

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

LETÍCIA SOARES NUNES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS:
NOVAS DEMANDAS AO SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Serviço Social.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana de Carvalho Martinelli Freitas.

Florianópolis

2012

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

N972i Nunes, Leticia Soares

A implementação da Política de Educação Ambiental do município de Florianópolis [dissertação] : novas demandas ao Serviço Social / Leticia Soares Nunes ; orientadora, Rosana de Carvalho Martinelli Freitas. - Florianópolis, SC, 2012.

228 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

Inclui referências

1. Serviço social - Florianópolis (SC). 2. Educação ambiental - Florianópolis (SC). 3. Política ambiental - Florianópolis (SC). I. Freitas, Rosana de Carvalho Martinelli. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título.

CDU 36

LETÍCIA SOARES NUNES

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: novas
demandas ao Serviço Social

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção de Grau de Mestre em Serviço Social e aprovada, em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2012.

Prof. Hélder Boska de Moraes Sarmiento, Dr.
Coordenador do Curso

Apresentada à Banca Examinadora integrada pelos professores:

Prof.^a Rosana de Carvalho Martinelli Freitas, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - Orientadora

Prof. Hélder Boska de Moraes Sarmiento, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina - Membro

Prof.^a Eliete Cibeli Cipriano Vaz, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina - Membro

Prof. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Dr.
Universidade Federal do Rio de Janeiro - Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos (as) que direta ou indiretamente participaram do meu crescimento pessoal e profissional nessa trajetória acadêmica não é tarefa fácil. Mas, é para aqueles (as) que contribuíram para que essa empreitada, às vezes árdua, às vezes prazerosa, fosse possível, que vai o meu singelo agradecimento.

À minha família que nunca mediu e não mede esforços para me auxiliar no que for preciso e por me apoiar com palavras de incentivo e de fé. Palavras jamais poderão expressar meu amor, minha gratidão e a felicidade que tenho em poder conviver e compartilhar todos os momentos da minha vida com vocês. Muito obrigada hoje e sempre por tudo!

Ao meu namorado que compreende os objetivos que tracei para a minha vida profissional, sempre me apoiando e me impulsionando a enfrentar os desafios dessa trajetória.

Aos colegas do Mestrado da turma 2010, em especial, à Elaine por compartilhar as aflições, dúvidas, mas, também, as alegrias desse processo.

À professora, orientadora Rosana pelo zelo nas orientações e por construir juntamente a proposta da pesquisa, acompanhando cada passo, cada momento desse desafio.

À banca examinadora: Professor Carlos Loureiro por gentilmente aceitar o convite para participar tanto da Banca de Qualificação do Projeto, quanto da Banca de Defesa, e pela socialização dos materiais referentes ao tema. Ao Professor Hélder pelo aceite do convite e por contribuir para o desfecho deste trabalho. À Professora e amiga Eliete por me incentivar a participar do processo seletivo do mestrado, por ter me possibilitado trabalhar ao seu lado durante os últimos anos de graduação, bem como pela contribuição e por aceitar o desafio dessa avaliação.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social que me proporcionaram a oportunidade de crescimento tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Aos sujeitos da pesquisa por aceitarem o convite de participar da entrevista e por possibilitar-me momentos de aprendizado e reflexão. Agradeço a todos pela confiança e contribuição.

Rancho de Amor à Ilha
(Hino Oficial de Florianópolis/SC)

*Um pedacinho de terra,
perdido no mar...
Num pedacinho de terra,
beleza sem par...*

*Jamais a natureza
reuniu tanta beleza,
jamais algum poeta
teve tanto para cantar.*

*Num pedacinho de terra
belezas sem par!*

*Ilha da moça faceira,
da velha rendeira tradicional
Ilha da velha figueira
onde em tarde fagueira
vou ler meu jornal.*

*Tua lagoa formosa
ternura de rosa
poema ao luar,
cristal onde a lua vaidosa
sestrosa, dengosa
vem se espelhar...*

Cláudio Alvim Barbosa (Zininho)

NUNES, Letícia Soares. **A implementação da Política de Educação Ambiental do município de Florianópolis**: novas demandas ao Serviço Social. 2012. 228f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a implementação da Política de Educação Ambiental do município de Florianópolis (PMEA) e as suas contradições. Busca contribuir no conjunto das produções teóricas interdisciplinares, para o avanço do conhecimento no campo da pesquisa em Educação Ambiental (EA) à luz da teoria marxista, bem como debater acerca da relação estabelecida entre essa temática e o Serviço Social. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa tem no materialismo dialético a sua corrente investigativa. Classifica-se como um estudo descritivo delineado como pesquisa bibliográfica, documental e empírica com abordagem qualitativa, utilizando-se, enquanto principais recursos técnicos a aplicação de formulário e a entrevista semiestruturada. Optou-se por uma amostragem não probabilística por acessibilidade ou por conveniência, onde se entrevistou 17 (dezesete) funcionários (as) de órgãos da administração pública do município de Florianópolis que desenvolvem projetos de EA. A dissertação está estruturada em cinco (5) seções. A *primeira seção* consiste na introdução do trabalho. A *segunda seção* foi dividida em duas subseções: na primeira apresenta-se, com base nas referências à Marx e autores marxistas, que o capitalismo vem, cada vez mais, acirrando o esgotamento dos recursos naturais e as desigualdades sociais. Na segunda subseção, debate-se acerca da contribuição e da inserção do Assistente Social na temática socioambiental, mas especificamente na EA. Na *terceira seção*, faz-se um breve resgate acerca do que se entende por Educação, bem como se apresenta a trajetória do debate da EA em âmbito internacional e nacional. Ainda nesta seção, apresentam-se as principais vertentes em torno da temática EA. Na *quarta seção* faz-se uma caracterização de Florianópolis, analisa-se a implementação da PMEa neste município e as entrevistas realizadas. Na *quinta seção* o trabalho é finalizado com as conclusões construídas no decorrer de sua elaboração. Foi possível identificar na implementação da Política de EA em Florianópolis contradições no âmbito legal, teórico e operacional. No *âmbito legal* destacam-se a ausência de definições precisas acerca dos recursos financeiros

destinados à EA, bem como a não clareza da legislação em evidenciar as medidas adotadas em casos de descumprimento da lei por parte daqueles que são os responsáveis por garantir a universalidade do acesso à EA. No *âmbito teórico*, a partir das entrevistas realizadas, ao buscar identificar as concepções, finalidades e características das ações que vem orientando a EA dos órgãos entrevistados, percebeu-se a coexistência de várias tendências de EA no mesmo discurso, o que reflete a diversidade na produção de conhecimento no campo da EA e/ou uma não clareza das especificidades dessa diversidade. No *âmbito operacional*, identificaram-se críticas à Política Ambiental municipal e concluiu-se, também, que se por um lado há os que executam os projetos de EA em Florianópolis enquanto um ideal, por acreditarem nas potencialidades desse fazer educativo e não, necessariamente, porque dispõem de recursos humanos, físicos e financeiros para isso, por outro lado há os que instituem projetos de EA de forma isolada e pontual objetivando demonstrar, por meio dessa ação, certa “preocupação” com o meio ambiente e buscando auferindo recursos por meio de Fundos Estaduais e/ou Nacionais.

Palavras chave: Educação Ambiental; Política Municipal de Educação Ambiental de Florianópolis; Serviço Social.

NUNES, Letícia Soares. **The implementation of the Environmental Education Policy in Florianópolis city: new demands on Social Work.** 2012. 228f. Dissertation (Master in Social Work) – Postgraduate Program in Social Work, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the implementation of the Environmental Education Policy in Florianópolis city (PMEA) and their contradictions. Seeks to contribute in all of interdisciplinary academic research for the advancement of knowledge in the field of research on Environmental Education in the light of Marxist theory and to discuss about the relationship established between this theme and Social Work. To reach the proposed objectives, the research has an investigative chain in the dialectical materialism. It's was classified as a descriptive study designed as a bibliographical research and empirical qualitative approach, using, as the main technical resource of the application the form and semistructured interviews. It was decided to a non-probability sampled by accessibility or convenience, where he interviewed 17 (seventeen) employees of public administration organs of the Florianópolis city, which develop Environmental Education projects. The dissertation is organized in five sections. The *first section* is the introduction of the dissertation. The *second section* was divided into two subsections: the first presents, based on references to Marx and Marxist authors, that capitalism is, increasingly, intensifying the exhaustion of natural resources and social inequalities. In the second subsection, debates about the contribution and inclusion of the Social Worker in the socioenvironmental themes, but specifically in the Environmental Education. The *third section* is a brief recovery on what is understood by Education, and presents internationally and nationally the trajectory of the Environmental Education debate. Also in this section, presents the main aspects about the Environmental Education thematic. In the *fourth section* there's a characterization of Florianópolis city, analyzes the implementation of PMEa in this city and the interviews. In the *fifth section* the work is finalized with the conclusions built during its development. Was possible to identify contradictions in the legal, theoretical and operational in the implementation of Environmental Education Policy in Florianópolis. In the *legal framework* highlights the lack of clear definitions on the financial resources for the Environmental Education, as well as the legislation doesn't clearly show the measures

adopted in cases of violation of the law by those who are responsible for ensuring the universality of access to Environmental Education. In the *theoretical scope*, from the interviews conducted by seeking to identify the concepts, purposes and characteristics of the actions that Environmental Education has been guiding the organs interviewed, it was noted the coexistence of several trends of Environmental Education in the same speech, which reflects the diversity in knowledge production in the field of Environmental Education and/or doesn't clear the specifics of this diversity. At the *operational scope*, identified criticism to the municipal Environment Policy and it was concluded, that, while on one hand there are those who execute the Environmental Education projects in Florianópolis as an ideal, because they believe in the potential of education and don't necessarily because it has human, physical and financial resources for it, on the other hand there are those who instituting the Environmental Education projects in isolation from and punctual aiming to demonstrate, through this action, some "concern" about the environment and seeking earning resources through State and/or National Funds.

Keywords: Environmental Education; Environmental Education Policy in Florianópolis City; Social Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções (teses e dissertações) de Educação Ambiental na UFSC.....	24
Quadro 2: Visão emancipatória e visão conservadora ou comportamentalista	112
Quadro 3: Projetos DEPEA/FLORAM 2009, 2010 e 2011	138
Quadro 4: Conselho Municipal de Meio Ambiente - Florianópolis...	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASAN	Companhia Catarinense de Águas e Saneamento
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGEA/MEC	Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
CIEAS	Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental
COMCAP	Companhia Melhoramentos da Capital
COMDEMA	Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
COP	Conferência das Partes
DEA/MMA	Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente
DEPEA/FLORAM	Departamento de Educação Ambiental da Fundação Municipal do Meio Ambiente
DIOB	Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando
EA	Educação Ambiental
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FATMA	Fundação do Meio Ambiente
FLORAM	Fundação Municipal de Meio Ambiente
FUNAMBIENTE	Fundo Municipal do Meio Ambiente de Florianópolis
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPUF	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEHE	Projeto Educando com a Horta Escolar
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PMEA	Política Municipal de Educação Ambiental
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
RME	Rede Municipal de Educação
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SIBEA	Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SMDU	Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMHSA	Secretaria Municipal de Habitação e Saneamento Ambiental
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA	19
1.2 OBJETIVOS	26
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	26
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	31
2 CAPITALISMO E DESTRUTIVIDADE SOCIOAMBIENTAL: DESAFIOS AO SERVIÇO SOCIAL	33
2.1 A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: LÓGICA DESTRUTIVA DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA	36
2.2 REFLETINDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ÂMBITO DAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS: UMA DEMANDA EMERGENTE	44
3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS PRINCIPAIS VERTENTES	61
3.1 EDUCAÇÃO: PRÁTICA TRANSFORMADORA OU CONSERVADORA?	63
3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO INTERNACIONAL	68
3.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO BRASILEIRO	84
3.4 AS DIFERENTES VERTENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	100
4 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS SUAS CONTRADIÇÕES: EM CENA O MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS	115
4.1 A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	115

4.2 A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	124
4.2.1 Fundação Municipal do Meio Ambiente (FLORAM).....	130
4.2.2 Secretaria Municipal de Educação (SME)	145
4.2.3 Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA)	162
4.3 CONCEPÇÕES, FINALIDADES E CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE FLORIANÓPOLIS	181
5 CONCLUSÃO	185
REFERÊNCIAS	195
ANEXO A: CERTIFICADO EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH) DA UFSC COM PARECER FAVORÁVEL A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	221
APÊNDICE A: ORGANOGRAMA DA AMOSTRA DA PESQUISA	222
APÊNDICE B: FORMULÁRIO DE PESQUISA	223
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO COMDEMA	225
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	227
APÊNDICE E: CRONOGRAMA DA PESQUISA	228

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção apresentam-se a contextualização e justificativa do estudo da temática no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) considerando três categorias: relevância, originalidade e viabilidade (CASTRO, 1978), bem como informações acerca dos procedimentos metodológicos realizados para alcançar os objetivos propostos e a estrutura do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

A presente Dissertação “*A implementação da Política de Educação Ambiental do município de Florianópolis: novas demandas ao Serviço Social*”, insere-se na linha de pesquisa “Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas” do PPGSS da UFSC e tem o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). O interesse pelo estudo das políticas públicas de Educação Ambiental (EA) surge em função da participação na pesquisa “Situações de Desastres: novas demandas e desafios ao trabalho interdisciplinar” financiada pela FAPESC.

Refletindo um conjunto de inquietações em torno dos rumos da sociedade capitalista que vem cada vez mais acirrando o esgotamento dos recursos naturais e as desigualdades sociais e com isso demandando que as diversas categorias profissionais debatam e intervenham sobre o agravamento da questão socioambiental, a dissertação tem como lócus de pesquisa o município de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, que possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), uma população estimada em 404.224 habitantes e se constitui no segundo município mais populoso do Estado. Possui uma área de 436,5 km² que abrange a ilha e o continente, e fica localizado na região centro-leste do referido Estado, banhado pelo Oceano Atlântico.

O município de Florianópolis, consolidando-se como um destino turístico, passa a ser conhecido nacional e internacionalmente como a “*ilha da magia*”, conforme propaga a campanha midiática maciça da cidade encabeçada pelo Executivo Municipal, pelo Governo Estadual e por grandes empresas do ramo turístico-imobiliário. Porém, embora o turismo seja “[...] encarado socialmente como a tábua de salvação da economia local” (OURIQUES, 2007, p. 74), percebe-se que a evolução do turismo em Florianópolis foi acompanhada de uma exacerbação das

problemáticas socioambientais¹, direta e indiretamente causados pelo desenvolvimento dessa atividade econômica. Essas considerações se fazem necessárias para compreender o contexto que se insere e os desafios postos à Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) de Florianópolis, Lei nº 5481/1999. Assim sendo, esclarece-se que dissertação em foco tem o seguinte problema de pesquisa: Como que a Política de Educação Ambiental de Florianópolis foi implementada e quais suas contradições?

A Educação Ambiental (EA), objeto desse estudo, emerge em âmbito internacional a partir de 1980 e nacionalmente em meados dos anos 1990, como um novo campo de saber que objetiva formular respostas teóricas e práticas aos desafios da questão socioambiental², reconstruindo a relação entre educação, sociedade e meio ambiente³ (LIMA, 2004). Inserida num cenário tensionado por projetos sociais antagônicos, destaca-se a existência de pelo menos duas grandes vertentes no âmbito da EA (GUIMARÃES, 2004; CARVALHO, 2004a; LOUREIRO, 2004, 2008, 2009a; LIMA, 2004; LAYRARGUES, 2002b): uma denominada, por um lado, ora como *conservadora* ora como *conservacionista*, e, por outro lado, uma denominada como *crítica, transformadora e/ou emancipatória*.

Na primeira vertente está implícita a ideia de que a solução dos problemas socioambientais dependeria, basicamente, da transformação individual dos sujeitos, ou seja, a transformação da sociedade seria alcançada no momento em que “cada um fizesse a sua parte”. Neste

¹ Conforme Tayra (2002, p. 3) as problemáticas socioambientais referem-se “[...] aos processos de urbanização acelerada; ao crescimento e a desigual distribuição demográfica; ao consumo excessivo de recursos não renováveis; à contaminação tóxica dos recursos naturais; à redução da biodiversidade e da diversidade cultural; a geração do efeito estufa e a redução da camada de ozônio e suas implicações sobre o equilíbrio climático, todos estes aspectos, entre outros de um pouco menor relevo, que têm impactado a opinião pública mundial e atraído atenção para uma realidade, até a poucas décadas observada. Mais recentemente, os analistas da problemática ambiental têm reconhecido que pobreza e ecologia são realidades interdependentes, que precisam ser compreendidas e abordadas de forma integrada, na busca de um equacionamento mais adequado”.

² Utiliza-se a expressão *socioambiental* como opção política para reforçar uma demarcação discursiva do componente crítico do ambientalismo.

³ O conceito de meio ambiente não pode reduzir-se à dimensão naturalista, isto é, a fauna, flora, terra, ar e água (GONÇALVES, 1990; DIAS, 1992). Tal conceito deve abranger uma totalidade que inclui os aspectos naturais e os resultantes das atividades humanas, enfatizando a interdependência dos fatores biológicos, sociais, físicos, econômicos e culturais. Entende-se por meio ambiente o lugar onde os aspectos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e constante interação. “Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade” (REIGOTA, 2001, p. 21).

contexto, Quintas (2004) enfatiza que se cada pessoa passasse a consumir apenas o necessário, a reaproveitar os produtos utilizados, estariam economizando recursos naturais e energia e, assim, minimizando a ocorrência de impactos ambientais negativos. “Os detentores desta conduta também tenderiam a consumir produtos ecologicamente corretos e estimulariam as empresas a adotarem práticas sustentáveis em seus processos produtivos” (QUINTAS, 2004, p. 129). Nesse ínterim, empresas de diversos setores passaram, a partir da chamada “responsabilidade ambiental”, a explorar o *marketing* dos seus produtos aderindo a um *slogan* ecológico, “selos verdes”, promovendo a lucratividade das mesmas pela imagem.

Assim, cria-se a falácia de um “capitalismo verde”, de um “capitalismo humanizado” (naturalizando-o enquanto único sistema econômico possível) onde centrado numa educação individualista, os adeptos dessa vertente entendem a problemática socioambiental como fruto de um desconhecimento dos princípios ecológicos que gera “maus comportamentos”, ou seja, buscam mudanças comportamentais, objetivando a formação de novos hábitos “ambientalmente sustentáveis”, predominando uma visão naturalista (positivista, cartesiana).

Na segunda vertente a pedagogia crítica, origem da EA crítica, transformadora e emancipatória tem como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais desiguais. Conforme Quintas (2008) essa vertente é *crítica* na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui; *transformadora*, pois ao discutir o processo civilizatório em curso, acredita na capacidade da humanidade construir outro projeto de sociedade e, assim, instituir novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza⁴; *emancipatória*, por ter como valor fundamental da prática educativa a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos.

A EA seria, portanto, direcionada para a compreensão de que as problemáticas socioambientais têm uma causa estrutural, fruto do modo de produção desigual capitalista. Nessa perspectiva a EA, além de sua função social, emerge com um caráter também político na busca por uma transformação da sociedade posta, ou seja, nos termos de Mészáros (2005) uma “Educação para além do capital”.

⁴ Para informações sobre a natureza em Marx e Engels, ver Marx (1986, 1875) e Engels (1876, 2008).

É válido enfatizar que expressando um conjunto de contradições entre o modelo dominante de desenvolvimento econômico-industrial e a realidade socioambiental, a degradação do meio ambiente além de afetar massas populacionais de todas as classes sociais – embora atinjam de forma desigual a sociedade –, evidencia a limitação de trabalhos de resposta com a falta de preparação, legislação precária e/ou inexistente (FREITAS; MARQUES, 2010), sinalizando a necessidade de realizar ações conjuntas para prevenir e minimizar os efeitos das mudanças climáticas e da exploração e degradação da natureza, numa perspectiva inter e multidisciplinar e, mais que isso, há a necessidade da revisão da relação entre sociedade e natureza.

Assim, não sendo matéria exclusiva de uma área do conhecimento, a questão socioambiental não pode ser entendida em sua complexidade sem a participação e integração dos diversos campos de saber. Leff (2006) sinaliza que o saber ambiental impulsionou a busca de métodos interdisciplinares capazes de integrar a percepção fragmentada da realidade que nos foi legada pelo desenvolvimento das ciências modernas.

Integrando o escopo de profissões interpeladas a oferecer respostas ao agravamento da questão socioambiental, numa perspectiva interdisciplinar, a atuação do Assistente Social remete a novas exigências que proporcionem a apreensão das dimensões sociais do ambiental. Nesse contexto, sendo alvo recente de debate e intervenção no âmbito do Serviço Social, a dissertação em foco apresenta relevância para a área de conhecimento desta profissão por estar estruturada de maneira que possa contribuir para a ampliação do debate acerca da questão socioambiental e da EA em nível internacional, nacional e local, a partir da teoria crítica em sua radicalidade histórica. Ou seja, a importância da dissertação reside na necessidade de pesquisas que vislumbrem reverter essa tendência autodestrutiva, superando o dualismo entre sociedade-natureza, sociedade-meio ambiente, educação-meio-ambiente, teoria-prática, velhas questões que se encontram sem respostas e, portanto, sem uma agenda consistente para o seu enfrentamento.

Embora ainda seja incipiente o debate em torno do ambiente como categoria de intervenção e de pesquisa do profissional em Serviço Social, é inegável a importância para intervir nas refrações da destrutividade socioambiental. A atuação do Assistente Social circunscrita na sua Lei de Regulamentação, e no seu Código de Ética pautados pelo Projeto Ético-Político Profissional, ancora-se na defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação

política e da riqueza socialmente produzida; defesa da equidade e justiça social; na ampliação da liberdade como valor ético central, concebida como autonomia, emancipação, e pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais; bem como na superação da ordem capitalista.

Mediante levantamento realizado no acervo da Biblioteca Universitária da UFSC em maio de 2011, buscando identificar as produções no âmbito da referida Universidade que abordassem a EA, identificou-se 55 dissertações e 12 teses que abordam a temática (sendo estas defendidas, principalmente, nos anos de 2001 a 2003), porém, nenhuma dessas defendidas por discentes do PPGSS.

CENTROS DE ENSINO	DISSERTAÇÕES POR PPG	TESES POR PPG
Centro Tecnológico	27- Engenharia de Produção; 10- Engenharia Ambiental; 1- Ciência da Computação	4- Engenharia de Produção; 2- Engenharia e Gestão do Conhecimento.
Centro de Filosofia e Ciências Humanas	2- Geografia; 1- Sociologia Política	1- Interdisciplinar em Ciências Humanas 2- Psicologia
Centro de Ciências Físicas e Matemática e do Centro de Ciências da Educação	2- Educação Científica e Tecnológica	3- Educação Científica e Tecnológica
Centro Sócio Econômico	4- Administração	-----
Centro de Ciências da Educação	4- Educação	-----
Centro de Desportos	2- Educação Física	-----
Centro de Ciências Agrárias	1- Agronomia	-----
Centro de Ciências Jurídicas	1- Direito	-----
TOTAL	55	12

Quadro 1: Produções (teses e dissertações) de Educação Ambiental na UFSC

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações disponibilizadas no acervo da Biblioteca Universitária

Esclarece-se que os 67 trabalhos defendidos entre 1993 e 2010 abordam basicamente quatro questões que foram sistematizadas mediante a análise dos resumos dos autores: 1) trabalhos que abordam a EA no contexto escolar, referindo-se aos materiais didáticos utilizados nas escolas, à formação de professores, à inserção da EA no currículo tanto na educação básica quanto na educação superior; 2) avaliação do processo de implantação de projetos de EA, principalmente em municípios do Estado do Paraná, a exemplo de Curitiba, Pato Branco e Araucária, e também em Xanxerê/SC; 3) estudos objetivando identificar a percepção de meio ambiente, de EA de alunos e/ou professores no âmbito da educação básica e superior; 4) a possibilidade da EA contribuir para a mudança cultural das organizações/empresas, na relação das pessoas com o meio ambiente.

Conforme Quadro 1, reitera-se que no âmbito do PPGSS da UFSC não foram defendidas, até maio de 2011, teses e dissertações cujo objeto de análise fosse a EA e, mais especificamente a PMEa do município de Florianópolis. Salienta-se, ainda, que a PMEa deste município também não foi objeto de estudo dos 67 trabalhos sinalizados anteriormente, aspecto este que torna o trabalho original, podendo o mesmo contribuir com a ampliação do debate em torno da implantação e implementação de políticas públicas de EA.

Dos 67 trabalhos, apenas cinco (5) referem-se à EA no município de Florianópolis, porém, evidenciam: 1) a capacidade dos alunos do ensino fundamental no auxílio à mobilização social em defesa dos recursos hídricos (NASCIMENTO, 2003); 2) o modelo de projeto pedagógico das escolas do ensino fundamental da rede municipal de educação voltado para a sustentabilidade (PEREIRA, 2008); 3) o impacto da inserção transversal da educação sanitária e ambiental na construção da cidadania ambiental priorizando o tema “meio ambiente” em um estudo comparativo entre duas instituições de ensino público (CUNHA, 2001); 4) os aspectos do processo pedagógico do ensino de Geografia e sua contribuição para a prática da EA, nas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de uma escola municipal (FAÉ, 2003); 5) a percepção dos indivíduos praticantes de atividades físicas nas academias e dos ambientalistas filiados às Organizações não governamentais (ONGs) na Lagoa da Conceição (CECCATO, 2004).

A viabilidade, conforme Castro (1978), diz respeito aos recursos disponíveis para a realização da pesquisa, entre eles: recursos financeiros, dados e prazos, informações disponíveis e estado da teorização do tema. Deste modo, a pesquisa foi viável, pois se teve acesso a materiais já consolidados por autores da área de estudo

renomados internacional e nacionalmente, bem como os prazos para a realização foram coerentes, o que garante a coleta das informações em tempo hábil.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral consiste em analisar a implementação da Política de Educação Ambiental do município de Florianópolis e as suas contradições, evidenciando quais são os órgãos vinculados à administração pública do referido município que desenvolvem projetos na área da EA, bem como qual perspectiva de EA embasa essas ações.

Os objetivos específicos são: 1) Caracterizar a Política Municipal de Educação Ambiental de Florianópolis; 2) Identificar as concepções, finalidades e características das ações que vem orientando a Educação Ambiental dos órgãos vinculados à administração pública do município de Florianópolis; 3) Debater acerca da contribuição e da inserção do Assistente Social na temática socioambiental, mas especificamente na Educação Ambiental.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Nesta etapa apresenta-se a metodologia, ou seja, o caminho científico e o instrumental (MINAYO, 1994) utilizado para alcançar os objetivos propostos no estudo. A metodologia enquanto conjunto de métodos e técnicas, conforme Minayo (1994) não contempla somente a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem, etc.), mas, também, a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados.

Optou-se pela utilização do materialismo dialético – entendido por Richardson (1999) como a ideologia e ciência do marxismo – como corrente investigativa no processo de investigação e análise para a compreensão da realidade, considerando a contradição posta na sociedade e o movimento histórico dos fatos, dos conflitos sociais, sendo estes considerados em seu contexto social, econômico e político. Buscaram-se no marxismo elementos para a compreensão das manifestações da degradação socioambiental, localizando-as no modo de produção capitalista e nas relações sociais, evidenciando que este é um modo de produção que tem intensificado as suas contradições, impondo a destrutividade ambiental e social como “condição” para sua autorreprodução.

Compreendendo o caráter político da EA Crítica, Transformadora e Emancipatória, entende-se que uma leitura marxista possibilita estabelecer uma crítica da sociedade capitalista e da educação bancária, nos termos de Freire (1987), destacando a possibilidade da sua superação através da luta política, da organização da classe trabalhadora, para a construção de uma nova sociedade, ecologicamente equilibrada, mais justa e igualitária.

A pesquisa caracterizou-se como descritiva que, segundo Triviños (2006), pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. O presente trabalho buscou descrever a implementação da PMEa do município de Florianópolis.

Com base na natureza dos dados, o estudo foi apontado como qualitativo. Conforme Minayo (1994) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações e estatísticas, ou seja, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, [...] o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 22).

No que diz respeito à amostra da pesquisa, optou-se pela amostra não probabilística onde os sujeitos são escolhidos por determinados critérios escolhidos por julgamento do autor (RICHARDSON, 1999; GIL, 1994). Segundo Gil (1994) a amostra não probabilística pode ser: por acessibilidade/conveniência, por tipicidade ou por cotas/proporcionais. Dentre essas, selecionou-se a amostra não probabilística por acessibilidade ou por conveniência, por ser a modalidade na qual o pesquisador “[...] seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 1994, p. 97).

A fim de visualizar o universo dos órgãos vinculados à administração pública do município de Florianópolis que desenvolvem ações de EA, teve-se como ponto de partida a leitura da PMEa de Florianópolis. Assim, é preciso de alguns esclarecimentos iniciais acerca da referida Política para melhor compreender a amostra dessa pesquisa.

A Câmara de Vereadores de Florianópolis sancionou no dia 24 de maio de 1999, a Lei nº 5.481/99 que dispõe sobre a EA e institui a PMEa do município. A referida Política envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), instituições educacionais públicas e privadas do sistema de ensino, organizações não governamentais com atuação em EA, os órgãos públicos da União, do Estado, do Município e em

especial alguns dos órgãos vinculados à administração pública do município de Florianópolis, a saber: a Fundação Municipal de Meio Ambiente (FLORAM) e Secretaria Municipal de Educação (SME), o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA). A FLORAM é a responsável pela coordenação da PMEA e, além de ter que definir diretrizes para a implantação a nível municipal, também deve articular, coordenar, supervisionar e participar na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de EA.

Para alcançar o objetivo deste trabalho optou-se por privilegiar como interlocutores os organismos governamentais: um funcionário da FLORAM responsável pelo Departamento de Educação Ambiental; um da SME responsável pela Gerência de Programas Suplementares da Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando da SME, visto que essa gerência é responsável pelo planejamento, execução e consecução de algumas atividades, dentre elas, as de EA; e dezoito membros (nove da Sociedade Civil e nove do Poder Público) que compõe o órgão colegiado, normativo e consultivo no âmbito de sua competência sobre as questões ambientais do Município: o COMDEMA (APÊNDICE A).

Cabe informar que dos 20 entrevistados previstos foi possível entrevistar 17 deles (cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino) durante os meses de julho a novembro de 2011, sendo uma da FLORAM, uma responsável pelo setor ambiental na SME indicado pelo Gerente de Programas Suplementares e, no âmbito do COMDEMA, 15 pessoas, sendo estes nove representantes da Sociedade Civil e seis representantes do Poder Público. Para manter o anonimato, as entrevistadas no âmbito da FLORAM e da SME foram identificadas como “Entrevistada (seguido do órgão que representam)” e, no âmbito do Conselho os entrevistados foram identificados com a letra “E” seguidos de seus respectivos números de 1 a 15.

A escolha desses órgãos vinculados à administração pública do município de Florianópolis, não incluindo, portanto, os organismos não governamentais e os demais mencionados na Política, justifica-se, pois a PMEA destaca-os enquanto órgãos especiais na atuação em EA, conforme já exposto anteriormente. Basta esclarecer, também, que se entende que a EA deve ter como principal objetivo promover a transformação do conjunto das relações sociais nas quais estamos inseridos e, nesse sentido, a esfera ambiental pública é um contexto privilegiado no qual os conflitos envolvendo a apropriação dos recursos naturais se intensificam e no qual o Estado possui o dever e poder de se opor à dominação dos interesses particulares, em prol do bem estar da

população, de forma democrática e em favor da justiça social (NUNES; FREITAS, 2011a).

Com relação aos recursos técnicos que podem ser utilizados para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Fez-se uso da pesquisa bibliográfica no sentido de buscar materiais (livros, teses, dissertações, artigos, publicações periódicas), dentre os quais selecionou-se os de relevada importância, com a finalidade de identificar o que foi produzido a respeito do tema (GIL, 2002; PÁDUA, 2009), visando evitar a repetição de abordagens já realizadas e, assim deter-se em novas possibilidades de estudos que avançassem no debate dos trabalhos já existentes. Embora o presente estudo não tenha sido desenvolvido exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, esta etapa da pesquisa propiciou o desenvolvimento de todas as seções deste trabalho. Na pesquisa documental (documentos originais que não receberam tratamento analítico), analisou-se a PME de Florianópolis.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, foram realizadas entrevistas semiestruturada – com a utilização do formulário (APÊNDICE B) – onde a pesquisadora organiza um conjunto de questões sobre o tema, com o propósito de conduzir a entrevista de acordo com o objetivo da pesquisa. Ressalta-se, porém, que novas questões poderiam surgir ao longo desse processo, ou seja, a entrevistadora e o (a) entrevistado (a) não estariam limitados (as) ao roteiro inicial. Os eixos que orientaram as entrevistas foram: concepções, finalidades e características das ações que vem orientado a EA dos órgãos vinculados à administração pública de Florianópolis, neste caso a FLORAM, SME e o COMDEMA, conforme amostra especificada.

Os participantes da pesquisa foram contatados por telefone e/ou por correio eletrônico e informados da proposta de estudo e das possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo, deixando claro que as informações coletadas seriam utilizadas para fins da pesquisa garantindo o sigilo dos dados e assegurando privacidade.

A pesquisadora entrou em contato por meio de correio eletrônico, com o responsável pelo Departamento de Educação Ambiental da Fundação Municipal do Meio Ambiente (DEPEA/FLORAM) no dia 16 de março de 2011 com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa a ser desenvolvido no PPGSS, bem como obter maiores informações acerca das ações em EA desenvolvidas por esta Fundação e, prontamente o responsável colocou-se à disposição para no dia 25 de março de 2011 na sede do DEPEA repassar tais informações. A entrevista formal foi realizada no dia 27 de junho de 2011.

No dia 01 de abril de 2011 entrou-se em contato telefônico com o gerente de Programas Suplementares. Objetivava-se com o contato saber da possibilidade e disponibilidade do referido gerente em receber a pesquisadora para que pudesse obter maiores informações acerca da EA na Secretaria e conferir os dados dispostos no *site*. O gerente indicou que a pesquisadora procurasse outra funcionária que é a responsável pelo Setor Ambiental. Assim, após contato com a referida funcionária a mesma disponibilizou-se para conceder informações necessárias e no dia 10 de junho de 2011 a entrevista foi realizada.

No caso específico do COMDEMA o fato de integrar diferentes Instituições, exigiu da pesquisadora uma busca intensiva para sensibilizar os membros a concederem a entrevista⁵. Os membros titulares e suplentes foram nomeados, por meio do Decreto nº 8484/2010, porém, muitos desses membros mudaram, mas o Decreto não foi atualizado. Por conta disso, as tentativas de localizar e solicitar entrevista aos membros que, de fato, participavam das reuniões perdurou o mês de junho a novembro, alterando o cronograma que previa que a coleta de dados seria realizada nos meses de junho a agosto. Salienta-se que ao contatar um dos membros no dia 22 de agosto de 2011, a pesquisadora foi informada que no dia seguinte o COMDEMA se reuniria. Assim, com vistas a participar da reunião, bem como de expor os objetivos da dissertação, a pesquisadora se fez presente neste dia e, na ocasião, os membros do Conselho solicitaram o encaminhamento de um questionário (APÊNDICE C) para que pudessem responder as questões⁶. Uma vez que poucos membros

⁵ Além da dificuldade de contatar todos os membros deste Conselho, encontrou-se dificuldades, também, na busca pela assinatura do documento “*Declaração de ciência da instituição da coleta de dados*” exigido para submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Diferentemente da FLORAM e da SME onde o documento foi obtido rapidamente, o COMDEMA, por não ter uma estrutura física nem telefones para contato, exigiu uma busca intensiva, que perdurou os meses de junho a agosto. Primeiramente iniciou-se uma busca nas legislações municipais que tratassem acerca da criação do Conselho e, nesse sentido, localizou-se a Lei que trata da reestruturação do COMDEMA, bem como seu regimento interno. Uma vez que o Presidente do COMDEMA é, também, Secretário da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano de Florianópolis, em junho de 2011 a pesquisadora telefonou para o Gabinete do Secretário onde foi orientada a contatar o Secretário do COMDEMA que ficava em uma das sedes da FLORAM para obter o referido documento. Após algumas tentativas de contatos telefônicos e deslocamentos até a sede sem sucesso, a pesquisadora conseguiu contatar o Secretário do COMDEMA e, após quatro semanas a Declaração foi assinada e entregue um mês depois.

⁶ A pesquisadora expôs que o objetivo era realizar entrevistas com os membros, porém, tendo em vista a solicitação foi encaminhado no dia 25 de agosto e reencaminhado no dia 13 de setembro um questionário sendo que uma das questões era se o membro se disponibilizava ou não a conceder a entrevista.

responderam o questionário, a pesquisadora, novamente, iniciou o contato telefônico e/ou pela via eletrônica. As entrevistas foram realizadas durante os meses de agosto a novembro.

Salienta-se que as respostas que foram obtidas durante a aplicação do Formulário foram gravadas pela entrevistadora, mediante autorização expressa dos participantes da pesquisa, firmado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), pois se assim não fosse, tratar-se-ia de um processo de coerção que não permitiria a realização de uma efetiva interação. A pesquisadora se comprometeu a devolver, em forma de relatório e/ou artigo, os resultados da pesquisa aos sujeitos participantes no prazo estabelecido no cronograma (APÊNDICE E).

Lembra-se, contudo, que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC no dia 25 de agosto de 2011 e aprovado no dia 17 de outubro de 2011 (ANEXO A).

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente Dissertação foi organizada em cinco (5) seções. A primeira seção subdivide-se em quatro: na primeira contextualiza-se o problema de pesquisa e justifica-se a importância do estudo do tema no âmbito do PPGSS; na segunda subseção apresentam-se os objetivos geral e específicos; na terceira a metodologia e os procedimentos técnicos utilizados; e a quarta subseção consiste na apresentação da estrutura do trabalho.

Na segunda seção apresentam-se parte do referencial teórico que subsidiará a análise do trabalho sendo dividido em duas (2) subseções: na primeira buscou-se, com base nas referências à Marx e autores marxistas, dentre estes: Chesnais e Serfati (2003); Foster (2005); Foster e Clark (2006); Löwy (2009a), apresentar alguns elementos do debate em torno da relação sociedade, desenvolvimento e da crise socioambiental, destacando sua origem que é inerente à forma histórica de como o capital subordinou a natureza aos imperativos da sua (re) produção; na segunda subseção destacamos as possibilidades de atuação do Assistente Social no âmbito das questões socioambientais, com ênfase na EA.

Na terceira seção aborda-se o referencial teórico em quatro (4) subseções: na primeira fez-se um breve resgate acerca do que se entende por Educação destacando, por um lado, seus aspectos conservadores e mantenedores da ordem burguesa e, por outro lado, suas potencialidades

emancipadoras e seu caráter transformador. Na segunda e terceira subseção apresentam-se os marcos da emergência do debate da EA, no cenário internacional e nacional, que influenciaram demasiadamente as ações em todo o globo. Na quarta subseção apresentam-se as diversas vertentes acerca da temática EA, destacando algumas entre aquelas denominações, convergentes ou não, que conduziram as práticas e reflexões políticas e pedagógicas disseminadas no Brasil. Para bem demarcar esse campo teórico, buscou-se a leitura de autores (as) que têm se dedicado a problematizar as diferenças que marcam a arena da EA, segundo várias tipologias, bem como àqueles que têm contribuído para o aprofundamento conceitual desse fazer educativo, criando ou difundindo novas nomenclaturas, dentre os quais destacam-se: Carvalho (2001a, 2004a, 2004b), Guimarães (2004, 2007), Layrargues (2002a, 2004, 2006) e Loureiro (2004, 2006a, 2006b, 2009a).

Na quarta seção, apresenta-se uma caracterização de Florianópolis, a análise da PMEIA do município e dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

Na quinta seção apresentam-se as conclusões do trabalho. A Dissertação se encerra com a apresentação das referências utilizadas na pesquisa, bem como anexo o parecer favorável para a realização da pesquisa emitido pelo Comitê de Ética da UFSC (ANEXO A), e apêndices: amostra da pesquisa (APÊNDICE A) formulário da pesquisa (APÊNDICE B), questionário (APÊNDICE C), termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE D) e cronograma da pesquisa (APÊNDICE E).

2 CAPITALISMO E DESTRUTIVIDADE SOCIOAMBIENTAL: DESAFIOS AO SERVIÇO SOCIAL

Todas as sociedades que existiram até os dias de hoje, segundo Marx e Engels (1998, p. 76) tiveram suas histórias baseadas nas lutas de classes: “Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta”. A sociedade burguesa que surge com a decadência da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes.

No modo de produção capitalista há duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado, uma pequena parcela detentora da riqueza em forma monetária e dos meios de produção⁷ e outra, majoritariamente, empobrecida, “livre” e ao mesmo tempo obrigada, pela necessidade, a vender a única mercadoria que possui: sua força de trabalho em troca de salários (enquanto preço da força de trabalho, estabelecendo assim uma relação de trabalho assalariado). Assim sendo, trabalhando sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho, a produção social é cada vez mais coletiva, e a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma pequena parcela da sociedade. Enfim, essa divisão permite o alto nível de acumulação e de concentração de capital, realizado a partir da apropriação do tempo de trabalho excedente (mais-valia⁸) produzido pelo operário e não pago pela classe capitalista, o que leva à exploração de uma classe sobre a outra.

Em outros termos, o lucro do capitalista, diferentemente dos ganhos do comerciante (que provêm da circulação – produção mercantil simples), advém da exploração do trabalho. Com uma parte da mais-valia criada o capitalista emprega para cobrir seus gastos pessoais, outra parte é reconvertida em capital, ou seja, ele investe em meios de produção (que constitui o capital constante) e investe na compra da força de trabalho (que constitui o capital variável). Nessa conjuntura, nos termos de Marx (1844, p. 1) “O trabalhador fica mais pobre à

⁷ Por meios de produção entende-se os *meios de trabalho* (ferramentas, instalações, entre outros) e os *objetos de trabalho* (matérias naturais brutas ou aquelas já modificadas pelo homem).

⁸ Netto e Braz (2007, p. 119) enfatizam que a mais-valia que é criada na produção geralmente é dividida em três partes, a saber: “a) uma parte é apropriada pelo capitalista que implementou o processo produtivo; trata-se do chamado *lucro industrial*; b) outra parte é aquela que o capitalista industrial cederá aos que eventualmente lhe emprestam dinheiro; trata-se do *juro*, donde os banqueiros extraem os seus lucros; c) uma terceira parte será cedida aos comerciantes, constituindo a base do *lucro comercial*”.

medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens”.

A história do capitalismo é produto, conforme Netto e Braz (2007, p. 169) “[...] da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento de forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais”. Os referidos autores apresentam três estágios do desenvolvimento do capitalismo, a saber: *capitalismo comercial ou mercantil* (estágio que começa com a acumulação primitiva e vai até o estabelecimento da manufatura, onde a burguesia apresentar-se como classe revolucionária); *capitalismo concorrencial, liberal ou clássico* (esse segundo estágio evolutivo se dá aproximadamente a partir da oitava década do século XVIII onde sobre a base da grande indústria, surgem as lutas de classes fundadas na contradição entre capital e trabalho); *capitalismo monopolista ou financeiro* (o capitalismo, nos últimos anos do século XIX, ingressa no estágio imperialista, distinguindo-se em três fases: “fase clássica” de 1890 a 1940; a “fase dos anos dourados” do fim da Segunda Guerra Mundial até a entrada dos anos 1970; “capitalismo contemporâneo”, de meados dos anos 1970 aos dias atuais).

Essas questões introdutórias se fazem necessárias para que se possa compreender o atual sistema de produção que vem, cada vez mais, conduzindo ao esgotamento da natureza e do trabalhador. Pode-se dizer, portanto, que a intensificação, em escala e intensidade, de ocorrência de eventos extremos, principalmente no século XXI, vem causando, em todo o globo, prejuízos econômicos e sociais e danos humanos, materiais e ambientais, provocando alterações na dinâmica da produção de bens e serviços nas sociedades afetadas. Sejam as mudanças climáticas consequências de características geológicas e/ou de ações antropogênicas, parte-se do pressuposto que as problemáticas socioambientais, além de reforçarem a necessidade da revisão da relação entre sociedade e natureza, evidenciam as contradições entre capital x trabalho, intrínsecas ao modo de produção capitalista.

As contradições do modelo de desenvolvimento atual vêm colocando em risco, principalmente, a riqueza biológica, sociocultural e ecossistêmica da América Latina e do Caribe, regiões onde há evidências de sua propensão a eventos catastróficos, com maior frequência de fenômenos naturais, principalmente de origem meteorológica ou geológica. Conforme destacam Chesnais e Serfati (2003), no plano econômico o capital transforma as poluições industriais

e a rarefação de recursos em novos campos de acumulação e, no campo político o capital transfere o peso das degradações para os países e para as classes mais fracas, questão essa que será mais bem visualizada na subseção 2.1.

O capitalismo que se desenvolve no contexto latino-americano, com suas peculiaridades que as diferem do contexto europeu, desvela as relações hierárquicas de poder e de classe e intensifica as contradições inerentes a este modo de produção, visíveis nas manifestações das expressões da questão social⁹. Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente que a premissa “fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo”, ou seja, a promessa das burguesias de que o desenvolvimento econômico do país seria capaz de reduzir as desigualdades sociais, não foi efetivada.

Diante dessas questões, destaca-se que se a transformação da natureza em fonte de lucro desenhava-se desde a acumulação primitiva – conforme será visualizado na subseção 2.1 –, é no capitalismo tardio que se evidenciam as profundas contradições desse processo que vão se tornar objeto de intervenção dos movimentos ambientalistas, organizações da sociedade civil, do Estado e do próprio empresariado, uma vez que os acentuados níveis de destrutividade impõe limites à própria reprodução do sistema (SILVA, 2010). Nessa direção, abre-se espaço para a atuação interdisciplinar, sendo o Serviço Social uma das profissões chamadas a intervir no âmbito das refrações da destrutividade ambiental tal qual o são nas manifestações da questão social.

Feito essas ressalvas, esclarece-se que essa seção constitui o ponto de partida das autoras que percorrerá toda a dissertação. Na subseção 2.1, apresentam-se os mecanismos engendrados pelo capital que intensificam a sua lógica destrutiva da acumulação, retomando as origens e aos fundamentos sociais deste modo de produção e dominação social. E, a partir desses breves apontamentos, na subseção 2.2 destacam-se as possibilidades de atuação do Serviço Social diante das questões socioambientais, vinculados aos compromissos éticos e políticos dessa categoria na busca pela transformação social.

⁹ Questão Social entendida como “o processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político, exigindo, a partir de suas lutas, o seu reconhecimento como classe por parte do Estado e do empresariado” (IAMAMOTO, 2002, p. 95), ou seja, é resultante das contradições existentes na relação capital x trabalho, interessantes ao sistema capitalista, onde o trabalhador produz a riqueza e o capitalista se apropria dela.

2.1 A PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: LÓGICA DESTRUTIVA DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

As mudanças ocorridas principalmente do decorrer do século XVIII, quando se consolidava o modo de produção capitalista, acarretaram profundas alterações na relação do homem com a natureza. Referindo-se aos desdobramentos que a grande indústria provoca na esfera da agricultura, bem como destacando que o desenvolvimento das forças produtivas no sistema capitalista conduzia ao esgotamento de duas fontes: a terra e o trabalhador, Marx (1996, p. 133) afirma que:

Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o *metabolismo entre homem e terra*, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. [...] A dispersão dos trabalhadores rurais em áreas cada vez maiores quebra, ao mesmo tempo, sua capacidade de resistência, enquanto a concentração aumenta a dos trabalhadores urbanos. *E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade* [grifos da autora].

Com base nesta citação, é válido enfatizar que Marx desenvolveu a ideia da “fratura metabólica” que expressa a alienação entre o homem e a natureza que se dá pela especificidade do trabalho e de toda a cadeia produtiva quando desenvolvidas no sistema capitalista. Marx enfatiza a separação dos trabalhadores da terra como a fundação do próprio capitalismo. Assim, nos termos de Burkett (2007, p. 2):

Ao separar terra e trabalhadores e ao combiná-los na produção orientada para a criação de lucro, o capitalismo desenvolve essas forças produtivas combinadas de uma forma cada vez mais alienada dos requisitos de sustentabilidade ecológica. Ao contrário de outros modos de produção como o feudalismo, em que os trabalhadores estavam socialmente ligados à terra, a produção capitalista não se baseia nas condições naturais particulares e nos ecossistemas e dessa forma pode violar as condições de sustentabilidade ecológica e “avançar” (tanto espacialmente como funcionalmente) para a exploração de mais valores de uso produzidos pela interação entre trabalho e natureza. Noutros termos, o capitalismo tem uma capacidade sem precedentes históricos de se reproduzir – até um certo ponto – através da produção de valores de uso ecologicamente insustentáveis. Por aqui se percebe o potencial para criar crises ecológicas sem precedentes no seu espectro e profundidade.

Foster (2005) retomando o conceito marxiano de metabolismo homem-natureza salienta que mediado pelo trabalho o homem transforma a natureza e, neste movimento, também se transforma. Porém, ao mesmo tempo em que se diferencia da natureza pelo trabalho, este, ao invés de realizá-lo, o escraviza, ou seja, o trabalhador tornou-se alienado frente ao trabalho e em relação à natureza, como apresentou Marx (1844, p. 1) ao enfatizar que em relação ao trabalhador, que se apropria da natureza por intermédio de seu trabalho, “[...] a apropriação se afigura uma alienação, a atividade própria como atividade para outrem e de outrem, a vida como sacrifício da vida, e a produção do objeto como perda deste para uma força estranha, um homem estranho”.

Enfatizando a interdependência do ser humano com a natureza, Marx afirma que:

Dizer que o homem vive da natureza significa que a natureza é o *corpo* dele, com o qual deve se manter em contínuo intercâmbio a fim de não morrer. A afirmação de que a vida física e mental do homem e a natureza são interdependentes, simplesmente significa ser a natureza

interdependente consigo mesma, pois o homem é parte dela (MARX, 1844, p. 1).

Nessa mesma direção, embora Engels não esteja fazendo uma crítica ao modo de produção capitalista, mas referindo-se a desastres ecológicos vivenciados por civilizações antigas, o mesmo demonstra sua visão de natureza, alertando-nos quanto à dependência dos seres humanos em relação aos demais elementos da natureza:

Nós não devemos nos vangloriar demais das nossas vitórias humanas sobre a natureza. Para cada uma destas vitórias, a natureza se vinga de nós. É verdade que cada vitória nos dá em primeira instância, os resultados esperados, mas em segunda e terceira instâncias ela tem efeitos diferentes, inesperados, que muito freqüentemente anulam o primeiro. As pessoas que, na Mesopotâmia, Grécia, Ásia Menor e alhures destruíram as florestas para obter terra cultivável, nunca imaginaram que eliminando junto com as florestas os centros de coleta e as reservas de umidade lançaram as bases para o atual estado desolador desses países [...] os fatos nos lembram todo instante que nós não reinamos sobre a natureza [...] mas que nós lhe pertencemos com nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro, que nós estamos em seu seio [...] (ENGELS, 1968, apud LÖWY, 2005, p. 180).

Marx (1996) analisando o que ele denominava de *acumulação primitiva*, sintetizou que a origem deste modo de produção estava ligada a um processo violento de expropriação da produção familiar, artesanal, corporativa, camponesa, separando o produtor direto dos seus meios de produção e, fazendo emergir uma reserva de força de trabalho, o proletariado. Sinaliza, ainda, que a descoberta e a exploração dos recursos naturais das colônias propiciaram o enriquecimento de uma parcela da burguesia (sendo importante para o desenvolvimento do capitalismo que estava emergindo), bem como contribuíram para a destruição destes recursos, sobretudo nos países do hemisfério Sul.

A descoberta das terras do outro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfurnamento da população nativa nas minas, o

começo da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras marcam a aurora da era de produção capitalista. Esses processos idílicos são momentos fundamentais da acumulação primitiva (MARX, 1996, p. 370).

Segundo Chesnais e Serfati (2003) além da guerra travada pelo capital para arrancar o campesinato da terra e para submeter a atividade agrícola à lógica mercantil, dois mecanismos complementares de predação capitalista remontam à primeira fase do capitalismo: um deles tem fundamento na propriedade privada da terra e dos recursos do subsolo permitindo a apropriação das rendas, e o outro mecanismo é a gratuidade dos demais recursos naturais. Nesta direção Foster e Clark (2006, p. 227) argumentam que todo o processo de acumulação primitiva teve profundas implicações ecológicas. “No capitalismo, com a conseqüente alienação da terra (e da natureza), o domínio do homem sobre o homem estendeu-se. A ‘terra como o homem’, assinalava Marx, tinha se reduzido ‘ao nível de um objeto venal’”.

Assim, os capitalistas estrangeiros retiram dos países onde suas indústrias são instaladas – inclusive nos países latino-americanos que se fundamentam a partir da formação da divisão internacional do trabalho – o excedente produzido pelos trabalhadores, através, nos termos de Marini (2000), de uma superexploração do trabalhador e não do desenvolvimento de sua capacidade produtiva, bem como exploram de forma desenfreada os recursos naturais. Ou seja, a produção da mais-valia dos países ditos subdesenvolvidos, dependentes e periféricos, mantém a economia dos países capitalistas desenvolvidos.

Chesnais e Serfati (2003, p. 33) afirmam que para se entender o impasse no qual os “países do Sul” se encontram, é necessário inscrevê-los na longa história da dominação capitalista. No quadro da divisão internacional do trabalho, esses países, colonizados ou não, foram fornecedores de recursos naturais para os grupos industriais das “metrópoles”. Assim, conforme os autores, “A conquista de novos mercados e o emprego de uma mão de obra superexplorada, utilizada no local ou importada foram igualmente os motores da expansão capitalista”.

Salienta-se que a mesma natureza explorada ilimitadamente durante os séculos XIX e XX, adentra o século XXI valorizada como condição necessária à sustentabilidade da produção e ao potencial

produtivo dos países. Porém, conforme destaca Leff (1994, p. 71), as visões ecologistas e as soluções conservacionistas dos Países do Norte são inadequadas e insuficientes para compreender e resolver a problemática ambiental dos Países do Sul:

Si bien la posibilidad de transformar la racionalidad productiva que degrada El ambiente depende de un conjunto de condiciones económicas y políticas, la aplicación de los principios del ecodesarrollo también requiere un trabajo teórico y la elaboración de *estrategias conceptuales* que apoyen prácticas sociales orientadas a construir esta racionalidad ambiental, para alcanzar los propósitos del desarrollo sustentable e igualitario.

Reforçando a crítica ao modelo de desenvolvimento de base industrial, e demonstrando as falácias da ideia de desenvolvimento econômico e da impossibilidade de sua universalização, Furtado (1998) e Layrargues (1997) desmistificam a doutrina do desenvolvimento que prega que os países periféricos têm a possibilidade de atingir os padrões de vida dos países desenvolvidos.

Se todas as sociedades adquirirem as mesmas condições de vida de um cidadão norte-americano, o sistema ecológico não suportaria essa nova pressão, e o planeta entraria em colapso. No atual estado do desenvolvimento tecnológico, considerando suas implicações ambientais, o padrão de consumo do Primeiro Mundo definitivamente é insustentável e não generalizável ao conjunto da humanidade (LAYRARGUES, 1997, p. 5).

[...] o estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será o privilégio de uma minoria. O custo em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco a sobrevivência da espécie humana [...] o desenvolvimento econômico - a ideia de que os povos pobres

podem algum dia desfrutar das formas de vida dos atuais povos ricos – é simplesmente irrealizável. Sabemos agora de forma irrefutável que as economias da periferia nunca serão desenvolvidas, no sentido de similares às economias que formam o atual centro do sistema capitalista. Mas, como desconhecer que esta ideia tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar enormes sacrifícios para legitimar a destruição de formas de cultura arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo? Cabe, portanto, afirmar que a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito (FURTADO, 1998, p. 88-89).

Revelando uma desigualdade estrutural entre países “em desenvolvimento” ou “subdesenvolvidos” e os países “desenvolvidos”, próprio de um sistema de dependência e dominação assentado na divisão internacional do trabalho, os autores Foster e Clarck (2006, p. 92) salientam que:

O imperialismo ecológico apresenta-se de diversas maneiras, mediante o saque de recursos de certos países por outros e pela consequente transformação de ecossistemas inteiros dos quais estados e nações dependem; movimentos massivos de trabalho e populações vinculados à extração e transferência de recursos; a exploração das vulnerabilidades ecológicas de certas sociedades para promover um maior controle imperialista; a descarga de dejetos ecológicos que amplia a fenda entre centro e periferia; e, em conjunto, a criação de uma “descontinuidade metabólica” global que caracteriza a relação do capitalismo com o meio ambiente ao mesmo tempo em que limita o desenvolvimento capitalista.

Com base no exposto até então, embora se compreenda que a degradação do meio ambiente, a ocorrência de desastres, sempre existiu na história da humanidade com efeitos destrutivos localizados, pode-se

constatar, com base nas referências à Marx e aos autores marxistas¹⁰, que no modo de produção capitalista acirraram-se os problemas causados ao meio ambiente, demonstrando que a natureza apresenta sinais de esgotamento. Conforme Silva (2010, p. 67) diferentemente de momentos pretéritos, em que os efeitos destrutivos da produção industrial sobre a natureza se fizeram localizados (poluição de mares, devastação de florestas, extinção de algumas espécies), no período atual pesquisas promovidas pelas mais diversas instituições científicas e agências multilaterais demonstram que a natureza evidencia sinais de esgotamento de suas potencialidades, “[...] obstaculizando a expansão incessante da produção mercantil, seja pela via da escassez de matérias-primas, seja pela dimensão dos danos sociais, políticos e econômicos causados pela depredação ambiental e pela poluição”.

Em entrevista à Agência Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Löwy (2009a) destacou que as soluções capitalistas para o meio ambiente fracassaram. As respostas dos governos e das empresas são ineficazes para as questões ambientais mais dramáticas como, por exemplo, o aquecimento global. Assim, conforme o autor, o objetivo dos ecossocialistas¹¹ é elevar a consciência anticapitalista e fazer entender que o capitalismo é um sistema que leva à destruição do meio ambiente, promovendo catástrofes ambientais. Outro objetivo é mostrar que existem alternativas ao capitalismo.

Enquanto Burkett (1999), Foster e Clark (2006) entendem que o capitalismo gera um conjunto de contradições ecológicas que, em escala planetária, colocam em perigo a biosfera em sua totalidade, Chesnais e Serfati (2003) rejeitam a ideia de que pelo viés da destruição ou de

¹⁰ Há autores, como Chesnais e Serfati (2003), que afirmam que as formulações dos pensadores clássicos da área social, oriundos dos séculos XVII, XVIII e XIX, dentre eles Marx, não podem ser definidas como ecológicas. E, também autores como Löwy (2005), Burkett (1999), Foster (2005, p. 38) que postulam que a obra de Marx está “inextricavelmente atrelado a uma visão de mundo ecológica”.

¹¹ Para Löwy (2009b) o ecossocialismo trata-se de uma corrente de pensamento e ação ecológica que, “[...] longe de ser politicamente homogênea [...] representa uma tentativa original de articular as ideias fundamentais do socialismo marxista com as conquistas da crítica ecológica” (LÖWY, 2009b, p. 135). Conforme o referido autor, o raciocínio ecossocialista baseia-se em dois argumentos essenciais: “1) o modo de produção e de consumo atual dos países capitalistas avançados, fundado na lógica de acumulação ilimitada (do capital, dos lucros, das mercadorias), de desperdício dos recursos, de consumo ostentatório e de destruição acelerada do meio ambiente, não pode de modo algum ser estendido ao conjunto do planeta, sob pena de crise ecológica maior [...]; 2) De todas as maneiras, a continuação do ‘progresso’ capitalista e a expansão da civilização fundada na economia de mercado – mesmo sob essa forma brutalmente desigual – ameaça diretamente, a médio prazo (toda previsão seria arriscada), a própria sobrevivência da espécie humana, notadamente por causa das consequências catastróficas da mudança climática” (LÖWY, 2009b, p. 135-136).

danos graves ao ambiente natural, o capitalismo estaria em perigo, e até destruiria, suas próprias condições de reprodução e de funcionamento enquanto capitalismo.

No debate em torno da crise, Leff (1994) salienta que a questão socioambiental que não é ideologicamente neutra ou alheia aos interesses econômicos e sociais, emerge nos últimos decênios do século XX como uma crise da civilização ocidental, capitalista e econômica. Esta crise, conforme Leff (1994) tem sido explicada por diversas perspectivas ideológicas: Por um lado, é percebido como resultado da pressão do crescimento populacional sobre os recursos limitados do planeta. Por outro lado, é interpretado como o efeito da acumulação de capital e da maximização da taxa de lucro no curto prazo.

Su génesis [da crise] está dada en un proceso histórico dominado por la expansión del modo de producción capitalista, por los patrones tecnológicos que genera una racionalidad económica, a la cual guía el propósito de maximizar las ganancias y los excedentes económicos en el corto plazo, en un orden económico mundial marcado por la desigualdad entre naciones y clases sociales (LEFF, 1994, p. 72).

Nesse ínterim, parte-se do entendimento que a crise socioambiental não é resultado, sobretudo da exaustão dos recursos naturais, poluição, mas sim resultado do esgotamento de um projeto civilizatório contraditório, perverso, desigual que demonstra sua irracionalidade e incapacidade de associar desenvolvimento e igualdade.

Chesnais e Serfati (2003, p. 4) afirmam que a crise ecológica planetária é, pois, uma “crise capitalista” que testemunha a recorrente capacidade do capital em “[...] transferir a seu meio ‘externo’ geopolítico e ambiental (a biosfera) as consequências de contradições que são, exclusivamente, suas; no sentido que surgiram das relações de produção e de propriedade que o fundam”. Entendendo que a degradação socioambiental se manifesta como resultado de uma crise de civilização, fundando-se nas próprias bases de produção do sistema capitalista, concorda-se com Loureiro (2006c, p. 13) quando o mesmo afirma que as causas da degradação socioambiental não são determinadas:

[...] por fatores conjunturais decorrentes de uma essência ruim inerente à espécie humana ou de sua ignorância tecnológica, nem as conseqüências de tal degradação advêm do uso, pensado sem historicidade, dos recursos naturais; mas sim por um conjunto de variáveis interconexas das categorias:
capitalismo/modernidade/industrialismo/tecnocracia.

Ou seja, a crise socioambiental é uma crise estrutural com implicações ambientais e não apenas uma crise ambiental decorrente de uma crise de valores éticos e morais. Com este entendimento, Loureiro (2006c, p. 11) afirma que a solução para a chamada crise socioambiental não se restringe à descoberta de tecnologias limpas, nem às mudanças comportamentais, mas é necessário uma “[...] reorganização da base civilizacional e da estrutura política, econômica social e cultural vigente nas sociedades instituídas no período posterior à Revolução Industrial e no marco da modernidade capitalista”. Nesse contexto, é possível mediante o entendimento da educação na perspectiva crítica e emancipatória desvendar a ordem econômica estabelecida, mesmo com os limites e contradições postos na atual conjuntura.

Por fim, afirma-se que a pertinência de Marx e da tradição marxista para o entendimento do campo socioambiental, possibilita ao Assistente Social uma apreensão crítica da realidade, oferecendo elementos para uma atuação na direção da democratização do poder público, da riqueza social, bem como da apropriação social (não privada) da natureza, conforme se apresentará na subseção 2.2.

2.2 REFLETINDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ÂMBITO DAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS: UMA DEMANDA EMERGENTE

O Serviço Social emerge na década de 1930 como resposta ao acirramento das contradições do capitalismo monopolista, para atuar no enfrentamento da questão social. Surge, portanto, como uma das frentes mobilizadas para a “formação doutrinária” – ou nos termos de Iamamoto (2002) no “projeto de recristinização” da ordem burguesa – voltada para uma ação de cunho individualista, psicologizante e moralista sob o ambiente operário, mas especificamente na esfera da vida privada da família operária, com efeitos essencialmente políticos: adequar o sujeito

ao meio reforçando a contradição entre capital x trabalho – pressupunha-se que os profissionais fossem atuar na mudança de comportamento das famílias, para que melhorassem seus comportamentos e suas condições quanto à higiene, à moral e à sua inserção na ordem social – bem como livrar o proletariado das influências socialistas.

No entanto, a profissão não reproduz somente necessidades exclusivas da classe dominante. Este esclarecimento se faz necessário, conforme Yamamoto (2002), para rompermos com uma visão dicotômica e unilateral do significado social da profissão. A autora, por um lado, aponta para o risco de compreender o Serviço Social como um instrumento de manutenção da ordem, a serviço exclusivo do capital, expressando uma visão mecanicista que não abre a possibilidade de uma prática inovadora. E, por outro lado, ressalta a importância de não se compreender o Serviço Social numa dimensão revolucionária, enquanto “o agente de transformação” da ordem vigente, pois se poderia recair novamente em equívoco, caracterizar uma visão voluntarista, onde o profissional não reconhece os limites e as possibilidades da sua prática e subestima o papel de organização da classe trabalhadora.

É importante não perder de vista que o agravamento das condições de produção e reprodução da vida material vem apresentando um desafio aos Assistentes Sociais no sentido de buscar construir, coletivamente, um projeto ético-político profissional que enfrente, supere, as condições nas quais vivem os trabalhadores e os demais setores subalternos (MONTAÑO, 2006). Resumindo, o caráter contraditório das demandas que fundam o Serviço Social pode tender para a reprodução das relações sociais numa perspectiva conservadora ou na direção da emancipação humana. Assim sendo:

[...] pensar o Serviço Social na reprodução das relações sociais significa afirmar que ele participa de um mesmo movimento que permite a continuidade da sociedade de classes e cria as possibilidades de sua transformação. Como a sociedade é atravessada por projetos sociais distintos – projeto de classes para a sociedade – cria o terreno sócio-histórico para a construção de projetos profissionais também diversos, indissociáveis dos projetos mais amplos para a sociedade. Tem-se, portanto, a presença de forças sociais e políticas reais [...] que permitem à categoria profissional estabelecer estratégias político-profissionais no sentido de reforçar

interesses das classes subalternas, alvo prioritário das ações profissionais (IAMAMOTO, 2008, p. 25).

Essas questões introdutórias acerca das especificidades do Serviço Social se fazem necessárias para melhor compreender as potencialidades deste profissional ao integrar o escopo de profissões interpeladas a oferecer respostas ao agravamento da problemática socioambiental. Cabe esclarecer que se por um lado identifica-se que as diversas refrações da questão ambiental vêm se constituindo em um novo desafio aos Assistentes Sociais, por outro lado constata-se que a temática socioambiental ainda é um espaço incipiente de debate e de intervenção no âmbito do Serviço Social.

A partir da revisão bibliográfica realizada mediante consulta de livros, publicações em revistas, anais de congresso, dissertações e teses, acerca da produção de conhecimento do Serviço Social relacionado à temática ambiental, a autora Bourckhardt (2010) afirma a existência de três lacunas ou insuficiências na fundamentação teórica acerca da temática ambiental: Em primeiro lugar, nessa área as produções revelaram uma carência na análise crítica sobre modos de produção e sua apropriação ambiental. Isso é reflexo da segunda lacuna que diz respeito à inclusão (ou falta desta) da temática ambiental no processo de formação profissional. E, por fim, essas duas lacunas levam a uma terceira que se trata da forma como ocorre a atuação profissional frente às demandas que lhe são apresentadas.

Com relação à primeira desta lacuna, pode-se atribuir, em parte, essa ausência da “análise crítica” à própria história do Serviço Social brasileiro enquanto profissão. Conforme enfatizado no início desta subseção, o Assistente Social surge na década de 1930 a partir da iniciativa de frações de classes dominantes no seio do movimento católico com uma prática baseada basicamente na adequação do indivíduo à sociedade vigente. Porém, a partir dos anos 1960 inicia-se um amplo movimento em toda a América Latina de ruptura com o Serviço Social Tradicional¹², ou seja, um processo de construção de uma nova imagem do Serviço Social denominado: Movimento de

¹² Considera-se Serviço Social Tradicional: “A prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética liberal-burguesa, que, de um ponto de vista claramente funcionalista, visava enfrentar as incidências psicossociais da “questão social” sobre indivíduos e grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um dado factual ineliminável” (NETTO, 2005, p. 6).

Reconceituação¹³. Para fins de compreensão, Netto (1991) enfatiza que a Renovação do Serviço Social no Brasil assumiu três direções, denominando-as: “*perspectiva modernizadora*”, “*reatualização do conservadorismo*” e “*intenção de ruptura*”.

No caso específico da última direção: a “intenção de ruptura” com o Serviço Social Tradicional destaca-se que a mesma manifesta a pretensão de romper “[...] quer com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador (a tradição positivista), quer com seus paradigmas de intervenção social (o reformismo conservador)” (NETTO, 1991, p. 159). Buscando, portanto, a construção de uma teoria e de uma prática engajada com os interesses da população, com o ideário de construção de uma nova sociedade que supere a propriedade privada e a exploração de uma classe sobre a outra, identifica-se, fruto do movimento de reconceituação, uma aproximação à tradição marxista. Conforme destaca Iamamoto (2007, p. 210) “a descoberta do marxismo pelo Serviço Social latino-americano contribui decisivamente para um *processo de ruptura teórica e prática com a tradição profissional*”, porém, a forma como ocorreu essa aproximação também foi responsável por equívocos e impasses de ordem teórica, identificando-se, ainda nos termos de Iamamoto (2007, p. 211) “[...] uma aproximação a um marxismo sem Marx”.

Apresentando outra distorção por parte da aproximação do Serviço Social à tradição marxista, Netto (1989, p. 89) avalia que ocorreu “[...] uma aproximação enviesada de setores do serviço social à tradição marxista – um viés derivado dos constrangimentos políticos, do ecletismo teórico e do desconhecimento das fontes ‘clássicas’”. Ou seja, a difusão inicial dos textos de Marx não se fez a partir da análise das fontes originais e/ou aos “clássicos” da tradição marxista e sim, por meio de fontes inadequadas, pela via de manuais, por meio de interpretações: um “Marx reinterpretado”. Por tais características elencadas, “a ressonância no Serviço Social tendeu a ficar mais no nível do discurso, que, propriamente, a modificar a análise e a interpretação que os assistentes sociais fazem da sociedade e a consequente ação sobre esta mesma sociedade” (QUIROGA, 1991, p. 128).

Para além dessa dificuldade inicial de aproximar Serviço Social e a teoria social marxiana, afirma-se que a referência à Marx oferece ao Serviço Social elementos cruciais para: “compreender o significado

¹³ O Movimento de Reconceituação iniciou-se no Cone sul da América Latina no ano de 1965 quando se realizou o I Seminário Latino-americano de Serviço Social em Porto Alegre, espalhando-se pelo resto do continente ao longo de aproximadamente uma década.

social da profissão; iluminar a nossa intervenção socioprofissional; dinamizar a elaboração teórica dos assistentes sociais” (NETTO, 1989, p. 99). Ou seja, além de exigir do profissional a superação do senso comum, uma postura intelectual, o recurso à tradição marxiana pode esclarecer criticamente o sentido, a funcionalidade e as limitações do exercício profissional do Assistente Social, bem como contribuir para iluminar as modalidades de intervenção, fundamentar e articular os aportes teóricos que os Assistentes Sociais podem fornecer ao conhecimento de processos sociais, favorecendo um olhar crítico, propositivo capaz de provocar mudanças nos processos sociais, contribuindo na construção e consolidação de espaços públicos, da democracia participativa e da cidadania das práticas sociais cotidianas.

Mediante os apontamentos realizados, embora não se possa afirmar que há, no bojo da categoria um Serviço Social *hegemonicamente* marxista, destaca-se que os princípios do Código de Ética desta profissão aprovado em 1993, dentre estes “Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993), apresentam um embasamento marxista “[...] que tem na emancipação humana seu fundamento básico e que encontra na interrelação com o projeto social mais amplo, a viabilização para o projeto ético-político da profissão” (ABATH; MUSTAFÁ, 2003).

Diante dos apontamentos realizados, destaca-se que a “ausência da análise crítica” na fundamentação teórica acerca da temática ambiental, em parte, “justifica-se” em função desse processo por qual passou o Serviço Social de tardia aproximação com a tradição marxiana em função, por assim dizer, do profundo conservadorismo que dominava (e por vezes ainda domina) o meio profissional. Permeando toda a ação profissional nos diversos espaços sócio ocupacionais, a adesão à teoria marxiana especialmente nas discussões socioambientais – embora alguns autores afirmem que Marx não abordou tal temática – fornece uma leitura radical das suas manifestações, ao inscrevê-la como parte da sociedade do lucro, questões estas já abordadas na subseção anterior.

Com relação à *segunda lacuna*, destaca-se que a mercantilização da educação e, conseqüentemente, o sucateamento da universidade pública, decorrente de determinações do campo econômico e político, vem impactando a formação dos Assistentes Sociais no sentido de demandar e desafiar a refletir acerca deste conjunto de alterações cujo um dos seus pilares reside na proposta de reforma universitária. Diante desse cenário, os profissionais vêm criticamente defendendo a

universidade pública, gratuita e de qualidade, buscando uma universidade a serviço da coletividade que seja um “[...] centro de produção de ciência, de tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma instituição voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado” (IAMAMOTO, 2008, p. 432).

Identifica-se no meio acadêmico a ampliação de cursos de especialização *lato senso* e *stricto sensu* e, também, de trabalhos científicos dedicados a inserir a temática socioambiental no bojo de suas discussões. Debatendo acerca da EA, Silveira (1997) descreve que existem várias razões para se enfatizar o papel da universidade na trajetória desse fazer educativo:

[...] primeiro, porque acumula as funções de ensino, pesquisa, extensão e consultoria, o que a torna responsável pela formação do *cidadão-profissional* [...] Segundo, a universidade é um fórum de diálogo, por excelência, com escola (todos os graus) e a sociedade em geral, o que lhe permite colher informações sensíveis à criação de novos conhecimentos e novas realidades socioambientais. Terceiro, sendo um centro de pesquisa, pode compreender a ciência como fator tanto de progresso e qualidade de vida quanto de catástrofe [...] E, finalmente, ela já começa a aceitar a inter e transdisciplinaridade como alternativas curriculares. Esse contexto é um potencial para a EA fluir em abrangência e profundidade (SILVEIRA, 1997, p. 241).

E, pelo fato das diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, elaboradas em 2002, indicarem para a necessidade de superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem – abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos e habilidades necessários à formação profissional, sustentando-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional¹⁴

¹⁴ “*Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos* da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social; *Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira*, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais; *Núcleo de fundamentos do trabalho profissional*, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho [...]” (ABEPSS, 1996, p. 10).

–, o Serviço Social precisa abarcar a questão socioambiental na sua formação onde movido pelo espírito investigativo, com atenção especial à pesquisa e ao estudo sistemático da realidade concreta, possa identificar e analisar os movimentos que o vinculam à questão socioambiental, contribuindo para a formação de uma cultura ambientalista de caráter “supra classista”.

Com relação à pesquisa, Santos (2007), analisando a produção bibliográfica e documental dos Assistentes Sociais no período de 1961 a 2006, constatou que foi apenas a partir da década de 1990 que os artigos trazem questões relacionando a temática “meio ambiente e Serviço Social”, sendo o período de 2000 a 2006 o mais frutífero. Nessa direção, Silva (2010) evidenciou¹⁵ que os trabalhos apresentados por Assistentes Sociais nos anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) nos anos de 2004 e 2006 são reveladores de que os debates sobre meio ambiente emergem para o Serviço Social como uma temática transversal às outras áreas já tradicionalmente pesquisadas, quais sejam: questão agrária e urbana, saneamento, populações tradicionais, formação profissional, dentre outras.

Conforme Silva e Rafael (2010, p. 1) faz-se necessário no âmbito do Serviço Social:

[...] afirmar a dimensão da política, neutralizando as visões idealistas que tentam confinar a “questão ambiental” à sua dimensão ecológica. Neste caminho, o sistemático aprimoramento intelectual representa uma real possibilidade de ultrapassagem tanto do “teoricismo” estéril quanto do pragmatismo e dos militanismos de toda ordem que se insinuam no cotidiano da profissão.

Assim sendo, a presente dissertação insere-se na temática de EA a partir da identificação da necessidade de se consolidar a EA no bojo da perspectiva dialética e das pedagogias críticas, contrapondo-se ao “pragmatismo ecológico” destacado na citação anterior. Conforme Loureiro (2005), apesar de ser uma corrente filosófica com conotações diversas, o que vem sendo denominado de *pragmatismo* caracteriza-se pelo pressuposto teórico e ideológico que naturaliza as problemáticas e

¹⁵ Dados obtidos através da pesquisa “Da rua para a fábrica: a indústria de reciclagem, o trabalho dos catadores de lixo e a mediação do Estado” desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho, vinculado ao PPGSS da Universidade Federal de Pernambuco, sob coordenação da Profa. Dra. Ana Elizabete Mota.

acredita que a sua superação exige atitudes e práticas em curto prazo, a partir do domínio tecnológico e da vontade de querer fazer e resolver. Assim, no âmbito da EA o referido autor verifica que “[...] grupos de pesquisadores e militantes de movimentos sociais e ONGs que consideram pouco relevante a teorização, numa frágil argumentação em defesa da prática como se o problema central da educação fosse o ‘como fazer?’” (LOUREIRO, 2005, p. 4), o que desconsidera a complexidade da realidade e o potencial transformador da educação. Para o referido autor, o problema atual da teorização não está na falsa dicotomia entre pensar e teorizar, mas no modo como a sociedade prisma por este dualismo, por uma racionalidade instrumental.

Diante dessas questões, Iamamoto (2007) ressalta que um dos maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes do cotidiano. Acrescenta que as possibilidades estão dadas na realidade, “[...] mas não são automaticamente transformadas em alternativas profissionais; cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos, desenvolvê-las transformando-as em projetos e frentes de trabalho” (IAMAMOTO, 2007, p. 21). Ou seja, sendo o ser humano um ser teórico-prático, faz-se necessário que o profissional, a partir da superação da aparência dos fenômenos, possa identificar e desvelar as múltiplas determinações da realidade posta, pois, se assim não for “toda ciência seria supérflua, se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1983-1985, p. 271).

Diante destas questões, parte-se para a discussão da *terceira lacuna* que diz respeito à atuação profissional frente às demandas que lhe são apresentadas. Debruçando-se sobre a inserção e intervenção do Serviço Social¹⁶ na área ambiental, Rafael (2008, p. 97) afirma:

A intervenção das assistentes sociais na área ambiental está bem próxima daquela desenvolvida em outras áreas onde atuam estes profissionais: são intervenções voltadas para a administração institucional, gestão de programas e projetos, sendo estas atreladas às tradicionais formas de

¹⁶ Esta pesquisa que originou sua dissertação foi realizada mediante entrevista com 13 Assistentes Sociais que atuavam em sete empresas (públicas e privadas) e uma autarquia em Pernambuco com ramo de atividade na prestação de serviços públicos e/ou atividades essenciais que impactavam diretamente o meio ambiente.

atuação pautadas em ações pedagógicas de caráter educativo e orientador, subsidiadas por uma gama de conhecimentos e de atribuições que dão suporte à profissão.

Com relação ao aspecto pedagógico destacado, a autora Abreu (2002), sob influência gramsciana, discute a função pedagógica do Assistente Social mediada pelas políticas públicas (em especial a Assistência Social) e pelos processos de organização cultural, por parte das classes sociais. Nessa direção, apresenta a existência de dois perfis pedagógicos: subalternizantes e emancipatórios que vêm sendo tensionados desde os anos 1990 a partir da intensificação no país das estratégias neoliberais. Esclarece-se que o processo de construção de uma pedagogia emancipatória reflete as contradições e desafios postos nas lutas sociais das classes subalternas e diz respeito aos efeitos da ação profissional “[...] na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nesse processo, contribuindo para a formação de subjetividades e padrões de conduta individuais e coletivas, elementos esses constitutivos de uma cultura [...]” (ABREU, 2004, p. 66). Nesse sentido, conforme a autora, o Serviço Social que é uma profissão de cunho educativo inscreve-se no campo das atividades que incidem na formação da cultura como um elemento constitutivo das relações de hegemonia¹⁷. A autora resume:

Entende-se que a função pedagógica da prática do assistente social, na sociedade capitalista, vinculada aos processos político-culturais na luta pela hegemonia, objetiva-se a partir de estratégias educativas, aqui identificadas como propostas subalternizantes, envolvendo a pedagogia da “ajuda” e da “participação” e propostas de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas (ABREU, 2004, p. 46).

¹⁷ Gramsci (1999) entende que a hegemonia pode ser exercida no sentido da coerção e do consenso. “A luta pela hegemonia nas sociedades de capitalismo avançado não se trava só no nível das instâncias econômicas e políticas [...], mas também na esfera da cultura. [...] A batalha cultural apresenta-se, portanto, como fator decisivo no processo de luta pela hegemonia, na conquista do consenso e da direção político ideológica por parte das classes subalternas” (SIMIONATO, 1995, p. 49). A cultura é entendida como parte dos processos de construção de hegemonia e se refere aos modos de viver, pensar e agir de uma determinada sociedade.

Na mesma direção apontada por Rafael (2008), a partir de estudos empreendidos no período de 2003 a 2008, Silva (2010, p. 30) afirma que “De natureza essencialmente pedagógica, o exercício profissional dos assistentes sociais está intrinsecamente voltado aos processos de Educação Ambiental”, articulados à defesa da melhoria na qualidade dos serviços prestados pelas instituições às quais se vinculam, ora destinada à gestão socioambiental¹⁸ pública ou privada, ora no âmbito da responsabilidade socioambiental empresarial ou no campo das ONGs.

Embora não configure um campo de intervenção exclusivo dos assistentes sociais, a educação ambiental – como foco dos programas voltados ao meio ambiente – ganha forma através de campanhas educativas, da realização de seminários, oficinas, reuniões e vem adquirindo visibilidade na agenda profissional seja no âmbito da pesquisa, criando novos objetos de estudo, seja na intervenção cotidiana em projetos e programas socioambientais (SILVA, 2010, p. 149-150).

No âmbito das linhas de ação e estratégias para o fortalecimento da gestão e planejamento da EA no país, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), enquanto propostas para a criação de interfaces entre a EA e os diversos programas e políticas de governo, faz referência ao Assistente Social enquanto um dos profissionais que pode contribuir neste contexto. Ou seja, o ProNEA estimula e apoia a criação de grupos de trabalho multidisciplinares:

[...] envolvendo especialmente arte-educadores, assistentes sociais e agendes de saúde para desenvolver oficinas de educação ambiental que enfatizem a relação entre saúde, ambiente e bem estar social, a serem realizadas em escolas

¹⁸ Quintas (2004, p. 118) define a gestão ambiental pública como um “[...] processo de mediação de *interesses e conflitos* [...] entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído, objetivando garantir o *direito* ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”. Conforme IBAMA (2002, p. 9), “Quando pensamos em educação no processo de gestão ambiental estamos desejando o controle social na elaboração e execução de políticas públicas, por meio da participação permanente dos cidadãos, principalmente de forma coletiva, na gestão do uso dos recursos ambientais e nas decisões que afetam à qualidade do meio ambiente”.

públicas e locais acessíveis à comunidade em geral (BRASIL, 2005, p. 44).

Levando em consideração os aspectos mencionados, abre-se espaço para atuação do Assistente Social no âmbito escolar¹⁹ onde a partir da compreensão da educação em uma dimensão mais integral, envolvendo a comunidade, família, educadores e educandos, este profissional pode: estabelecer mediações com a rede socioassistencial e representação nos mecanismos de controle social de políticas públicas; fomentar a educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana; contribuir para ações de orientação, informação, formulação e execução dos programas de EA. Compreende-se, ainda, que o Assistente Social para desenvolver projetos em EA e incluir a temática socioambiental na sua prática cotidiana não precisa, necessariamente, atuar em Secretarias específicas de Meio Ambiente ou de Educação, ou seja, parte-se do entendimento que a discussão desta temática – sob o debate das questões de classe e dos mecanismos de produção e reprodução capitalista – é um importante potencial de luta capaz de mobilizar indivíduos e sociedade, que deve perpassar todos os campos de atuação.

Identificando ser a questão socioambiental uma questão complexa que envolve, simultaneamente, inúmeros aspectos da realidade, salienta-se que diante dos problemas socioambientais, diversas secretarias da administração pública (sejam elas de Habitação, Saúde, Assistência Social, Meio Ambiente, Educação, Planejamento, etc.) são acionadas em casos de situação de degradação ambiental, e também de desastres²⁰. Nesse contexto, exigindo uma ação intersetorial e multidisciplinar, o Assistente Social é chamado a intervir por estar inserido em secretarias convocadas a prestar socorro à população e planejar as ações, mas, também, constitui enquanto um dever deste profissional, conforme art. 3º do Código de Ética (CFESS, 1993) “participar de programas de socorro à população em situação de

¹⁹ Tramita um Projeto de Lei (PL 60/07) que estabelece a necessidade de equipes multiprofissionais na educação, com a presença de Psicólogos e Assistentes Sociais nas escolas públicas de educação básica.

²⁰ De acordo com a Política Nacional de Defesa Civil (BRASIL, 2007, p. 8) Desastre é “Resultado de eventos adversos, naturais ou provocados pelo homem, sobre um ecossistema vulnerável, causando danos humanos, materiais e ambientais e consequentes prejuízos econômicos e sociais”.

calamidade pública, no atendimento e defesa de seus interesses e necessidades²¹.

Ao inserir-se em espaços sócio ocupacionais, faz-se necessário que o Assistente Social tenha conhecimento das condições objetivas da sua prática. Conforme Yamamoto (2007) deve-se ter clareza que a instituição organiza o processo de trabalho do qual este profissional participa, porém, não é um condicionante a mais do seu trabalho. Assim, a compreensão de que o “papel social do Serviço Social está fortemente condicionado pela estrutura e pelas dinâmicas sociais, expressas fundamentalmente pela correlação de forças e pelas lutas de classes” (MONTAÑO, 2006, p. 148), bem como reconhecer os limites e possibilidades do espaço ocupacional é fundamental no sentido de assegurar sua legitimidade profissional e enfrentar o desafio de responder às particularidades das demandas postas à profissão.

Essa ressalva se faz necessária, pois ao se inserir em instituições, sejam elas públicas ou privadas, o Assistente Social pode vir a se deparar com requisições cujos fins já foram previamente definidos e que, por vezes, os objetivos institucionais podem não coincidir com os objetivos profissionais. Nesse caso o profissional – se não reconhecer os limites e as possibilidades do seu espaço profissional, conforme enfatizado anteriormente – passa a ter sua competência profissional restrita aos atendimentos das demandas institucionais, incorporando-as acriticamente por meio da adoção de procedimentos burocráticos, legais, onde “[...] o discurso de preservação da natureza subsume-se à manutenção da qualidade dos serviços, esmaecendo-se, neste contexto, as mediações com a totalidade da questão ambiental” (SILVA, 2010, p. 155). Nesse sentido, com bem descreve Silva (2010, p. 155):

Ao intervir na administração da “questão ambiental”, o Serviço Social se depara com um conjunto de requisições de caráter técnico-operativo, tendo em vista as necessidades institucionais, via de regra marcadas pelos imediatismos e formalismos. A perspectiva

²¹ Rojas (1992) evidenciando e qualificando a ação profissional dos “trabalhadores sociais” da Costa Rica frente aos desastres, apresenta a importância do Serviço Social em situações de emergência, bem como destaca quais são os conhecimentos fundamentais para uma ação profissional competente nessas situações. Cabe salientar que no âmbito do PPGSS/UFSC vem sendo desenvolvido o projeto de pesquisa denominado “Situações de Desastres: novas demandas e desafios ao trabalho interdisciplinar”, objetivando relacionar o Serviço Social e as situações de Desastre, na qual a pesquisadora desta dissertação está vinculada sob a coordenação da orientadora dessa dissertação.

gestonária no enfrentamento da destrutividade da natureza invoca as habilidades profissionais sob um viés psicologizante e comportamental, restringindo o discurso ambiental aos objetivos institucionais. Nestes termos, a questão das competências se inscreve no horizonte do capital, posto que se assenta sobre uma leitura fragmentada e formalista das múltiplas manifestações da destrutividade planetária.

Com relação à atuação do Assistente Social na EA, Reigota (2007, p. 8) descreve:

A aproximação dos/das assistentes sociais com o campo da educação ambiental não só é bem-vinda, como também é necessária e pertinente. Entre nós, educadores ambientais, os/as assistentes sociais poderão ter contato e dialogar com um conhecimento socioambiental específico, diferentes tipos de intervenção e um acúmulo de argumentos e experiências pedagógicas consideráveis.

A autora Santos (2007) identificou produções que relatam experiências profissionais, resultados de pesquisas e reflexões sobre a temática do meio ambiente. No âmbito dos trabalhos que apresentaram resultados de pesquisa, ou pesquisas que na ocasião ainda estavam em andamento, encontrou-se 30 artigos, sendo divididos em: 1) Sete (7 - 24%) trabalhos com relatos da preocupação com o meio ambiente, com questões referentes à degradação ambiental, à preservação ambiental e ao desenvolvimento sustentável; 2) Seis (6 - 20%) trabalhos que relataram de alguma forma processos que estejam ligados a um dos aspectos que envolvem o meio ambiente formado pelo homem; 3) Treze (13 - 43%) trabalhos que destacavam a preocupação diante das formas como o capitalismo interage com a natureza, ao transformá-la em mercadoria; 4º) Quatro (4 - 13%) dos trabalhos defendem a ideia de que os Assistentes Sociais devem atuar como educadores ambientais.

Com relação a este quarto grupo, Santos (2007) conclui que nos trabalhos que apoiam o Assistente Social enquanto Educador Ambiental, a categoria se divide: há os que apoiam a ideia, por acreditarem que esses profissionais, por atuarem, segundo a autora, junto às camadas pobres, saberiam dialogar e explicar a importância da preservação

ambiental; e há os que acreditam que o Assistente Social deve desenvolver essa prática como uma forma de estender o seu campo de luta por uma sociedade mais justa e livre da opressão, onde ao oferecer elementos para contribuir para a conscientização das classes pobres, lutaria pela garantia de direitos e de acesso aos bens naturais a todos de forma igualitária, objetivando, ainda, impedir o avanço do processo de mercantilização que vem sendo implementado.

A partir desses esclarecimentos, salienta-se que no âmbito da atuação em programas de EA faz-se necessário que o Assistente Social compreenda, também, o amplo leque de correntes de pensamento que se enfrentam nesse debate, ou seja, faz-se necessário desmistificar a existência de um consenso onde todos os que pesquisam e/ou executam ações nessa área – inclusive o Assistente Social – se pautam em uma única visão de mundo, em um único e mesmo objetivo no tratamento da questão socioambiental. Conforme se identificará na subseção 3.4, as diferentes concepções de EA estão relacionadas às diferentes formas de fazê-la e, conseqüentemente, de entender a relação entre crise socioambiental e o modelo societário vigente. Nesse contexto, um dos principais desafios ao Serviço Social – daqueles que se propõe a uma intervenção crítica que enseja a mudança socioambiental –, consiste em desvendar os fundamentos das formulações das propostas de EA, seus paradigmas, suas finalidades e influências nas práticas individuais e coletivas, ou seja, desvelar sua natureza teórica e política, uma vez que:

A ausência (ou insuficiente) problematização das demandas estreita o leque de possibilidades da profissão, confinando-a a limites previamente estabelecidos. Assim, corre-se o risco de se verem questões referentes ao lixo, à água, à energia, ao saneamento básico, entre outras – as quais vêm requisitando cada vez mais o Serviço Social –, serem tomadas em si mesmas, como problemáticas circunscritas aos limites territoriais específicos de uma dada área e deslocadas do universo complexo que implica a “questão ambiental”. As estratégias a serem adotadas, como consequência, remontam às mudanças comportamentais e à incorporação, acrítica, das requisições institucionais pelos usuários (SILVA, 2010, p. 156).

Assim, a superação desses desafios implicará em ações que rompem com as práticas autoritárias, com o viés psicologizante e moralista que caracterizaram a gênese do Serviço Social, conforme já apresentado nesta subseção, bem como que tenham como direção a EA crítica, transformadora e/ou emancipatória, rompendo com perspectivas que ao mesmo tempo em que “*responsabilizam*” os sujeitos, principalmente a camada subalterna, pelas mazelas da questão socioambiental, também os consideram “*vítimas*” dessas problemáticas e, com isso, ensejam unicamente mudanças comportamentais com vistas à manutenção do *status quo*. Defende-se, portanto, que as ações profissionais que atuam nos processos de EA sejam direcionadas para a transformação do conjunto das relações sociais nas quais estamos inseridos, possibilitando, assim, instituir novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediante a construção de outro projeto de sociedade.

Nesta seara, os assistentes sociais devem ter como elemento norteador a busca por incorporar os avanços legados pela teoria crítica ao debate sobre o meio ambiente, os quais têm propiciado a problematização da “questão ambiental” em sua radicalidade histórica ao mesmo tempo em que tem favorecido a construção de propostas efetivas de intervenção neste campo. Não existem fórmulas neste caminho. Mais do que em qualquer outra época os assistentes sociais são convocados a registrarem a sua contribuição tanto no plano teórico quanto no âmbito da intervenção cotidiana. O projeto ético-político do Serviço Social constitui ferramenta essencial e referência a todos os profissionais que buscam imprimir um diferencial de qualidade no pantanoso terreno do debate ambiental (SILVA; RAFAEL, 2010, p. 9).

Embora não se tenham “fórmulas”, “manuais” nesse caminho – e também não se acredita que a existência destas seja o melhor caminho –, sendo convocado a registrar suas contribuições tanto no plano teórico quanto no âmbito da intervenção cotidiana, salienta-se a necessidade do Assistente Social ser propositivo, crítico, com ações sustentadas nos eixos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, onde o projeto ético-político do Serviço Social constitui ferramenta essencial e referência a todos os profissionais que buscam imprimir um diferencial

de qualidade neste terreno. Embora essas dimensões, pilares da formação profissional para o exercício da profissão dos Assistentes Sociais, devem sempre ser pensadas de forma articulada, compreende-se que:

1) A dimensão teórico-metodológica refere-se à capacidade de apreensão do método e das teorias e, por conseguinte, a relação que se faz com a prática. Apresenta-se como orientação teórico-metodológica a adoção de uma teoria social crítica, do método materialista-histórico-dialético, por permitir a apreensão do processo social como totalidade, reproduzindo o movimento do real em suas múltiplas manifestações sejam elas econômicas, políticas, éticas, ideológicas, sociais e culturais.

2) A dimensão ético política diz respeito à análise da sociedade e da própria profissão no campo de forças contraditórias, ou seja, deve-se compreender que “Sendo a profissão atravessada por relações de poder, ela dispõe de um caráter essencialmente político, o que não decorre apenas das intenções pessoais do assistente social, mas dos condicionantes histórico-sociais dos contextos em que se insere e atua” (IAMAMOTO, 2006, p. 11). É na transição da década de 1970 à de 1980, no processo de enfrentamento do conservadorismo profissional, de aproximação dos interesses da classe trabalhadora e do legado marxiano, que se encontram as raízes de um novo projeto profissional, conforme já apresentado nesta subseção.

3) A dimensão técnico-operativa, na ótica de Mioto e Lima (2009, p. 36) é entendida como “[...] o espaço de trânsito entre o projeto profissional e a formulação de respostas inovadoras às demandas que se impõem no cotidiano dos assistentes sociais [...]”, ou seja, não deve ser reduzida ao conjunto de elementos técnicos e instrumentais, nem deve descolar-se das demais dimensões da intervenção profissional do Serviço Social.

Assim, algumas estratégias adotadas para fazer as mediações para transformar as múltiplas expressões da questão socioambiental em alternativas de intervenção profissional, passam pela abertura do diálogo interdisciplinar, pela mobilização e organização das comunidades, da sociedade civil organizada, identificando as articulações políticas em torno dos serviços socioambientais (sejam eles de moradia, educação, assistência, trabalho, lazer, dentre outros aspectos que possuem conexão com a questão socioambiental), a fim de que estes intervenham nos espaços institucionais, nas instâncias de controle social, tendo como horizonte universalizar os serviços, programas e políticas sociais, bem como fomentar seu protagonismo, sua participação efetiva na tomada

das decisões que são fundamentais para a compreensão dos problemas socioambientais, uma vez que a qualidade do ambiente influi consideravelmente na qualidade de vida dos seus moradores.

Cabe a este profissional fazer uma leitura conjuntural, levando em consideração os aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos, compreendendo as múltiplas determinações da questão socioambiental. Esta leitura possibilita fazer as mediações teórico-metodológicas que subsidiem uma ação profissional competente, onde a partir da superação do senso comum, da aparência dos fenômenos, o profissional possa desvelar as múltiplas determinações da realidade, promovendo mudanças sociais e contribuindo na construção e consolidação de espaços públicos, da democracia participativa nas práticas sociais cotidianas. Nessa direção, considerando o meio ambiente na perspectiva de direitos, a proteção ao mesmo pode ser considerada como um meio para se conseguir o cumprimento de outros direitos humanos, uma vez que ao garantir um ambiente sadio e equilibrado, conseqüentemente, possibilitará, a garantia de outros relativos ao bem estar, a saúde e a própria vida.

Por fim, uma vez que foi mencionado que o Assistente Social está intrinsecamente voltado aos processos de EA e sendo esta o objeto da Dissertação, na seção seguinte apresentar-se-á a constituição do campo em EA e suas principais vertentes.

3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS PRINCIPAIS VERTENTES

O debate acerca das questões socioambientais, sobretudo a partir de finais da década de 1970, tornou-se foco de atenção ganhando relevância e espaço cada vez maior na agenda dos governos (tanto em âmbito internacional quanto nacional), da sociedade, das empresas e da mídia. Reportagens sobre mudanças climáticas, aquecimento global, geração do efeito estufa e da redução da camada de ozônio, desflorestamento, redução da biodiversidade, consumo excessivo de recursos não renováveis, enfim, notícias de toda ordem são anunciadas diariamente evidenciando a irracionalidade do modelo capitalista que vem, cada vez mais, conduzindo o planeta a um desastre de proporções incalculáveis.

Nessa direção, Chesnais e Serfati (2003, p. 2) salientam que “[...] as consequências ambientais da acumulação no quadro da dominação mundial do capital financeiro tendem a materializar-se sob formas extremamente graves e num ritmo que se acelera”, sendo que os mecanismos que levaram a essa situação estavam presentes desde sua origem no funcionamento do capitalismo apontados por Marx, conforme exposto na subseção 2.1.

Os problemas causados ao meio ambiente, decorrentes dos processos de crescimento e desenvolvimento desigual, bem como a percepção de que o uso indiscriminado dos recursos naturais compromete a sobrevivência das gerações futuras, fez com os países passassem a pactuar as formas de enfrentamento da referida problemática que se caracteriza por perdas e danos humanos, materiais e ambientais, comprometendo a sobrevivência e/ou a qualidade de vida da presente e das futuras gerações.

Na década de 1970, conforme sinalizado, identificou-se uma intensificação de manifestações, convenções, reuniões, protocolos, tratados, dedicados a inserir a problemática socioambiental no centro das políticas públicas enquanto um mecanismo de reparação e de preservação do meio ambiente. Nesse conjunto de convenções em torno da problemática socioambiental, salienta-se o protagonismo dos organismos multilaterais que vêm desempenhando um papel central no debate influenciando as diretrizes políticas e econômicas, direcionada aos chamados “ajustes estruturais” dos países periféricos. É importante frisar que tais organismos representam o capital financeiro internacional, assim, Murillo (2007, p. 44) destaca:

No momento atual do “capitalismo mundial integrado”, os Estados nacionais dos países da América Latina e do Caribe estão sobredeterminados pelas estratégias dos Estados dos países centrais e dos organismos internacionais. Em consequência, as lógicas de governo na região são inseparáveis de sua articulação com o “comando mundial” (Hardt; Negri, 2002). Esse comando mundial desterritorializado, embora com fortes concentrações nos países mais poderosos da Terra e em alguns organismos internacionais, vem estabelecendo, há mais de trinta anos, um novo paradigma de autoridade imperial. Esse comando é uma estrutura *sistêmica, flexível e dinâmica*, articulada horizontalmente, que empurra para uma integração dos atores tratando de sobredeterminar os conflitos e dissensões num processo que tenta subsumir todos os aspectos da vida à lógica da mercadoria.

Os ajustes neoliberais mencionados pautam-se por implementar políticas sociais a partir dos princípios da descentralização, focalização e flexibilização, gerando as condições para a expansão da privatização. A lógica pauta-se pela implantação de um Estado Mínimo em relação à oferta dos serviços, possibilitando a expansão do mercado. Nessa direção, Batista (2007, p. 30) argumenta que o ajuste estrutural se deu “[...] concomitantemente ao processo de aprofundamento da crise socioambiental e ao reconhecimento internacional da necessidade de adoção de iniciativas políticas de proteção ao meio ambiente”.

Os organismos multilaterais – com destaque para a Organização das Nações Unidas (ONU) – vêm apresentando a EA, o Desenvolvimento Sustentável e a Gestão Ambiental, enquanto principais estratégias para minimizar os efeitos negativos da problemática socioambiental, uma vez que estes se constituem num limite para a sua autorreprodução na medida em que impedem a apropriação dos bens sociais e naturais e a sua mercantilização.

A demanda por EA trazia consigo a necessidade de organização da máquina pública, porém, com clara indicação neoliberal é possível verificar que as estruturas públicas de proteção ambiental foram, conforme Loureiro (2006c, p. 72):

[...] completamente sucateadas institucionalmente e operacionalmente, inviabilizadas em grande parte dos países que seguiram as orientações internacionais de diminuição da máquina pública [...] a privatização de instâncias do aparelho do Estado e o mercado sem regulação vêm gerando distorções graves nas políticas sociais e ambientais, acompanhadas de crises econômicas cada vez maiores.

Com esses esclarecimentos, apresentando a EA enquanto uma dessas principais estratégias, busca-se, primeiramente na subseção 3.1 destacar o que se entende por Educação e nas subseções 3.2 e 3.3, retomar a trajetória do debate da EA, em âmbito internacional e nacional, com base no levantamento das declarações e/ou relatórios das chamadas “Conferências da cúpula”. Para tanto, selecionou-se os documentos mais representativos, em âmbito internacional: Conferência de Estocolmo; Relatório Limites do Crescimento; Carta de Belgrado; Conferência de Tbilisi; Relatório Nosso Futuro Comum; Rio-92; e, em âmbito nacional: Política Nacional do Meio Ambiente; Política Nacional de Educação Ambiental; Agenda 21 brasileira e Programa Nacional de Educação Ambiental. Posteriormente, apresentam-se, na subseção 3.4 as principais vertentes que marcam a arena da EA.

3.1 EDUCAÇÃO: PRÁTICA TRANSFORMADORA OU CONSERVADORA?

Diversos pesquisadores têm afirmado que se existe uma “educação ambiental”, é porque existe também uma “educação não ambiental” (GRÜN, 1996; BRÜGGER, 1994; LAYRARGUES, 2004). Loureiro (2009a) afirma que se é verdade que nem toda a educação é ambiental, em seu sentido complexo, paradigmático e histórico, é igualmente verdadeiro afirmar que todo processo educativo ocorre em um determinado ambiente, “bem como argumentar que nem toda Educação Ambiental pressupõe o mesmo significado do que é ambiente e, principalmente, do que é educação” (LOUREIRO, 2009a, p. 34).

Antes de quaisquer considerações, parte-se do entendimento que a ausência de reflexão política e histórica configura um empobrecimento teórico-prático da EA. Nessa relação, o próprio conceito de educação se não for socialmente contextualizado acaba-se por esvaziar, por um lado seu sentido “[...] transformador e paradigmático do ambientalismo e das

orientações emancipatórias em educação ou, por outro, repetir a visão ingênua do início do século XX que creditava à educação uma responsabilidade na mudança no pensar e agir para além de suas possibilidades históricas” (LOUREIRO, 2005, p. 3). Sinaliza-se que ligada à estrutura econômica das classes sociais, a educação em cada momento histórico é reflexo dos interesses e aspirações dessas classes. No contexto da sociedade capitalista, “[...] a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 1996, p. 169).

Complementando o exposto, cita-se Émile Durkheim (1858-1917) que influenciado por Augusto Comte (1798-1857), principal representante do pensamento positivista que se desenvolve no século XIX, admitia o capitalismo como uma sociedade perfeita, acreditando que todo progresso desencadeado pelo capitalismo traria um aumento generalizado na divisão do trabalho social, fazendo com que a sociedade chegasse a um estágio sem conflitos e problemas sociais. Assim, funcionando através de leis e regras já pré-estabelecidas (se fossem falhas eram consideradas um caso patológico), Durkheim concluía que os problemas sociais entre empresários e trabalhadores se resolveriam, dentro da própria ordem capitalista, através da ciência, ou seja, da Sociologia.

Objeto central da Sociologia, considerado como “coisa”, o fato social – tudo aquilo que habita nossas mentes e que serve para nos orientar na forma como devemos agir, pensar e sentir –, esses tipos de condutas, são dotados de um poder imperativo e coercitivo que se impõem aos indivíduos independente de suas vontades, fazendo com que estes sigam padrões pré-estabelecidos na sociedade, pois:

Se não me submeto às convenções mundanas; se ao me vestir, não levo em consideração os usos seguidos em meu país e na minha classe, o riso que provoço, o afastamento em que os outros me conservam, produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita [...] Não estou obrigado a falar o mesmo idioma que meus compatriotas, nem a empregar as moedas legais; mas é impossível agir de outra maneira (DURKHEIM, 1995, p. 47).

Para o autor a definição de fato social pode ser confirmada por meio da maneira pela qual são educadas as crianças. Moldada pela

pressão do meio social, Durkheim (1995, p. 48) afirma que “Toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente”. Citando Spencer que defendia a tese de que uma educação racional deveria reprovar tais processos e deixar a criança agir em plena liberdade, Durkheim (1995, p. 49) menciona que “como esta teoria pedagógica não foi nunca praticada por nenhum povo conhecido, não constitui senão um desiderato pessoal, não sendo fato que possa ser oposto àqueles que expusemos atrás”.

Em uma concepção antagonônica da apresentada, Marx e Engels (1978) enfatizam que a plena educação cultural das massas não pode ser atingida na sociedade dividida em classes, mas apenas depois da revolução. Conforme os pensadores, a grande indústria intensificou os antagonismos da forma capitalista do processo de produção, onde ao mesmo tempo em que “cria” os elementos de formação e de consciência, “cria”, também, os elementos subversivos da velha sociedade. “O desenvolvimento intelectual de classe é a consequência direta da situação econômica do operário, e esta é das mais complexas, porque evolui nas contradições, nos altos e baixos dos ciclos de crise e de prosperidade” (MARX; ENGELS, 1978, p. 34).

Assentado no racionalismo burguês, o sistema de ensino no capitalismo é necessariamente idealista, ou seja, a classe dominante dita as normas e postula que a massa deve segui-las sem discussão, conforme exemplificado anteriormente por Durkheim (1995).

A escola inculca nas crianças preconceitos, sendo as suas verdades falsas para os pais operários, porque lhes ensinam os pensamentos da classe dominante. A escola representa portanto, sob o capitalismo, uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas (MARX; ENGELS, 1978, p. 36-37).

Gramsci (2001) enfatiza que a consciência da criança não é algo individual, mas o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se conformam na família, na vizinhança, etc.

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares [...] Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Gramsci nos auxilia a pensar a Educação e a EA, na sua relação com o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias que vão muito além dos espaços da sala de aula, das escolas. Com relação à escola, enquanto aparelho privado de hegemonia, Gramsci (2001, p. 33), analisando a Itália de seu tempo, faz crítica à divisão entre a escola clássica e profissional: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. Havia, portanto, um ensino técnico destinado aos trabalhadores em busca de emprego, no sentido de submetê-los à exploração do capital e, um ensino humanista oferecido à burguesia, cujo objetivo era o de compor a administração pública do Estado liberal-burguês, no sentido de dominar e governar a sociedade capitalista.

Mediante crítica a essa tendência de sua época, Gramsci (2001, p. 33-34) defendia que a solução seria a criação de uma escola unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. A escola unitária, na concepção de Gramsci (2001), requer que o Estado possa assumir as despesas que estão hoje a cargo da família no que diz respeito à manutenção dos escolares, “[...] a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Neste contexto, a escola unitária ou de formação humanista (GRAMSCI, 2001), seria uma estratégia, por assim dizer, para que os jovens, os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, depois destes terem alcançado certo

grau de maturidade e capacidade. Ao mesmo tempo em que desenvolve essa proposta educacional, Gramsci afirma a necessidade dos Sindicatos e dos Partidos Políticos²², por exemplo, se organizarem com o intuito de promover a “auto educação” dos trabalhadores, que conduzisse à emancipação destes em relação ao Estado capitalista.

Mészáros (2005) debatendo sobre “a educação para além do capital”, destaca que para pensar a sociedade tendo como base o ser humano, faz-se necessário a superação da lógica desumanizadora do capital, que vem transformando a educação em uma mercadoria. Nesta a educação visa uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico, e conforme o referido autor:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto alienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Compactua-se, portanto, com esta perspectiva marxista, onde a educação, superadora das formas alienadas de existência, além de sua função social, emerge com um caráter também político, enquanto

²² Gramsci (2001, p. 24) afirma que “1) Para alguns grupos sociais, o partido político é nada mais do que o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos [...] 2) o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política”. Para superar o senso comum (uma concepção de mundo assimilada de forma passiva do meio exterior, desagregada e acrítica) e construir uma concepção de mundo crítica tendo como horizonte a superação da sociedade capitalista, Gramsci defende a ideia de que é a partir do encontro entre os intelectuais (seja ele orgânico ou tradicional) e os simples, vinculados à posição da filosofia da práxis (entendido pelo pensador como o marxismo), que se forjará “um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p. 103). Ou seja, é preciso formar intelectuais dentro da classe trabalhadora e, neste contexto, os Partidos Políticos seriam lugares estratégicos para a formação de uma consciência coletiva crítica, politizada, bem como da realização de uma “reforma intelectual e moral”, ou seja, a conquista da hegemonia para a construção de uma nova ordem social.

instrumento que potencializa a crítica, que imprime nos indivíduos um caráter reivindicatório na busca por uma transformação da sociedade, permitindo a compreensão da mesma em todas as suas dimensões. Porém, não se pode creditar à educação a “salvação do planeta”, ou seja, ela não é neutra, pode ser reprodutora da ideologia dominante ou questionadora desta ideologia. Freire (1979, 1987) já sinalizava a impossibilidade de superação das contradições nas relações sociais vigentes por meio da “educação bancária”, a qual ele denominava a educação reprodutora da sociedade capitalista que mantém e estimula a contradição.

É válido salientar que, conforme Loureiro (2009a, p. 96) a educação possui limites, ou seja, “[...] não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições políticas, modo de produção, interações ecossistêmicas etc.)”. Ou seja, nos termos de Freire (1987, p. 39) o processo de emancipação não se esgota na dimensão individual, afinal, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Feito esses esclarecimentos, parte-se do princípio de que a EA é uma dimensão do processo educativo. Portanto, a adjetivação “ambiental” se justifica à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, embora se apreenda que a educação *stricto sensu*, não poderia e não pode deixar de ser ambiental. Assim, na subseção posterior apresenta-se o debate em torno da EA no contexto internacional.

3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Objetivando minimizar o descompasso entre as necessidades de expansão de produção do sistema capitalista e as condições do planeta de sustentar esse estilo de desenvolvimento, a partir de 1970 o debate acerca da crise socioambiental passou a fazer parte das agendas políticas de diversos países, emergindo, também, os movimentos ambientalistas ou ecológicos²³. Nesse contexto, enquanto uma das estratégias de enfrentamento da crise adotou-se, pela primeira vez, a expressão

²³ De acordo com Grün (1996, p. 16) “Ao menos até 1973 não podemos falar propriamente em ‘movimento ecológico’ [...] no início da década de 1970 os participantes crescem em número e importância e começam a irritar tanto a direita como a esquerda conservadora. [...] Com isso, aquilo que antes eram anseios indefinidos e efêmeros começa a tomar a forma de um movimento social organizado – o movimento ecológico”.

“Educação Ambiental” em uma Conferência de Educação promovida pela Universidade de Keele (Grã-Bretanha), no ano de 1965.

É consenso entre os pesquisadores que a primeira grande manifestação internacional que incluiu o debate socioambiental como pauta de preocupação foi a “*Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*” ou “*Conferência de Estocolmo*” realizada na Suécia em junho de 1972. Na ocasião, produziu-se um *Plano de Ação Mundial* e a *Declaração sobre o Ambiente Humano*.

Na referida Conferência o debate caminhou em duas posições extremas: por um lado, aqueles que com uma visão catastrófica previam o “apocalipse” e, por outro lado, aqueles que afirmavam que a discussão acerca da deterioração ambiental era “invenção” dos países desenvolvidos para frear a industrialização dos países em desenvolvimento. Com relação à visão catastrófica mencionada, a mesma refletia o posicionamento do relatório “*Limites do crescimento*” ou “*Relatório de Meadows*”, publicado em 1972 pelo Clube de Roma – criado em 1968 – e realizado pela equipe do Instituto de Tecnologia de Massachusetts.

A equipe que elaborou o referido relatório examinou cinco fatores básicos que, de acordo com a mesma, determinam e limitam o crescimento no planeta: população, produção agrícola, recursos naturais, produção industrial e poluição. Assim, os autores advertiram que o crescente consumo mundial ocasionaria um limite de crescimento e um possível colapso do ecossistema global e, também, que os padrões atuais de crescimento da população e de capital estão aumentando a diferença entre ricos e pobres. De cariz conservador e de inspiração neomalthusiana²⁴, Silva (2010) enfatiza que este relatório representa uma tentativa de enfrentar os problemas socioeconômicos, restringindo-os, porém, à questão da natalidade. Assim, ancorando-se no darwinismo social, concluem que o crescimento populacional é o responsável pela ocorrência da miséria e pela depredação ambiental do planeta.

Com a compreensão de que o homem deve preservar e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras, a Conferência de Estocolmo estabeleceu-se como um marco que contribuiu e consolidou a inserção da temática da EA na agenda internacional como campo de ação pedagógica estratégica para construir sociedades mais sustentáveis.

²⁴ Atualização da teoria populacional malthusiana, os neomalthusianos defendem que o crescimento populacional ao provocar a elevação dos gastos governamentais com a saúde, por exemplo, comprometeria os investimentos nos setores produtivos e, assim, seria um obstáculo ao desenvolvimento, levando ao esgotamento dos recursos naturais e a pobreza.

Ou seja, identificou-se que um maior desenvolvimento da EA seria um dos elementos primordiais para enfrentar a crise socioambiental global. Esta questão é visível no Princípio nº 19 da Declaração de Estocolmo e na Recomendação nº 96 do Plano de Ação:

Princípio 19 - *É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigido tanto às gerações jovens como os adultos, o qual dê a devida atenção aos setores menos privilegiados da população*, afim de favorecer a formação de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspiradas no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana (CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO, 1972a) [grifos da autora].

Recomendação nº 96 – 1. Recomenda-se que o Secretário-Geral, as organizações do sistema das Nações Unidas, [...] e as outras agências internacionais competentes, devem, após consulta e acordo, tomar as medidas necessárias para *criar um Programa Internacional de Educação Ambiental*, com uma abordagem interdisciplinar na escola e fora da escola, abrangendo todos os níveis de educação e direcionada para o público em geral, em especial o cidadão comum que vivem em áreas rurais e urbanas, jovens e adultos, com vista a educá-lo e, dentro de seus possibilidades, que ele possa gerir e controlar seu ambiente. Um programa de cooperação técnica e financeira e de assistência serão necessários para apoiar este programa [...] (CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO, 1972b) [grifos da autora].

Em 1975, congregando especialistas de 65 países, foi realizado o *I Seminário Internacional de Educação Ambiental* em Belgrado na Sérvia, cujo resultado foi a *Carta de Belgrado* que buscava encontrar maneiras para garantir que nenhuma nação cresça ou se desenvolva em detrimento da outra, tendo como horizonte a necessidade de uma nova ética global, onde cada um deveria se adaptar e mudar “sua própria ética pessoal e individual” em prol da melhoria da qualidade ambiental e vida

de todos. Enquanto instrumento necessário para o desenvolvimento desta nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica enfatizou-se a necessidade da reforma dos sistemas educacionais, estabelecendo-se duas metas principais: a Meta Ambiental, com objetivo de melhorar as relações ecológicas, incluindo a relação do homem com a natureza e as dos homens entre si; e a Meta de EA objetivando formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCACION AMBIENTAL, 1975).

No mesmo ano a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criou o *Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA)* destinado a promover a reflexão, a ação e a cooperação internacional nesta área. Pedrini (1997, p. 27) afirma que “O PIEA mantém uma base de dados, que, em 1982, possuía informações sobre cerca de 900 instituições de EA e 300 projetos em 140 países”.

Dois anos depois, em 1977, realizou-se em Tbilisi, URSS, a *Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*, também conhecida como *Conferência de Tbilisi*, com a participação de 265 delegados e 65 representantes e observadores. Com 41 recomendações, essa Conferência consolidou o PIEA e estabeleceu a promoção da EA enquanto elemento essencial para uma educação global que forma indivíduos conscientes de suas responsabilidades. É importante enfatizar que o papel, objetivos, princípios orientadores para a EA que foram acordados nesse evento, fortemente inspirada pela Carta de Belgrado, são até hoje adotadas mundialmente (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1977).

Conforme Recomendação nº 2 da Declaração de Tbilisi os objetivos da EA são: 1) Fomentar plena consciência sobre a interdependência econômica, social, política e ecológica nas áreas urbanas e rurais; 2) Proporcionar as pessoas possibilidades de adquirir conhecimentos, valores, compromissos e habilidades necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente; 3) Criar padrões de comportamento em favor do meio ambiente (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1977).

A Declaração de Tbilisi dividiu os objetivos da EA em algumas categorias objetivando ajudar grupos sociais e indivíduos a:

- 1) Consciência: adquirirem consciência e sensibilidade para o ambiente e problemas conexos;
- 2) Conhecimento: ganhar uma variedade de experiência e adquirir uma compreensão básica do ambiente e problemas associados;
- 3) Atitudes/Comportamentos: adquirirem um conjunto de valores e sentimentos de preocupação pelo meio ambiente e motivação para ativamente participarem na melhoria da proteção ambiental;
- 4) Habilidades: adquirirem as competências para identificar e resolver problemas ambientais;
- 5) Participação: proporcionar a oportunidade de ser ativamente envolvido em trabalhos na direção da resolução dos problemas ambientais (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1977, p. 26-27).

Conforme a Declaração, os princípios norteadores da EA são:

- 1) Considerar o ambiente em sua totalidade – natural, artificial, tecnológico e social (econômico, político, histórico-cultural, ético e estético);
- 2) Ser um processo contínuo ao longo da vida, começando no nível pré-escolar e continuando através de todas as etapas formais e não-formal;
- 3) Ser interdisciplinar em sua abordagem, com base no conteúdo específico de cada disciplina para tornar possível uma perspectiva equilibrada e holística;
- 4) Examinar as principais questões ambientais a partir de pontos de vista locais, nacionais, regionais e internacionais, para que os estudantes recebam informações sobre as condições ambientais em outras áreas geográficas;
- 5) Foco em questões ambientais potenciais e atuais, tendo em conta a perspectiva histórica;
- 6) Promover o valor e a necessidade da cooperação local, nacional e internacional, na prevenção e solução de problemas ambientais;
- 7) Explicitamente considerar os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e crescimento;
- 8) Permitir que os alunos tenham um papel no planejamento de suas experiências de

aprendizagem e providenciar-lhes oportunidade para tomar decisões e aceitar as suas consequências;

9) Relacionar, para todas as idades, sensibilidade ambiental, conhecimentos, habilidades de resolução de problemas e valores, mas com especial ênfase na sensibilidade ambiental para os aprendizes da comunidade, nos primeiros anos;

10) Ajudar os alunos a descobrirem as causas reais dos problemas ambientais;

11) Enfatizar a complexidade dos problemas ambientais e, portanto, a necessidade de desenvolver a consciência crítica e habilidade para resolver problemas;

12) Utilizar diversos ambientes de aprendizagem e uma ampla coleção de métodos educacionais, para que se possa ensinar, aprender sobre o ambiente, com devida atenção em atividades práticas e experiências originais (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1977, p. 27).

Dentre outras questões, é possível constatar que a Declaração enfatizou que a EA deve constituir uma educação integral levando em consideração não apenas os aspectos biológicos e físicos, mas, também, sociais, econômicos, políticos e culturais. Porém, mesmo com esse indicativo, Reigota (1995) e Crespo (2001) revelaram, no âmbito das pesquisas sobre as representações sociais de meio ambiente, a predominância de uma concepção naturalista e preservacionista que compreende o ambiente exclusivamente a partir de seus aspectos naturais em detrimento dos aspectos sociais.

De acordo com a Recomendação 1, nº 8 a EA deve ser considerada como um processo contínuo, ou seja, deve se ter uma constante renovação da sua abordagem, conteúdo e métodos, onde o conhecimento está sintonizado com as mudanças do meio ambiente, não sendo suficiente simplesmente tratá-la como um complemento de currículos escolares (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1977). Ou seja, a EA não deveria ser tratada em termos da criação de uma disciplina específica e nem ficar confinada àquelas já existentes²⁵.

²⁵ Salienta-se que a PNEA em seu art. 10, § 1º corrobora com essa recomendação, determinando que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino (BRASIL, 1999).

Postulou-se, ainda, que os problemas do desenvolvimento e do meio ambiente deveriam ser abordados em um “espírito de solidariedade e de justiça”, orientando as relações entre as nações. Uma vez que as ações dos países podem ter repercussões internacionais a Declaração destaca que se deve desenvolver um senso de responsabilidade e solidariedade entre os países e regiões que garanta a conservação e a melhoria do meio ambiente.

Na década de 1980 criou-se a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, pela Assembleia Geral da ONU, presidida por Gro Harlem Brundtland, à época primeira-ministra da Noruega. Essa Comissão em 1987 lançou o *Relatório Nosso Futuro Comum*, conhecido também como *Relatório Brundtland*. O referido relatório inicia com o apelo da criação de “Uma agenda global para a mudança”, introduzindo, ainda, o conceito de “Desenvolvimento Sustentável”, sendo definido como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras suprirem as suas próprias necessidades” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 7).

Enquanto “fórmula mágica” para resolver a crise da industrialização latino-americana, vem-se apostando na adesão ao capital externo, e, cada vez mais se debate acerca da possibilidade de um “Desenvolvimento Sustentável”, que compatibilize crescimento econômico com desenvolvimento humano e qualidade ambiental, sem, contudo, fazer a referência a um projeto de superação do modo de produção hegemônico.

Fazendo a crítica àqueles que defendem a possibilidade da criação de práticas econômicas e sociais alternativas à luz do paradigma do Desenvolvimento Sustentável, Coutinho (2009, p. 28) afirma que o referido conceito significa ao mesmo tempo uma busca de alternativas à problemática socioambiental sem que isto implique necessariamente a superação do capitalismo. Neste sentido, as tentativas de reformar o modelo desenvolvimentista, inserindo-se a proposta de desenvolvimento sustentável, deixam intacta a lógica do crescimento econômico baseada no consumo desenfreado.

Nessa direção, as autoras Mota e Silva (2009) afirmam que as propostas voltadas para a sustentabilidade ambiental produzem na verdade uma insustentabilidade social, diante da impossibilidade de compatibilizar crescimento econômico com desenvolvimento social na dinâmica sociometabólica do capital. Assim, para as autoras, configurando-se como uma ideologia que nega as contradições da

sociedade de classe, o caráter sedutor e encantador das proposições envolvendo uma suposta sustentabilidade ambiental, social e econômica “[...] reside/residiu no apelo à preservação da natureza, ao enfrentamento da desigualdade social e ao comprometimento individual e coletivo da sociedade com o meio ambiente, ignorando as determinações históricas do processo destrutivo” (MOTA; SILVA, 2009, p. 39).

O referido Relatório tinha como objetivo propor estratégias ambientais de longo prazo:

[...] para obter um desenvolvimento sustentável por volta do ano 2000 e daí em diante; recomendar maneiras para que a preocupação com o meio ambiente se traduza em *maior cooperação entre os países em desenvolvimento e entre países em estágios diferentes de desenvolvimento econômico e social* e leve à consecução de objetivos comuns e interligados que considerem as inter-relações de pessoas, recursos, meio ambiente e desenvolvimento; considerar meios e maneiras pelas quais a comunidade internacional possa lidar mais eficientemente com as preocupações de cunho ambiental; ajudar a definir noções comuns relativas a questões ambientais de longo prazo e os esforços necessários para tratar com êxito os problemas da proteção e da melhoria do meio ambiente, uma agenda de longo prazo a ser posta em prática nos próximos decênios, e os objetivos a que aspira a comunidade mundial (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 11) [*grifos da autora*].

O “Relatório Nosso Futuro Comum” destacou que as responsabilidades pela degradação do planeta e sua superação, seria uma tarefa comum a toda humanidade. Enfatiza que o modelo de crescimento econômico gerou enormes desequilíbrios e a possibilidade de um desenvolvimento sustentável está intrinsecamente vinculada: à conciliação de um desenvolvimento econômico com a preservação ambiental; à eliminação da pobreza e à alteração da matriz energética, privilegiando fontes renováveis e o processo de inovação tecnológica (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991).

O autor Layrargues (1997) salienta que o relatório dá ênfase especial às consequências da pobreza sobre o meio ambiente, sendo esta considerada uma das principais causas e um dos principais efeitos dos problemas ambientais no mundo. Neste contexto, há aqueles que responsabilizam a pobreza pela degradação ambiental e, aqueles que afirmam que o combate à pobreza representa a estratégia para se alcançar uma sustentabilidade ambiental. Ou seja, mediante a ideia do “círculo vicioso”, os pobres são vistos como sujeitos e vítimas do processo de degradação ambiental (SILVA, 2010). Na colocação de Chesnais e Serfati (2003, p. 43) “No plano político, o capital é plenamente capaz de transferir o peso das degradações para países e classes mais fracas”.

No mesmo ano, em 1987, realiza-se em Moscou (Rússia), com a participação de mais de 300 especialistas de 100 países, o *Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Ambiental* promovido pela UNESCO, em colaboração com o PNUMA. Além de avaliar os resultados da Conferência de Tbilisi realizada em 1977, produziu-se o documento “*Estratégia internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 90*”, onde se ressaltou a necessidade de formação de recursos humanos em EA (CEET, 1987).

Vinte (20) anos após a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano ou Conferência de Estocolmo, foi realizada no Brasil, em 1992, a *Segunda Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, conhecida como *Rio-92* ou *ECO-92*²⁶, que foi um marco na trajetória histórica da EA. Na Conferência realizada no Rio de Janeiro cujo principal tema era o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável, participaram 172 governos, incluindo 108 Chefes de Estado e de Governo, cerca de 2.400 representantes de ONGs, 17.000 pessoas participaram do Fórum de ONGs. Nesta Conferência aprovaram-se três grandes acordos que regulariam os trabalhos futuros (RIO-92, 1992a):

1. Agenda 21: As recomendações da Conferência de Tbilisi sobre EA ofereceram os princípios fundamentais para as propostas do documento da Agenda 21 (RIO-92, 1992b), assinada por 179 países, que consiste em um programa abrangente de medidas para uma ação global

²⁶ Salienta-se que em 1997 foi realizada a Rio+5 nos Estados Unidos; em 2002 a Rio+10 foi na África do Sul com o objetivo principal de rever as metas propostas pela Agenda 21; em 2012 a Rio+20 será realizada no Brasil, tendo dois temas em foco: uma economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza; e o quadro institucional para o desenvolvimento sustentável (RIO+20, 2012).

em todas as áreas do desenvolvimento sustentável, abordando os problemas presentes e os próximos desafios, bem como propostas de ação no campo social e econômico – como o combate contra a pobreza, a mudança nos padrões de produção e consumo, dentre outros – e, para a conservação e gestão dos recursos naturais. Com 40 capítulos, a Agenda 21 incorpora e reconhece a necessidade de considerar a educação como processo fundamental e indispensável na promoção do desenvolvimento sustentável.

2. Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento: vinte e sete (27) princípios que definem os direitos e as responsabilidades dos Estados. Entre alguns princípios destacam-se: princípio 5 onde a erradicação da pobreza é um requisito ao desenvolvimento sustentável, a fim de reduzir as disparidades nos níveis de vida; princípio 10 enfatizando a necessidade de assegurar a participação, nos processos decisórios, de todos os cidadãos interessados, destacando, dentre outros aspectos, que cada indivíduo terá acesso adequado às informações relativas ao meio ambiente (devendo o Estado facilitar e estimular a conscientização e participação popular); princípio 20 onde enfatiza que a participação plena das mulheres é essencial para alcançar o desenvolvimento sustentável (RIO-92, 1992c).

3. Declaração de Princípios relativos às Florestas: um conjunto de princípios, sem força jurídica, com objetivo de contribuir para a conservação das florestas (RIO-92, 1992d).

Também foram assinadas duas convenções com força jurídica, destinadas a evitar mudanças climáticas globais e a erradicação da diversidade das espécies biológicas: a *Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas* e a *Convenção das Nações Unidas sobre Biodiversidade*, ambas assinadas por 154 países, inclusive pelo Brasil. No que concerne à EA, destacam-se dois (2) documentos produzidos:

a) **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) das ONGs, como desdobramento da *I Jornada Internacional de Educação Ambiental*. Com dezesseis (16) princípios o documento enfatizava: o reconhecimento do papel central da educação na formação de valores e na ação social, enquanto um processo transformador em busca de sociedades sustentáveis e equitativas, promovendo, dentre outros aspectos, a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições; que a EA deve ter como base o pensamento

crítico e inovador; que a EA não é neutra, mas ideológica, é um ato político baseado em valores para a transformação social; que a EA deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar (RIO-92, 1992e).

Esse documento associa a crise socioambiental ao modelo social vigente e às desigualdades sociais decorrentes deste, conforme pode ser identificado na passagem a seguir:

As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana (RIO-92, 1992e, p. 1).

b) Carta brasileira de Educação Ambiental: Documento elaborado em um Workshop sobre EA em Jacarepaguá/Rio de Janeiro realizado nos dias 1 a 12 de julho de 1992, onde se estabelecem recomendações para a capacitação de recursos humanos.

Paralelamente ao encontro oficial, o Fórum Global reuniu mais de 1.300 organizações e gerou a *Carta da Terra*, cuja redação final foi concluída após ampla discussão em 2000. Ainda em 1992, destaca-se a realização do “*I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental: uma estratégia para o futuro*”²⁷, Guadalajara (México), onde criou-se o

²⁷ Na sequência do Congresso Ibero-americano de EA, realizou-se o II em 1997 na Guadalajara (México), o III em 2000, em Caracas (Venezuela), IV em 2003 na Havana (Cuba), V em 2006, em Joinville (Brasil), VI em 2009 em São Clemente de Tuýu (Buenos Aires).

Programa Latino-americano e Caribenho de EA. No contexto latino-americano alguns problemas do desenvolvimento da EA são:

[...] a falta de apoio político e econômico permanente, suficiente e sustentável para a implementação dos programas; a existência de contradições e vazios na utilização dos conceitos e métodos; a insuficiência na capacitação docente; a escassa produção e distribuição de materiais didáticos contextualizados com visão integradora e sistêmica; a ausência de mecanismos de avaliação e a falta de continuidade nos programas, entre outros (BRSIL, 1992, p. 13).

Assim a EA se desenvolveu de maneira desigual e diversa: por um lado sofreu influência das orientações internacionais e das hegemonias culturais; por outro lado, contrapondo-se a essas tendências, as próprias características e particularidades sociopolíticas e culturais, tanto regionais latino-americanas, como as especificamente nacionais implicaram em desafios para a implantação da EA.

Assinada por 154 países, conforme mencionado anteriormente, a *Convenção das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas* (criada na Rio-92), entrou em vigor em 1994. Os países signatários são separados em três grupos: Países do Anexo I (países industrializados); Países Anexo II (países desenvolvidos que pagam os custos para países em desenvolvimento) e, Países em desenvolvimento. Os países membros da referida Convenção reúnem-se periodicamente nas reuniões chamadas Conferência das Partes (COP²⁸).

Cabe salientar que a COP-1 foi realizada em 1995 em Berlim na Alemanha. Na ocasião, firmou-se o Mandato de Berlim, onde até 1997 ficou decidida a criação de um protocolo com metas para a redução de emissões. Na COP-2 realizada em 1996 em Genebra na Suíça, as partes decidiram pela criação de obrigações legais de metas de redução por meio da Declaração de Genebra, decidindo que os países em

²⁸ Foram realizadas 17 COP's, a saber: COP-1: Berlim, 1995; COP -2: Genebra, 1996; COP-3: Quioto, 1997 quando foi criado o Protocolo de Quioto; COP-4: Buenos Aires, 1998; COP-5: Bonn, 1999; COP-6: a primeira parte foi celebrada em Haya em 2000, e a segunda parte em Bonn em 2001; COP-7: Marrakech, 2001; COP-8: Nova Delhi, 2002; COP-9: Milão, 2003; COP-10: Buenos Aires, 2004; COP-11: Montreal, 2005; COP-12: Nairobi, 2006; COP-13: Bali, 2007; COP-14: Polônia, 2008; COP-15: Dinamarca, 2009; COP-16: Cancun, 2010; COP-17: África do Sul, 2011.

desenvolvimento poderiam solicitar à COP apoio financeiro para o desenvolvimento de programas de redução de emissões.

Já na COP-3 realizada em 1997 na cidade de Quioto, no Japão, foi assinado o Protocolo de Kyoto, que seguiu as recomendações do “Mandato de Berlim”. O Protocolo foi um compromisso assumido pelos países, em especial os do Anexo I, de reduzirem entre 2008 e 2012²⁹ suas emissões poluentes, responsáveis pelo efeito estufa (visto como um dos problemas de maior urgência a ser enfrentado), em pelo menos 5% em relação aos níveis identificados em 1990. Conforme Chesnais e Serfati (2003, p. 36) “Os acordos de Kyoto (1997) sobre a redução do efeito estufa, cujo objetivo era muito modesto [...] criaram uma opção para os países emissores que lhes permite comprar ‘direitos de poluir’”.

Ainda em 1997, portanto cinco (5) anos após a Rio-92, realizou-se a *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade* na cidade de Thessaloniki (Grécia). A Declaração de Thessaloniki reconhece que os progressos realizados desde a Rio-92 foram insuficientes até então (CONFERÊNCIA DE THESSALONIKI, 1997).

Reafirmando o compromisso com o desenvolvimento sustentável, em 2002 durante a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Joanesburgo, África do Sul, analisou-se os desafios enfrentados desde Estocolmo em 1972, a Eco-92 e Joanesburgo em 2002, salientando que:

Reconhecemos que a erradicação da pobreza, a mudança dos padrões de consumo e produção e a proteção e manejo da base de recursos naturais para o desenvolvimento econômico e social são objetivos fundamentais e requisitos essenciais do desenvolvimento sustentável; O profundo abismo que divide a sociedade humana entre ricos e pobres, junto à crescente distância entre os mundos desenvolvidos e em desenvolvimento, representam uma ameaça importante à prosperidade, à segurança e à estabilidade globais; O meio ambiente global continua sofrendo. A perda de biodiversidade prossegue [...] países em desenvolvimento são mais vulneráveis e a poluição do ar, da água e do mar segue privando

²⁹ Durante a COP-17 realizada na África do Sul em 2011, o Protocolo de Kyoto que já orientava que os países deveriam reduzir suas emissões poluentes até 2012, foi postergado até 2017.

milhões de pessoas de uma vida digna; A globalização adicionou uma nova dimensão a esses desafios. [...] *os benefícios e custos da globalização são distribuídos desigualmente, e os países em desenvolvimento enfrentam dificuldades para encarar esse desafio* (CÚPULA MUNDIAL SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2002, p. 2).

O primeiro dia do ano de 2005 ficou marcado como o primeiro dia da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*, Resolução das Nações Unidas nº 57/254. Conforme documento final do esquema internacional de implementação desta década, seu objetivo é fomentar mudanças de comportamentos, a partir dos valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem:

Esta Década fundamenta-se na visão de um mundo onde todos tenham a oportunidade de se beneficiar da educação e de aprender os valores, comportamentos e modos de vida exigidos para um futuro sustentável e para uma transformação positiva da sociedade. *Isto é traduzido em cinco objetivos*: 1. valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável; 2. facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS; 3. fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição a ele – por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos; 4. fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável; 5. desenvolver estratégias em todos os níveis, visando fortalecer a capacidade no que se refere à EDS (UNESCO, 2005, p. 16).

Cabe ressaltar que neste terreno onde diversas Conferências são realizadas identifica-se, por um lado, a evidência e a preocupação em torno da temática e, por outro lado, a dificuldade ou a impossibilidade

de se compatibilizar justiça ambiental e social na ordem capitalista que almeja o lucro. Diante disso, sinaliza-se que as declarações aqui mencionadas são importantes fontes de consulta para a prática da EA, uma vez que evidenciam as contradições que redirecionaram e impactaram na definição das diretrizes políticas para a EA – algumas claramente neoliberais –, mas, também, pelo fato de destacar alguns avanços técnicos apresentados nos pressupostos pedagógicos arrolados.

De uma maneira geral, pode-se dizer que os documentos destacam algumas características constitutivas da EA como: seu caráter formal e não formal; a necessidade de dirigir-se a todos os públicos (em especial aos setores mais explorados cujo comportamento diário tem influência decisiva na preservação e melhoria do meio ambiente); seu enfoque interdisciplinar; a necessidade de mudar comportamentos, mediante o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades; ser considerada como um processo contínuo com constante renovação da sua abordagem, conteúdo e métodos; a necessidade de participação nos espaços de decisão; considerar o ambiente na sua totalidade.

Os documentos deram ênfase, também, à necessidade de uma “maior cooperação entre os países”, a discursos de participação e democracia, reforçando que a superação dos problemas do desenvolvimento e do meio ambiente seria uma tarefa comum a toda humanidade. Antes de quaisquer considerações, deve-se ressaltar que o sistema capitalista “[...] está dividido hierarquicamente entre um centro e uma periferia de nações que ocupam posições fundamentalmente diferentes na divisão internacional do trabalho, e em um sistema mundial de dominação e dependência” (FOSTER; CLARK, 2006, p. 226).

Mediante essa compreensão, Foster e Clark (2006, p. 233) mencionam que vem se debatendo sobre a “dívida ecológica” que seria entendida como a dívida acumulada pelos países industrializados do Norte com relação aos países do Terceiro Mundo em termos de “[...] saque de recursos, danos ambientais e a ocupação deliberada de espaços ambientais para depositar dejetos tais como os ‘gases tóxicos’ (*greenhouse gases*) dos países industriais”. Nesse sentido, conforme explicitado brevemente na seção 2, por representar uma das áreas do planeta com maior riqueza natural e social do mundo, ao longo da histórica dominação capitalista os recursos naturais da América Latina e do Caribe foram e são constantemente saqueados, mas, os benefícios e os custos da “globalização” não são distribuídos de forma igual entre os países. Visto sob esse ponto de vista poderia se dizer que embora todos

os países sejam responsáveis pela degradação do meio ambiente, há uma tentativa – ao reforçar a necessidade de “maior cooperação”, de um “espírito de solidariedade e de justiça” entre as nações – de fazer com que os países “desenvolvidos” não sejam vistos como os maiores responsáveis pela deterioração ecológica do planeta e, assim, continuem degradando o meio ambiente.

O debate em torno do “Protocolo de Kyoto” é um exemplo que possibilita clarificar essa afirmativa, onde em função das relações de forças mundiais, os EUA, um dos países mais poluidores do mundo, não aderiu ao referido protocolo demonstrando o nível de resistência por parte do capital em aderir a ações que poderiam implicar em altos custos econômicos ao país. O Protocolo adota a seguinte estratégia: as nações ricas do Norte reduziram suas emissões, para não acumular dívida de carbono, enquanto as nações pobres do Sul estariam autorizadas a aumentar gradualmente suas emissões, até o “nível permitido”, em função do desenvolvimento social e econômico, visando uma partilha “equitativa” (FOSTER; CLARK, 2006). Porém, essa estratégia criou uma opção para os países emissores comprarem o “direito de poluir”, ou seja, caso os países do Sul não utilizassem todo o nível permitido de emissão, poderiam “vender o direito” para os países do Norte continuarem poluindo. Transformando o direito de poluir em mercadoria, Löwy (2005, p. 1) sinaliza:

Deste modo, as nações continuam poluindo: tanto quanto podem ou estejam dispostos a pagar. Isso é o mais avançado que a elite dominante conseguiu produzir. Esse acordo mínimo, vazio, falido, é perfeitamente incapaz de responder ao problema: os Estados Unidos, que são o país mais poluidor do mundo, se negam a assinar o Tratado de Kyoto e, enquanto isso, seguem desenvolvendo sua economia na lógica da destruição e da poluição.

Nesta mesma ótica, destaca-se que instrumentos como a Agenda 21, o conceito de Desenvolvimento Sustentável, dentre outros, são apropriados pelo capital, não se constituindo como mecanismos de transformação. Apoiando-se em discursos de conciliação de classe e não de antagonismo, o capital vem, ao mesmo tempo, se apropriando de forma privada da natureza, mediada pelo trabalho humano, e se empenhando para atenuar suas manifestações “[...] administrando suas contradições através do impulsionamento de programas compensatórios,

lastreados pelo discurso do solidarismo, do respeito aos direitos humanos e da defesa do meio ambiente” (SILVA, 2010, p. 144). Compreendendo, portanto, que essas relações desiguais entre os países influenciam no desenvolvimento da EA, na subseção a seguir apresenta-se a trajetória da EA no cenário brasileiro, com o fim de contribuir para um avivamento das reflexões sobre o tema.

3.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

A análise histórica da consolidação do capitalismo no mundo permite afirmar que os países latino-americanos forneceram os alicerces que os países de economia central precisavam para fortalecer o modo de produção capitalista. A extração do excedente econômico dos países subdesenvolvidos pelos e para os países de economia central, é vista para além de um simplificado problema de circulação ou relações mercantis, na qual os países periféricos produzem matérias primas para os países centrais e estes manufaturas para àqueles. A exploração e a pilhagem envolvidas neste processo de formação do excedente e da mais valia produzida pelos países latino-americanos que sustentam os países centrais, configuram o ciclo da produção e reprodução da dependência. Assim, as desigualdades existentes são fruto de um “[...] estilo de desenvolvimento ecologicamente predador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo” (GUIMARÃES, 2001, p. 51).

Enquanto que na década de 1970 internacionalmente a discussão acerca do reconhecimento e enfrentamento dos problemas socioambientais ganhava notoriedade, no Brasil era afastada devido ao auge do modelo desenvolvimentista. Neste período evidenciou-se um tipo de política econômica que incentivou o crescimento da industrialização. Baseado na exploração dos recursos naturais e na superexploração do trabalhador, conforme sinalizado na subseção 2.1, as indústrias estrangeiras instaladas nos países subdesenvolvidos já não encontravam mais espaços nos países onde avançava a “consciência ambiental”. No entanto, o Brasil as recebia considerando os impactos ambientais do desenvolvimento um “mal necessário”, pois interessava o crescimento econômico do país.

Conforme destacam Vallejo et al. (1989) o começo do movimento ambientalista brasileiro era caracterizado como conservacionista, ou seja, possuía um enfoque restrito à dimensão ecológica da problemática socioambiental como se a mesma fosse originada independentemente das relações sociais. Nesse ínterim, o

debate em torno da questão socioambiental iniciou-se com um viés conservacionista, desconsiderando o ambiente em sua totalidade, subjugando o social ao econômico.

Até o início da referida década a legislação brasileira no que concerne à temática ambiental estava restrita aos Códigos (Águas, 1934; Florestal, 1965³⁰; Caça e pesca, 1967) que não interferissem na política de substituição do modelo agrário-exportador pelo urbano-industrial, ou seja, existia no Brasil escassas regulamentações com objetivos de proteção econômica e não, necessariamente, de proteção ambiental (GOMES, 2008). Foi a partir da segunda metade dos anos 1980, em decorrência, principalmente, das pressões internacionais – em especial a partir da Conferência de Estocolmo em 1972, descrita na subseção anterior – do que, necessariamente, das pressões dos movimentos ambientalistas que estavam emergindo, que o governo brasileiro começou a inserir a temática no plano governamental, de forma mais sistemática, mediante a criação de estruturas institucionais para regulamentar as questões referentes ao meio ambiente.

É oportuno lembrar que no período em que aconteceu a Conferência de Estocolmo, o Brasil estava em plena vigência da ditadura militar (1964, perdurando até 1985). Este período foi marcado pela repressão, tortura e centralização do poder político com legislações autoritárias, com uso frequente de atos institucionais, decretos-leis e emendas constitucionais. Período ainda do chamado “milagre brasileiro”, predominando a ideia de que a questão da pobreza seria resolvida quando os benefícios do desenvolvimento econômico pudessem ser usufruídos e distribuídos para todos, o que não aconteceu, aprofundando as desigualdades sociais, a pauperização da população e a degradação ambiental.

[...] a “questão ambiental” aqui chegou sob o signo da ditadura militar, com os movimentos sociais esfacelados e a educação sob forte repressão, de modo a se evitar a politização dos

³⁰ Salienta-se que tramitava no Congresso Nacional uma nova redação do Código Florestal (PLC 30/2011) que foi aprovado em dezembro de 2011, sob protestos de ambientalistas e cientistas que entendem que o novo Código flexibiliza a legislação ambiental, anistando desmatamentos e modificando critérios para definição e recuperação de áreas de reserva legal e de preservação permanente. Antes da aprovação, sob manifestação organizada pelo SOS Florestas – movimento formado por ONGs e entidades contrárias às alterações à legislação ambiental – já se advertia que a proposta de reforma do Código Florestal pode mudar a história de avanços na legislação sobre o meio ambiente no país, com riscos de danos permanentes ao patrimônio ambiental brasileiro (SOS FLORESTAS, 2011).

espaços educativos. O resultado foi, em termos de educação ambiental, uma ação governamental que primava pela dissociação entre o ambiental e o educativo/político, favorecendo a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo. Assim, a educação ambiental ganhou visibilidade como instrumento de finalidade exclusivamente pragmática (em programas e projetos voltados para a resolução de problemas enquadrados como ambientais) e como mecanismo de adequação comportamental ao que genericamente chamou-se de “ecologicamente correto”. É por isto, inclusive, que o senso comum muitas vezes acaba vendo-a, ainda hoje, como mero meio de apoio em projetos denominados “ambientais”, e não como uma perspectiva paradigmática em educação (LOUREIRO, 2004, p. 76).

O modelo da política ambiental brasileira elaborada a partir da Conferência de Estocolmo tinha, conforme Sousa (2005) dois pilares: o controle da poluição e a criação de unidades de conservação da natureza. Acerca da posição do Brasil na Conferência de Estocolmo, Lago (2009, p.118) indica que a delegação brasileira sabia com que imagem chagavam à Estocolmo:

[...] não era a do “milagre econômico”, da bossa nova e do tricampeonato de futebol. Era a de um país que estava, havia oito anos, sob um regime militar que dava ênfase absoluta a seu crescimento econômico, que não pretendia controlar o crescimento demográfico, que tinha péssimos *records* nas áreas de direitos humanos e de preservação da natureza, que tinha fortes tendências nacionalistas e ambições de domínio da tecnologia nuclear.

Nesse contexto, os autores Berté (2009), Grün (1996) e Ferreira e Ferreira (1992) destacam uma posição desenvolvimentista da delegação brasileira na referida Conferência, onde argumentavam que a preocupação com a proteção ambiental servia aos propósitos dos países

desenvolvidos na medida em que estes objetivavam com acordos e declarações, coibir o crescimento dos países em desenvolvimento. Os autores destacam, ainda, que os países em desenvolvimento foram liderados pelo Brasil no intuito de não aderir às propostas de “crescimento zero” que refletiam as ideias defendidas no relatório “O limite do crescimento” mencionado na subseção anterior. Ou seja, os efeitos negativos da degradação ambiental eram tratados como a negação do desenvolvimento nacional.

Sintetizando, de acordo com Bourckhardt e Sarmiento (2009), o Brasil começou a incorporar o direito ao meio ambiente em sua ordem normativa a partir do momento em que sua posição se tornou alvo de críticas internacionais, apresentando-se como desvantagem para o reconhecimento da economia em escala mundial e um limite para a concessão de empréstimos junto aos organismos financeiros internacionais.

Após a Conferência de Estocolmo, cria-se em 1973 no Brasil a *Secretaria Especial do Meio Ambiente* (SEMA), sob coordenação do Ministério do Interior, criada através do Decreto nº 73.030 com suas atividades iniciadas em 1974. Dentre suas competências, cabia à SEMA, de acordo com seu Artigo 4º: promover, intensamente, através de programas em escala nacional, o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1973). Conforme Sanches (2007) o trabalho da SEMA se concentrava no problema da poluição industrial e rural e as medidas aplicadas eram meramente de comando e controle.

Em consonância com o disposto no Princípio 21³¹ da Declaração de Estocolmo (CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO, 1972a) e precisando dispor de uma lei que avaliasse os impactos e as peculiaridades ambientais a nível nacional, é sancionada (quase dez anos de atraso em relação às recomendações da Conferência de Estocolmo) a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981³² que estrutura a *Política Nacional do Meio Ambiente*, estabelecendo objetivos, conceitos, princípios, responsabilidades, instrumentos, penalidades, e institui o SISNAMA, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) e, a

³¹ O Princípio 21 informou que os Estados têm o direito soberano de explorar seus próprios recursos, de acordo com a sua política ambiental, dentro da jurisdição ou sob seu controle, desde que não prejudiquem o meio ambiente de outros Estados ou de zonas situadas fora de toda a jurisdição nacional (CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO, 1972a).

³² O Decreto Federal nº 99.274, de 6 de junho de 1990 regulamenta sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e sobre a criação de Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental.

partir de uma nova redação, o Cadastro de Defesa Ambiental que certificava e organizava os agentes ambientais. Entre os instrumentos criados encontram-se a avaliação de impactos ambientais e o licenciamento para atividades efetiva ou potencialmente poluidoras. Procedimentos estes que foram ratificados e assegurados na Constituição de 1988.

Para atender seu objetivo “a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade humana” (BRASIL, 1981), a Política Nacional do Meio Ambiente tem por princípios (Artigo 2º):

- I - ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo;
- II - racionalização do uso do solo, do subsolo, da água e do ar;
- III - planejamento e fiscalização do uso dos recursos ambientais;
- IV - proteção dos ecossistemas, com a preservação de áreas representativas;
- V - controle e zoneamento das atividades potencial ou efetivamente poluidoras;
- VI - incentivos ao estudo e à pesquisa de tecnologias orientadas para o uso racional e a proteção dos recursos ambientais;
- VII - acompanhamento do estado da qualidade ambiental;
- VIII - recuperação de áreas degradadas;
- IX - proteção de áreas ameaçadas de degradação;
- X - *educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente* (BRASIL, 1981) [destaque da autora].

Em 1984 o CONAMA propôs diretrizes para EA e, em 1985, a SEMA e o CONAMA, incorporados ao novo Ministério de Desenvolvimento Urbano e do Meio Ambiente, produziram um documento avaliando o desenvolvimento da EA no país, em três níveis:

formação de quadros técnicos, educação formal e educação da comunidade.

O diagnóstico foi pessimista: a Secretaria reconheceu que esta linha de trabalho foi a que menos se desenvolveu, devido a) ao baixo nível de prioridade atribuída à Educação Ambiental, b) à ausência até há pouco tempo de uma conceituação consistente de Educação Ambiental, no que se refere ao seu conteúdo e importância no contexto geral do desenvolvimento do País, c) indefinição de uma estratégia operativa, ou seja, na forma de articulação entre as distintas esferas de governo, com vistas à concepção de programas e projetos na área. Mas o tema acabou sendo retirado da pauta deste Conselho Nacional (BRASIL, 1998, p. 42).

Em 1987, pouco antes da reunião realizada em Moscou que avaliou os resultados da Conferência de Tbilisi realizada em 1977, o antigo Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 226/87 onde ressaltava a urgência da formação de uma consciência pública, devendo a EA ser iniciada a partir da escola, numa abordagem interdisciplinar, mais especificamente nos currículos escolares de 1º e 2º Graus.

Faz-se necessário salientar, ainda, que a década de 1980 foi um marco na história da sociedade brasileira. Todo movimento gestado durante esse período, de transição da ditadura militar para o movimento de abertura democrática, com destaque para a promulgação da *Constituição Federal de 1988* (CF/88), representou a resistência e luta da sociedade em prol do reconhecimento dos direitos sociais, políticos, civis e pela cidadania. Assim, com a promulgação da CF/88 identificou-se, pela primeira vez na história brasileira, a possibilidade de se consagrar um projeto de sociedade democrática, reconhecendo-se a vinculação necessária entre regime democrático e direito social.

No caso específico das questões ambientais no seu artigo 225 a CF/88 regulamenta o meio ambiente enquanto bem de uso comum do povo sendo este, essencial à sadia qualidade de vida e, deve o Poder Público e a coletividade preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988). Analisando a CF/88, Pedrini (1997) destaca que a EA foi tratada apenas no capítulo VI do Meio Ambiente, ficando dissociada de sua dimensão pedagógica, uma vez que não se faz menção a ela no capítulo da Educação.

Com a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 1989, ficou entendido que a EA deveria constituir-se numa espécie de Coordenadoria capaz de integrar todas as diretorias do Instituto, assegurando a sua presença em todos os campos de atuação (DIAS, 1999). De acordo com Sanches (2007) no referido ano ocorreu uma reestruturação dos órgãos públicos encarregados da questão ambiental onde se uniu a Superintendência do Desenvolvimento da Pesca, a Superintendência da Borracha, o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal e a SEMA em torno de um único órgão federal: o IBAMA. Ainda em 1989 criou-se o Fundo Nacional de Meio Ambiente, Lei nº 7.797.

Ao longo da década de 1990, em parte em função das exigências estabelecidas a partir da Constituição, várias leis ambientais³³ foram incluídas na agenda política nacional. Criou-se a *Secretaria Nacional de Meio Ambiente* em 1990 e, em 1991, o *Programa Nacional do Meio Ambiente* sendo este, de acordo com Berté (2009, p. 42) “financiado pelo Banco Mundial e executado pelo Ibama. O seu objetivo era fortalecer a proteção das áreas de conservação e proteger ecossistemas já ameaçados”. Em 1991, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria 678, resolve que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deverão contemplar conteúdos de EA.

Desde sua convocação em 1989, a Rio-92 foi mobilizando ações em nível internacional e nacional. O momento de preparação para a Conferência se deu, no âmbito da sociedade civil, através da organização do Fórum das ONGs. Na análise de Carvalho (2001a, p. 149) “Essa coalizão de ONGs, movimentos sociais [...] e movimentos ecológicos foi o espaço de ressonância mais importante da Rio-92 na sociedade”. Cabe salientar que paralelamente à Rio-92 realizou-se o Fórum Global onde se criou a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), composta por ONGs, educadores e instituições diversas relacionadas à educação.

Em 1992, como desdobramento da Carta Brasileira para Educação Ambiental³⁴, o MEC promoveu em Foz de Iguaçu o *1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs)*. Neste encontro, além do debate acerca das propostas pedagógicas e recursos institucionais, apresentou-se projetos e experiências exitosas em EA.

³³ Para exemplificar cita-se: Lei da Política Agrícola (Lei nº 8171/1991); Lei dos Recursos Hídricos (Lei nº 9433/97); Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9605/1998); Lei da Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999), etc.

³⁴ Documento produzido pelo MEC em um Workshop sobre EA, durante o período de realização da Rio-92, conforme já sinalizado na subseção anterior.

Assim, o MEC passou a incentivar a implantação de CEAs “como espaços de referência, visando a formação integral do cidadão para interagir em diversos níveis e modalidades de ensino e introduzir práticas de educação ambiental junto às comunidades” (BRASIL, 2005, p. 26). Ainda em 1992 o IBAMA cria e consolida os *Núcleos de Educação Ambiental* (NEAs) nos Estados.

Em cumprimento da CF/88 e dos compromissos internacionais assumidos na Rio-92, foi criado no Brasil em 1994 o primeiro *Programa Nacional de Educação Ambiental* (PRONEA³⁵), executado pela Coordenação de EA do MEC e pelos setores correspondentes do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e IBAMA. O referido Programa previu três componentes: Capacitação de Gestores e Educadores; Desenvolvimento de Ações Educativas; Desenvolvimento de Instrumentos e Metodologias, estabelecendo-se sete (7) linhas de ação³⁶ como parte de proposta de uma ação nacional “[...] a ser desenvolvida diretamente, ou através dos Estados, que seriam incentivados a iniciar seus processos de elaboração dos Programas Estaduais de Educação Ambiental” (BRASIL, 1998, p. 127). Os princípios básicos do PRONEA eram:

- 1) o Poder Público (União, Estados e Municípios) tem o dever constitucional de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.
- 2) A responsabilidade do Poder Público não exclui a participação das comunidades, que devem ser transformadas em parceiras do Poder Público na promoção da ação educativa e na formação da consciência da sociedade no setor ambiental.
- 3) A Educação Ambiental deve objetivar o desenvolvimento da compreensão do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos físicos, biológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais, científicos e éticos.

³⁵ A sigla PRONEA é referente ao programa instituído em 1994 e a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999 que, em 2005 teve a sua terceira versão.

³⁶ “1) EA por meio do ensino formal; 2) Educação no processo de gestão ambiental; 3) Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais; 4) Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais; 5) Articulação e integração comunitária; 6) Articulação intra e interinstitucional; 7) Rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados” (BRASIL, 2005, p. 25).

- 4) Um objetivo da EA é a compreensão de que a conservação ambiental contempla também o uso dos recursos naturais com sustentabilidade, de modo que tanto as gerações atuais possam usufruir deles quanto as futuras.
- 5) O PRONEA deve estimular a solidariedade entre as regiões do país, e do país com a comunidade internacional, visando à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada e socialmente justa (BRASIL, 1998, p. 128).

Em 1996 o MEC implementa os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) aprovados pelo Conselho Nacional de Educação constituindo-se como um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, bem como incluindo o Meio Ambiente – assim como a ética, a saúde, a pluralidade cultural e a orientação sexual – enquanto um tema transversal que perpassa todas as disciplinas da formação básica (BRASIL, 1997). A autora Carvalho (2001a, p. 164) destaca que “ao diferenciar-se da educação tradicional e apresentar-se como um saber transversal, a EA inova mas também arca com as dificuldades de sua assimilação pela educação formal, estruturada disciplinarmente”. Como consequência, a autora enfatiza que as atividades de EA no ensino fundamental tem se dado através de projetos pontuais e extracurriculares³⁷.

Em 1997 foi realizada a *I Conferência de Educação Ambiental*, em Brasília, onde produziu-se a “*Carta de Brasília para a Educação Ambiental*” contendo a inserção da EA em cinco (5) áreas temáticas: 1) EA e as vertentes do desenvolvimento sustentável; 2) EA formal; 3) EA no processo de gestão ambiental; 4) EA e as políticas públicas; 5) EA, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade (BRASIL, 2005).

Com a justificativa de garantir ao cidadão brasileiro o acesso à EA, em 27 de abril de 1999 a Lei 9.795 que institui a *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA) é aprovada representando “[...] um alto grau de institucionalização para a educação ambiental no País” (LAYRARGUES, 2009, p. 2). Embora tenha sido aprovado em 1999, o seu projeto original tramitava desde 1993, ou seja, aprovado em lei seis anos mais tarde, no período que estava em curso a reforma gerencial do Estado brasileiro (KAPLAN, 2010). A referida Política será executada

³⁷ Outros autores demonstram essa tendência, a saber: Brasil (2000), Oliva (2000), Grün (1996).

pelos órgãos e entidades integrantes do SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade. E, é criado o Órgão Gestor responsável pela coordenação da PNEA que dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação é representado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) (BRASIL, 2006).

Com relação ao Órgão Gestor, salienta-se que o poder decisório ficou concentrando nos dois ministérios envolvendo apenas entes governamentais em sua estrutura, não evidenciando o aspecto democrático que essa política deveria exigir. Ou seja, ser por um lado ele ganha agilidade decisória e possibilita a transversalização nos campos da educação e do meio ambiente, por outro lado foi conferido o poder de coordenação da PNEA apenas ao governo federal (LAYRARGUES, 2009).

Frente esta questão, com o objetivo de assessorar o Órgão Gestor no planejamento e avaliação de diretrizes e ações relativas ao processo de implementação da PNEA (BRASIL, 2002), criou-se no âmbito desta Política o Comitê Assessor³⁸.

A PNEA entende por EA os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Para garantir o direito de todos à EA, a referida Política descreve em seu art. 3º as incumbências³⁹ dos setores e instituições que

³⁸ Conforme art. 4º do Decreto nº 4.281/2002 (BRASIL, 2002) cria-se o Comitê Assessor sendo este integrado por um representante dos seguintes órgãos, entidades ou setores: setor educacional-ambiental, indicado pelas Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAS); setor produtivo patronal, indicado pelas Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio e da Agricultura; setor produtivo laboral, indicado pelas Centrais Sindicais; ONGs que desenvolvam ações em EA, indicado pela Associação Brasileira de ONGs; Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; municípios, indicado pela Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; CONAMA, indicado pela Câmara Técnica de EA; Conselho Nacional de Educação; União dos Dirigentes Municipais de Educação; IBAMA; Associação Brasileira de Imprensa; Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente.

³⁹ Layrargues (2009, p. 26) afirma que o termo utilizado no art. 3º: ‘incumbir’, “[...] significa confiar, delegar, encarregar, submeter ou conferir a outro, uma determinada responsabilidade; mas não exatamente o obriga como um dever. A noção de obrigatoriedade não é explícita no verbo incumbir. O sujeito investido com o dever de cumprir a lei, aqui parece poder optar espontaneamente por fazer ou deixar de fazer, segundo seu voluntarismo e dedicação, já que

estão na esfera de atuação da PNEA. Este artigo faz menção ao Estado apenas no primeiro inciso, sob denominação de “Poder Público” devendo este “[...] definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1999). Nos demais incisos faz-se menção às instituições educativas, aos órgãos integrantes do SISNAMA, aos meios de comunicação de massa, às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas e à sociedade. Conforme Kaplan (2010) não há, no discurso, explicitação da contradição entre o público e privado, nem entre Estado e sociedade civil⁴⁰, mas um discurso de confluência de interesses, de parcerias em prol de um interesse comum.

No contexto de aprovação da PNEA foi vetado pelo Poder Executivo o artigo 18º que destinava a ações em EA pelo menos 20% dos recursos arrecadados em função da aplicação de multas decorrentes do descumprimento da legislação ambiental. Justificou-se que se o artigo não fosse vetado, ele derrogaria o artigo 773 da Lei nº 9.605/1998, a qual dispõe sobre os Crimes Ambientais, que determina que os valores arrecadados em pagamento de multas por infração ambiental serão revertidos ao: Fundo Nacional do Meio Ambiente, Fundo Naval e fundos estaduais ou municipais de meio ambiente ou correlatos, conforme dispuser o órgão arrecadador. E, no que diz respeito ao Fundo Nacional do Meio Ambiente, seu artigo 5º menciona que serão consideradas prioritárias as aplicações de recursos financeiros para projetos em sete (7) áreas, sendo a EA uma delas. Ou seja, mencionou-se que a vinculação de pelo menos 20% dos recursos provenientes das infrações ambientais para as ações de EA:

[...] revela-se contrária ao interesse público e em dissonância com a Política de Meio Ambiente

não é obrigado por força de lei. Destaca-se, assim, a possibilidade de haver dubiedade na interpretação da lei, que pode ter um caráter genérico, quase a título sugestivo, para que tais setores assumam responsabilidades gratuitas, possibilitando haver interpretações que permitam a renúncia de responsabilidade”.

⁴⁰ Em Gramsci (1999) o Estado é subdividido em duas esferas: a *sociedade política* (conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante impõe coercitivamente a sua dominação: aparato policial e militar, sistema judiciário, dentre outros.), e a *sociedade civil* (constituída por aparelhos privados de hegemonia, onde o exercício do poder se dá através do consenso: igrejas, escola, dentre outros), nas quais circulam as ideologias que são o “cimento” da formação social, e por meio das quais a classe hegemônica procura impor à classe subalterna a sua concepção de mundo. Para Gramsci, a sociedade civil é o espaço onde se expressam os momentos de persuasão e de consenso, lugar onde se manifestam as contradições e os conflitos, o espaço fundamental da luta de classes.

praticada no nosso país, de modo que, se não vetado este dispositivo, ele privilegiará uma das áreas de fomento da Política de Meio Ambiente em detrimento de todas as outras. Tal vinculação pode revelar-se prejudicial para toda política desenvolvida no âmbito da preservação do meio ambiente, uma vez que retira o poder discricionário do administrador público e a sua indispensável faculdade de, por motivos de conveniência e oportunidade, adequar a destinação dos recursos para a área que esteja mais carente em determinado momento histórico ou virtude de alguma circunstância material (BRASIL/MENSAGEM, 1999, p.1).

Loureiro (2002) aponta que a ausência de definições precisas acerca dos recursos financeiros destinados à EA constitui um dos principais problemas na sua formulação. Apresentando uma análise introdutória a respeito da conjuntura social e política da constituição da PNEA no Brasil, com o objetivo de definir indicadores que auxiliem a identificação dos avanços e/ou retrocessos para a EA no país, Layrargues (2009) afirma que a lei não enuncia como e quem garantirá o cumprimento efetivo do direito ao acesso universal à EA, ou seja, destaca que não se tem clareza e objetividade de quais são os sujeitos sociais específicos e tampouco quais as suas responsabilidades. Nesse sentido, questionando os verbos utilizados no artigo 3º mencionando que nem todos denotam um comprometimento maior de protagonismo e responsabilização:

Então, como tratar das situações em que ocorra omissão ou renúncia de responsabilidade daquelas entidades, setores ou órgãos que receberam a incumbência de implementar a PNEA, mas abriram mão da responsabilidade, seja por negligência, passividade, descuido, ausência ou mesmo desprezo? Qual é a força coercitiva da PNEA? O que fazer quando ocorrer o ato de se deixar de fazer aquilo juridicamente determinado na lei, que implica o descumprimento da universalidade do acesso à educação ambiental, acarretando em prejuízo a terceiros ou à sociedade como um todo? Afinal, pode haver renúncia de

responsabilidade na implementação da PNEA?
(LAYRARGUES, 2009, p. 27)

Uma vez que não há na PNEA qualquer menção à omissão de responsabilidade de se garantir o acesso à EA, estabelecendo uma “medida punitiva” a ser adotada no caso do descumprimento da lei, “parece que a opção adotada foi pelo senso da responsabilidade, confiando não na *coerção*, mas na *motivação* dos atores sociais que receberam a incumbência de implementar a PNEA” (LAYRARGUES, 2009, p. 27). Assim, caberia à sociedade civil organizada participar na formulação e gestão das políticas, exercendo o controle social⁴¹.

Verificando-se, portanto, inconsistências e incongruência nos capítulos e artigos que discorrem sobre a arquitetura do poder da PNEA, bem como na definição de atribuições dos entes responsáveis pela gestão político-institucional da referida Política, Layrargues (2002c) destaca que esses problemas podem ser explicados pela precocidade da institucionalização da PNEA que antecedeu a própria estruturação das bases organizacionais e políticas dos educadores ambientais para a realização de um debate nacional a respeito da necessidade de sua criação. Alguns fatores⁴² são indicativos de que a PNEA apresenta um caráter mais assistencialista do que um instrumento de transformação social.

Enquanto um instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do país criou-se em 2002, a partir das diretrizes da Agenda 21 Global (elaborada na Rio-92), a *Agenda 21 Brasileira* que “[...] procura estabelecer equilíbrio negociado entre os objetivos e as estratégias das políticas ambientais e de desenvolvimento econômico e social, para consolidá-los num processo de desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2004, p. 14). Conforme Brasil (2004) o processo para construção da Agenda 21 Brasileira se deu no período de 1996 a 2002 sendo coordenado pela Comissão de Políticas de

⁴¹ Entende-se por controle social a “[...] atuação da sociedade civil organizada na gestão das políticas públicas no sentido de controlá-las para que estas atendam, cada vez mais, às demandas sociais e aos interesses das classes subalternas. Neste sentido, o controle social envolve a capacidade que a sociedade civil tem de interferir na gestão pública, orientando as ações do Estado e os gastos estatais na direção dos interesses da maioria da população” (CORREIA, 2002, p. 121).

⁴² “(a) ausência de oposição política à Lei nº 9.795/99; (b) ausência de uma base social profissional minimamente articulada em torno de uma comunidade de educadores ambientais; (c) inexistência de um corpo teórico estruturado a respeito da educação ambiental; (d) indefinição de um campo político-ideológico estabelecido em torno dos modelos pedagógicos possíveis” (LAYRARGUES, 2002c, p. 1).

Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional, e implantando em 2003.

As 21 ações prioritárias da referida Agenda são: produção e consumo sustentáveis contra a cultura do desperdício; eco-eficiência e responsabilidade social das empresas; retomada do planejamento estratégico, infraestrutura e integração regional; energia renovável e a biomassa; informação e conhecimento para o desenvolvimento sustentável; educação permanente para o trabalho e a vida; promover a saúde e evitar a doença, democratizando o Sistema Único de Saúde; inclusão social e distribuição de renda; universalizar o saneamento ambiental protegendo o ambiente e a saúde; gestão do espaço urbano e a autoridade metropolitana; desenvolvimento sustentável do Brasil rural; promoção da agricultura sustentável; promover a Agenda 21 Local e o desenvolvimento integrado e sustentável; implantar o transporte de massa e a mobilidade sustentável; preservar a quantidade e melhorar a qualidade da água nas bacias hidrográficas; política florestal, controle do desmatamento e corredores de biodiversidade; descentralização e o pacto federativo: parcerias, consórcios e o poder local; modernização do Estado: gestão ambiental e instrumentos econômicos; relações internacionais e governança global para o desenvolvimento sustentável; cultura cívica e novas identidades na sociedade da comunicação; pedagogia da sustentabilidade: ética e solidariedade.

Ainda no mesmo ano lançou-se o *Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental* (SIBEA) direcionado a educadores e instituições de todo o Brasil, cujo objetivo é gerir, disseminar, divulgar e democratizar informações sobre educadores ambientais e instituições ligadas à EA. O portal do SIBEA, resultado de um esforço do MMA para criar uma plataforma de governo eletrônico que reúna informações e instrumentos para a gestão do conhecimento em EA, possibilitando a geração de indicadores, buscas e a análise de redes sociais, que apoiam a formulação de políticas e outras ações.

A partir das considerações realizadas, referindo-se às legislações ambientais do Brasil, Leite e Mininni-Medina (2000), mencionam que a efetividade da legislação ambiental é sempre muito relativa, ou seja, conforme as autoras maior parte dessas leis não são cumpridas de maneira adequada, em função de alguns agravantes como, por exemplo, o desconhecimento da legislação por parte do cidadão, dificultando o controle social da sociedade e, também, devido a necessidade de um maior detalhamento em relação a cada lugar geográfico do que uma legislação ambiental. Assim, entendendo que é também importante a população participar da elaboração das legislações, as autoras

argumentam que “Conhecer e saber avaliar essa legislação [ambiental] tendo em conta a situação real de cada recorte do meio ambiente, nos parece, portanto, uma condição necessária para a cidadania” (LEITE; MININNI-MEDINA, 2000, p. 74).

Ainda com base nas legislações ambientais brasileiras, o autor Berté (2009) menciona que estas apresentam um caráter excessivamente biótipo (grupos com a mesma estrutura), pois não inclui explicitamente o ser humano na sua conceituação de meio ambiente.

Feita essas ressalvas, destaca-se que apesar da mobilização dos educadores ambientais e da aprovação da Lei que define sua Política Nacional, a EA ainda não se consolidou como política pública, o que permite compreender a história contraditória que se move a EA à luz da teoria e da pedagogia crítica (LOUREIRO, 2009a). Assim, convém destacar, brevemente, que a EA deve contribuir com o processo dialético Estado - Sociedade Civil que possibilite uma definição das políticas públicas de caráter democrático e universal.

Para fins desta dissertação parte-se do pressuposto que a Política Pública é “[...] ação pública [face às demandas e necessidades sociais da sociedade], na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo [...]” (PEREIRA, 2009, p. 94). Quando se fala de política pública, está se falando de uma política cuja principal marca definidora é o fato de ser de todos, e não porque seja estatal (do Estado) ou coletiva (de grupos particulares da sociedade) e muito menos individual. Entende-se que as Políticas Públicas são terrenos em disputa entre a sociedade política e grupos organizados da sociedade civil na busca pela hegemonia.

No âmbito das políticas públicas em EA, Kaplan (2010, p. 1) menciona que as mesmas vêm sendo orientadas a partir de uma concepção de Estado como parceiro da sociedade civil, inclusive fortalecendo-a e “[...] priorizando a sociedade civil burguesa (sobretudo na figura das ONGs), em contraposição à sociedade civil popular (movimentos sociais, sindicatos, professores, etc)”, enquanto uma estratégia de implantação da política neoliberal. A partir da redução do aparelho estatal ocorre a transferência de responsabilidades para a sociedade civil, através das privatizações, terceirizações e incentivo ao voluntariado com parcerias entre o público e privado, precarizando as políticas sociais acompanhada de desmonte e regressão dos direitos sociais, e intensificando a filantropização, mercantilização, rompendo com padrões de universalidade.

É válido salientar que a valorização de segmentos da Sociedade Civil é parte da estratégia neoliberal para dar continuidade aos ajustes e reformas do Estado – conforme destacado na subseção 2 –, sem, contudo, superar o atual modo de produção. Frente a esta questão Loureiro e Kaplan (2011) mediante análise da PNEA e do ProNEA, constataam um discurso que trata o Estado como “naturalmente” ineficiente e burocrático, devendo ser parceiro da sociedade civil, apoiando-a e transferindo recursos financeiros e responsabilidade de execução das políticas sociais. Ou seja, o Estado se mantém como financiador enquanto a sociedade civil executa as políticas sociais que vêm se submetendo aos ditames da política econômica. Nessa conjuntura, Kaplan (2010) destaca que as políticas sociais, incluindo as políticas educacionais e de EA, são (re)formuladas devido a acusações de terem gerado altos custos ao Estado de Bem Estar Social⁴³ e, em decorrência, uma crise fiscal.

Conforme Loureiro (2009b, p. 11) a premissa básica de assegurar a participação de todos e dignidade de vida para todos, sem qualquer forma de discriminação, é típica de um Estado de Direito democrático, de matriz republicana, como é o caso do Brasil. Porém, o autor afirma que pelo fato deste Estado ter se estabelecido sob premissas liberais e relações capitalistas, ele constituiu-se enquanto um Estado que assegura:

[...] em primeiro lugar o direito à propriedade privada e à liberdade individual com base na concorrência de mercado e na lógica meritocrática. Um Estado que legitima e é legitimado por uma cultura que garante privilégios e que ideologicamente reproduz a certeza de que as classes e frações de classe dominantes não possuem tais privilégios! [...] Logo, o famoso “todos” não está dado, uma vez que se define em relações desiguais, de dominação e preconceito, que estabelecem antagonismos estruturais que não são resolvidos pelo simples apelo humanitário ou desejo de que a política pública seja para todos indistintamente. Isto implica que os agentes e

⁴³ Por Estado de Bem Estar Social (ou *Welfare State* na expressão inglesa) que surge como fenômeno do século XX, sob orientação macroeconômica de matriz keynesiana conjugada à organização da produção taylorista-fordista, compreende-se, conforme Pereira (1998) e Draibe (1993), um esquema de proteção social que incumbe ao Estado decisiva responsabilidade pelo bem-estar dos cidadãos, garantido-lhes renda, alimentação, saúde, educação, enfim, acesso a benefícios e serviços de natureza pública sem, contudo, superar o capitalismo.

instituições de Estado não podem assumir neutralidade em seus atos e na execução de políticas públicas. Estes devem necessariamente saber definir estratégias de reversão dos processos sociais assimétricos e dialogar com os múltiplos grupos e classes em defesa do que é público e na garantia do ambiente como bem comum.

Esses breves esclarecimentos se fazem necessário para explicitar e assumir que há, no âmbito da EA, projetos políticos e epistêmicos em disputa como expressão de concepções e materialidades distintas (LOUREIRO; KAPLAN, 2011). Com base no exposto, na próxima subseção apresentam-se as diferentes vertentes acerca da temática EA, algumas antagônicas entre si na medida em que vislumbram projetos de sociedade que visam manter, compatibilizar ou superar o modelo societário vigente.

3.4 AS DIFERENTES VERTENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Foi em meados da década de 1980, com a realização dos primeiros encontros nacionais, a atuação crescente das organizações ambientalistas, a incorporação da temática ambiental por movimentos sociais e educadores e o aumento da produção acadêmica (LOUREIRO, 2008), que a contribuição do processo educativo na preservação e conservação do meio ambiente e na aquisição de novos conhecimentos e habilidades referentes à natureza ganhou mais notoriedade. Assim, o debate em torno das problemáticas socioambientais deixou de ser utopia dos movimentos ambientalistas passando a tornar-se alvo de preocupações de muitos governos (NUNES, 2011). Nesta lógica, não sendo a EA algo tão novo, Grün (1996, p. 15) enfatiza que o debate acerca das questões socioambientais, como uma preocupação específica da educação, foi precedido de uma ecologização das sociedades. “Essa ecologização começou no momento em que o meio ambiente deixou de ser um assunto exclusivo de amantes da natureza e se tornou um assunto da sociedade civil mais ampla”.

Nesse contexto, a EA na experiência brasileira não nasceu no campo educativo, mas parece ser um fenômeno cuja gênese e desenvolvimento estaria mais ligado aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista (CARVALHO, 2004b; DIAS, 1991). Segundo Kawasaki e Carvalho (2009) a EA, em sua fase inicial no Brasil, herdou o caráter predominantemente conservacionista ou naturalista de seus

movimentos com forte militância na área ambiental, ou seja, uma prática educativa cujo horizonte buscava o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 5). E, se, naquele momento estava presente uma expectativa de que essas práticas pudessem, se não resolver, pelo menos minimizar os problemas ambientais – evidenciando o caráter marcadamente instrumental, a visão pragmática e imediatista das práticas educativas, revelando certa ingenuidade no enfrentamento da complexa temática ambiental, caracterizada como de “ilusão ou otimismo pedagógico” –, na atualidade grandes esforços ainda são necessários, em diferentes ambientes sócio institucionais, para a compreensão e implementação de novas possibilidades da EA.

A constatação quanto à complexidade da temática socioambiental e quanto ao caráter processual da educação tem ajudado a reverter esse quadro de “entusiasmo exagerado pela EA”. Entretanto, é preciso compreender que foram as práticas educativas de caráter conservacionista e instrumental que marcaram as primeiras práticas de EA, tanto no contexto escolar quanto fora dele (NUNES; FREITAS, 2011b).

Com relação ao conceito, para Layrargues (2004, p. 7) a EA é o termo que se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental, definindo-a como “[...] uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental”. Contudo, Layrargues e Loureiro (2001) mencionam que atualmente não é mais possível entender a EA no singular, como um novo modelo de educação que simplesmente se opõe a uma educação convencional que não é ambiental, ou seja, não é mais possível referir-se genericamente a uma mera EA sem qualificá-la com precisão.

Reigota (1995, 1998, 2001) afirma que a EA tende a questionar o conceito de educação vigente, sendo uma crítica e alternativa aos processos pedagógicos conservadores. Como prática política, a EA é uma possibilidade para formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Assim, para o autor, a partir do momento que o indivíduo atua na sua comunidade e toma consciência e conhecimento da problemática global, haverá uma mudança no sistema. Para Reigota (2001, p. 44) a EA “[...] se fundamenta basicamente na mudança de mentalidade, comportamentos e valores”. Cabe sinalizar que ao reduzir a EA às mudanças comportamentais, corre-se o risco de perpetuar a lógica instrumental do sistema vigente.

É válido esclarecer que embora não seja possível delimitar rigorosamente o momento fundacional que se expressou a percepção das distintas correntes político pedagógicas na EA, foi por volta dos anos 1990 que, conforme Layrargues e Loureiro (2001), a EA abandonava o perfil inicial predominantemente conservacionista e passa a reconhecer a dimensão social do ambiente. A partir desse momento, já não era possível referir-se genericamente a EA sem qualificá-la, ou seja, “[...] sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 4). Isso significa que existe uma multiplicidade de formas legítimas de pensar e fazer EA, ou seja, há uma grande variação das intencionalidades socioeducativas, metodologias pedagógicas e compreensões acerca do que seja a mudança ambiental desejada. Essas diferentes propostas conceituais e práticas, na análise de Layrargues e Lima (2011) nada mais eram do que a busca por hegemonia interpretativa e política desse universo socioeducativo.

[...] uns crêm ser determinante o desenvolvimento da afetividade e sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios e fundamentos ecológicos que organizam a Vida. Alguns têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão seguros que é preciso articular o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 6).

Diante dessa questão, já que todo campo político e de conhecimento se define por meio de contradições e posições divergentes e por vezes antagônicas (LOUREIRO, 2009c), faz-se necessário clarificar as diferenciações e as adjetivações dos tipos de EA para um amadurecimento teórico e epistemológico do campo. O autor Layrargues (2004) destaca que renomear a EA pode significar dois momentos simultâneos, mas distintos: um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico, mas também o estabelecimento de fronteiras internas segmentando diversas vertentes. Para Loureiro (2009c, p. 4) o fato de não se posicionar diante dessas questões pode

indicar um “[...] enfoque relativista de aceitação simples e acrítica de qualquer modo de fazer educação ambiental”.

Ter uma posição não é sinônimo de estar fechado ao diálogo, ser auto-suficiente. É sim ter a compreensão de que é preciso construir no diálogo e no movimento dos acontecimentos a coerência teórica e prática que possibilite a materialização de uma política pública e seus instrumentos, a partir de determinada concepção de sociedade, natureza e valores éticos que balizam a conduta humana sob certas condições históricas (LOUREIRO, 2009c, p. 4).

Carvalho (2001b, p. 44) destaca que a EA é um conceito que, como outros da ‘família ambiental’, sofre de grande imprecisão e generalização. O problema dos conceitos vagos é que acabam “[...] sustentando certos equívocos e, neste caso, o principal deles é supor uma convergência tanto da visão de mundo quanto das opções pedagógicas que informam o variado conjunto de práticas que se denominam de educação ambiental”. Apresentando vantagens e desvantagens dos processos de diferenciação, Layrargues e Lima (2011, p. 13) destacam que embora se reconheça:

[...] os limites que os esforços classificatórios impõem à apreensão da realidade, reduzindo-a em sua complexidade, separando processos que na vida real são tecidos juntos e eventualmente incitando antagonismos politicamente contraproducentes para o avanço do campo enquanto totalidade. Contudo, nesse balanço, concluímos que os benefícios analíticos e políticos resultantes dos processos de diferenciação se sobrepõem com clareza às possíveis perdas. Conhecimento e autoconhecimento sempre foram ingredientes indispensáveis à práxis, à transformação dos indivíduos em sujeitos, ao desenvolvimento social e a ampliação das liberdades humanas. No caso da Educação Ambiental, pela escassez de pesquisas e de dados, sempre fica difícil identificar e diagnosticar as hegemonias discursivas e práticas. Sabemos que as forças críticas conquistaram um espaço

significativo no interior do campo, mas essas forças são constantemente erodidas por esse pragmatismo dominante que tende a converter e a deslocar as intenções educativas no sentido pragmático do mercado, da formação de mão de obra, da geração de emprego e renda, do consumo e, nesse processo, a educação é instrumentalizada como um meio de ascensão social, de capacitação para o trabalho, de promoção dos salários das novas classes médias. Ou seja, os objetivos econômicos são claramente os dominantes em detrimento dos objetivos de cidadania, da vida pública e educação política.

Assim, justificando a necessidade de compreender a dinâmica atual da EA no Brasil e de diferenciar suas tendências, aborda-se, neste momento, as diferentes vertentes desse campo. Salienta-se a existência de diversos estudos que destacam as diferentes correntes político-pedagógicas presentes na EA, a exemplo Sorrentino (1995), Carvalho (2001a, 2001b, 2004a), Leonardí (1999), Layrargues (2004), Loureiro (2004; 2007; 2009a), Layrargues e Lima (2011), dentre outros. Com a intenção de representar com maior fidelidade a realidade observada, além da adjetivação “ambiental”, foram criadas novas denominações para diferenciar essa prática educativa. Para Layrargues (2002c, 2003) e Layrargues e Lima (2011) a primeira tentativa de classificação da EA – não considerando essa tentativa como marco inicial de definição do campo político-pedagógico da EA – foi elaborada por Sorrentino (1995) que sistematizou a existência de quatro tendências que se referiam às concepções de mundo dos educadores e não especificamente ao papel social da EA, seriam elas: conservacionista, ao ar livre, relacionadas à gestão ambiental e à economia ecológica.

Os autores Pedrini e De-Paula (1997) indicaram, analisando estudos de diferentes autores, que a EA brasileira transitou sem objetivos e métodos de ação e avaliação claramente definidos, transparecendo uma confusão conceitual acerca da EA que permeava o meio dos ambientalistas, mas, também, dos docentes e dos empresários. Para Grün (1996, p. 106) ao longo das décadas de 1980 a 1990, duas tendências se destacam: “1) Propostas de criação de uma disciplina de educação ambiental [...]; 2) Inserção da educação ambiental como uma unidade de estudo da disciplina de biologia ou, ainda, sua inclusão aleatória na área de ciências físicas e biológicas”.

Sauvé (2005) delimitou algumas correntes⁴⁴ que possibilitam a análise da diversidade de proposições pedagógicas em torno da EA, apresenta 15 correntes, a saber: naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sistêmica, científica, humanista, moral/ética, holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação, da sustentabilidade.

Por sua vez, o autor Leonardi (1999) enfatiza que as diferentes concepções de EA estão relacionadas diretamente às diferentes formas de fazê-la. Neste contexto, classifica as formas de fazer EA em quatro conjuntos de temas, que são: *Biológicos* (busca-se proteger, conservar e preservar espécies, o ecossistema e o planeta como um todo); *Espirituais/culturais* (dedicam-se a promover o autoconhecimento e o conhecimento do universo); *Políticos* (busca-se a democracia, a cidadania, participação popular, diálogo e autogestão) e *Econômicos* (defendem a geração de empregos em atividades ambientais não alienantes e também a participação de grupos e indivíduos nas decisões políticas).

Sistematizando o surgimento de tipologias dualistas no campo da EA, Layrargues (2003, p. 7) destaca que:

Carvalho (1991) inicialmente contrapôs uma educação ambiental *alternativa* contra uma educação ambiental *oficial*; Quintas (2000), Guimarães (2000, 2001) e Lima (1999, 2002), respectivamente colocaram uma educação *no processo de gestão ambiental*, uma educação ambiental *crítica* e uma educação ambiental *emancipatória* contra uma educação ambiental *convencional*; Carvalho (2001) contrapõe uma educação ambiental *popular* versus uma educação ambiental *comportamental*. Tais tentativas procuram demarcar, através de elementos da sociologia da educação, uma educação ambiental – que antes de tudo, permanece Educação –, que está em sintonia com as *forças progressistas*

⁴⁴ Para Sauvé (2005) a noção de corrente refere-se à perspectiva teórico-metodológica, ou seja, uma maneira geral de conceber e de praticar a EA. “Podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade de e uma diversidade de proposições. Por outro lado, uma mesma proposição pode corresponder a duas ou três correntes, segundo o ângulo sob o qual é analisada. Finalmente, embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns” (SAUVÉ, 2005, p. 17).

contra uma outra que está em função das *forças conservadoras* da sociedade, visando respectivamente a transformação ou a manutenção das relações sociais.

Os autores Layrargues e Lima (2011) entendem que essa “auto reflexividade” da EA acrescida da tomada de consciência sobre o seu papel no contexto da crise socioambiental, pode ter promovido uma inflexão nos seus rumos. Resumidamente, os referidos autores, mapeando três macrotendências político pedagógicas da EA contemporânea no Brasil, como tipos ideias weberianos, identificam: a vertente conservacionista, a pragmática e a crítica.

A vertente conservadora se expressa por meio das correntes conservacionistas, comportamentalista, da alfabetização ecológica e do autoconhecimento (LAYRARGUES; LIMA, 2011) e se apoia nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente, não questionando a estrutura social vigente em sua totalidade. Os referidos autores não a identificam como a tendência hegemônica do campo na primeira década do século XXI.

A vertente pragmática abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, e é expressão do “[...] ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 90” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9). Nesse aspecto, conforme os autores, essa vertente é uma derivação da vertente conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico, ainda não articulando a questão da desigualdade social. A vertente pragmática poderia apresentar uma leitura crítica da realidade se aproveitasse o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre o padrão do lixo gerado no atual modelo desenvolvimentista, porém, trabalha sob um viés de “[...] compensação para corrigir a “imperfeição” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).

[...] as vertentes conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se

ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. [...]. Ambas são comportamentalistas e individualistas, mas a forma conservacionista é uma versão mais ingênua, primária e mesmo enviesada de grupos mais ligados às ciências naturais que entendiam a crise ambiental e a Educação Ambiental dessa maneira ora porque não tinham uma reflexão social e sociológica da questão ambiental ora porque entendiam que politicamente era melhor não misturar ecologia e política, e neste caso, nos referimos a atores ideologicamente interessados em evitar uma perspectiva de conflito na abordagem da questão. Agora, esse conservacionismo precisava se adequar às mudanças tecnológicas e econômicas e às pressões do mercado por mudanças “cosméticas” dentro da ordem. [...]. Assim, o contexto que delimita a vertente pragmática de Educação Ambiental é definido pelo capitalismo de mercado e as mudanças possíveis tem de se conformar nesses limites, nunca além disso LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 11).

A vertente crítica aglutina as correntes da EA Popular, Emancipatória, Transformadora e no processo de Gestão Ambiental, sendo uma oposição às tendências conservadoras e comportamentais. Tem como ênfase a revisão crítica dos fundamentos que propiciaram a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Para Layrargues e Lima (2011, p. 12) a EA Crítica cresceu na última década e tem mostrado “[...] uma vitalidade que a habilita a sair da condição de contra-hegemonia e ocupar um lugar central no campo”.

Nesse contexto, Loureiro (2009a, p. 11) identifica que existem propostas educativas voltadas à questão ambiental que se inserem num gradiente que enseja a mudança ambiental conquistada por intermédio de três possibilidades: “[...] a mudança cultural associada à estabilidade social; a mudança social associada à estabilidade cultural; e, finalmente, a mudança cultural concomitante à mudança social”. Assim afirma:

Apesar de a complexidade ambiental envolver múltiplas dimensões, verifica-se, atualmente, que muitos modos de se fazer e pensar a Educação Ambiental enfatizam ou absolutizam a dimensão ecológica da crise ambiental, como se os problemas ambientais fossem originados independentemente das práticas sociais. Insatisfeitos com esse tipo de reducionismo que ainda conquista muitos adeptos, cientes do risco que a Educação Ambiental apresenta – se a sua vertente que enfatiza a mudança cultural associada à estabilidade social for a hegemônica – e representando uma nova tendência que busca efetuar um olhar ponderado entre as múltiplas dimensões da complexidade ambiental, alguns autores brasileiros criaram novas denominações para renomear a educação que já é adjetivada de “ambiental”, para que a Educação Ambiental seja compreendida não apenas como um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas também como um instrumento de transformação social para se atingir a mudança ambiental.

Conforme descrito na Introdução da Dissertação, para fins desse estudo, identificam-se duas vertentes de EA: a EA conservadora e/ou conservacionista⁴⁵ e a EA baseada no pensamento crítico: emancipatória, transformadora e crítica. De modo geral, pode-se afirmar que a principal característica que diferencia essas duas vertentes é a forma de entender a relação entre crise socioambiental e o modelo societário vigente. A primeira compreende que é possível superar a crise socioambiental sem alterar os fundamentos da sociedade capitalista por meio da mudança de comportamento dos indivíduos e de reformas e ajustes. Já a segunda, entende que as raízes da crise socioambiental têm uma causa estrutural, fruto do modo de produção desigual capitalista, sendo necessário, portanto, uma transformação social.

⁴⁵ Para Layrargues e Lima (2011, p. 7) “o conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva estritamente ecológica da crise e dos problemas ambientais perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a enorme complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, crêem que os princípios do mercado são capazes de promover a transição social no sentido da sustentabilidade”.

Sinaliza-se que tradicionalmente a educação é chamada para solucionar problemas sociais. Assim, como evidencia Guimarães (2007, p. 86):

Se o problema é com a sexualidade, cria-se a educação sexual; se é com o trânsito, educação para o trânsito; se é com o meio ambiente, educação ambiental. Será assim? A educação é a solução para todos os problemas da sociedade? [...] Certamente se fizermos um comparativo do quadro atual com o de 20, 30 anos atrás, podemos ver o quanto a educação ambiental ganhou espaço na sociedade: no entanto essa mesma sociedade degrada hoje mais o meio ambiente do que há 20, 30 anos. Que educação ambiental é essa que quanto mais se faz, menos alcança seus objetivos?

Problematizando este questionamento e debatendo sobre os caminhos da educação, Guimarães (2007) parte do reconhecimento de que há hoje uma crise ambiental, decorrente de um processo histórico que colocou a sociedade humana e a natureza em lados opostos. Neste contexto, o autor enfatiza que a EA vem sendo chamada para “resolver” os problemas da sociedade urbano-industrial, ou seja, “resolver” os problemas inerentes ao atual modelo de sociedade que ressaltam os “[...] aspectos antropocêntrico, cartesiano, individualista, consumista, concentrador de riqueza, que gera destruição em sua relação de dominação e exploração, antagônico às características de uma natureza que é coletiva, que recicla, que mantém a vida” (GUIMARÃES, 2007, p.88).

Ao identificar a “natureza” do problema, o autor questiona: “*por que não conseguimos solucioná-lo?*”. Guimarães (2007) afirma que um passo importante seria romper com a “armadilha paradigmática” que estamos sujeitos. Para o referido autor, esses paradigmas são estruturas de pensamento que, de modo inconsciente, comandam nosso discurso, leva-nos a pensar e agir de acordo com algo preestabelecido.

Os educadores geralmente ao buscarem desenvolver as atividades reconhecidas como de educação ambiental, apresentam uma prática

informada pelos paradigmas da sociedade moderna. Ou seja, é querermos fazer diferente pensando da mesma forma. Não podemos deixar de lembrar que os indivíduos em geral, entre eles os educadores, seres sociais que somos, experienciamos em nosso cotidiano a dinâmica informada pelos paradigmas da sociedade moderna que tende a se autoperpetuar e que, seguindo essa tendência, é reprodutora de uma realidade já estabelecida por uma racionalidade dominante. Romper com essa armadilha é estarmos críticos para que ações conscientes possam provocar práticas diferenciadas, que se voltem para o novo, libertos das amarras do tradicionalismo que reproduzem o passado no presente (GUIMARÃES, 2007, p. 88).

Diante disso, referindo-se aos educadores e a EA que se realiza, avalia a necessidade de contribuir no processo de transformação da realidade desvelando seus paradigmas e suas influências nas práticas individuais e coletivas; entendendo as estruturas do modo de produção desta sociedade, sua dinâmica intermediada pelas relações desiguais de poder; as motivações dinamizadas pelo privilégio aos interesses particulares que, para mantê-los, tende a estruturar relações de dominação de um (indivíduo/sociedade) sobre o outro (indivíduo/natureza) (GUIMARÃES, 2007). Para o autor, é por meio de uma EA crítica, da ampliação do ambiente educativo para além dos muros da escola, de uma educação política voltada para intervenção social, que é possível, ao mesmo tempo, a transformação dos indivíduos e da sociedade.

Nesse contexto, Saito (2002) prevê quatro desafios a serem enfrentados pela EA: 1) busca por uma sociedade democrática e socialmente justa; 2) compreensão da interdependência entre ambiente e sociedade para o desvelamento das condições de dominação e opressão social; 3) prática de uma ação transformadora intencional; 4) necessidade de uma constante busca de conhecimento, uma vez que a realidade é dinâmica, devendo estar sempre atento aos impactos ambientais e sociais.

Com base nessas questões, salienta-se que é preciso ter clareza que a EA, assim como a Educação, pode ser usada, por um lado, como um mecanismo ideológico de reprodução das condições sociais “evidenciando a existência de assimétricas relações de poder que em

última instância ilustram a existência de interesses político-ideológicos que até aceitam a mudança ambiental, mas impedem que se realize a mudança social” (LAYRARGUES, 2002b, p. 10), ou, por outro lado, dependendo das práticas desenvolvidas e da conformação das forças sociais em disputa pela significação da EA, pode propiciar mecanismos de transformação social atrelada à questão ambiental.

Assim, para melhor clarificar, Loureiro (2008) destaca que o embate entre visões de mundo na EA, com posicionamentos distintos, estrutura-se em pelo menos quatro eixos:

EIXOS	VISÃO EMANCIPATÓRIA ⁴⁶	VISÃO CONSERVADORA OU COMPORTAMENTALISTA ⁴⁷
<i>Quanto à condição de ser natureza</i>	Certeza de que somos seres naturais e de que nos realizamos e redefinimos culturalmente o modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária	Convicção de que houve um afastamento de nossa espécie de relações adequadas, idealmente concebidas como inerentes aos sistemas ditos naturais, sendo necessário o retorno a esta condição natural pela cópia das relações ecológicas
<i>Quanto à condição existencial</i>	Entendimento que somos constituídos por mediações múltiplas – sujeito social cuja liberdade e individualidade se definem na existência coletiva	Sujeito definido numa individualidade abstrata, numa racionalidade livre de condicionantes sociais, cuja capacidade de mudança se centra na dimensão “interior”
<i>Quanto ao entendimento do que é educar</i>	Educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade	Educação como processo instrumental, comportamentalista, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica e como processo facilitador da inserção funcional destes na sociedade
<i>Quanto à finalidade do Processo educativo ambiental</i>	Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza	Busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista de ser humano

Quadro 2: Visão emancipatória e visão conservadora ou comportamentalista

Fonte: Loureiro (2008, p. 6)

⁴⁶ Loureiro (2008, p. 12) entende por sinônimo de “visão emancipatória” as abordagens libertárias que se afirmam EA brasileira: crítica, popular, emancipatória, transformadora, no processo de gestão ambiental, entre outras. “Estas apresentam nuances em função de elementos históricos específicos e ênfases conceituais, mas se enquadram em um mesmo campo político e de ação educativa com o qual me identifico”.

⁴⁷ “Aqui se inserem basicamente a alfabetização ecológica e as perspectivas mais tecnocráticas e comportamentalistas da Educação” (LOUREIRO, 2008, p. 12).

Referindo-se à EA emancipatória, Loureiro (2009a, p. 34) esclarece que a utilização dos termos *emancipatório*, *transformador*, *crítico* ou *popular* junto ao *ambiental* convém:

[...] para marcar um posicionamento específico de Educação Ambiental, com entendimento próprio do que é educar e da visão ambientalista, contrário aos padrões dominantes desta que, mesmo se dizendo integradora, promove em seu fazer distorções conceituas e dicotomias tais como: (1) ambiente como algo que nos rodeia, exterior, no qual não entra a vida humana; (2) natureza como algo que está fora de tudo que se refere ao humano; (3) oposição extrema entre ambiente natural (paraíso) e ambiente construído (algo nefasto); (4) prática de campo entendida como sinônimo de visita a ecossistemas naturais, como se o urbano não fosse um ambiente; e (5) noção de educação como meio para a salvação da natureza, como se desta não fôssemos parte integrante e viva e como se esta fosse fraca, ingênua e pura, precisando ser preservada das maldades humanas.

Nesta segunda tendência no âmbito da EA, referenciando Loureiro et al. (2009), entende-se que a EA Crítica, Transformadora e Emancipatória emerge da pedagogia crítica com seu ponto de partida no materialismo histórico-dialético, onde o pensamento marxista é o referencial teórico que dá maior sustentação às análises da realidade social. Conforme os referidos autores, o referencial marxista é fundamental no processo de superação do senso comum educacional (enquanto um conhecimento da realidade imediata, aparente), pois permite, pela reflexão teórica, alcançar a “consciência filosófica” que consiste na compreensão aprofundada da realidade, um “concreto pensado”.

Enquanto instrumento de transformação social, vinculando os processos ecológicos aos sociais, salienta-se que, segundo a perspectiva marxiana, não é possível transformar a relação homem-natureza, sem transformar simultaneamente as relações sociais e o modo de produção capitalista (LOUREIRO, 2009a). Assim, compreendendo que a EA não pode ser o único instrumento de mudança da sociedade, identifica-se

que a partir de uma reforma intelectual e moral⁴⁸, na expressão de Gramsci, a EA se constitui em uma possibilidade para a ultrapassagem dos próprios limites. Para isso, a EA crítica, contextualizada, precisa evidenciar os problemas estruturais da nossa sociedade, reconhecendo as desigualdades de classe existentes, bem como sua relação com o modelo societário vigente, uma vez que, sem esta compreensão, a EA será um instrumento ideológico a serviço do capitalismo (NUNES; FREITAS, 2011b).

Após esses esclarecimentos, na seção seguinte apresenta-se o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos da pesquisa.

⁴⁸ Por isso, a necessidade da “filosofia da práxis” ter como objetivo não apenas no nível especificamente político, mas também por uma nova cultura, por um novo humanismo, com base na crítica dos costumes, dos sentimentos, das concepções do mundo, da estética e da arte. Para Gramsci, esta nova cultura deve expressar todo um processo de renovação intelectual e moral, um processo difusor de uma contra-hegemonia, enraizado no húmus da experiência nacional-popular. E, a fim de se tornar nacional-popular, um movimento intelectual deve trazer em si um viés “Renascimento” (alta cultura) e outro “Reforma” (cultura popular) (NUNES; FREITAS, 2011b).

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS SUAS CONTRADIÇÕES: EM CENA O MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Objetivando alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, a presente seção foi dividida em três (3) subseções: na primeira subseção objetiva-se fazer uma breve caracterização do município de Florianópolis; na segunda caracteriza-se a Política Municipal de Educação Ambiental de Florianópolis e, a partir da análise das entrevistas realizadas com órgãos vinculados à administração pública do município de Florianópolis, a saber: FLORAM, SME e COMDEMA, busca-se identificar as concepções, finalidades e características das ações que vem orientando a EA dos órgãos; na terceira subseção apresenta-se um quadro resumo das entrevistas realizadas.

Cabe salientar que nesta seção busca-se, também, socializar e democratizar o acesso às informações sobre a implementação da EA em Florianópolis, com o objetivo de potencializar a execução da referida Política.

4.1 A CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O município fundado inicialmente como Nossa Senhora do Desterro, ou simplesmente Desterro – em homenagem à padroeira –, teve seu nome alterado ao fim da Revolução Federalista em homenagem ao presidente da República Floriano Peixoto, passando a denominar-se: Florianópolis. O município de Florianópolis, atualmente composto por 12 distritos⁴⁹, é uma cidade de grande porte e caracteriza-se como uma ilha-capital do Estado de Santa Catarina, localizado na região centro-leste do referido Estado e banhado pelo Oceano Atlântico.

A cidade possui um dos mais ricos e diversificados ambientais naturais. O município florianopolitano dispõe de praias, enseadas, alagadiços, costões, dunas, restingas, manguezais, ilhas e lagoas⁵⁰ concentradas em um arquipélago que ocupa uma área de 436,5 km², compreendendo a parte continental e a ilha.

⁴⁹ Os doze distritos são: Canasvieiras, Cachoeira do Bom Jesus, Ingleses do Rio Vermelho, São João do Rio Vermelho, Ratones, Santo Antônio de Lisboa, Sede (Centro), Lagoa da Conceição, Ribeirão da Ilha, Pântano do Sul, Campeche e Barra da Lagoa (PMF/SEMAS, 2010).

⁵⁰ Mais informações ver Herrmann (2007), Bastos (2004) e CECCA (1997).

De acordo com IBGE (2010) Florianópolis possui uma população estimada em 404.224 habitantes⁵¹ e se constitui no segundo município mais populoso do Estado. Desse contingente populacional, a partir da pesquisa realizada na página eletrônica do Departamento de Informática do SUS, a população residente por faixa etária e sexo consiste em: 12,68% de crianças, 15,29% de adolescentes 61,14% adultos e 10,89% idosos. Constatou-se o predomínio do sexo masculino na população de crianças e adolescentes e do sexo feminino na população jovem, adulta e idosa desse município.

A economia de Florianópolis tem como base as atividades de turismo⁵², comércio, prestação de serviços públicos, a indústria do vestuário, alimento, móvel, a chamada indústria não poluente da microinformática e, frente a privilegiada localização, a maricultura expande-se progressivamente (PMF/SEMAS, 2010).

Debatendo sobre as possibilidades e os limites de uma das atividades econômicas de Florianópolis, o turismo, Ouriques (2007, p. 75) afirma que em uma cidade eminentemente administrativa e comercial, foi disseminada a ideia de que “[...] investir no turismo seria a única alternativa para os habitantes conseguirem obter postos de trabalho⁵³. Tal tese associa-se a uma suposta vocação natural para as atividades de lazer, determinada pela privilegiada base natural da Ilha de Santa Catarina”.

⁵¹ Conforme dados do Plano Municipal de Assistência Social (2010-2013) nas últimas décadas “[...] a Cidade de Florianópolis tem experimentado um intenso processo de urbanização, passando de uma população de 187 mil habitantes em 1980 para uma população de 396 mil em 2005 (estimativa IBGE). Isto representa uma taxa de crescimento populacional, no período, de 3,04% ao ano, muito superior à média nacional e do Estado de Santa Catarina [...]. A estimativa de déficit habitacional para 2009, determinado a partir dos estudos da Fundação João Pinheiro, é de 6728 habitações, compreendendo domicílios rústicos, coabitação e domicílios improvisados” (PMF/SEMAS, 2010, p. 83).

⁵² Conforme Cappelini (2011) os dados do Ministério do Turismo registram a ascensão de Florianópolis no *ranking* dos destinos turísticos brasileiros, em relação a demanda internacional que visitou o Brasil por motivo de lazer. Se em 2004 ocupava a 5ª posição no *ranking* brasileiro, em 2006 apareceu na 3ª posição que vem mantendo deste então. “[...] de modo geral, estes turistas foram motivados a visitar a cidade principalmente devido aos atrativos naturais da região [59,63%], seguido pelas manifestações populares [18,88%] e os atrativos culturais [17,94%], entre outros motivos” (CAPPELINI, 2011, p. 7).

⁵³ Fazendo menção à expansão dos postos de trabalho ligados direta e indiretamente ao turismo, Ouriques (2007) elenca características deste setor: intensas e extensas jornadas de trabalho; ganhos incertos; descontentamento quanto ao trabalho realizado; sazonalidade (contratação massiva durante os meses de dezembro a fevereiro e, ao final da temporada, as demissões são corriqueiras). Diante disso, o autor salienta “[...] quando se afirma que o turismo gera empregos, que é o "grande" setor do município, não são enfocados, pelos apologéticos ideológicos, os tipos de ocupações de que se tratam. Isto é, não se discutem as realidades das relações de trabalho” (OURIQUES, 2007, p. 77).

[...] em virtude de sua própria necessidade de expansão, o mundo das mercadorias foi criando uma série de novas necessidades, de mercadorias e, portanto, de ramos de atividade econômica, para produzir e reproduzir a acumulação de capital. O turismo, um desses ramos de atividade, que embora remonte à antiguidade Greco-romana, teve um crescimento extraordinário nas últimas décadas, podendo-se afirmar que se desenvolveu com o advento da sociedade capitalista [...]. É dentro desta lógica, que nos anos oitenta, desponta o turismo na Ilha de Santa Catarina. Turismo que manifestou-se com todo gás graças a uma interessante investida uníssona do capital privado, do Estado e da própria população local, no sentido da promoção da mercadoria-base em questão: a natureza privilegiada. [...] E é nesta base que também se desenvolve expressivamente uma das mais ricas alternativas de exploração capitalista: a renda da terra (OURIQUES, 1993, p. 31).

Enquanto centro político administrativo Florianópolis teve seu crescimento fruto da combinação entre migração e o próprio crescimento vegetativo. Em 2000, a população residente no município de Florianópolis era de 342.315 habitantes, destes, cerca de 77.426 eram migrantes naturais de outros Estados e do Exterior, sendo 40% provenientes do Rio Grande do Sul, 19% do Paraná, 14% de São Paulo, 8% do Rio de Janeiro, 3% de Minas Gerais, 1% de Pernambuco, 11% demais Estados e 4% do exterior (IBGE, 2000).

O processo de urbanização no município ocorreu sem um planejamento urbano, causando impactos no campo social e ambiental. A ocupação do solo se deu mediante exploração imobiliária, com condomínios direcionados àqueles com alto poder aquisitivo, grandes empreendimentos comerciais, dentre outros; e, sem condições de locação de moradia ou sem acesso a compra de lotes urbanos, há também famílias oriundas principalmente do interior do Estado que vêm ocupando áreas públicas ou privadas, vivendo em habitações precárias, sem infraestrutura adequada e com problemas de regularização fundiária. Contudo, salienta-se que, de acordo com PMF (1994, apud MIRANDA, 2001), 58% dos domicílios em Florianópolis foram

construídos irregularmente e somente 17% da população era de baixa renda.

No que diz respeito à ocupação do solo mediante a exploração imobiliária, ressalta-se ainda que em decorrência, principalmente, do turismo – do *marketing* da “Ilha da magia” –, ocorreu a partir dos anos 1980 um verdadeiro *boom* imobiliário em Florianópolis aquecendo o referido mercado com empreendimentos de alto padrão construídos com a anuência ou omissão do Poder Público. Conforme salienta Ouriques (2007, p. 81):

[...] nunca é demais lembrar que a distribuição das riquezas e o acesso às condições normais de saúde, educação, moradia e lazer (que se inserem no espaço urbano aqui em pauta) não são (e não podem ser) equânimes na sociedade capitalista. Uns são sempre mais iguais do que outros na vida urbana. Têm o poder de mudar as leis a seu bel prazer (transformar áreas de preservação permanente em locais passíveis de expansão imobiliária, influenciar nos laudos das agências ambientais oficiais para a autorização de continuidade em obras até então embargadas...), moldando a expansão da cidade de acordo com sua livre e espontânea vontade...

Diante dessa questão, Ouriques (2007) menciona que há mais de uma década, dissertações de mestrado defendidas entre 1992 e 1993 na UFSC vêm destacando que o turismo possui uma característica marcante de degradação ambiental, particularmente em Florianópolis, fazendo menção ao desmatamento; remoção de dunas; aterros de manguezais e rios; poluição do esgoto sanitário produzido e lançado sem tratamento nos rios, praias e manguezais da região; cortes em encostas de morro, entre outras agressões ao ambiente que compromete as condições de vida da fauna e flora do município⁵⁴. As dissertações a que o autor se referiu vêm apresentando, também, a atuação dos grupos econômicos

⁵⁴ É válido salientar, também, que as comunidades vêm denunciando crimes ambientais na região, a exemplo da comunidade do Campeche que em 2003, por meio do Instituto Socioambiental Campeche (ISA CAMPECHE) Associação de Moradores do Campeche (AMOCAM) e Movimento Campeche Qualidade de Vida enviaram ao Ministério Público Federal denúncias sobre crimes ambientais e ao patrimônio histórico-cultural desta comunidade. Disponível em: < <http://www.campeche.org.br/denuncia%20ao%20mpf2.pdf>>. Acesso dez. 2011.

locais que aprovam projetos e modificam legislações apenas para que empreendimentos – direcionados a comunidades de alto poder aquisitivo – possam ser construídos, “desconsiderando” alertas de estudiosos quanto ao impacto ambiental causado por essas construções (OURIQUES, 2007).

Nessa mesma direção, Pozzo e Vidal (2011, p. 5) apresentam manifestações de resistência “[...] contra a agenda urbanística neoliberal e corporativa da Prefeitura [...]” de Florianópolis, bem como analisam campanhas publicitárias de empreendedores imobiliários da cidade que, com apelo à natureza, utilizam sistematicamente discursos científicos e ambientalistas para convencer os compradores. Além dessa questão, relembram emblemáticos empreendimentos imobiliários como o Costão Golf no Costão do Santinho e fatos como a “Moeda Verde”⁵⁵ em 2007 que expressa, conforme os autores “[...] uma aliança sólida entre os interesses do Estado e do capital imobiliário” (POZZO; VIDAL, 2011, p. 9).

Diante dessas questões, embora não seja a responsável histórica pelo aumento dos problemas ambientais na Ilha de Santa Catarina, Ouriques (2007, p. 78) afirma que a expansão turística passa a ter um papel determinante na ampliação desta “destruição criativa” da paisagem natural. Assim:

[...] embora a degradação dos elementos do sistema de sustentação natural da Ilha de Santa Catarina já venha ocorrendo há muito tempo, alguns destes elementos [...] têm sofrido uma pressão intensa de ocupação urbana, diretamente relacionada à expansão turística. Assim, embora perca de longe para outros elementos poluentes do mundo moderno (como as indústrias sujas, os automóveis e os lixos doméstico e industrial) o turismo traz consigo, particularmente para o espaço aqui em questão, grandes indícios de comprometimento da qualidade ambiental, em virtude da maneira como vem se desenvolvendo: desordenadamente, destruindo o contorno da Ilha,

⁵⁵ Consistiu na divulgação de uma suposta compra e liberação de licenças ambientais para a construção de grandes empreendimentos imobiliários em Florianópolis que resultou na prisão de empresários e funcionários públicos, onde o Governador do Estado na ocasião afirmou publicamente que “[...] as ações da polícia e da justiça iriam afastar os investimentos em turismo em Santa Catarina e relegar Florianópolis ao atraso” (OURIQUES, 2007, p. 81).

e extrapolando a própria capacidade de absorção infraestrutural local (OURIQUES, 1993, p. 34).

No que diz respeito à ocupação por famílias – em grande parte das classes subalternas – de áreas públicas ou privadas, o Instituto de Planejamento Urbano (IPUF) na década de 1990 elaborou o documento “Perfil das Áreas Carentes de Florianópolis” onde constatou a existência de 46 Áreas de Interesse Social (AIS) envolvendo uma população de cerca de 32 mil habitantes. Mais recentemente o Plano Municipal de Assistência Social de Florianópolis (2010-2013) destaca que existe no município 64 assentamentos precários – localizados, de acordo com PMF/SEMAS (2010): Itacorubi (1); Interior da Ilha (3); Saco Grande (4); Norte da Ilha (7); Sul da Ilha (12); Morro da Cruz (17); e, Continente (20) – onde vivem aproximadamente 52 mil habitantes, perfazendo 13% da população total da cidade.

Enquanto reflexo de um modelo de desenvolvimento econômico concentrador de renda, de uma legislação urbanística elitista e consequentemente segregadora, essas famílias em situação de vulnerabilidade e risco encontram-se, em grande parte, residindo nas encostas⁵⁶, junto a manguezais ou dunas, vulneráveis às inundações, bem como aos riscos de desabamentos. Conforme descreve PMF/SEMAS (2010, p. 84) uma face desse perverso quadro de exclusão está representada pelas condições desses assentamentos:

[...] A espontaneidade do processo de ocupação, impondo um desenho urbanístico aleatório e caótico, fora dos padrões mínimos aceitáveis, a condição precária das habitações e da posse dos terrenos, a falta ou precariedade de infra-estrutura urbana e de equipamentos sociais, a violência, além da restrição ao uso dos serviços de segurança, educação, saúde e lazer, conferem a estes locais territórios de exclusão nas suas dimensões ambiental, social, econômica, jurídica e educacional.

⁵⁶ Avaliando a morfologia das AIS, PMF/SEMAS (2010) menciona que essa avaliação não foi realizada individualmente e, neste contexto, as comunidades foram agrupadas de forma que pudessem enquadrar-se em mais de uma situação: Encostas (41); Fundo de Vale (06); Topo de Morro (11); Manguezal (02); Dunas (02); Restingas (02); Margens de Rios/Córregos (06); Orla (01); e, Urbanizado/Consolidado (34).

Mediante este panorama de constatação da degradação ambiental advinda do modelo econômico adotado, conforme enfatizado na subseção 3.2 foi elaborado o documento chamado Agenda 21 que, levando-se em consideração as características de cada região, propõe, dentre outras questões, o envolvimento dos governos locais no esforço de desenvolver políticas e ações estratégicas para se alcançar o Desenvolvimento Sustentável. Diante disso, junto com municípios vizinhos, em 1997 iniciou-se o processo de construção da Agenda 21 Local de Florianópolis⁵⁷ por meio do “*Primeiro Seminário Agenda 21 da Grande Florianópolis*”, cujo objetivo era difundir informações referentes à Agenda 21, estimulando os municípios dessa região a elaborarem suas agendas locais. Criou-se um Fórum Agenda 21 Local de Florianópolis em 1998, onde 90 entidades dos mais diversos segmentos da sociedade tomaram posse, em cumprimento ao Decreto Municipal nº 246/97, que criou o Fórum (KOHLENER, 2003; ROSA; VELLOSO; SCHENINI, 2007).

Após reuniões e consultas públicas, no dia 25 de maio de 2000 ocorreu a 13ª Reunião Plenária onde se aprovou a primeira edição da Agenda 21 Local de Florianópolis. Esta edição foi dividida em 40 capítulos, sendo 38 deles abordando as seis áreas temáticas apresentadas na versão preliminar (Desenvolvimento Sustentável Regionalizado, Gestão dos Recursos Naturais e Ambientais, Planos Diretores e a Comunidade, Cultura e Cidadania, Infra-estrutura e Qualidade de Vida, Geração de Emprego e Renda) e dois capítulos finais tratando de sua implementação e de seus objetivos. Algumas ações apontadas foram implementadas:

O plano do governo municipal foi baseado na Agenda 21 Local, assim como a Política Ambiental do município, que tem como base a Agenda 21 Local; O processo da agenda 21 Local

⁵⁷ O Estado de Santa Catarina iniciou a construção da Agenda 21 Catarinense em junho de 2000 com a assinatura do “Protocolo de Intenções” pelo Governo do Estado, representantes da iniciativa privada e do Terceiro Setor. O documento oficial foi aprovado no 2º Seminário Estadual, em outubro de 2003. Os objetivos específicos da Agenda são: Realizar diagnóstico socioeconômico e ambiental, visando a proposição de ações que envolvam o setor público, o setor privado e o terceiro setor; Superar a fase do crescimento econômico com degradação ambiental, pela utilização mais eficiente das matérias-primas e dos insumos produtivos; Encaminhar modificações no padrão de consumos das pessoas, concomitantemente a mudanças no padrão de produção e de prestação de serviços; Superar as condições negativas do mercado privatista, fazendo dele um fator capaz de promover, também, o desenvolvimento humano, distribuindo renda, socializando o conhecimento e erradicando a pobreza, dentre outros (SANTA CATARINA, 2004).

possibilitou a execução de uma política sócioambiental no município; *Aumento da participação comunitárias na elaboração dos planos diretores*; Implantação do Projeto Mananciais, que envolve a preservação e o reflorestamento nas áreas de mananciais na Ilha de Santa Catarina; Discussão sobre o Estatuto da Cidade, mudando o relacionamento entre o Poder Público e a comunidade; Implantação do selo de certificação para entidades comprometidas com a Agenda 21 Local, realizando ações de reciclagem de lixo, conservação de energia e melhoria das condições de trabalho; Criação de uma Comissão Executiva (julho de 2001) composta por 16 membros e de uma OSCIP (junho de 2002) para celebrar convênios, pleitear recursos públicos e buscar financiamentos para a viabilização das ações propostas; Implementação do Parque Municipal Manguezal do Itacorubi; Recomposição de áreas degradadas no município; Divulgação da Agenda 21 Local do município de Florianópolis para servir de modelo para outros municípios; *Aplicação de questionário nas escolas para conhecer o “estado da arte” sobre a educação ambiental no ensino formal* (KÖHLER, 2003, p. 145; ROSA; VELLOSO; SCHENINI, 2007, p. 11) [grifos da autora].

Além da Agenda 21 Local mencionada, os municípios com mais de 20 mil habitantes, enquanto exigência constitucional, precisam aprovar seus Planos Diretores que consiste em um instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana regional. No âmbito de Florianópolis o primeiro Plano Diretor foi elaborado em 1952 com aprovação em 1954 permanecendo vigente até 1976 e destinou-se à parte central da Ilha e a parte continental do município, não extrapolando os limites para outras áreas. Assim sendo, os bairros mencionados foram a primeira região da cidade a sofrer intervenções públicas na elaboração de leis relativas ao planejamento urbano, constituindo-se assim o primeiro palco de polêmicas em torno às propostas municipais. O segundo Plano foi elaborado no período de 1967 a 1971 e aprovado em 1976 (Lei municipal nº 1440/76) com vigência até 1996. Em 1982 aprovou-se o Plano Diretor da Trindade

(Lei municipal nº 1851/82), e no ano de 1985 o Plano Diretor dos Balneários (Lei municipal nº 2193/85).

Por exigência da Lei do Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2011) e pela pressão exercida por grupos organizados da sociedade civil⁵⁸, inicia-se a partir de 2006 um processo de elaboração de um novo Plano Diretor Participativo de Florianópolis que ainda não foi finalizado⁵⁹. Visando a legitimação e participação popular, criou-se o Núcleo Gestor Municipal do Plano Diretor de Florianópolis, órgão colegiado composto por representantes do poder público e da sociedade civil, de natureza temporária e caráter consultivo e deliberativo no âmbito de suas competências. Para Moro (2007, p. 38):

Por um lado, a deflagração desse processo [*participativo de elaboração do Plano Diretor*] é consequência do risco de improbidade administrativa que a Prefeitura de Florianópolis incorria em decorrência do não cumprimento do prazo imposto pela Lei do Estatuto da Cidade, por outro lado, pode ser interpretado como alternativa do Poder Público, de criar espaços institucionais burocratizados, e inclusive dirigido por servidores municipais, nos quais fosse possível manter-se maior controle sobre os movimentos sociais.

Steffens (2008) afirma que é possível considerar que as divergências entre as intenções dos órgãos públicos e as da população, revelam a existência de incompatibilidade conceitual e metodológica

⁵⁸ Salienta-se que em 2003 quando seria apreciado o Plano Diretor da Planície entre mares, a Associação de Moradores do Campeche (AMOCAM) juntamente com a União Florianopolitana de Entidades Comunitárias (UFECO) entraram com uma liminar judicial contra o Presidente da Câmara de Vereadores, de acordo com os artigos do Estatuto das Cidades, que estabelece obrigatoriedade de audiências públicas com as comunidades antes da definição de Planos Diretores, e a audiência foi suspensa (MORO, 2007; STEFFENS, 2008).

⁵⁹ O Diário Catarinense (2011a) mediante entrevista realizada com especialistas que atuam na área de planejamento urbano e professores da UFSC e Univali, avalia que a discussão de um novo Plano Diretor para Florianópolis se arrasta desde 2006, pois os interesses imobiliários sobrepuja iniciativas que buscam a melhoria da vida da população. Ou seja, foi mencionado que Florianópolis tem uma equipe de técnicos e pesquisadores que seriam capazes de finalizar até um Plano Diretor por ano, e que a falta de definição das áreas que podem ser ocupadas, os locais que precisam de infraestrutura, por exemplo, se dá porque a proibição de construção em algumas áreas conflita com interesses imobiliários. Cabe sinalizar, também, que depois de 2008, conforme Diário Catarinense (2011b) o Plano Diretor começou a ser alvo de reclamações porque as propostas das comunidades não estariam sendo contempladas. Em função disso, o Ministério Público de Santa Catarina recomendou, em 2009, que se retomassem as discussões com a população.

quanto a natureza e finalidade da participação popular no processo de planejamento de Florianópolis. Assim, Steffens (2008, p. 13) salienta que a não preocupação e o não comprometimento com a dimensão real e qualitativa da participação por parte dos órgãos de planejamento faz com que esta seja utilizada apenas “[...] enquanto criação de uma imagem ou rótulo, de uma “cidade participativa”, revelando uma abordagem baseada em uma perspectiva que não abandonou suas origens tecnicista e racionalista”.

É preciso compreender que o Plano Diretor Participativo deve constituir-se, de fato, uma possibilidade da população inferir na gestão pública, exercer o controle social para que o direito à cidade seja de todos e não de um segmento da população. Porém, é preciso, também, que a população, mediante identificação dos conflitos e contradições desse processo – dentre eles os interesses contraditórios que são identificados como as causas do Plano Diretor, em elaboração desde 2006, ainda não ter sido aprovado, conforme já mencionado –, busque transformar a realidade que lhe é posta percebendo-se como o construtor da realidade e não o contrário, como se estivesse submetido a ela.

Diante desses esclarecimentos acerca do município de Florianópolis, apresenta-se na subseção 4.2 as características da Política Municipal de Educação Ambiental dessa cidade.

4.2 A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) de Florianópolis⁶⁰ foi sancionada no dia 24 de maio de 1999, quase um mês após a existência da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) sancionada em 27 de abril de 1999, totalizando 12 anos de existência. Dispondo da mesma estrutura da PNEA, a PMEA possui 21 artigos organizados em quatro capítulos explicitados a seguir.

⁶⁰ No âmbito do Estado de Santa Catarina foi sancionada em 17 de novembro de 2005, pela Lei nº 13.558, a Política Estadual de Educação Ambiental e, em 26 de junho de 2008 o Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA/SC) com a finalidade de orientar a execução da referida Política. A Comissão Interinstitucional de EA do Estado de Santa Catarina (CIEA/SC), instituída pelo Decreto nº 3.385 de 8 de agosto de 2005, tem por finalidade identificar, analisar e propor ações e processos participativos na construção e acompanhamento de políticas e programas de EA no Estado, devendo, dentre outras questões, acompanhar e supervisionar a implementação e execução de políticas, programas e projetos de EA.

No *Capítulo I: Da Educação Ambiental* (art. 1º a 5º) apresentam-se o conceito, princípios, objetivos da EA, bem como se descrevem as competências dos setores que estão na esfera de atuação desta Política.

Assim como a PNEA, a PMEa entende por EA, conforme art. 1º:

Art. 1º: [...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (FLORIANÓPOLIS, 1999).

Frente a esta concepção salienta-se que com um viés extremamente conservacionista, falar em ambiente era pensar em preservação, conservação do patrimônio natural, em um assunto técnico destinado à resolução dos problemas ambientais identificados que impediam o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a EA, predominantemente, “[...] se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltado para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas” (LOUREIRO, 2009a, p. 80).

A PMEa em seu artigo 3º apresenta as incumbências do Poder Público, das instituições educativas, do COMDEMA (diferentemente da PNEA que não inclui o Conselho Nacional de Meio Ambiente neste artigo, a PMEa inclui o Conselho enquanto um dos órgãos que deverá promover ações de EA), das empresas e da sociedade como um todo para garantir o direito à EA de todos os cidadãos.

Os *princípios básicos* da EA, conforme art. 4º são:

I - O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência e integração entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - O pluralismo e diversidade de idéias e concepções pedagógicas, na respectiva da interdisciplinaridade; IV - A vinculação entre ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - A garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - A permanente avaliação crítica do processo

educativo; VII - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade cultural existente no País; IX - A adoção de princípios e diretrizes estabelecidos na Agenda 21 (FLORIANÓPOLIS, 1999, p. 1).

Nesta direção os *objetivos fundamentais* da EA, conforme art. 5º:

I - O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - A garantia de democratização na elaboração dos conteúdos e da acessibilidade e transparência das informações ambientais; III - O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - O estímulo à cooperação entre as diversas regiões do Município, em níveis micro e macro-regionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI - O fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e tecnologia; VII - O fortalecimento dos princípios de soberania nacional, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (FLORIANÓPOLIS, 1999, p. 1).

No âmbito do *Capítulo II: Da Política Municipal De Educação Ambiental* (art. 6º a 13), apresentam-se os órgãos envolvidos na esfera de ação desta Política, bem como se esclarece sob que linhas as atividades vinculadas a mesma devem ser desenvolvidas. A PME, conforme descrito na subseção 1.3, descreve que envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do SISNAMA,

instituições educacionais públicas e privadas do sistema de ensino, os órgãos públicos da União, do Estado, do Município e em especial alguns dos órgãos vinculados à administração pública do município de Florianópolis, a saber: a *FLORAM* (que coordena a Política, sendo este o órgão gestor), a *SME*, o *COMDEMA* e organizações não governamentais com atuação em EA.

As atividades vinculadas à PMEa devem ser desenvolvidas na educação formal e não formal, através das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas: capacitação de recursos humanos⁶¹; desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações⁶²; produção e divulgação de material educativo; acompanhamento e avaliação.

Uma vez que a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa, integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino, seja ele formal ou não formal, a PMEa estipula que, no âmbito formal, conforme art. 10º:

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas (FLORIANÓPOLIS, 1999).

⁶¹ Conforme art. 8º, § 2º, A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para: “I - A incorporação da dimensão ambiental durante a formação e a especialização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; II - A formação e atualização de todos os profissionais em questões ambientais; III - A preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental; IV - A formação e atualização de profissionais especializados na área de meio ambiente; V - O atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental” (FLORIANÓPOLIS, 1999, p.1).

⁶² Conforme art. 8º, § 3º - As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para: “I - O desenvolvimento de instrumentos e metodologias visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; II - A difusão de conhecimentos e de informações sobre a questão ambiental; III - O desenvolvimento de instrumentos e metodologias visando à participação das populações interessadas na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental; IV - A busca de alternativas curriculares e metodológicas da capacitação na área ambiental; V - O apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo” (FLORIANÓPOLIS, 1999, p.1).

Na EA não formal, entendida enquanto ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre a problemática socioambiental e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente (FLORIANÓPOLIS, 1999), o Poder Público, em nível municipal, deverá incentivar:

I - A difusão, através dos meios de comunicação de massa, de programas educativos e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;

II - A ampla participação das escolas, das universidades e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal;

III - A participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com as escolas, as universidades e as organizações não-governamentais;

IV - O trabalho de sensibilização junto às populações tradicionais ligadas às Unidades de Conservação, bem como a todas as comunidades envolvidas (FLORIANÓPOLIS, 1999, p. 1).

O Capítulo III: Da execução da Política Municipal De Educação Ambiental (art. 14 a 19), destaca as atribuições do órgão gestor desta Política em âmbito municipal: a FLORAM, e estabelece as prioridades para alocação de recursos públicos. Conforme art. 15 são atribuições da FLORAM:

I - Definição de diretrizes para implementação a nível municipal;

II - Articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, a nível municipal;

III - Participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental (FLORIANÓPOLIS, 1999, p. 2).

A eleição de planos e programas, para fins de alocação de recursos públicos vinculados à PME A, deve ser realizada levando-se em conta os seguintes critérios: conformidade com os princípios, objetivos e diretrizes desta Política; prioridade dos órgãos integrantes da SME, da FLORAM e do COMDEMA; economicidade, medida pela relação entre a magnitude dos recursos a alocar e o retorno social propiciado pelo plano ou programa proposto (FLORIANÓPOLIS, 1999).

Com relação aos recursos, diferentemente da PNEA onde foi vetado um artigo que destinava a ações em EA uma porcentagem dos recursos arrecadados em função da aplicação de multas decorrentes do descumprimento da legislação ambiental – conforme exposto na subseção 3.3 –, a PME A estabelece em seu art. 18º que serão destinados às ações em EA, pelo menos 15% dos recursos arrecadados pelo Fundo Municipal de Meio Ambiente. Porém, embora estivesse previsto essa utilização de verba na PME A, o Fundo Municipal do Meio Ambiente de Florianópolis (FUNAMBIENTE)⁶³ foi criado pela Lei nº 8290, de 29 de junho de 2010 e, embora mencione onde os recursos serão alocados, este Fundo não especifica a porcentagem para o desenvolvimento de planos, programas e projetos em EA.

O FUNAMBIENTE foi criado com o objetivo de concentrar recursos para serem aplicados no desenvolvimento de ações, projetos e programas direcionados a proteção ambiental do município. Especifica-se, ainda, que a criação deste Fundo propiciará o recebimento de recursos advindo de projetos apresentados ao Ministério do Meio Ambiente e Ministério das Cidades, bem como permitirá a participação em percentuais de recursos de taxas do IBAMA e da Fundação do Meio Ambiente (FATMA) (FLORIANÓPOLIS, 2009a).

A PME A encerra-se no seu *Capítulo IV: Disposições finais* (art. 20 a 21), onde estabeleceu-se o prazo para que a lei entrasse em vigor.

Com esses esclarecimentos, nas subseções posteriores apresentam-se a análise dos dados e das informações obtidas nas 17 entrevistas realizadas.

⁶³ Conforme descrito no Projeto de Lei 13.686 de 02 de setembro de 2009, o Legislativo Municipal ressalta que “Muito embora exista a Lei Municipal nº 5.647, de 29 de fevereiro de 2000, que autorizou o poder executivo a criar o Fundo Municipal de Meio Ambiente, esta é somente autorizativa o que não permite a criação do fundo, pois conforme dispositivo da Lei Federal nº 4.320/64, está estabelecido que os fundos devem ser criados diretamente por Lei” (FLORIANÓPOLIS, 2009a). Salienta-se que, conforme art. 5º “Caberá ao Diretor Superintendente da FLORAM presidir o Conselho de Administração para aplicação e administração dos recursos do FUNAMBIENTE, auxiliado por membros do quadro pessoal da FLORAM” (FLORIANÓPOLIS, 2010c).

4.2.1 Fundação Municipal do Meio Ambiente (FLORAM)

A FLORAM é uma entidade pública, sem fins lucrativos, de personalidade jurídica própria, com sede e foro em Florianópolis, sendo partícipe da Administração Indireta da PMF. Sua atuação dá-se em 100% do território municipal e com base na Lei de criação nº 4.645 de 21 de junho de 1995, a Fundação deve executar a Política Ambiental do Município, auxiliando a Prefeitura a promover ações voltadas ao bem-estar social, à qualidade ambiental no que diz respeito à preservação dos recursos naturais visando o desenvolvimento sustentável com responsabilidade socioambiental (FLORIANÓPOLIS, 1995).

Conforme Relatório de Gestão da FLORAM no ano de 2010, seu objetivo geral consistia em executar a Política Ambiental em Florianópolis. Seus objetivos específicos são:

Promover a Educação Ambiental, realizar estudos e projetos para preservação do Meio Ambiente, supervisionar a Poluição Sonora, controlar as atividades relacionadas a Praças, Áreas verdes e Hortos Municipais, bem como, ao Licenciamento e Fiscalização Preventiva e Corretiva, em especial, nas Unidades de Conservação (PMF/FLORAM, 2010, p. 3).

Considerando os objetivos dessa dissertação, a FLORAM, de acordo com artigo 19 do Regimento Interno da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano (SMDU)⁶⁴, possui, dentre outras finalidades:

XI - Promover a conscientização política para a proteção do meio ambiente, criando instrumentos adequados para a educação ambiental como processo permanente, integrado e multidisciplinar em todos os níveis de ensino, incluindo a criação de espaços formais e informais para a construção

⁶⁴ A SMDU, uma Secretaria da PMF, possui as atribuições de coordenar e gerir o processo relativo ao Planejamento e Desenvolvimento Urbano, Meio Ambiente e Serviços Públicos de Florianópolis, sendo responsável, de acordo com art. 3º do seu Regimento Interno, pela Coordenação Estratégica das Políticas de: “I- Meio Ambiente, por meio da FLORAM; II- Desenvolvimento e Planejamento Urbano e Sistema Viário, por meio do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis – IPUF; III- Serviços Públicos, por meio da Secretaria Executiva de Serviços Públicos – SESP; IV- Arquitetura e Urbanismo, por meio da Diretoria de Arquitetura e Urbanismo da SMDU” (PMF/SMDU, 2009, p. 1).

de uma cidadania ambiental, especialmente em crianças e adolescentes, em conjunto com outros Órgãos (PMF/SMDU, 2009, p. 1).

Conforme PMF/FLORAM (2010) a FLORAM possui quatro (04) Diretorias, um (01) Superintendente Adjunto e três (03) Assessorias: **1) Diretoria de Gestão Ambiental (DIGAM)** que conta com dois (02) Departamentos distintos: a) *Departamento de Educação Ambiental (DEPEA)*, b) Departamento de Praças e Arborização Pública; **2) Diretoria de Fiscalização** que tem três (03) Departamentos: a) Departamento de Fiscalização Ambiental, b) Departamento de Controle de Emissões Sonoras, c) Departamento de Unidade de Conservação; **3) Diretoria de Licenciamento** que conta com um (01) Departamento: a) Departamento de Licenciamento Ambiental; **4) Diretoria de Captação de Recursos** que possui dois (02) Departamentos: a) Departamento de Estudos e Projetos, b) Departamento de Supervisão e Acompanhamento de Projetos. Possui um (01) **Superintendente Adjunto** que conta com três (03) Gerências Distintas: a) Gerente Financeiro, b) Gerente Administrativo, c) Gerente de Acompanhamento e Gestão. Possui, ainda, três (03) **Assessorias**: Assessoria Jurídica, Assessoria de Comunicação e Assessoria Técnica.

A FLORAM, conforme já enfatizado, foi fundada em 21 junho de 1995, sendo que até 1996 a Fundação organizou sua estrutura física e humana. Com informações obtidas na entrevista realizada com a responsável pelo Departamento de EA no dia 27 de junho salienta-se que em 1996, uma vez que não tinham quadro de profissionais⁶⁵, duas Professoras de Ciências da Rede Municipal de Ensino foram solicitadas para trabalhar com a EA na FLORAM. O trabalho era realizado dentro do Parque Ecológico do Córrego Grande – onde está a sede do DEPEA

⁶⁵ A Fundação até o mês de junho de 2011 tinha 196 servidores, sendo 72 efetivos da FLORAM, 10 à disposição da FLORAM (PMF), 10 comissionados, 88 terceirizados (71 ORBENK e 17 EMBRASP) e 16 estagiários (PMF/FLORAM, 2011). Em 2010 contava com 199 servidores, sendo estes: 77 efetivos da FLORAM; 09 à disposição da FLORAM (PMF); 10 comissionados; 88 terceirizados (das empresas mencionadas em 2011), 15 estagiários (PMF/FLORAM, 2010). Em 2009 somavam-se 187 servidores: 75 efetivos; 09 à disposição; 08 comissionados. 79 terceirizados (65 ORBENK e 14 EMBRASP) e 16 estagiários (PMF/FLORAM, 2009a).

Cabe salientar que o Conselho Estadual do Meio Ambiente (CONSEMA) aprovou no dia 05/08/2011, a habilitação para que o município de Florianópolis realize o Licenciamento Ambiental Pleno, responsabilidade esta que estava a cargo da FATMA e do IBAMA. Com isso, a FLORAM realizará concursos públicos para suprir a necessidade de pessoal no órgão. Mais informações disponível em <
<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/floram/?pagina=notpagina&menu=3¬i=4904>>.

–, porém, como não era um parque aberto à visitação, as funcionárias agendavam atividades com as escolas municipais. Mas, em 1997 em função da mudança de gestão, as Professoras foram realocadas para as escolas. De acordo com a entrevistada:

Então elas tiveram pouco tempo na realidade, porque em 97 trocou a gestão e nessa troca de gestão elas foram realocadas pra escola novamente, porque em virtude da troca de partido, existe isso uma descontinuidade, justamente por causa dessa relação que a FLORAM não tinha quadro. Então todos eram emprestados, então trocava a política trocava as pessoas (Entrevistada FLORAM).

Com relação à continuidade e descontinuidade de serviços, políticas, funcionários em governos municipais pode-se dizer que este é um paradoxo democrático, ou seja, ainda que a descontinuidade seja considerada, em alguns casos, “indesejável” – por poder implicar desperdício de recursos públicos, resultados ineficazes, mudanças radicais nas prioridades e menosprezo dos planos futuros em função do viés político-partidário –, ela é um dos pressupostos básicos da alternância de poder. Nesse âmbito, com mais intensidade nos períodos eleitorais, identifica-se um discurso por um lado dos que estão no poder advertindo os eleitores que as obras e projetos podem ser paralisados caso a oposição vença as eleições e, por outro lado, os oponentes garantem a continuidade aos bons programas, comprometendo-se a melhorar os que já vêm sendo executados. Nessa questão, esvazia-se, de certa forma, o debate crítico sobre a gestão administrativa e das políticas públicas, uma vez que não se discute propostas concretas para se obter uma gestão mais transparente e eficaz.

No caso específico da FLORAM, a entrevistada salienta a descontinuidade como um aspecto negativo, pois a PMF cedia as funcionárias para o DEPEA em função da Fundação não ter quadro próprio de funcionário. Porém, a partir do momento que a gestão muda, o gestor pode novamente requisita-las não questionando por vezes a necessidade da Fundação.

O DEPEA é responsável pelo Programa de EA que contempla doze (12) projetos com objetivo de sensibilizar, informar e formar multiplicadores para conscientizar a população para a importância do

meio ambiente, com vistas a proporcionar a melhoria da qualidade de vida no município, a saber:

1) Projeto FLORAM vai à Escola: Criado em 1997 foi o primeiro projeto de EA da FLORAM. Consiste em aulas-palestras ministradas diretamente em sala de aula com duração máxima de 2 horas, com temas referentes à: a) Redefinição de meio Ambiente; b) Apresentação da Política Ambiental da FLORAM- Sensibilização Ambiental; c) Ecossistemas de Florianópolis: Manguezal, Restingas, Dunas e Encostas; d) Resíduos Sólidos; e) Parques Municipais; f) Assuntos pertinentes à comunidade local. Seu público alvo é: Ensino Fundamental, Educação infantil, Ensino Médio, e Ensino superior, das redes municipal, estadual, federal e particular;

2) Projeto Ação Escola: Criado em 1998 é um projeto que consiste em um curso de capacitação desenvolvido em duas etapas: teórico (20 horas) com o seguinte conteúdo: Sensibilização Ambiental I; Sensibilização Ambiental II; Resíduos sólidos; Ecossistemas; Unidades de Conservação, e saídas a campo (20 horas) no: Centro de Transferência de Resíduos Sólidos; Aterro Sanitário; Estação de tratamento de esgoto; Manguezal; Lagoa do Peri, cujo objetivo é sensibilizar, informar, capacitar profissionais para atuarem como agentes multiplicadores das questões ambientais;

3) Projeto Integração Comunitária: Criado em 1998, atinge as comunidades, organizando mutirões de limpeza, participando de reuniões, ministrando palestras pertinentes à comunidade;

4) Projeto Educação Ambiental no CETReS/COMCAP: Criado em 1999 é uma parceria com o Centro de Transferência de Resíduos Sólidos (CETRES) da Companhia Melhoramentos da Capital (COMCAP) para mostrar os caminhos do lixo e seu destino final;

5) Projeto Educação Ambiental nas Unidades de Conservação: Criado em 1999 consiste em visitas monitoradas e realização de trilhas nos manguezais, restingas, dunas, mananciais e nos parques municipais;

6) Projeto Ajardinamento e Arborização das Escolas: Criado em 1999 é um projeto onde a comunidade escolar opina sobre o que plantar, realiza o plantio e cuida das mudas;

7) Projeto Educação Ambiental no Parque Ecológico do Córrego Grande: Criado em 2001 consiste em um trabalho monitorado dentro do Parque, recebendo grupos organizados, escolas, ONGs, associações, Universidades, dentre outros.

8) Projeto Oficina de Papel Artesanal: Criado em 2008, tem por objetivo reeducar através da sensibilização, na busca da conscientização ambiental e das mudanças de hábitos, bem como produzir papéis artesanais com papéis usados e descartados;

9) Projeto Oficina de Papietagem: Criado em 2009 é um projeto que mostra uma forma de produção de materiais usando papel descartado e cola caseira;

10) Chico e Benta vão Pescar: Criado em 2009 trata-se de um projeto de conscientização ambiental abordando os temas: resíduos sólidos (encontrados na praia e no mar), restinga, meio ambiente cultural, fauna marinha, que objetiva conscientizar os florianopolitanos e turistas da necessidade de preservar os ecossistemas;

11) Oficina de Sabão: Criado em junho de 2010 é uma técnica para produzir sabão a partir do óleo de cozinha usado evitando que o mesmo seja despejado na pia ou no quintal causando diversos prejuízos ao meio ambiente;

12) Educação Ambiental na Estação de Tratamento de Água(ETA) e na Estação de Tratamento de Esgoto (ETE): Criado em 2010, consiste em visitas monitoradas com grupos organizados de adultos e adolescentes em parceria com a Companhia Catarinense de Águas e Saneamento (CASAN).

No momento da entrevista informou-se que tais projetos são desenvolvidos por uma equipe composta por 5 pessoas: 3 funcionários (1 Bióloga contratada; 2 funcionárias públicas sendo uma com formação em Geografia e Técnica em Meio Ambiente e outra Pedagoga), 1 estagiário de Engenharia Civil e um 1 motorista. Porém, a entrevistada relata que no tempo em que está no serviço a equipe já variou de 8 a 2 pessoas para contemplar toda a Ilha de Santa Catarina. Conforme relato: *“Só escolas municipais são 108. Trabalhamos sistematicamente, com mais 8 estaduais e 10 particulares. Que são pessoas que conhecem os projetos e já se programam dentro do seu conteúdo essa parceria com a FLORAM”* (Entrevistada FLORAM).

De acordo com a entrevistada “[...] todos os projetos funcionam sem orçamento, não tem dinheiro pra nenhum deles, então é mais realmente na vontade da fala” (Entrevistada FLORAM). Os projetos eram executados todo ano mediante um cronograma. Para exemplificar, o Projeto “FLORAM vai à Escola” era organizado por ano, ou seja, em um ano eram atendidas escolas do Sul de Florianópolis, em outro ano, do Norte e assim sucessivamente. Porém, em função da escassez de recursos humanos, físicos e financeiros, todos os projetos são

desenvolvidos a partir de uma demanda, ou seja, se há uma necessidade, se há uma solicitação e não mediante programação prévia. Nesse sentido a entrevistada relata:

A coisa mais fácil de dizer pra mim quando eu peço mais pessoas, que eu não estou dando conta, eles dizem reduz. Então essa questão do reduzir é que eu tenho segurado. Eu prefiro ficar trabalhando ai do jeito que a gente trabalha e não reduzir, porque eu poderia simplesmente ficar só no Parque, só com o Projeto do Parque. Se tiver ônibus as crianças vão, se não tiver não vão, né? Eu poderia, mas não é assim que a gente pensa, não é assim que eu penso. Eu não estudei tanto pra pensar dessa forma. E eu estou plantando sementinhas (Entrevistada FLORAM).

Percebeu-se na fala da entrevistada que os 12 projetos foram elaborados mediante necessidades identificadas pelos profissionais que desenvolvem os referidos projetos na FLORAM, por isso a opção da entrevista em mantê-los. Para exemplificar: viu-se a necessidade de se capacitar os educadores das Redes de Ensino para trabalhar com EA, então se criou um projeto.

Para fins ilustrativos, com a meta de “Atender a uma média anual de 15 mil pessoas (alunos e professores), bem como, 200 Instituições (Escolas, Creches, ONGs, etc.) no âmbito de Florianópolis através de Projetos de EA” (PMF/FLORAM, 2010, p. 4) a FLORAM realizou em 2010 a “Semana do Meio Ambiente” ou “Semana de Conscientização Ambiental” de acordo com a Lei Municipal nº 7976/2009; no dia de aniversário de 15 anos da FLORAM o DEPEA realizou o “2º Seminário Interno da FLORAM” no Auditório da SME, onde destacou-se os problemas, as alternativas e os desafios da FLORAM. Ainda nesse período, a equipe do DEPEA participou de 165 Reuniões/Eventos⁶⁶ e atendeu a 19.457 pessoas⁶⁷, bem como a 243 Instituições⁶⁸.

⁶⁶ No período de 2005 a 2008 a média anual de reuniões e eventos foi de 130; Em 2009 contabilizaram-se 145 (PMF/FLORAM, 2010).

⁶⁷ No período de 2005 a 2008 a média anual de pessoas atendidas foi de 160.000; Em 2009 contabilizou-se 15.866 pessoas (PMF/FLORAM, 2010).

⁶⁸ No período de 2005 a 2008 a média anual de Instituições atendidas foi de 194; Em 2009 contabilizaram-se 226 Instituições (PMF/FLORAM, 2010).

Com base nos 12 projetos mencionados anteriormente, segue o Quadro 3, a seguir, com as metas e execuções relativo aos anos de 2009, 2010 e 2011.

PROJETO	2009		2010		2011	
	Metas	Execução	Metas	Execução	Metas	Execução
FLORAM vai à Escola	500 alunos	1.873	500 alunos	1.692	500 alunos e docentes	4.853
	30 docentes	99	30 docentes	118		
Ação Escola	05 escolas	8	200	963	200 alunos e docentes	597
	200 pessoas	434				
Integração Comunitária	500 pessoas	885	500 pessoas	1.216	500	850
	20 vistorias	25				
	40 palestras	19				
EA na COMCAP	10 escolas	16	200 alunos	599	200 alunos e docentes	400
	200 alunos	573				
	10 docentes	33				
EA nas Unidades de Conservação	30 escolas	9	500 alunos	759	500 alunos e docentes	3.442
	500 alunos	572				
	50 docentes	41				
Ajardinamento e Arborização das Escolas	10 escolas	11	300 alunos	516	300 alunos e docentes	31
	200 alunos	102				
	10 docentes	18	10 docentes	32		
	10 vistorias	11				
EA no Parque Ecol. Mun.	100 escolas	170	2.000 alunos	9.946	2.000 alunos	14.797
	2.000 alunos	9.417				
	200 docentes	1.036				

Oficina de Papel Artesanal	12 escolas	6	150 alunos	190	200 alunos e docentes	231
	300 alunos	150	20 docentes	21		
	20 docentes	8				
Oficina de Papietagem	12 escolas	18	300 alunos	540	300 alunos	140
	300 alunos	625				
Chico e Benta vão Pescar	X	X	1000 pessoas	1.530	1.000 alunos e docentes	1.203
Oficina de Sabão	X	X	120 alunos	120	150 alunos e docentes	92
EA na CASAN	X	X	X	X	150 alunos e docentes	1.208

Quadro 3: Projetos DEPEA/FLORAM 2009, 2010 e 2011

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações dispostas em PMF/FLORAM (2009a, 2010 e 2011)

Quando questionada acerca de qual seria a **concepção** de EA que vem conduzindo esses projetos, a entrevistada relata que para trabalhar com EA é preciso ter conhecimento, vontade, admiração, paixão e indignação:

Primeiro é a nossa própria filosofia de trabalho né, que é forma, é sensibilizar, formar e constituir multiplicadores de educação ambiental, grupos né, pessoas, trabalhar na... A gente trabalha numa abordagem, numa concepção, é numa abordagem da cognição, do afetivo né, pra ta juntando. Essa é a nossa linha de trabalho. Porque a gente entende que sem sensibilizar não adianta você ter conteúdo, ter conhecimento. As pessoas não conseguem mudar sem se sensibilizar. Então esse é o nosso carro mestre (Entrevistada FLORAM).

Diante dessa fala identifica-se que a EA na FLORAM tem como pressuposto o processo de aprendizagem pautando em três aspectos: cognitivos, afetivos e técnicos. Ou seja, é um processo educativo que, conforme PMF/FLORAM (2009b, p. 1) utiliza “[...] metodologias diversas, alicerçadas em base científica, com objetivo de formar indivíduos capacitados a analisar, compreender e julgar problemas ambientais, na busca de soluções que permitam ao homem coexistir de forma harmoniosa com a natureza”. É válido fazer uma ressalva que identificou-se uma ênfase em buscar “sensibilizar para mudar” e “constituir multiplicadores de EA”, bem como “formar indivíduos” e buscar “soluções”.

Primeiramente, identifica-se que é um aspecto positivo buscar formar multiplicadores para trabalhar com EA, no sentido de sensibilizar um número cada vez maior de indivíduos e dotá-los de conhecimento acerca das questões socioambientais. Essa questão condiz com uma perspectiva crítica de EA na medida em que busca fomentar a participação dos sujeitos. Porém, faz-se necessário salientar que ao incentivar a importância da atuação política, a ênfase não deve ser na postura individual, acreditando que a somatória dos indivíduos produzirá uma “sociedade equilibrada”, uma vez que as práticas individuais focam, predominantemente, em atividades de sensibilização do indivíduo que buscaria melhorias a sua família e depois ao seu bairro, não discutindo a possibilidade de se buscar mudanças coletivas nos espaços de decisões.

Com base no exposto no *site* da FLORAM, pode-se identificar que se buscam “*soluções que permitam ao homem coexistir de forma harmoniosa com a natureza*”, ou seja, nos termos descritos, há uma ideia de que a natureza pode ser dominada para benefício econômico e social da humanidade e esta, por sua vez, é capaz de usufruí-la sem causar impactos negativos, vivendo de forma “harmoniosa”, tendo a EA como atividade fim a solução de problemas de forma imediata e definitiva. Diante dessa questão, autores com Barcelos e Noal (1998) mencionam que essas características podem ser atribuídas a uma EA “pragmática” onde, além dos fatos mencionados, acredita-se que somos capazes de resolver os problemas socioambientais numa postura individual, o que acarreta a transferência da responsabilidade da esfera pública para a dimensão subjetiva.

No que se refere à **finalidade** dos projetos de EA que são direcionados para públicos diferentes, ora com crianças na unidade escolar, ora com educadores, com a população, dentre outras, a entrevistada menciona: “*Bom, primeiro o entendimento de que nós moramos numa Ilha, que essa Ilha tem ecossistemas frágeis e que nós dependemos deles. Isso é o básico. E depois a finalidade é levar conhecimento mesmo, porque ninguém vai preservar nada se não conhece*” (Entrevistada FLORAM). Observa-se que a entrevistada dá ênfase a importância de se trabalhar a realidade local, o que contribui para a sensação de pertencimento ao município onde se vive, ou seja, para o sentir-se capaz de participar.

Relata, ainda, da necessidade de buscar a conscientização com relação aos “5 R’s”, quais sejam: *Recuperar* o que foi danificado, compensando o planeta pelos desgastes; *Reduzir* o consumo mediante a compra do estritamente necessário, por exemplo; *Reaproveitar* os materiais do cotidiano, para que a quantidade de lixo diminua e para economizar; *Reciclar* o lixo para que os mesmos sejam transformados em matéria prima para iniciar um novo ciclo de produção, consumo e descarte; e *Repensar* suas práticas, seus hábitos. Portanto, a entrevistada menciona que o conhecimento é fundamental para sensibilizar e, assim, promover mudanças de hábitos, comportamentos e costumes de consumo.

Diante dessa questão, é válido fazer algumas ressalvas quando o assunto é “consumo”. Cada vez mais se propaga a necessidade de se ter um “consumo consciente”, de “reciclar”, afirmando que estes são componentes importantes para reduzir as problemáticas socioambientais. Salienta-se que essa é uma afirmativa verdadeira, porém, essas mudanças de posturas não representam muito em termos

de redução de danos ambientais se comparadas ao impacto gerado anteriormente na produção. É importante, portanto, compreender que o impacto maior está no âmbito da produção, nas relações de trabalho que aí estão embutidas, no respeito, cumprimento ou não às normas ambientais existentes. Essa ressalva é necessária para não se deslocar a discussão da produção e da esfera pública para a responsabilidade do indivíduo que é um movimento intrínseco do capital, objetivando que o mesmo pense que a responsabilidade começa e termina naquilo que se consome (LOUREIRO, 2009b). Assim, concorda-se com Loureiro (2009b, p. 11) quando relata:

É aquela coisa assim: Você decide se usará batom x ou y, roupa a ou b. Ora, grande parte da população sequer tem esta discussão posta como possibilidade. Mesmo que se considere que uma parcela reduzida faz uma determinada escolha (não totalmente livre individualmente uma vez que esta escolha se refere ao status de classe e ao lugar social), é preciso entender que o impacto da produção de um objeto de consumo na cadeia produtiva é muito maior do que o impacto final do consumo. Ou seja, quando eu decido consumir um refrigerante, por exemplo, o meu impacto não está só naquilo que eu despejo de volta, no meu rejeito, além dos efeitos na saúde, é claro. O impacto, na hora que fecho o ciclo econômico pelo consumo, tem sua origem na produção.

Sendo a FLORAM a responsável pela coordenação da PMEIA, a mesma tem as seguintes atribuições conforme art. 15 da referida Política: Definição de diretrizes para implementação a nível municipal; Articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, a nível municipal; Participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental (FLORIANÓPOLIS, 1999).

Quando questionada acerca dessas atribuições, a entrevistada mencionou que existe uma articulação com outros projetos, em especial, com os da SME, com a COMCAP e com as ONGs. Relata que existe uma rede que trabalha com EA no município de Florianópolis e que esta

se comunica e estabelecem parcerias, porém, não há, necessariamente, uma coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de EA por parte da FLORAM.

Existe articulação com a escola, ahnm, Projetos Escola do Mar, existe articulação. Projeto Tamar, Projeto Lontras, Carijós, Revolução dos Baldinhos, Associação dos Catadores, é... A gente faz parte de grupos Interinstitucionais de Educação Ambiental, o GETEA, o GIRS, dentro de GIRS que é o grupo interinstitucional de resíduos sólidos, existe um grupo que é só de Educação Ambiental. O Ceca, que é uma ONG também né, um termo de ajuste que acabou ficando uma ONG. Então assim, é... SOS Praia Mole, o C da Ilha, então assim, é uma lista, eu acabo esquecendo assim. Uma lista de ONGS, o próprio IBAMA, a própria FATMA, nós temos articulação com eles. A Educação Ambiental procura sempre tá junto, em parcerias (Entrevistada FLORAM).

Observa-se, nesta fala, que a EA em Florianópolis vem sendo desenvolvida por órgãos públicos e por parcerias, principalmente, com ONGs. Nesse contexto, com atenção para que a sociedade civil não se torne a responsável pelas políticas de EA, esvaziando o Estado, conforme estratégia de implantação da política neoliberal, salienta-se a importância da intersetorialidade entendendo-a enquanto a:

[...] articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social (JUNQUEIRA; INJOSA; KOMATSU, 1997, p. 24).

Ou seja, através da intersetorialidade, como mecanismos de reconhecimento das singularidades de determinada população, pode-se

superar a fragmentação⁶⁹ das políticas públicas de modo que as necessidades coletivas sejam pensadas em sua totalidade. Nesta perspectiva, a intersetorialidade não é um conceito que engloba apenas as políticas sociais, “[...] mas também sua interface com outras dimensões da cidade, como sua infra-estrutura e ambiente, que também determinam sua organização e regulam a maneira como se dão as relações entre os diversos segmentos sociais” (JUNQUEIRA, 1998, p.15).

Com relação ao terceiro inciso que diz respeito à negociação de financiamentos na área de EA, a entrevistada menciona que “*não existe verba*” (*Entrevistada FLORAM*), e relata que em nenhuma lei é explicitado uma porcentagem a ser destinada para a EA, mencionando que essa é uma problemática que inviabiliza muitas ações, ficando “[...] *por conta da vontade de quem está na gestão destinar essa verba ou não*” (*Entrevistada FLORAM*). Frente a esta questão, conforme já explicitado na subseção 3.3, no contexto de aprovação da PNEA foi vetado um artigo que estipulava um percentual mínimo de recursos públicos para a EA, porém, informou-se à entrevistada que no contexto da PMEA, o art. 18º estipula que: “Devem ser destinados a ações em educação ambiental, pelo menos 15% (quinze por cento) dos recursos arrecadados pelo Fundo Municipal de Meio Ambiente” (FLORIANÓPOLIS, 1999).

A partir dessas considerações, a pesquisadora perguntou acerca dos **limites** da EA no município de Florianópolis. A entrevistada destacou limites de estrutura física, humana, ou seja, falta funcionários, transporte, local adequado, equipamento, material educativo. Além dessas questões, a entrevistada afirma que:

Um limite assim acho que é fator preponderante é hierarquicamente quem te coordena. Dependendo da pessoa que ocupa o cargo ela acaba te cortando algumas coisas, mesmo sendo um programa já instituído. Eu já tive superintendente uma época que disse “Você não deve atender escolas estaduais”, então ele me limitou. A gente só conseguiu sair disso porque tem o Estatuto da

⁶⁹ Conforme Junqueira (1998) o que se tem são políticas públicas que são implementadas de forma setorial, cada qual com suas instituições e serviços próprios. Essa forma de gestão gera a fragmentação no tratamento das demandas sociais; centralização de decisões, recursos e informações; divergências de objetivos e funções de cada área; além do fortalecimento de poderes políticos e hierarquias em detrimento do cidadão, dificultando a consolidação de direitos e o controle social.

Criança e do Adolescente que tem um artigo que diz que toda criança tem direito à educação, então a gente conseguiu dar uma mudada. Mas assim ó, depende muito de quem ta fazendo a gestão naquele momento, existe uma questão partidária também. Mas até hoje eu não tive grandes problemas a não ser esse que a gente resolveu (Entrevistada FLORAM).

Se essas questões fossem solucionadas, a entrevistada informou que “[...] a Educação Ambiental estaria trabalhando, estaria trabalhando. Porque muitas pessoas dizem que não existe Educação Ambiental em Florianópolis, mas porque não conhecem o que tem” (Entrevistada FLORAM).

Com relação aos **avanços** da EA mencionou-se:

Primeiro o número da fiscalização que não para, todo mundo denuncia. Denuncia por aterro, denuncia por corte de árvore, denuncia. Então a própria fiscalização diz que né, que como isso aumenta dia a dia. Então não é que aumente as infrações, é que aumenta os olhos de quem está nesse ambiente, porque as infrações continuam sempre existindo. Todo mundo quer morar, todo mundo quer desmatar pra botar um, né. Então assim, essa é uma relação. A outra é as próprias crianças que a gente trabalha né, eles já, tu vê, 16 anos tem criança que já passou por mim lá com 8 anos, mais 16, hoje já estão trabalhando, já tem uma outra consciência no local do trabalho, conversam, encontram a gente hoje relatam a sua atividade. Então a gente tem bastante relato dessas mudanças que aconteceram graças a essa conversa que a gente teve, com palestras (Entrevistada FLORAM).

Nessa fala fica visível, novamente, que a entrevistada entende que cabe à EA conscientizar as pessoas com vistas a garantia de um ambiente equilibrado. Essa conscientização, para a mesma, passa pela mudança de hábitos e comportamentos, bem como pela sensibilização do indivíduo para que o mesmo busque determinadas melhorias em seu bairro, sua família.

Feito esses esclarecimentos, na subseção seguinte apresenta-se a análise da entrevista realizada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

4.2.2 Secretaria Municipal de Educação (SME)

A EA, conforme enfatizado na subseção 4.2 e, de acordo com a PNEA (BRASIL, 1999), é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja em caráter formal e não formal. A PNEA destaca que no *ensino formal* a EA será desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições escolares públicas e privadas, englobando: Educação básica: infantil e fundamental; Educação média e tecnológica; Educação superior e pós-graduação; Educação especial; Educação para populações tradicionais. No âmbito *não formal* a EA será desenvolvida por meio de ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, onde o Poder Público, em nível municipal, incentivará: a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de EA em parceria com escolas, universidades e ONGs; a difusão através dos meios de comunicação de massa, bem como o trabalho de sensibilização junto às populações tradicionais ligadas às Unidades de Conservação e as comunidades envolvidas (FLORIANÓPOLIS, 1999).

O crescimento da EA nas instituições de ensino entre os anos de 2001 e 2004, aparece nos resultados do Censo Escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Enquanto em 2001, 61,2% das escolas nacionais declaravam inserir a EA em seu trabalho, em 2004 este percentual chegou ao número de 94% escolas que declararam ter EA por inserção da temática no currículo, em projetos ou, uma minoria, em disciplinas específicas (TRAJBER; MENDONÇA, 2006).

No que concerne a sua estrutura organizacional, a SME possui seis (6) Diretorias sendo elas: Diretoria de Ensino Fundamental; Diretoria de Educação Infantil; Diretoria de Educação Continuada; Diretoria de Administração Escolar; Diretoria de Infra Estrutura; e *Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando (DIOB)*.

A DIOB, localizada no Centro de Florianópolis, tem como missão: Organizar e administrar o sistema de planejamento setorial da SME, promovendo a articulação com os diversos órgãos do Governo Municipal na formulação e implementação de políticas públicas de

manutenção e desenvolvimento da Educação Básica. A referida Diretoria é composta por duas (2) Gerências: a Gerência de Informações Educacionais e a *Gerência de Programas Suplementares*. À segunda Gerência compete, especificamente, subsidiar o trabalho da respectiva Diretoria, no planejamento, execução e consecução das atividades de: Transporte do Escolar; Alimentação Escolar; Escola Aberta à Cidadania; Escola do Mar; *Educação Ambiental*; Prêmios e Concursos (PMF/SME, 2010).

Após informar a proposta do estudo, bem como destacar os eixos que conduziriam a entrevista, buscou-se na entrevista realizada no dia 10 de junho de 2011, primeiramente compreender a forma como a EA se insere na SME, ou seja, identificar o grau de visibilidade da EA no âmbito da referida Secretaria. Não sendo possível visualizar a EA no organograma da SME, a entrevistada mencionou que no final de 2010 as discussões em torno da criação de um setor de EA se intensificaram. Ainda conforme relato, a entrevistada menciona que se busca construir esse espaço para conseguir trabalhar e articular todo o ensino.

Tendo como objetivo maior trabalhar a EA nas unidades educativas, a entrevistada informou que a SME possui dois (2) grandes projetos internos, inseridos no Setor de EA que são: o **Projeto Educando com a Horta Escolar** (PEHE) e o **Projeto Escola do Mar**.

O PEHE é um projeto do Governo Federal sendo uma parceria do MEC através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO). A Horta Escolar “[...] estimulando uma alimentação adequada, saudável e implementada de maneira sustentável, representa no processo de educação um eixo gerador que contribui para uma formação integral dos alunos e da própria comunidade escolar” (COSTA, et al., 2010, p. 7). Conforme Costa et al. (2010, p. 13) a horta é um instrumento lúdico que auxilia os educadores na tarefa de “[...] conscientizar as crianças e adolescentes quanto à necessidade de práticas alimentares mais saudáveis, quanto ao fortalecimento das diversas culturas regionais do país e das possibilidades de aproveitamento integral dos alimentos que consumimos”. A depender daquele que desenvolve, o projeto pode vir a estimular a participação e a cooperação uma vez que todo trabalho desenvolvido deve ser coletivo, integrando conceitos das diferentes áreas do conhecimento. Outro aspecto relevante é o debate que pode ser promovido quanto à questão ambiental, cujo objetivo seria executar atividades que garantam a melhoria das condições ambientais e a conscientização da comunidade escolar.

Nesse entendimento, o PEHE desenvolvido sob quatro (4) eixos de ação (formação continuada e sistemática; diagnóstico; implantação de hortas escolares; acompanhamento/monitoramento e avaliação) tem como objetivo geral compor formadores municipais nas áreas de Educação, Meio Ambiente e Nutrição, para organização, implantação e desenvolvimento do Projeto nos municípios, com vistas à melhoria da qualidade de alimentação, do meio ambiente e do currículo escolar. Os objetivos específicos são:

Promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões ambiental, alimentar e nutricional; Oportunizar trabalhos escolares dinâmicos, participativos, prazerosos, inter e transdisciplinares; Estimular descobertas e inovações tecnológicas na escola; Gerar aprendizagens múltiplas; Integrar os diversos profissionais da escola por meio de estudos e pesquisas sobre o tema currículo escolar; Oportunizar a participação da comunidade nas atividades escolares; Propiciar o comprometimento dos educandos com o ambiente e a saúde comunitária; Reeducação e estimular um estilo de alimentação saudável; Gerar relações interpessoais mais respeitadas das individualidades e diversidades, além de práticas humanas mais cooperativas, solidárias e fraternas (PEHE, 2010, p. 1).

Nesse contexto, conforme PMF/SME (2009) o PEHE da Rede Municipal de Educação (RME)⁷⁰ de Florianópolis objetiva, por meio da EA e Educação Alimentar, proporcionar às crianças e adolescentes diferentes vivências, onde o conhecimento é gerado de forma inter e transdisciplinar com atividades teóricas, práticas e lúdicas na horta, para que estes sejam capazes de “[...] compreender as transformações que ocorrem no meio ambiente como um todo, desenvolvendo atitudes e hábitos ambientalmente saudáveis, preservando e protegendo o meio ambiente de forma sustentável, promovendo a saúde e melhorando a

⁷⁰ Conforme notícias do *site* da SME, o PEHE no ano de 2009 era desenvolvido em cinco (5) unidades educativas. Em 2010 aderiram ao Projeto mais doze (12) unidades entre creches e núcleos de educação infantil, escolas básicas. Disponível em <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=1496>>. Acesso em junho 2011.

qualidade de vida das pessoas” (PMF/SME, 2009, p. 5). Para que este objetivo seja alcançado, o tema meio ambiente e horta devem ser discutidos “[...] com todos os educadores que compõem a realidade das instituições educativas e incluí-lo no Projeto Político Pedagógico, favorecendo o fazer de um currículo crítico, atual, vivo” (PMF/SME, 2009, p. 6).

Com relação à discussão acerca do tema meio ambiente e horta, a entrevistada informou que a SME proporciona formação aos educadores envolvidos no PEHE. Cabe esclarecer que a formação não é exclusiva para professores, ou seja, inclui também os educadores, conforme relato da entrevistada:

O projeto Educando com a Horta ele tem uma formação, são 42 unidades [...] Então a gente faz a formação, não pra uma pessoa da escola, a gente procura fazer pra mais. A gente começou com esse projeto. Esse projeto começou no Governo Federal e nós assumimos depois. O material a gente ganhou do Governo Federal e hoje a gente continua fazendo as cópias e trabalhando essa questão. Então, a gente tem a formação para todos os professores, para todos os educadores, pros educadores das escolas, isso implica em merendeiras, todo mundo ne. Primeiro a gente pedia que fossem 10 pessoas por unidades, só que isso foi inviável porque não pode sair 10 pessoas de uma escola para formação. Então foi diminuindo e a gente hoje já fica feliz que 2 pessoas da unidade ou até mais participam, 3 ou 4 pessoas da unidade participam dessa formação. Essa formação ela é constituída de: 1 dia na EPAGRI com o Engenheiro Agrônomo [...] que faz toda uma parte teórica pela manhã e a tarde faz na horta e explica toda a prática lá, põe a mão na massa no caso. Nós temos mais 2 módulos de formação que eu cuido do currículo, tem uma pessoa que trabalha a questão ambiental e uma pessoa que trabalha a educação alimentar. Então a gente tem um tripé, então a gente trabalha a educação alimentar, ambiental e currículo. Apesar de eu ser a ambiental, nesse momento eu trabalho currículo mas a gente consegue fazer isso. Porque? Porque a gente tem que amarrar essas questões e esses conceitos ne

pra não ta desvinculado ne. Então a gente trabalha nesses dois núcleos. Temos uma assessoria da CEPAGRI que vai a cada 15 dias nas escolas pra ta fazendo oficinas e ta manuseando la na horta [...]. Porque isso era uma coisa que a gente não tinha e que a gente conquistou que é bem legal. [...] Eles vão auxiliar, e ensinar como plantar, como colher, enfim, como cuidar. Então esse é o Educando com a Horta (Entrevistada SME).

Foi possível identificar, também, que a equipe de Coordenadores do PEHE/SME em outubro de 2009, promoveu o evento “I Seminário Educando com a Horta Escolar”, em outubro de 2010 o “II Seminário Educando com a Horta Escolar” e em outubro de 2011 o “III Educando com a Horta Escolar” com o objetivo de proporcionar aos Educadores e parceiros do PEHE espaços para trocas de experiências, através de diferentes vivências no ambiente da horta, para que sejam capazes de compreender as transformações que ocorrem no espaço em que vivemos e a importância da educação integral das crianças e dos adolescentes (PMF/SME, 2011a).

O Projeto Escola do Mar existe na Capital desde final de abril de 2008 quando foi assinado um convênio entre a PMF e a UFSC. O órgão tem sua sede localizada na Praia do Forte, norte da Ilha de Santa Catarina, e tem como objetivo principal realizar atividades que contribuam para a sustentabilidade da Ilha de Santa Catarina através da sensibilização dos cidadãos aos problemas ambientais do município e da região, organizando, além de atividades de EA para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, eventos de cunho educativo e pedagógico, com ênfase em Educação Marinha e Costeira (PMF/SME, 2008). Nesse ínterim, o setor discute temas do meio ambiente, “[...] mostrando principalmente a necessidade de preservação e proteção da fauna, flora e demais formas de vida aquática, e ao mesmo tempo, estimula a reflexão sobre a atual relação do homem com o mar” (PMF/SME, 2008, p. 1).

Sendo coordenado pela SME através da DIOB, por meio da Gerência de Programas Suplementares, tem como *princípios*: valorização e construção de identidades; respeito à diversidade; desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Como *eixos*: conhecimento; cultura; lazer e cidadania (PMF/SME, 2008). O Projeto atua como ferramenta didático-pedagógica extracurricular e congrega atividades com foco prioritário na temática Marinha e Costeira,

aprofundando temáticas relacionadas à questão ambiental, econômica, histórica e cultura.

Os educadores da RME de Florianópolis que integram o Projeto Escola do Mar recebem uma formação cujo programa é distribuído em 30 unidades, composto por atividades teóricas sobre conceitos e conteúdos relativos à temática ambiental, marinha e costeira, bem como visitas técnicas, dentre as quais se destacam: 1) Navegando com a Escola do Mar; 2) Caminhando com a Escola do Mar; 3) Visitando Nossos Museus/ O Homem e sua Relação com o Mar; 4) Na sede da Escola do Mar (PMF/SME, 2008). Conforme a entrevistada, a formação dos educadores no âmbito do Projeto Escola do Mar é voltada para “[...] *toda a questão marinha e costeira e todas as implicações de alimentação também que a gente tem, até porque a gente tá adotando ne, a gente já tem frutos do mar na nossa alimentação nas escolas*”.

Em setembro de 2009, a SME promoveu o evento “I Seminário da Escola do Mar de Florianópolis” com o tema “A Sustentabilidade do Mar de Florianópolis” e, em agosto de 2010 promoveu a segunda edição do referido Seminário, com o tema “Mar de Florianópolis: educar para preservar”. Já o “III Seminário da Escola do Mar de Florianópolis: um olhar para a Educação Ambiental” foi realizado em novembro de 2011.

Tendo em vista que o Projeto Escola do Mar realiza visitas técnicas, aulas de campo, por assim dizer, Iared (2010) com o intuito de investigar se as unidades do Pólo Ecológico de São Carlos no Estado de São Paulo são espaços educativos que contribuem para a compreensão da complexidade da questão ambiental e que estimulam o sentido de pertencimento e de responsabilidade social, entrevistou professoras do ensino fundamental que haviam acompanhado visitas a esses locais, bem como pessoas que estão envolvidas ou já estiveram envolvidas com atividades de EA nesses espaços. Através de sua pesquisa, identificou dados em consonância com a pesquisa de Seniciato e Cavassan (2004, apud IARED, 2010) que perceberem como as aulas de campo constituem uma metodologia educativa eficaz, pois permitem uma abordagem mais complexa e menos abstrata dos fenômenos estudados, o que caminha para a superação da fragmentação do conhecimento. Além disso, o envolvimento e motivação dos alunos favorecem a manifestação de sensações e emoções dos alunos. A autora ainda menciona que Barcelos e Noal (1998, apud IARED, 2010) defendem que a EA feita fora das salas de aula pode ser muito proveitosa do ponto de vista pedagógico, mas ressaltam a importância dela não se reduzir a um contato eventual com a natureza, o que reforça a ideia naturalista de que ser humano e natureza não estão intrinsecamente interligados.

Dependendo de como é abordada, a visita pode reforçar conceitos equivocados em relação à problemática socioambiental.

Para além desses projetos internos da SME, a entrevistada informou que as escolas vêm construindo seus próprios projetos ambientais⁷¹. Um exemplo dado pela mesma foi o “Projeto Guardiões da Energia” que é desenvolvido desde 2008 na Escola Municipal João Gonçalves Pinheiro, a partir da iniciativa de uma Professora de Ciências, com o objetivo de conscientizar os estudantes da importância de um planeta sustentável através da economia de energia elétrica. Conforme a entrevistada e a partir de informações dispostas no *site* da SME, o projeto foi condecorado pelo Legislativo Municipal em junho de 2011 com o Prêmio Câmara Municipal de Educação Ambiental, concedido às escolas que tenham desenvolvido trabalhos educativos de destaque relativos à proteção, recuperação e preservação do meio ambiente (PMF/SME, 2011b).

Os professores eles fazem os seus projetos ambientais pra trabalharem em sala. [...] o que a gente tem mais dificuldade [...] é, por exemplo, [...] um projeto ambiental que esteja norteando todo o Projeto Político Pedagógico. [...] Então esse é o nosso desafio, porque a EA estando no Projeto Político Pedagógico, todos vão trabalhar no coletivo, interligados, interdisciplinarmente, conseguem [...] dialogar ne, em todas as áreas do conhecimento e trabalhar essa questão, que é o que a gente quer (Entrevistada SME).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) que se referiu a entrevistada é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas

⁷¹ Outros projetos desenvolvidos pelas Unidades Educativas, conforme *site* da SME são: Notícia de 06/07/2010: Projeto “Exploradores de um Pequeno Planeta” desenvolvido na Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias vinculado a Vargem Grande, tendo como objetivo a preservação do planeta e a inclusão de crianças com deficiência, principalmente com Síndrome de Down. Notícia de 02/06/2010: A Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez, no Canto da Lagoa, é a segunda escola do país a receber a Bandeira Verde em reconhecimento e estímulo às escolas empenhadas em melhorar o seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade. Notícia de 14/12/2009: É desenvolvido o “Projeto de Educação para a Sustentabilidade do Distrito de Ingleses do Rio Vermelho”. Para socializar os trabalhos desenvolvidos neste projeto foi realizado em novembro, o “I Encontro de Educação Ambiental dos Ingleses”. Notícia de 30/11/2009: O Educandário Lar de Jesus, localizado na Cachoeira do Bom Jesus, implantou, no segundo semestre deste ano, o projeto “Casa Reciclável”. Maiores informações: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>>.

prioridades estratégicas, converter as prioridades em metas educacionais, decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, medir se os resultados foram atingidos e avaliar o próprio desempenho (PORTAL EDUCAÇÃO, 2008). A construção do PPP passa, portanto, pela relativa autonomia da escola na capacidade de delinear sua própria identidade, resgatando-a como espaço público, de debate. A elaboração do PPP com indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, requer, para ser expressão de um projeto coletivo, a participação da comunidade escolar em todos seus momentos: elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação.

Ainda nessa direção, González-Gaudiano (2005, p. 160) discorrendo sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade na EA, menciona os desafios que essa proposta enfrenta ao tentar se incorporar no currículo escolar que foi elaborado nos moldes positivistas.

Como se pode ver, a incorporação da dimensão ambiental no currículo da educação básica apresenta variados graus de complexidade, na minha opinião um dos mais importantes é a formação dos professores, para pôr em marcha propostas como as da transversalidade, que modificam não apenas a organização tradicional do conhecimento e o funcionamento das instituições escolares no seu conjunto, como depositam no professor a iniciativa de incorporar temas e desenvolver atividades de natureza local, bem como propiciar articulações com outras áreas do conhecimento e da realidade do estudante. Tudo isto é mais fácil de dizer do que fazer.

Identificando o desafio elencado por González-Gaudiano (2005) e corroborando com a fala da entrevistada no sentido da possibilidade do PPP fomentar a atuação dos educadores de modo interdisciplinar, Veiga e Resende (1998, p. 13-14) descrevem:

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola,

diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Um dos objetivos da SME e, mais especificamente, dos integrantes do Setor Ambiental desta Secretaria, é que a EA esteja incluída no PPP, no currículo das Unidades Educativas, pois, dessa forma, a temática não será abordada numa disciplina específica, ou seja, será realmente um tema transversal. É válido salientar, também, que a entrevistada parte do entendimento que não precisaria existir projetos de EA, ou seja, as próprias disciplinas deveriam contemplar as questões ambientais nos seus conteúdos. A entrevistada, compreende que a EA não deve existir como uma disciplina específica, pois será fragmentada:

[...] ela continua num tema transversal apesar de eu achar que ela está na marginalidade, que trabalhando dessa forma como ta aí ela fica na margem só nos projetos e o que a gente tem que melhorar é de que seja trabalhada lá no dia a dia, lá nos conceitos das áreas de conhecimento [...] (Entrevistada SME).

Além dos dois (2) projetos internos da SME e dos projetos desenvolvidos pelas Unidades Educativas, a entrevistada mencionou que:

Paralelo a isso eu faço uma formação descentralizada. Por exemplo, a creche Irmão Celso da Agrônômica me chamou uma tarde, trabalhei uma tarde inteira sobre as questões ambientais deles, pra eles construírem os projetos ambientais. Então eu não chego lá e digo assim “Tu tem que fazer isso isso e isso”, entendeu? Porque, porque os projetos ambientais, a questão ambiental, ela passa primeiro, o que eu acho que a gente tem que avançar e que a gente não avança ainda, passa primeiro só pelos projetos emergentes, urgentes e necessários ne. Por exemplo, a escola vê lá que o lixo não tá funcionando. Então eu faço o projeto do lixo. Esse é o meu projeto ambiental da minha escola, ne? A outra escola vê que a situação da água ne, tem problemas lá no gasto e tal. Então eu faço um

projeto sobre a água. A outra faz um projeto, vê que a energia e tal, faço um projeto (Entrevistada SME).

Com relação a esta fala identificou-se, no discurso, a existência de uma autonomia dos profissionais da RME e da comunidade que está ao seu redor em identificar suas principais necessidades e elaborar seus projetos de EA não precisando, necessariamente, executar os projetos internos da SME para cumprir determinações da Instituição. Com base nessa questão, Loureiro (2005, p. 5) enfatiza que algumas escolas da rede pública de ensino no Brasil partem de um pressuposto equivocado: o de que o lixo é sempre um dos problemas principais para a comunidade escolar e, acabam, muitas vezes, reproduzindo uma EA voltada “[...] para a reciclagem enquanto processo natural, sem discutir a relação produção-consumo-cultura”. O referido autor complementa:

A experiência em Educação Ambiental demonstra que há comunidades escolares em que o lixo se constitui no tema gerador mais efetivo e há aquelas comunidades em que outros temas são prioridades e, portanto, possuem um efeito mobilizador muito mais intenso (água, depredação da escola, poluição sonora, ausência de área de lazer etc.) (LOUREIRO, 2005, p. 5).

Nesse sentido, cabe destacar que a inclusão de projetos em EA, sejam eles referentes ao lixo, à energia elétrica, à água, dentre outros, devem ser construídos no processo educativo mediante consenso de todos os sujeitos envolvidos, pois se assim não for mesmo que os projetos alterem “[...] hábitos e comportamentos da comunidade escolar, reforçam e ampliam, paradoxalmente, a exclusão social, o ensino reprodutivista e a lógica daquilo que se diz negar – o consumismo e a cultura do descartável e do desprezível” (LOUREIRO, 2005, p. 5). Diante dessa discussão a entrevistada menciona “*Porque eu também acho que a Educação Ambiental primeiro tem que passar pela opção, não pode ser imposto e tal, mas em alguns momentos se não da certo tem que fazer isso. Então por adesão mesmo*” (Entrevistada SME).

Para contribuir na construção e execução dos projetos a entrevistada destacou algumas instituições parceiras, a saber: FLORAM, COMCAP, Eco-Escolas, Projeto Lontras, Instituto Carijós, Projeto Tamar, Projeto Ceca (Centro de Cidadania Ambiental), Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação (*Centre de Recherche et*

Développement en Educacion), da Universidade de Moncton, no Canadá, entre outras.

Visando contemplar as exigências da PME A, onde destaca, em seu art. 11, que a dimensão ambiental deverá constar nos currículos de formação de professores em todos os níveis e em todas as disciplinas, sendo que os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, a SME promoveu no período de abril a maio de 2011, a “I Formação em Educação Alimentar e Educação Ambiental: diálogos articulados sobre alimentação e ambiente”, direcionada para 30 Professores do Ensino Fundamental e Supervisores e, também, para Escolares que atuam nas Unidades Educativas da RME de Florianópolis. A formação, ministrada por profissionais da SME, nutricionistas do Núcleo de Trabalho em Educação, Saúde, Alimentação e Nutrição e professores e bolsistas do curso de Nutrição da UFSC, teve como objetivo possibilitar a articulação das ações de segurança alimentar, nutricional e relacionadas ao meio ambiente, para que as crianças e os adolescentes que frequentam as Unidades Educativas possam, de fato, aprender a cuidar melhor de si mesmos, de suas famílias e do ambiente onde vivem (PMF/SME, 2011c).

Questionada acerca da **concepção** de EA que vem orientando as ações da SME, a entrevistada menciona que trabalha a questão do meio ambiente como representação social⁷² e atribui essa característica à sua formação ligada à Geografia Humana, com estudos referentes às obras de Milton Santos e complementa:

Educação Ambiental na realidade é ter o conhecimento, não só de problemas ambientais mais da situação atual do planeta, de como ele está, porque a gente só fala nos problemas, a gente não tem só problemas, ne, a gente tem áreas de preservação maravilhosas, ne. Então é tá conscientizando, mobilizando, promovendo ações e estimulando pra que ele tenha esse conhecimento para uma melhor leitura de mundo, entendimento, compreensão do mundo. [...] Uma

⁷² A teoria das representações sociais tem uma contribuição importante para o campo da Psicologia que é de onde vem a origem da proposta, mas também extrapola suas ideias para as Ciências Sociais. No âmbito das representações sociais de meio ambiente, Reigota (1995) as classificou em: *naturalista*: evidencia somente os aspectos naturais do ambiente; *antropocêntrica*: privilegia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do homem; e *globalizante*: evidencia as relações recíprocas entre natureza e sociedade.

questão de cidadania também, de ter o direito de ter um mundo melhor e isso passa pelo exercício da cidadania que é nessa construção do conhecimento. Então eu acho que o tema ambiental, que eu já não gosto nem mais de falar em Educação Ambiental, porque a temática ambiental ela é educação. Ela está na educação e essa é uma das minhas discussões. Então, ahn, ela tem que ser aproveitada nas áreas de conhecimento e ser também discutida contextualmente ne, porque não adianta a gente discutir nas nossas áreas e não contextualizar, não entender o total, ne a totalidade. Compreender a totalidade (Entrevistada SME).

Em sua fala a entrevistada menciona que para ela a EA enquanto processo educativo é um instrumento que possibilita a conscientização, mas, também, mobiliza os indivíduos a buscarem seus direitos exercendo sua cidadania o que vai de encontro com uma perspectiva crítica da EA. Ainda com relação à descrição do significado de EA, Pereira (2008) que elaborou sua tese abordando a EA nas escolas municipais de Florianópolis, observando e analisando a situação real das práticas escolares e suas representações sociais, bem como analisando o processo da implementação do “Programa de Educação Ambiental para a Sustentabilidade” a partir de 2004, identificou – mediante análise de respostas obtidas nos questionários aplicados aos alunos, professores e equipe pedagógica de escolas municipais, com as seguintes questões: identificar a(s) concepção(ões) de EA apresentadas pela SME e pelas escolas da RME. Que mudanças de comportamento ocorreram após a divulgação deste documento? Quais as concepções ambientais que serviam de suporte para a RME? – uma predominância, por parte dos educadores, em compreender a EA como um instrumento voltado para a transmissão do conhecimento, para promover a conscientização do aluno sobre a necessidade de preservar o meio ambiente. Nesse sentido, conforme debatido na subseção 3.4 essa percepção de EA confere a “tarefa de introjetar nos indivíduos, indistintamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como natureza” (REIGOTA, 1995, p. 32) o que reforça a visão naturalista e preservacionista.

Indagado sobre qual seria, do seu ponto de vista, a **finalidade da EA**, esta respondeu:

Bom, eu hoje acho que assim, a gente sempre fala da questão da preservação ne, do comportamento pras gerações futuras. Na minha opinião hoje o objetivo é manter, preservar, mas principalmente ter ações ne, ahn, que melhorem ainda mais a qualidade de vida ne. E que eles com essa conscientização, com a questão da preservação, eles tenham outra leitura de mundo, eles tenham outra visão de mundo. Esse é o maior objetivo que eu acho que a gente pode ter e não tanto pra agora, como pros outros momentos ne, ahnn, enfim também pras outras gerações, mas que eles conscientizem, que sejam conscientizados ne, que tenham conhecimento porque a gente as vezes não tem conhecimento por isso que a gente talvez tenha deixado de fazer muita coisa, ahnn, que eles, mas que principalmente eles possam ser cidadãos, ahn, que tenham condições de compreender o mundo e de mudar o que for possível, ne. Essa pra mim é o principal objetivo hoje da EA (Entrevistada SME).

Complementando a entrevistada afirma:

Tem muito a fazer assim ne, com certeza, mas essas crianças de hoje não são as de 10 anos atrás, não são mesmo, não tem a mesma concepção das de 10 anos atrás, eles já vão ter outro olhar, estão vendo outro significado ai ne das coisas ne, desse espaço ai, então acho que a gente ta tentando fazer algumas coisas pra movimentar isso. Mas é na escola que, junto claro com seu entorno, que eles tem que perceber isso ne. [...] E o principal papel da gente é estimular pra que ele estude, pra que ele tenha conhecimento, pra que ele goste daquilo ne, porque hoje tem muitos meios pra aprender ne, aprende na escola, mais aprende muito fora também. Então acho que tem que considerar essas possibilidades também ne. Não adianta só ficar ali, mas sim tentar abrir os horizontes pra que ele enxergue o que está acontecendo no planeta, no entorno dele, no lugar onde eles moram, enfim. Acho que isso é bem importante (Entrevistada SME).

Diante desta fala identifica-se que a entrevistada compreende que a educação não é a única gestora dos processos de mudança e sim agente fortalecedora, identificando suas limitações e desconstruindo uma “ilusão pedagógica” de que a educação e a EA podem resolver os conflitos da sociedade moderna. Ou seja, evidencia-se uma percepção de que a prática educativa está nos espaços formais, mas, também, informais, no cotidiano dos sujeitos. Deve-se ter clareza, também, que a educação e EA são resultados de um processo contínuo, coletivo e conflituoso.

Tendo em vista a concepção e a finalidade da EA, buscou-se identificar se haviam **limites** que impediam e/ou impossibilitavam promover essa “conscientização” dos educandos para que os mesmos tivessem conhecimento para uma melhor compreensão do mundo, a qual se referiu a entrevistada. Assim, informou:

Ahn, na realidade na Secretaria da Educação a gente não tem problemas administrativos e políticos pra trabalhar com a temática. [...] O que a gente, na realidade a gente não tem recursos ne, financeiros ne. Mas a gente acha também que é um processo que não é rápido ne, que é um processo longo e eu falo isso em relação às pessoas, ne. Que assim a gente vai trabalhando, mas a dificuldade é eu querer, eu poder fazer ne. Eu achar que isso é importante ainda. É se essas pessoas todas são conscientizadas ou não. Então a gente na realidade tem que ta trabalhando a questão da conscientização muito fortemente (Entrevistada SME).

Para além das questões de escassez de recurso financeiro e da “falta de conscientização” a entrevistada menciona enquanto limite:

Eu também acho que tem que ter uma Política Ambiental do município, porque eu e a FLORAM e a COMCAP, trabalhamos sozinhos. Se nós tivéssemos uma Política Habitacional do município, forte, na comunidade, na sociedade civil, na educação informal ne, na parte informal e não só formal, isso nos ajudaria muito na questão da EA nas escolas, por exemplo. Por exemplo, se eu tenho uma educação na mídia,

uma campanha sobre o lixo constantemente e tivermos todos os coletores postos na cidade em todo o município, ne. Se nós tivermos uma campanha no município e nós aqui estamos trabalhando, tu trabalhas na universidade, eu trabalho aqui [...], nos ajudaria a melhorar essa questão do todo e as pessoas entenderiam melhor a importância de ter determinadas ações ambientais. Então acho que isso é um início, acho que isso melhoraria toda essa questão. [...] [Falta de] uma campanha, de ter uma política permanente, contínua da questão ambiental (Entrevistada SME).

Fica visível nesta fala que a entrevistada, além de requerer uma política permanente para tratar das questões socioambientais, reconhece a força da mídia como um instrumento para divulgar, propagar e formar determinadas opiniões, visões de mundo. Embora a entrevistada reforce a necessidade da problematização das questões ambientais para além do ambiente escolar – o que constitui um ponto positivo no sentido de propiciar a reflexão, que condiz com uma perspectiva pedagógica crítica –, a mesma, de certa forma, reduz a complexidade do ambiente à dimensão informativa e às temáticas como, por exemplo, o “lixo”.

Com relação à “Política Ambiental do município de Florianópolis”, evidencia-se que a FLORAM é responsável pela execução da política ambiental em Florianópolis; a SMDU possui a atribuição de coordenar e gerir o processo relativo ao Planejamento e Desenvolvimento Urbano, Meio Ambiente e Serviços Públicos de Florianópolis; a Secretaria Municipal de Habitação e Saneamento Ambiental (SMHSA) busca qualificar e integrar os espaços urbanos, priorizando as intervenções em assentamentos precários e em saneamento, buscando a sustentabilidade econômica, ambiental e social; o IPUF que exerce a função de órgão central do Sistema de Planejamento do município, avaliando e controlando o uso do solo, elaborando e encaminhando estudos para implantação e atualização do Plano Diretor, dentre outras questões que possam repercutir no planejamento ou no crescimento ordenado do território municipal; e o Conselho Municipal do Meio Ambiente – que a entrevistada informou desconhecer sua existência em Florianópolis – tem por objetivo assessorar a gestão da Política Municipal do Meio Ambiente. Diante dessa questão, ao mencionar a necessidade de uma “Política Ambiental do município” a pesquisadora identifica indícios de que essa Política de

fato “não existe”, “não se articula” e/ou “é falha” em determinados aspectos, o que constitui em um aspecto negativo e dificultador para o desenvolvimento da EA no município.

Diante desta questão, salienta-se que com o intuito de avaliar o aumento do tema da EA no ambiente escolar, o MEC iniciou em 2005 um projeto de pesquisa denominado “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”⁷³ objetivando mapear a presença da EA nas escolas, bem como seus padrões e tendências. Em sua primeira fase através da observação e análise dos indicadores construídos com base nos dados dos Censos Escolares entre 2001 e 2004, elaborado pelo INEP/MEC, foi possível traçar um breve panorama nacional da EA à época. A segunda fase constituiu na investigação mais profunda da natureza, estrutura e características da EA no interior de um universo de escolas selecionadas por meio de uma pesquisa de campo especificamente desenhada para tal propósito, realizada em 2006.

Diante dos resultados obtidos e enfatizando os avanços na EA escolar quanto à sua universalização, melhor distribuição entre regiões e diversificação na formação profissional e nas modalidades de aplicação, Loureiro e Cossío (2007, p. 62) enfatizam que em função da necessidade de constante aprimoramento, é fundamental criar estratégias para a consolidação das políticas em EA, dentre as quais pode-se citar:

Dedicar especial atenção ao processo de formação de educadores ambientais; Ampliar e fomentar o envolvimento de professores, direção, funcionários e alunos em espaços de participação; Garantir a participação dos profissionais do ensino fundamental em eventos; Abrir ampla discussão nacional.

Buscando-se identificar se existe um retorno das Unidades Educativas no que diz respeito às atividades de EA desenvolvidas, questionaram-se quais são os avanços da EA nesses espaços:

[...] o que tem sido colocado é que as crianças elas assimilam melhor toda essa questão ne, aprendem ne, conhecem e efetivam com as suas famílias ne, enfim, na comunidade escolar. Todos os que fazem os projetos ambientais eles tem o

⁷³ Informações da inserção da EA no ambiente escolar: Trajber e Mendonça (2006) e Loureiro e Cossío (2007).

retorno, o retorno que vai além da escola até, ne. Por exemplo no Projeto Educando com a Horta, a gente sabe que estimula pra que la na sua casa se faça a horta e ainda talvez as comunitárias em alguns lugares. Então isso é um retorno que a gente tem ne. E mesmo dos seus comportamentos, os Professores falam isso e assim, a gente tem muito problema pra resolver [...]. Então elas colocam e nas avaliações elas até colocaram ne “Que bom ter o conhecimento, saber como fazer, me fazer refletir sobre essas questões”, enfim, todos eles colocam isso. E acho que a gente tem também retorno nas comunidades. Mas assim prática. No Campeche que eles estão junto na Associação brigando la pela comunidade e isso é super importante que é a questão social também ne, política e social. Então acho que passa pelo exercício da cidadania mesmo, encaminha pra outras possibilidades (Entrevistada SME).

Conforme já analisado na subseção 4.2.1 que aborda a FLORAM, há no discurso da entrevistada (quando menciona a concepção, finalidade, limites e os avanços da EA), em um primeiro momento, a crença de que quando “cada um fizer a sua parte”, quando o indivíduo sensibilizado buscar melhorias em sua família e depois em seu bairro, obteremos “mudanças de comportamento” e, conseqüentemente, uma sociedade “ecologicamente equilibrada”. Mas, em um segundo momento, a entrevistada faz menção a uma comunidade que vem participando, buscando mudanças coletivas nos espaços de decisão exercendo sua cidadania, porém, seria necessário outros estudos que pudessem indicar se este é um caso isolado ou se realmente existe uma busca em motivar uma atuação coletiva dos alunos e da própria comunidade ao redor.

Diante dessas considerações, na subseção seguinte apresentam-se as entrevistas realizadas no âmbito do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Florianópolis.

4.2.3 Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA)

Os Conselhos⁷⁴ Municipais de Meio Ambiente tem a função de opinar e assessorar o poder executivo municipal (Prefeitura, suas secretarias e o órgão ambiental municipal) nas questões relativas ao meio ambiente. Conforme Brasil (2003) é, também, um órgão criado com o fim de aumentar a consciência e promover a mudança de hábitos e de comportamentos, fazendo com que as organizações da sociedade civil, dos setores empresariais e políticos, juntamente com o Poder Público, passem a participar da gestão do meio ambiente.

No âmbito do município de Florianópolis, o COMDEMA, criado pela Lei nº 4117 de 1993 e revogado pela Lei nº 8130 de 11 de janeiro de 2010, é vinculado à SMDU. Conforme art. 2º “O COMDEMA é um órgão colegiado, deliberativo⁷⁵, normativo e consultivo no âmbito de sua competência sobre as questões ambientais do Município” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 1) estando em consonância com o SISNAMA, nos termos da Política Nacional do Meio Ambiente. O COMDEMA terá como objetivo assessorar a gestão da Política Municipal do Meio Ambiente, com o apoio dos serviços administrativos da Prefeitura Municipal.

O Conselho não tem a função de criar leis e nem tem poder de polícia, ou seja, pode sugerir a criação e/ou a adequação e regulamentação das leis já existentes por meio de resoluções encaminhadas ao legislativo municipal, bem como indicar ao órgão ambiental municipal competente a fiscalização de determinadas ações (BRASIL, 2003). Além de algumas atribuições estabelecidas de acordo com a realidade local, caberia ao Conselho:

Propor a política ambiental do município e fiscalizar o seu cumprimento; analisar e, se for o caso, conceder licenças ambientais para atividades potencialmente poluidoras em âmbito municipal [...]; Promover a educação ambiental; Propor a

⁷⁴ Entende-se que o Conselho como campo político é uma instância que representa um espaço no qual as vozes de diferentes setores da sociedade são ouvidas, caracterizando-se ora por um espaço de conflito e contradição, evidenciando a correlação de forças existentes entre interesses diversos ou antagônicos, e ora como um espaço de pactuação, de harmonização entre o Estado e a Sociedade Civil (BRAVO, 2001).

⁷⁵ Cabe salientar que antes da reestruturação do COMDEMA o referido Conselho era de caráter apenas consultivo, conforme pode ser visto na Lei nº 4117/1993 (FLORIANÓPOLIS, 1993) e em IBGE (2002).

criação de normas legais, bem como a adequação e regulamentação de leis, padrões e normas municipais, estaduais e federais; Opinar sobre aspectos ambientais de políticas estaduais ou federais que tenham impactos sobre o município; Receber e apurar denúncias feitas pela população sobre degradação ambiental, sugerindo à Prefeitura as providências cabíveis (BRASIL, 2003, p. 1).

Conforme art. 3º da Lei nº 8.130/2010, que reestrutura o COMDEMA, compete ao Conselho (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 1):

I - estudar e propor direcionamentos para a política municipal do meio ambiente, colaborando nos programas intersetoriais de proteção e recuperação do meio ambiente e do patrimônio ambiental natural, étnico e cultural; II - propor atividades prioritárias de ação do município em relação à proteção e conservação do meio ambiente; III – avaliar, definir, propor normas (técnicas e legais), critérios e padrões relativos ao controle e a manutenção da qualidade do meio ambiente, com vistas ao uso racional dos recursos ambientais, de acordo com a legislação pertinente no âmbito Federal, Estadual e Municipal; IV - propor e acompanhar a implantação de novas unidades de conservação e assessorar a efetiva implantação das existentes; V - atuar no sentido da conscientização pública para o desenvolvimento ambiental, promovendo a educação ambiental formal e informal, com ênfase nos problemas do município; VI - propor a celebração de convênios, contratos e acordos com entidades públicas e privadas de pesquisas e de atividades ligadas ao desenvolvimento ambiental; VII - propor medidas que visem a integração com a região metropolitana, com vistas à solução integrada para problemas ambientais comuns; VIII - incentivar a parceria do Poder Público com os segmentos privados para gerar eficácia no cumprimento da legislação ambiental; IX - opinar, quando solicitado, sobre estudos técnicos e sobre as possíveis consequências ambientais de projetos

públicos ou privados, tendo em vista o desenvolvimento econômico com a proteção ambiental; X - opinar, quando solicitado, nos estudos sobre o uso, ocupação e parcelamento do solo urbano do município, visando a proteção do meio ambiente; XI - responder a consulta sobre matéria de sua competência; XII - decidir, juntamente com o órgão executivo de meio ambiente, sobre a aplicação dos recursos provenientes do Fundo Municipal de Meio Ambiente; XIII - decidir, em instância de recurso, sobre as multas e outras penalidades impostas pelo órgão municipal competente; e XIV - elaborar e aprovar o seu Regimento Interno.

Conforme Art. 2º do Decreto nº 8.957/2011 que aprova o Regimento Interno do Conselho, suas atribuições básicas são:

I - Estabelecer normas legais, padrões, procedimentos e ações visando a defesa, conservação, recuperação e melhoria da qualidade ambiental do município, observada a legislação federal, estadual e municipal pertinente; II - Decidir, como última instância administrativa em grau de recurso, sobre multas e outras penalidades ambientais impostas pelo Poder Público Municipal; III - Recomendar sobre critérios complementares para a realização de Estudo de Impacto Ambiental, de Relatório de Impacto Ambiental, de Estudo de Impacto de Vizinhança e de Audiências Públicas para atividades que causem degradação ambiental ou interfiram na qualidade de vida dos munícipes; IV - Recomendar sobre critérios de localização, instalação e operação de atividades que efetiva ou potencialmente causem degradação ambiental; V - Recomendar critérios de concessão de licenças ambientais e de aplicação de penalidades ambientais de competência do município; VI - Requerer e repassar informações e subsídios técnicos relativos à proteção ambiental aos órgãos públicos, entidades públicas e privadas, técnicos de notório saber e comunidade em geral; VII - Opinar sobre os aspectos ambientais envolvidos

em questões como o uso do solo urbano, políticas públicas, programas governamentais e integração com a região metropolitana; VIII - Estimular o intercâmbio entre entidades ligadas à proteção, preservação e recuperação ambiental; IX - Apoiar e gerenciar no sentido da conscientização pública e incentivar atividades que proporcionem a racionalização da exploração e a preservação dos recursos naturais, promovendo a EA; X - Solicitar propostas orçamentárias ao Executivo Municipal, inerente ao seu funcionamento; XI - Propor ao Executivo Municipal a instituição de unidades de conservação visando à proteção do patrimônio natural e cultural e acompanhar a efetiva implantação das já existentes; XII - Responder a consultas, sobre matérias de sua competência, realizadas por instituições públicas ou privadas relacionadas; XIII - Elaborar, alterar e aprovar Regimento Interno (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 1).

O COMDEMA deve se reunir ordinariamente no mínimo uma vez a cada bimestre, podendo ser convocada reuniões extraordinárias. Com base no seu Regimento Interno, faz-se uma ressalva ao Art. 31 que descreve: “Poderão participar das reuniões do Plenário, sem direito a voto, assessores indicados por seus membros, no máximo de dois (02) por Conselheiro, e pessoas convidadas pelo Presidente” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 11). A ressalva é necessária, pois parte-se do pressuposto que a participação popular, independente de inserir-se ou não como membro do COMDEMA no âmbito das organizações da sociedade civil, é um direito conquistado, assegurado e legitimado pela Constituição Federal de 1988. Deve-se frisar que a comunidade pode e deve participar das reuniões do Conselho.

Mediante distribuição paritária⁷⁶ entre Poder Público e a Sociedade Civil organizada, o COMDEMA será constituído por

⁷⁶ O Conselho quando criado não era paritário, sendo formado por: a) 01 do IPUF; b) 01 da UFSC; c) 01 da UDESC; d) 01 do IBAMA; e) 01 da FATMA; f) 01 do Ministério Público; g) 01 da Câmara de Vereadores; h) 02 de entidades ambientalistas reconhecidas e registradas; i) 01 dos empresários a ser indicado pela Associação Comercial e Industrial de Florianópolis; j) 02 do Conselho Municipal de Desenvolvimento; k) 02 dos movimentos comunitários, devidamente registrados; l) 01 da Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental; m) 01 do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural; n) 01 da Associação Catarinense de Engenheiros; o) 01 da Polícia de Proteção Ambiental (FLORIANÓPOLIS, 1993).

conselheiros que formarão o colegiado sendo estes: **Representantes do Poder Público:** a) o titular SMDU⁷⁷; b) um representante da FLORAM; c) um representante da Secretaria Municipal de Saúde; d) um representante da SMHSA; e) um representante do IPUF; f) um representante da FATMA; g) um representante da COMCAP; h) um representante do Poder Legislativo Municipal; e i) um representante da Polícia de Proteção Ambiental de Santa Catarina. **Representantes da Sociedade Civil:** a) dois representantes dos conselhos profissionais; b) um representante da comunidade universitária de Florianópolis; c) dois representantes do segmento empresarial e industrial de Florianópolis; d) um representante de associações de profissionais liberais de Santa Catarina; e) dois representantes de entidades civis criadas com a finalidade de defesa do meio ambiente, com atuação no espaço territorial do município; e f) um representante das associações e conselhos de moradores de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2011a).

O Poder Executivo Municipal nomeou, por meio do Decreto nº 8484/2010, os membros titulares e suplentes para comporem o COMDEMA. Assim, neste Decreto, além do nome dos conselheiros, consta também quais são os órgãos que representam a sociedade civil, a saber: a) Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Santa Catarina e Conselho Regional Química - 13ª Região/SC; b) Universidade do Sul de Santa Catarina; c) Associação Comercial e Industrial de Florianópolis e Câmara dos Diretores Lojistas de Florianópolis; d) Sindicato Nacional das Empresas de Arquitetura e Engenharia Consultiva; e) Aliança Nativa e Instituto Ambiental Ratores; f) União Florianopolitana de Entidades Comunitárias (FLORIANÓPOLIS, 2010b). Contudo, cabe salientar que nem todos os conselheiros que foram nomeados continuam como membros e, também, uma instituição que representa a sociedade civil⁷⁸ se retirou do Conselho, ou seja, faz-se necessário a elaboração de um novo Decreto para informar o atual momento do COMDEMA.

No âmbito do COMDEMA foram realizadas 15 entrevistas no decorrer dos meses de setembro a novembro, sendo 09 representantes da Sociedade Civil (que corresponde a totalidade dos membros), e 06

⁷⁷ Na lei de criação do COMDEMA, previa-se no art. 4º que o mesmo teria um Presidente, um Vice-Presidente e um Secretário “[...] escolhidos dentre seus membros, conforme estabelecimento em Regime Interno, eleitos com mais de 50% (cinquenta por cento) dos votos válidos” (FLORIANÓPOLIS, 1993, p. 1), porém, na lei de reestruturação consta no art. 7º que “O presidente do COMDEMA será o titular da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano e o Vice-Presidente será escolhido pelos membros do Conselho entre os representantes efetivos da sociedade civil” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 1).

⁷⁸ A Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPI) Aliança Nativa, retirou-se do Conselho em comunicado oficial que se apresentará nas páginas posteriores.

representantes do Poder Público (faltando apenas 03 membros). Os membros foram informados da proposta de estudo, deixando claro que as informações coletadas seriam utilizadas para a pesquisa, sendo os dados divulgados de forma a não possibilitar a identificação dos mesmos. Para manter o anonimato os entrevistados foram identificados com a letra “E” seguidos de seus respectivos números de 1 a 15.

Um primeiro questionamento realizado aos membros participantes da entrevista dizia respeito ao motivo que o (a) fez “optar” por compor o COMDEMA enquanto representante do Poder Público ou da Sociedade Civil. A pergunta se justifica na medida em que avalia a forma como o membro se inseriu no Conselho (por meio de eleição, indicação ou por opção), podendo vir a fornecer elementos acerca do real envolvimento, por assim dizer, dos membros com as temáticas relacionadas às questões socioambientais, bem como do conhecimento das aspirações da sociedade a respeito de seu ambiente de vida: questões essas que devem passar as decisões do Conselho.

De acordo com art. 6º da lei que reestruturou o Conselho, os membros terão mandato de dois anos, podendo se reeleger uma única vez, à exceção dos representantes do Executivo Municipal. Ou seja, os membros tem mandato de 2 anos podendo ser renovado para mais 2 anos, porém, como o Conselho foi reestruturado, alguns membros que foram membros em gestões passadas e que já haviam extrapolado o período de 4 anos como membros, puderam retornar nesse atual momento. Assim sendo, dos 15 membros entrevistados, 05 participaram de gestões anteriores à reestruturação do Conselho.

Dos 15 entrevistados, um (E7) relatou que é membro, pois foi indicado por seu superior hierárquico e aceitou o encargo, porém, não mencionou relação desta indicação com sua atuação na instituição representada e/ou relacionando com questões de atuação política e/ou de interesse no tema; cinco (E2; E3; E4; E9; E10) foram indicados pelo superior hierárquico em função de sua formação profissional e/ou pela experiência na área; cinco (E1; E8; E11; E12; E15) informaram que foi uma opção integrar o COMDEMA, alguns simplesmente por querer integrar sem uma causa específica e outros em função da proximidade com a temática da questão ambiental em função da trajetória individual; dois (E5; E13; E14) optaram por ser membro em função do cargo que possuíam no órgão com representação no COMDEMA; um (E6) mencionou que durante uma reunião da plenária da Instituição a qual pertence foi escolhido o membro que comporia o COMDEMA.

Para além da contribuição individual dos membros no que diz respeito à formação profissional e trajetória de vida, questionou-se qual

seria a contribuição da Instituição, a qual cada membro representa, para o COMDEMA. Objetivava-se, com a questão, identificar como fora realizada a “escolha” de determinadas Instituições para compor o Conselho, ou seja, no momento de sua reestruturação as Instituições foram escolhidas em função da sua “atuação”, “importância” no trato das questões socioambientais? A escolha das mesmas foi realizada a partir de amplo debate entre os membros do COMDEMA?

Diante da questão, alguns membros (E1; E5; E14) definiram a contribuição da Instituição a qual estão vinculados à questão de que entidades representam, ou seja, mencionou-se que se faz necessário existir a paridade entre Poder Público e Sociedade Civil e que o Conselho possa ser um espaço onde os anseios da sociedade sejam escutados. Outros membros (E3; E9; E13) relataram que a contribuição da Instituição a qual estão vinculados diz respeito à colaboração e fiscalização da Política Ambiental, a fim de que não ocorra qualquer desvio de finalidade do Conselho e que o mesmo seja efetivo. Os membros (E4; E6; E8; E11) mencionaram que as suas respectivas Instituições podem contribuir para a definição de estratégias sem prejudicar o meio ambiente, bem como avaliar atividades potencial ou efetivamente poluidoras. Embora não mencionassem especificamente a contribuição de sua Instituição, outros membros (E2; E7; E12) relataram a importância de um trabalho intersetorial, onde haja a presença de diferentes entidades para discutir as questões socioambientais de uma forma mais global.

Os entrevistados informaram que o Executivo Municipal encaminhou um convite às Instituições para que as mesmas indicassem um membro titular e suplente para representá-los no COMDEMA, ou seja, não souberam informar como que se deu a escolha dessas Instituições, qual o motivo destas terem sido “escolhidas” e outras não. É importante sinalizar que o COMDEMA deve primar por Instituições que tenham acúmulo e competências específicas sobre o meio ambiente – e, neste caso, a EA possivelmente se fará presente –, com vistas a não prejudicar o caráter deliberativo deste Conselho.

A partir desses dois primeiros questionamentos, pode-se identificar a forma como o COMDEMA foi constituído. Conforme já enfatizado, o Conselho foi criado em 1993 e reestruturado em 2010, mas desde sua criação o mesmo ficou inativo por, pelo menos duas vezes⁷⁹.

⁷⁹ Uma vez que não se teve acesso a documentos como, por exemplo, as ATAs, do referido Conselho, não foi possível precisar a data que o mesmo esteve inativo, porém, conforme relato de alguns membros o Conselho iniciou suas atividades em 1994 e em 1998 ele já estava inativo

O IBGE (2002) constata que o município de Florianópolis em 2002 possuía um Conselho Municipal de Meio Ambiente, porém, o mesmo não havia se reunido nos últimos 12 meses, o que comprova que o mesmo não estava em pleno funcionamento.

(primeira fase). Em 2004 foi retomado e em 2009 ficou inativo (segunda fase). E, em 2010 foi reestruturado e continua até a presente data.

CONSELHO MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE – FLORIANÓPOLIS	
O município possui Conselho Municipal de Meio Ambiente	Sim
O CMMA se reuniu nos últimos 12 meses	Não
Se sim, com que frequência:	Não se aplica
Caráter do CMMA: só consultivo ou deliberativo	Consultivo
A proporção de representação da sociedade civil é de:	< 50%
Tipos de entidades representadas no CMMA	
Outras representações poder público	Sim
Associações Ambientalistas	Sim
Associações de Moradores	Sim
Associações Profissionais (OAB, CREA etc)	Sim
Entidades de ensino e pesquisa	Sim
Entidade empresarial	Sim
Entidade religiosa	Não
Entidade de trabalhadores	Não
Outras entidades	Sim

Quadro 4: Conselho Municipal de Meio Ambiente - Florianópolis

Fonte: Elaborado pela autora com base em IBGE (2002)

Diante dessas fases do Conselho, objetivava-se identificar se os membros sabiam o motivo da reestruturação do COMDEMA em 2010 e como se deu essa reestruturação.

Com relação à primeira questão, alguns entrevistados (E2; E6; E7; E15) não sabiam dizer se havia algum motivo para a reestruturação; dois membros (E10; E13) mencionaram que a reestruturação foi realizada, pois o Conselho anteriormente não era efetivo e precisava se adequar às leis federais; um entrevistado (E8) acredita que o Conselho se reestruturou em função de pressões do empresariado que precisava do mesmo para julgar os processos em que ele tivesse sido autuado; e outros (E1; E3; E4; E9; E14) associaram a retomada do mesmo e a elaboração da nova legislação (que uma das alterações foi torná-lo deliberativo) adequada à determinação nacional – com ou sem pressão da sociedade – à questão do licenciamento ambiental⁸⁰, uma vez que o CONAMA, por meio da Resolução nº 237/97, estabelece:

Art. 20 - Os entes federados, para exercerem suas competências licenciatórias, deverão ter implementados os Conselhos de Meio Ambiente, com caráter deliberativo e participação social e, ainda, possuir em seus quadros ou a sua disposição profissionais legalmente habilitados (CONAMA, 1997, p. 1).

Conforme mencionado na subseção 4.2.1, o CONSEMA aprovou em agosto de 2011 a habilitação para que Florianópolis realize o Licenciamento Ambiental Pleno, habilitação esta que só foi possível em função da existência do Conselho Municipal de Meio Ambiente⁸¹ deliberativo. Ou seja, os referidos membros acreditam que a preocupação maior do Executivo Municipal sempre foi a busca pela municipalização do licenciamento ambiental e, assim, auferir recursos, recolhendo as taxas de controle e licenciamento que eram canalizadas para o Fundo Estadual. Além dessa questão, o entrevistado “E9” faz

⁸⁰ Conforme CONAMA (1997, p. 1) em seu artigo 1º, Licenciamento Ambiental é o “Procedimento administrativo pelo qual o órgão ambiental competente licencia a localização, instalação, ampliação e a operação de empreendimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais, consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras ou daquelas que, sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental, considerando as disposições legais e regulamentares e as normas técnicas aplicáveis ao caso”.

⁸¹ Uma das atribuições básicas do COMDEMA é “V - Recomendar critérios de concessão de licenças ambientais e de aplicação de penalidades ambientais de competência do município” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 2).

menção a falta de profissionais, tanto no sentido numérico quanto capacitado, para realizar o licenciamento.

Salienta-se que o Projeto de Lei (PL) nº 13687/2009, que dispõe sobre a reestruturação do COMDEMA, foi encaminhado à deliberação do Poder Legislativo Municipal com o objetivo de preparar “[...] a estrutura municipal para melhor gerir as problemáticas ambientais focando a melhoria do processo de gestão e a municipalização de novas responsabilidades frente aos órgãos Federais e Estaduais de Meio Ambiente” (FLORIANÓPOLIS, 2009b, p. 1). Com o advento da reforma administrativa municipal – implementado com base na Lei Complementar 348/2009 – o COMDEMA ficou vinculado diretamente à SMDU, modificando o processo de gestão onde a SMDU e a FLORAM “[...] podem se relacionar diretamente com o CONDEMA, facilitando os encaminhamentos acerca das questões ambientais” (FLORIANÓPOLIS, 2009b, p. 1). Mencionou-se, ainda, que:

A grande meta ambiental da Floram para o ano de 2009 é a municipalização do Licenciamento Ambiental, hoje sob a responsabilidade da Fundação de Meio Ambiente – FATMA. Nesta direção se faz necessário, como exigência do processo de municipalização do licenciamento ambiental, que o CONDEMA seja um órgão deliberativo e paritário. A atual composição do CONDEMA não é paritária e nem deliberativa. Este projeto de lei tem o objetivo de modificar a atual estrutura do Conselho, adequando-a as exigências do processo de municipalização do licenciamento ambiental (FLORIANÓPOLIS, 2009b, p. 1).

Embora a realização do licenciamento ambiental seja algo positivo, salienta-se que a responsabilidade com o meio ambiente é algo que antecede essa preocupação em fazer o licenciamento e obter os recursos. Debatendo acerca da EA no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais na perspectiva do licenciamento, Loureiro (2009c) destaca que o caminho para a realização de projetos de EA neste contexto passa pela organização de espaços e momentos de troca de saberes, produção de conhecimentos, reflexão crítica da realidade objetiva, tendo como público prioritário os grupos afetados, considerando o empreendimento e seus efeitos e a

atribuição educativa própria da gestão ambiental: a EA não formal. Resumidamente, Loureiro (2009c, p. 2) afirma:

A educação ambiental no licenciamento atua fundamentalmente na gestão dos conflitos de uso e distributivos ocasionados por um empreendimento, objetivando garantir: (1) a apropriação pública de informações pertinentes; (2) a produção de conhecimentos que permitam o posicionamento responsável e qualificado dos agentes sociais envolvidos; (3) a ampla participação e mobilização dos grupos afetados em todas as etapas do licenciamento e nas instâncias públicas decisórias.

Com relação ao segundo questionamento, diferentemente do que mencionara os entrevistados (E13; E14) alguns dos membros (E1; E3) relataram que a reestruturação foi realizada de forma unilateral, sem um debate maior com os membros que faziam parte do COMDEMA quando vigorava a legislação que o criou, Lei nº 4117/1993 (FLORIANÓPOLIS, 1993). Ou seja, informou-se que os membros elaboraram uma minuta de proposta de reformulação da legislação que foi aprovada entre os mesmos em reunião, porém, mencionam que a mesma foi desconsiderada. Nesse contexto, o executivo municipal elaborou uma nova minuta e encaminhou para a Câmara Municipal na forma do PL nº 13687/2009 que foi aprovado. Cabe salientar que com base na fala dos membros o projeto elaborado apresentava aspectos que divergiam do aprovado, dentre estes, a constituição dos representantes do Poder Público e da Sociedade Civil.

Com base no relato dos entrevistados “E1” e “E3” pode-se dizer que a escolha das Instituições do Poder Público e da Sociedade Civil, foi realizada pelo executivo municipal que elaborou o PL e não a partir de amplo debate com os membros do COMDEMA. Ou seja, não foram, necessariamente, as Instituições que solicitaram vaga neste Conselho e sim uma escolha particular daqueles que elaboraram o Projeto que convidaram as referidas Instituições a participar e indicar o nome dos membros titulares e suplentes sem, necessariamente, fazer um processo de eleição. Por exemplo, no caso específico dos representantes da sociedade civil, quando se cogitou a inclusão de um representante da comunidade universitária de Florianópolis, possivelmente, as Universidades não se reuniram para decidir quem representaria a

referida comunidade no Conselho, pois àqueles que elaboraram o Projeto já haviam “escolhido” qual seria.

Corroborando com o mencionado, a Aliança Nativa – uma das Instituições que representava a Sociedade Civil neste Conselho – por meio do Ofício nº 0712/2010 comunica sua retirada do CONDEMA:

A Aliança Nativa – OSCIP vem mui respeitosamente informar a deliberação de sua Coordenação Executiva em relação a participação da entidade no referido Conselho. A decisão é de declinar da participação até que se restabeçam as condições de efetividade política da participação da sociedade civil organizada no CONDEMA. Tal decisão decorre pelos seguintes motivos:

1) – Processo da nova Lei do CONDEMA: o processo de elaboração da nova Lei que sustenta o CONDEMA atualmente, fere gravemente o respeito às atividades do próprio Conselho em tempos antecedentes da Lei em vigor. Na atual forma, o CONDEMA não tem efeito em favor da harmonização dos interesses para o equilíbrio sistêmico no território do município, tornando-se inócuo.

2) - Composição do CONDEMA: A escolha das representações das ONGs deve ocorrer em foro próprio. O Poder Público, (Prefeitura Municipal) não tem a legitimidade para definir os representantes da sociedade civil no CONDEMA. Neste caso, o papel do Poder Público é propiciar um ambiente adequado democraticamente e legítimo para a definição das entidades participantes, seja por meio do reconhecimento de Federações e outras agremiações institucionais, ou por processo eletivo com amplo espaço de divulgação e participação. Uma vez sendo composto de entidades não representativas, a efetividade política do Conselho se anula, e essa condição impede a participação da Aliança Nativa no CONDEMA, pois não endossará uma atuação não efetiva na condução das Políticas Públicas atinentes aos seus objetivos institucionais.

Uma vez restabelecida a coerência legal do Conselho, propiciando efetividade política ao

mesmo para o cumprimento de seus objetivos institucionais, a Aliança Nativa tem o imenso prazer em participar das atividades do CONDEMA. Do contrário, a Aliança Nativa estimula a todos atores participantes do CONDEMA a solidarizar-se com esta posição, propiciando o cumprimento da Lei maior que orienta o CONDEMA segundo os princípios democráticos constitucionais (ALIANÇA NATIVA, 2010, p. 1).

Após a retirada da Aliança Nativa, lançou-se em 2011 um Edital de convocação para associações da sociedade civil sem fins lucrativos com sede em Florianópolis, que tenham por finalidade institucional a proteção ao meio ambiente natural para compor vaga no Conselho. O Edital (COMDEMA, 2011, p. 1) apresenta as seguintes exigências:

1) A entidade interessada a compor o Conselho deverá apresentar a seguinte documentação: Estatuto Social, Ata de Assembléia que elegeu a diretoria atual, última alteração estatutária, indicação de representante e suplente. [...] 3) A entidade proponente deverá estar constituída há pelo menos 01(um) ano nos termos da lei civil e inclua dentre suas finalidades a proteção ao meio ambiente natural, nos termos do artigo 5º. Incisos “a” e “b” da Lei 7347/1985 – Lei que instituiu a Ação Civil Pública e responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente.

Ou seja, o COMDEMA lançou um edital em que as entidades ambientalistas⁸² interessadas poderiam candidatar-se, porém, quem de

⁸² No Cadastro Nacional de Entidades Ambientalistas, dispostas no banco de dados do CONAMA, o Estado de SC contabiliza 29 entidades ambientalistas registradas, sendo nove destas situadas no município de Florianópolis, a saber: Aliança Nativa; Associação Ambientalista Comunitária e Espiritualista Patriarca; Associação Caeté - Cultura e Natureza; Fundação Água Viva; Grupo Pau-Campeche; Instituto Ambiental Ecosul; Instituto Carijós Pró-Conservação da Natureza; Instituto Mangue Vivo; Projeto Puma. A Ecolista que consiste em uma base de dados online sobre as instituições públicas e privadas que atuam na área do meio ambiente no Brasil, sistematiza quatro instituições no âmbito de Florianópolis que desenvolvem ações de EA: Ekko Brasil; Instituto Ambiental Ratonas; Centro de Estudos Ambientais Klimata; e Recicleide. Maiores informações disponíveis em <<http://www.mma.gov.br/port/conama/cnea/cneaent11.cfm>> e <<http://www.ecolista.com.br>>. Acesso em outubro de 2011.

fato escolheu quem preencheria a vaga não foi o movimento ambientalista – que, após disputa e votação, indicaria a entidade que o representaria – e sim os membros do Conselho. Essa questão ficou perceptível a partir da participação na reunião do COMDEMA no dia 23 de agosto de 2011 onde mediante leitura da ATA da reunião anterior constava que duas entidades se apresentaram enquanto interessadas na vaga e, após explanação de seus objetivos, finalidades, os membros do COMDEMA votaram naquela que acreditaram ser a “mais apta” e/ou com “maior representatividade” para integrar o Conselho. Procedimento este que não ocorre com representantes do Poder Público, ou seja, não é submetido aos membros quem deve ser o representante dos órgãos públicos, portanto, caberia, também, aos segmentos da sociedade civil ter condição de fazer um processo de eleição e indicar seus representantes de forma democrática.

Com base nas suas competências (FLORIANÓPOLIS, 2010a) e atribuições básicas (FLORIANÓPOLIS, 2011a), questionou-se sobre as ações do Conselho, buscando problematizar o que de fato este Conselho vem discutindo e compactuando, bem como identificar se a temática da EA perpassa as decisões do mesmo. Com exceção de três entrevistados (E1; E10; E11), todos os outros entrevistados enfatizaram que neste atual momento o COMDEMA vem centrando esforços na análise de processos, ou seja, vem atuando no sentido de “II - Decidir, como última instância administrativa em grau de recurso, sobre multas e outras penalidades ambientais impostas pelo Poder Público Municipal” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 1). Conforme relato, o Conselho caracteriza-se como a última instância em que o “infrator” pode recorrer à multa administrativa ambiental emanada pelo órgão ambiental responsável, e caso o Conselho opte por manter a multa, o suposto “infrator” poderá recorrer apenas na esfera judicial. É válido salientar que em função do grande número de processos sem análise, os membros do COMDEMA reúnem-se em grupos de trabalho para avaliar e emitir parecer.

Diante dessa questão, três membros (E3; E4; E13) avaliaram que não se discute no atual momento do COMDEMA sobre a Política Ambiental de Florianópolis e um dos entrevistados (E13) mencionou que a partir de 2012 acredita que o Conselho terá condições de traçar as Políticas Ambientais necessárias ao desenvolvimento sustentável do município. Nessa direção, o entrevistado “E6” menciona que o papel dos membros do COMDEMA não deve se resumir ao julgamento de processos, ou seja, entende que se deve atuar nas políticas ambientais, sugerir, fazer normativas de atuação ao executivo municipal. Foi

salientado pelos entrevistados “E1”, “E3”, “E8” e “E9” que alguns membros mais atuantes sugerem a discussão de determinados temas nas reuniões do Conselho, porém, em função da prioridade que é atribuída à análise dos processos administrativos, os outros assuntos acabam não sendo objeto de pauta. Dois membros (E11; E15) salientaram que discutiu-se sobre questões de regimento interno e reforçam a necessidade de se debater sobre projetos que envolvam a temática ambiental. Dois membros (E5; E12) relataram que num primeiro momento discutiu-se sobre a questão do meio ambiente de uma maneira geral, sem especificar ao certo do que se tratava e, num segundo momento iniciaram a análise dos processos. Apenas um membro (E10) não soube responder quais são as atividades que o COMDEMA vem desenvolvendo.

No que diz respeito às competências deste Conselho, salienta-se que a Lei nº 8.130/2010, que reestrutura o COMDEMA, determina que uma das competências do mesmo é: “V - atuar no sentido da conscientização pública para o desenvolvimento ambiental, promovendo a educação ambiental formal e informal, com ênfase nos problemas do município” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 1). Essa questão é reafirmada no Decreto nº 8.957/2011 que aprova o Regimento Interno, sendo uma das atribuições básicas: “IX - Apoiar e gerenciar no sentido da conscientização pública e incentivar atividades que proporcionem a racionalização da exploração e a preservação dos recursos naturais, promovendo a educação ambiental” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 1). Para prevenir, corrigir ou mitigar os efeitos das atividades poluidoras ou degradadoras, o COMDEMA poderá “VII - atuar no sentido de formar consciência pública da necessidade de proteger, conservar e melhorar o meio ambiente, inclusive incentivando ou promovendo programações culturais e educacionais que levem a esses objetivos” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, p. 3).

Assim sendo, quando questionados se em algum momento foi discutido sobre EA neste Conselho, todos os membros reafirmaram que não, porém, os entrevistados “E6” e “E9” enfatizaram que há direcionamento para a discussão sobre EA, mas, não foi aplicado efetivamente. Os membros avaliam que a EA no COMDEMA é realizada na forma de tutela do meio ambiente com a aplicação de multas. Embora o entrevistado “E9” analise que a melhor forma de EA é aquela realizada a longo prazo, nas escolas ou na coletividade em geral, o mesmo acredita que a aplicação de multas é uma forma de se fazer EA.

Diante desta questão embora se defenda a necessidade da efetivação de legislações que disciplinam a proteção e a punição daqueles que por ação ou omissão degradem o meio ambiente, não se compactua com a ideia de que a punição seja o meio mais estratégico para se atingir uma EA transformadora. Com relação às legislações, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) fazendo referência à Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9605/98), afirma que a mesma é ineficiente, sendo que a justificativa para a sua má aplicação está no sistema jurídico obsoleto do país, somado a cultura da população de considerar banal o caráter ilícito da degradação. É válido salientar que embora exista a previsão de sanções penais e administrativas para os crimes ambientais cometidos por pessoas físicas ou jurídicas, os lucros da exploração, por vezes, compensam as punições sofridas por tais criminosos o que sinaliza mais um aspecto da ineficácia dessas legislações.

[...] Corroboram ainda para a precária implementação das leis ambientais no Brasil problemas intrasistêmicos – caracterizando uma ineficácia técnico-normativa – tal qual a inadequação/insuficiência do sistema de fiscalização e de controle dos danos ambientais; e a superposição de competências público-administrativas seja localmente, seja na relação entre os entes federados, seja no isolamento existente entre órgãos que não buscam a cooperação e o trabalho conjunto, de modo a se criar certa nebulosidade quanto à pertinência da atuação pública no caso concreto. No tocante à efetividade das normas ambientais, temos que os entraves da concretização de seu programa finalístico residem na própria cultura do cidadão que, acomodado, considera banal e ordinário o caráter ilícito da degradação ambiental, favorecendo sempre uma mentalidade liberal, subtraindo o caráter coletivo ou intergeracional do bem jurídico ambiental, confrontando a necessidade de sua preservação com a liberdade econômica, a exploração e a objetividade do direito de propriedade enquanto direito real pessoal sobre determinado bem (IPEA, 2011, p. 7-8).

No que diz respeito à EA, sete membros (E4; E7; E8; E9; E10; E12; E14) relataram experiências obtidas com projetos desenvolvidos nas Instituições a qual estão vinculados. Os entrevistados (E12; E14) mencionaram a existência de projetos voltados para a questão da reciclagem e do recolhimento e reutilização do óleo. Os membros (E7; E9) apresentam ações de EA voltadas para comunidades localizadas em áreas de risco, objetivando proporcionar a alteração de práticas individuais e coletivas que levem a preservação do meio ambiente e a melhoria nas condições de vida e saúde da população atendida. Embora dois membros (E9; E12) tenham salientado que as ações em EA são desenvolvidas com a parceria de outros órgãos públicos, os membros (E8; E14) informaram que não há investimento público⁸³ para a área, assim sendo, o membro “E14” acredita que para que a Política de EA seja efetiva, além do incentivo público, faz-se necessário uma maior sensibilização da população para que a mesma, mais consciente e organizada, possa reivindicar por melhorias no seu ambiente de vida. O entrevistado “E6” avalia que o município deveria investir em propagandas que abordassem o respeito ao meio ambiente para criar uma nova mentalidade na população.

No sentido de compreender a visão que os entrevistados têm da eficácia e importância do Conselho, perguntou-se quais eram os **avanços** e limites do mesmo. Com exceção de três entrevistados (E1; E3; E4) que não identificam que o Conselho avançou; cinco (E2; E5; E7; E9; E14) acreditam que o mesmo avançou, pois ao alterar sua legislação, tornando-se deliberativo e paritário, foi instituído por força da lei; dois (E12; E14) analisam que fazer a análise dos processos administrativos é um avanço; e cinco (E6; E10; E11; E12; E15) acreditam que ainda seja cedo para elencar os avanços e/ou não conseguiram sistematizá-los.

⁸³ Alguns órgãos com representação no COMDEMA vêm submetendo seus projetos ao Fundo Especial de Proteção ao Meio Ambiente de Santa Catarina (FEPEMA) – instituído em 1981 – que é vinculado a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável e tem como finalidade apoiar o estudo, desenvolvimento e execução de projetos que visem a conservação, recuperação e melhoria da qualidade ambiental. O Fundo apoia projetos, programas e atividades que contemplem linhas temáticas previstas no Decreto nº 4726/2006: conservação de ecossistemas terrestres, costeiros e marinhos; pesquisa e inovação tecnológica na área ambiental; recuperação de áreas degradadas; educação ambiental; populações tradicionais; solução de problemas emergenciais que afetem o meio ambiente, dentre outras. Informações disponíveis em <http://www.fepema.sc.gov.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1>. Acesso em jul. 2011.

Por outro lado, dois membros (E1; E3) salientaram que uma das **limitações** do Conselho são impostas pela própria lei que o reestruturou. Além disso, os membros (E1; E3; E11) preocupam-se com a real contribuição dos conselheiros, visto que salientam não haver discussões aprofundadas nas reuniões. Para estes, essas limitações podem trazer implicações no que diz respeito à eficácia das proposições do Conselho. O entrevistado “E15” avalia que uma limitação diz respeito às poucas reuniões do COMDEMA e a falta de estrutura (não ter sede própria, documentos publicados em páginas eletrônicas, dentre outros) do mesmo. O membro (E4; E9) salienta que uma das limitações é a não discussão de questões relativas à Política Ambiental do município, ou seja, mencionam a dificuldade de incluir discussões, para além da análise de processos, na pauta das reuniões do COMDEMA. Essas dificuldades fazem com que alguns dos membros salientem sua desmotivação em participar das reuniões⁸⁴.

Embora esteja descrito na Lei que reestruturou o COMDEMA e corroborado no Regimento Interno, que o exercício das funções de membro do Conselho será gratuito por se tratar de serviço de relevante interesse público, três membros (E2; E7; E14) apresentam enquanto uma limitação o fato de precisarem se deslocar das unidades onde trabalham para participar da reunião do Conselho, já que não são remunerados para tal função. E cinco entrevistados (E5; E6; E10; E12; E13) acreditam que ainda é muito cedo para elencar os limites e/ou não conseguiram sistematizá-los.

Por fim, apresenta-se na subseção seguinte um “resumo” das questões expostas nas entrevistas realizadas, enfatizando as concepções, finalidades e características dos projetos e programas de EA no referido município.

⁸⁴ Conforme Art. 43 (FLORIANÓPOLIS, 2011a) a falta da representação da entidade, pelo conselheiro titular e suplente, por três sessões consecutivas ou cinco intercaladas no período de doze meses, implicará a perda do mandato daqueles representantes, devendo ser notificada a entidade para que indique novos conselheiros.

4.3 CONCEPÇÕES, FINALIDADES E CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS E PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE FLORIANÓPOLIS

Ao buscar identificar as concepções, finalidades e características das ações que vem orientando a EA dos órgãos entrevistados (FLORAM, SME, COMDEMA), um desafio se fez presente: analisar as tendências delineadas no caráter subjetivo da interpretação, uma vez que diferentes sentidos podem ser lidos no mesmo discurso. Percebeu-se, portanto, a coexistência de várias tendências no mesmo discurso.

No que diz respeito à **concepção** de EA os entrevistados entendem a mesma como uma estratégia para sensibilizar, formar e conscientizar os indivíduos para que os mesmos busquem melhorias no seu ambiente de vida. Diante disso, avaliou-se que o viés conservacionista se fez presente quando os entrevistados entendem que a EA “se resume” à preservação, conservação do patrimônio natural, com forte sentido comportamentalista, tecnicista voltado para a resolução de problemas ambientais identificados. E o viés crítico pode ser identificado no momento em que os entrevistados fazem menção à necessidade de formar indivíduos que reflitam sobre a temática ambiental, bem como fomentar a participação para que os mesmos problematizem e primem por transformações.

É válido salientar que dois entrevistados entendem que a aplicação de multas àqueles que por ação ou omissão degradaram o meio ambiente, é uma forma de se fazer EA. Essa é uma concepção restrita desse fazer educativo onde, pela via da punição, acredita-se ser possível manter uma “sociedade sustentável”.

Com relação à **finalidade** da EA identificou-se que apenas uma entrevistada entende que objetivo da EA é levar conhecimento acerca da realidade local (mais especificamente acerca do ecossistema de Florianópolis e, também, da forma como o referido município vem se atentando às problemáticas socioambientais) para que, a partir disso, os sujeitos possam preservar o ambiente natural e sentirem-se pertencentes ao município. Outros fizeram menção que a finalidade da EA é possibilitar aos sujeitos terem outra visão de mundo, serem cidadãos e que tenham condições de compreender e mudar aquilo que for possível.

Essas questões condizem com alguns objetivos da EA descritos no art. 5º da PME: o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática socioambiental; o incentivo à participação na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo a defesa da

qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

Esclarece-se, contudo, que é preciso superar a compreensão dominante de que “cidadão” é o indivíduo passivo que respeita e pratica os direitos e deveres estabelecidos, ou seja, articular o exercício da cidadania ao enfrentamento da questão socioambiental “[...] não pressupõe apenas a conscientização dos deveres individuais determinados pela moral ecologista, mas, sobretudo, a conscientização dos direitos coletivos definidos pela negociação política, criando a nova cultura da gestão ambiental participativa” (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2008, p. 1), o que implica o reconhecimento de que a crise socioambiental contemporânea é uma questão ética, mas, também, uma questão política.

Com relação às **características** das ações desenvolvidas pelos órgãos vinculados a administração pública de Florianópolis, afirma-se que, de modo geral, os projetos atingem públicos alvos de diferentes faixas etárias, buscando integrar estudantes (nível básico e superior), educadores e a comunidade. As temáticas dos projetos perpassam a questão dos resíduos sólidos, reciclagem, reutilização do óleo, associação de EA e educação alimentar, bem como, explanação do ecossistema de Florianópolis com o intuito de conscientizar os cidadãos dos problemas ambientais do município.

Em diversos momentos os entrevistados fizeram menção a necessidade de conscientizar os cidadãos. Diante disso, questiona-se o que é conscientizar? Embora possa ter diversos significados, normalmente quando se faz menção ao termo busca-se dizer: “[...] sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha. Em resumo, dar ou levar consciência a quem não tem” (LOUREIRO, 2007, p. 69), porém, é neste aspecto que se precisa ter atenção, pois ao informar que se busca conscientizar a sociedade, parte-se do pressuposto que a mesma não está sensível às questões ambientais e/ou desconhece a importância de tais questões. Loureiro (2007, p. 69) destaca:

Expandir conhecimentos e a percepção do ambiente é necessário à condição de realização humana, contudo no processo educativo isso se vincula a contextos específicos, a organizações sociais historicamente formadas. Assim, a questão

não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais e, nesse movimento, superarmo-nos e às próprias condições inicialmente configuradas. Logo, entendo que o cerne da *educação ambiental crítica* é a problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, aqui conscientizar só faz sentido se for no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização”: de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo.

Com base nos dados aqui sintetizados e situando a educação como produto e produtora das relações sociais, entende-se que a mesma não pode ser considerada a “salvadora”, porém, se a EA e a Educação por si só não alcançam a mudança societária, “tampouco podemos imaginar transformações societárias sem que esta se realize” (LOUREIRO, 2009a, p. 32). Logo, em EA, segundo a perspectiva marxiana, pensar em mudar comportamentos, significa pensar em transformar o conjunto das relações sociais nas quais estamos inseridos, “[...] o que exige, dentre outros, ação política coletiva, intervindo na esfera pública, e conhecimento das dinâmicas social e ecológica” (LOUREIRO, 2006a, p. 122).

Apresentam-se, posteriormente, as conclusões da dissertação.

5 CONCLUSÃO

A partir da década de 1970 tornam-se mais evidentes os sinais de uma crise socioambiental que embora seja um fenômeno global, atinge de maneira desigual todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários. Nesse ínterim, a Educação Ambiental emerge enquanto um dos principais mecanismos adotados pelo Estado para minimizar os efeitos negativos da crise socioambiental na medida em que “impedem” a apropriação dos bens sociais e naturais e a sua mercantilização. No contexto brasileiro, principalmente a partir dos anos de 1990, as discussões sobre os caminhos para a universalização da EA enquanto política pública avolumaram-se e ganharam densidade com a ação de gestores públicos, organizações ambientalistas e educadores.

Nesta dissertação apontaram-se diferentes vertentes de EA que conduzem as práticas políticas e pedagógicas disseminadas no país. De forma mais detalhada abordou-se a existência de pelo menos duas grandes vertentes: uma denominada, por um lado, como *conservadora* ou *conservacionista*, e, por outro lado, uma denominada como *crítica*, *transformadora* e/ou *emancipatória*.

A primeira aposta na possibilidade compatibilizar crescimento econômico com desenvolvimento humano e qualidade ambiental, sem, contudo, referendar um projeto de superação do modo de produção capitalista, ou seja, acredita que seja possível superar a crise socioambiental nos marcos do capitalismo, por meio de reformas e ajustes, na adoção de tecnologias ditas “limpas” e nas mudanças de comportamentos. Na sociedade capitalista os fenômenos sociais tendem a ser naturalizados e, no âmbito da questão ambiental ao se buscar a causa e os responsáveis pela destruição criada pelo capital, postula-se que todos são igualmente responsáveis. Assim a solução dos problemas socioambientais dependeria da transformação individual dos sujeitos, ou seja, a transformação da sociedade seria alcançada no momento em que “cada um fizesse a sua parte”.

Já na segunda tendência (referendada no decorrer deste trabalho), entende-se que não é possível compatibilizar justiça social e ambiental com o capitalismo, uma vez que as raízes da problemática socioambiental tem uma causa estrutural, fruto do modo de produção desigual capitalista, ou seja, uma crise estrutural com implicações ambientais e não apenas uma crise ambiental decorrente de uma crise de valores éticos e morais em abstrato, “[...] oriundos da cabeça das pessoas, sem relação com as relações sociais e com as condições materiais estabelecidas na sociedade. A questão deixa de ser meramente

moral, técnica e operacional e é assumida como essencialmente política” (KAPLAN, 2011, 3).

Mediante essas considerações e tendo em vista o objetivo desta dissertação que consiste em analisar a implementação da Política de Educação Ambiental de Florianópolis e as suas contradições, salienta-se que foi possível identificar contradições no âmbito legal, teórico e operacional. Esclarece-se que compreender as contradições inerentes à sociedade capitalista significa negar um otimismo idealizado e igualmente o imobilismo (LOUREIRO, 2009c), ou seja, no caso aqui abordado, entende-se que àqueles que desenvolvem as ações na área da EA, a partir do conhecimento crítico e da compreensão da realidade concreta, precisam construir alternativas viáveis e compatíveis com a opção teórica adotada, refletindo sobre sua prática e o que a fundamenta “[...] ampliando a capacidade de agir com consciência do que quer, aonde deseja ir e o que pensa sobre Educação Ambiental, sua importância e significado para a sociedade contemporânea” (LOUREIRO, 2009a, p. 139).

Feito esses esclarecimentos, no que diz respeito às contradições no *âmbito legal*, embora não se tenha obtido informações (em função da falta de dados e outros documentos) sobre a história da EA no município de Florianópolis, a forma como a PMEa foi construída – as etapas do processo de construção: planejamento, estudos, convocação da população para participação, levantamento das orientações legais e de dados sobre a questão ambiental e educacional do município, dentre outros –, pode-se dizer que o município de Florianópolis, seja por pressão dos movimentos sociais e ambientalistas e/ou por compreensão da importância por parte do executivo municipal, foi promissor ao aprovar sua PMEa apenas 28 dias depois da PNEa ter sido sancionada. Porém, embora a existência da legislação que institui a PMEa e determina a forma como a mesma deverá ser conduzida – quais são seus objetivos, princípios, quem são os órgãos responsáveis por sua execução –, seja um aspecto positivo, avalia-se a necessidade de construir, coletivamente, um Programa Municipal de Educação Ambiental que contemple as peculiaridades regionais e contribua para o fortalecimento da EA em Florianópolis, bem como para a construção de uma Política Pública na EA que vá para além da lógica de projetos.

Para que esta política seja efetiva, faz-se necessário, dentre outras questões, que os munícipes e que àqueles que elaboram e executam os projetos e programas de EA tenham conhecimento desta Lei. Esclarece-se que ao dizer que o desconhecimento da legislação é um dos aspectos que pode levar a uma não efetividade da PMEa, não está se esquecendo

das contradições político institucionais que envolvem esse campo, ou seja, apenas se chama a atenção para a necessidade da participação da sociedade civil – como estratégia de gestão descentralizada da EA – na formulação e no acompanhamento da implementação das decisões que forem pactuadas. Entendendo que não se pode reduzir a complexidade do ambiental à dimensão informativa, postula-se que àqueles envolvidos com os projetos e programas de EA têm um papel essencial na divulgação e publicização dessa Política.

Ainda com relação às contradições no *âmbito legal*, tendo em vista que a redação da PMEIA é igual a da PNEA – com exceções nos capítulos que tratam especificamente sobre a Política Municipal, sua execução e recursos previstos para as ações de EA – a mesma arca com algumas incongruências da Política Nacional, conforme já descrito na subseção 3.3. Uma questão a pontuar diz respeito à destinação de recursos financeiros à EA. Diferentemente da PNEA onde o artigo que tratava dessa questão foi vetado, na PMEIA está estabelecido que serão destinados às ações em EA, pelo menos 15% dos recursos arrecadados pelo Fundo Municipal de Meio Ambiente.

Porém, apesar da PMEIA ter sido sancionada em 1999 e o referido Fundo apenas em 2010, o mesmo não especifica a porcentagem para o desenvolvimento de planos, programas e projetos em EA, ou seja, evidencia-se uma ausência de definições precisas acerca dos recursos financeiros destinados à EA, e esta ausência pode acarretar na não aplicação dos recursos – que serão arrecadados já que o Fundo foi criado –, o que traz sérias implicações para o desenvolvimento da EA.

Salienta-se, ainda, que pelo fato da Política Municipal ter a mesma redação da Política Nacional, conforme já mencionado, duas entrevistadas desconheciam que a PMEIA previa a destinação de recursos para a EA de parte dos recursos do Fundo de Meio Ambiente e, conseqüentemente, que na eleição de planos e programas, para fins de alocação de recursos públicos vinculados à PMEIA, os órgãos integrantes da Secretaria de Educação, da FLORAM e do COMDEMA teriam prioridade.

Dentre os capítulos descritos no texto legal que não afetam possíveis interesses econômicos que se caracterizam como entraves ao enfrentamento das questões ambientais, Layrargues (2002c) cita o fato da PNEA e, neste caso, também a PMEIA de Florianópolis (por dispor da mesma redação), não enunciar com clareza e objetividade qual a “medida punitiva” a ser adotada em caso de descumprimento da lei por parte daqueles que são os responsáveis por garantir a universalidade do acesso à EA. Layrargues (2009, p. 26) argumenta que a opção adotada

foi confiar na motivação dos atores sociais que receberam a incumbência de implementar tal Política, recaindo numa questão voluntarista, ou seja, “o sujeito investido com o dever de cumprir a lei, aqui parece poder optar espontaneamente por fazer ou deixar de fazer, segundo seu voluntarismo e dedicação, já que não é obrigado por força de lei”. O referido autor alerta, ainda, que ao se criar um novo direito, idealmente deve ser criado um novo dever, sob pena da lei se tornar ineficaz por não conter as condições propícias para sua implementação.

Nessa direção, no que diz respeito à EA no município de Florianópolis, pode-se pontuar algumas contradições no *âmbito operacional*. A partir da fala dos (as) entrevistados (as), identificou-se uma concepção de Estado como parceiro da sociedade civil, ou seja, os projetos de EA são executados com parcerias pontuais entre o público e privado, firmadas muitas vezes sem contrapartidas financeiras.

Assim, concluiu-se que se por um lado há os que executam os projetos de EA enquanto um ideal, por acreditarem realmente nas potencialidades desse fazer educativo e não, necessariamente, porque dispõem de recursos humanos, físicos e financeiros para isso, por outro lado há os que instituem projetos de EA de forma isolada e pontual objetivando demonstrar, por meio dessa ação, certa “preocupação” com o meio ambiente e buscando auferindo recursos por meio de Fundos Estaduais e/ou Nacionais. Nessa direção, a responsável pelo Departamento de EA da FLORAM, menciona que há comunicação e estabelecimento de parcerias entre o órgão gestor e os demais órgãos que executam ações em EA, porém, não manifestou a existência de mecanismos formais para articular, coordenar e supervisionar planos, programas e projetos neste campo, a nível municipal.

Os (as) entrevistados (as) avaliam que uma das limitações da PMEa diz respeito ao não investimento público na área. Não se pode perder de vista que embora a institucionalização da EA – para além da motivação daqueles que executam os projetos – dependa, também, de recursos financeiros, físicos e humanos, o esvaziamento das instituições públicas, com clara indicação neoliberal, faz com que o dever legal seja submetido à disponibilidade de recursos, o que trás grandes dificuldades para a implementação da EA.

Para exemplificar essa questão do investimento público e, também, a suposta “não obrigatoriedade” – em função da ausência de definições para o não cumprimento de suas responsabilidades – na execução da EA pelos órgãos que tem por dever implementar ações nessa área, uma das entrevistadas enfatizou que ao relatar ao seu superior hierárquico a dificuldade de desenvolver os projetos de EA na

Instituição em função da escassez de investimento humano, físico e financeiro, e solicitar providências, o mesmo apresentou enquanto solução a redução dos projetos desenvolvidos.

Além de avaliarem que uma limitação da EA em Florianópolis se caracteriza pela ausência e/ou falta de campanhas, propagandas sobre a temática, alguns entrevistados fizeram críticas à Política Ambiental do município. Diante dessas críticas, é válido enfatizar que Florianópolis, muito em função de suas belezas naturais, despertou o interesse de empresários do ramo turístico e da construção civil, onde, sobretudo a partir de 1980, identificou-se uma crescente especulação imobiliária, com condomínios e empreendimentos comerciais direcionados àqueles que detêm alto poder aquisitivo, bem como a ocupação de áreas públicas ou privadas por famílias das classes subalternas – que no caso brasileiro detêm baixo poder aquisitivo – que vivem em habitações precárias, sem infraestrutura adequada. Assim, em função da mobilização da sociedade civil organizada e também adequando a estrutura municipal para gerir as problemáticas socioambientais mediante um processo de gestão e a municipalização de novas responsabilidades frente aos órgãos Federais e Estaduais de Meio Ambiente, fez-se necessário na esfera pública a criação de órgãos como, por exemplo, o IPUF, FLORAM, SMHSA, SMDU e o COMDEMA, que possibilitassem e viabilizassem a elaboração das Políticas Ambientais da cidade.

No decorrer das entrevistas, pode-se identificar na fala de alguns entrevistados que a Política Ambiental do município “não se articula” e/ou “é falha”, o que constitui em um aspecto negativo e dificultador para o desenvolvimento da EA no município. Por exemplo, no caso específico do COMDEMA, que tem por objetivo assessorar a gestão da Política Municipal do Meio Ambiente, os entrevistados salientam que o referido Conselho, criado em 1993, ficou inativo pelo menos duas vezes (1998 a 2004 e 2009 a 2010), sendo reestruturado em 2010 em função da meta ambiental da FLORAM de municipalizar o licenciamento ambiental.

Após essa reestruturação, a maior parte dos entrevistados avaliaram que atualmente o COMDEMA vem centrando esforços na análise de processos, não discutindo sobre a Política Ambiental de Florianópolis e, conseqüentemente, o debate sobre EA não se faz presente. Embora se compreenda que o referido Conselho retomou suas atividades recentemente, não se pode esquecer que o mesmo vem construindo sua trajetória há mais de uma década. Assim, uma vez que a descentralização administrativa tem exigido dos municípios a assumirem suas responsabilidades na gestão do meio ambiente, é

necessário que o Conselho responsabilize-se pela avaliação, estabelecimento de normas e critérios relativos ao controle e manutenção da gestão ambiental do seu território, não resumindo suas ações a apenas uma atividade em detrimento das outras competências previstas.

Os avanços da EA são identificados pelos entrevistados em função do aumento no número de denúncias em função de uma “maior conscientização” da população, que passa pela mudança de hábitos e comportamentos, bem como pela sensibilização do indivíduo para que o mesmo busque determinadas melhorias em seu bairro, sua família. Contudo, o processo de denúncia vem se demonstrando insuficiente para conter o descumprimento da legislação, pois embora exista a previsão de sanções penais e administrativas para os crimes ambientais, os lucros da exploração, por vezes, compensam as punições sofridas.

Com relação aos avanços, enfatiza-se que na vertente defendida no decorrer desta dissertação, entende-se que a EA – como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador – não pode ser o único instrumento de mudança da sociedade. Entende-se que não é possível reverter o quadro atual apenas com mudanças éticas ou comportamentais, eximindo da responsabilidade a estrutura social e o modo de produção do sistema social em que vivemos, pois se assim se for, a EA estará fadada a servir ao capitalismo como um instrumento ideológico de reprodução do seu modo de produção (LOUREIRO, 2009). Postula-se que a EA, enquanto um instrumento de transformação social para atingir a mudança ambiental, deve contribuir para o enfrentamento da crise socioambiental desvelando sua origem que é inerente à forma histórica de como o capital subordinou a natureza aos imperativos da sua (re) produção, e não restringir-se às descrições informativas das consequências da degradação, apontando soluções pela vida tecnológica ou de mudanças comportamentais.

Entende-se, ainda, que para aqueles que desenvolvem projetos e programas no âmbito da EA, faz-se necessário não perder de vista o processo de avaliação dos mesmos, pois é neste momento que se identifica a efetividade das ações propostas e das atividades realizadas. Acredita-se que a avaliação deva ocorrer em todas as etapas dos projetos. No início a avaliação tem por finalidade identificar os objetivos, metas e as ações a serem realizadas. Durante o processo tem a função de avaliar se os objetivos estão sendo alcançados ou se é necessário propor novos caminhos. E, por fim, a avaliação em sua etapa final deve observar a efetividade dos projetos e os impactos que os mesmos trouxeram para os grupos que deles participaram. Salienta-se,

também, que além de avaliar os projetos que estão em execução, é imprescindível avaliar a necessidade de atualização e/ou revisão de projetos já existentes que foram instituídos em determinado contexto e período que, por vezes, podem não coincidir com as necessidades atuais.

Mediante análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas, pode-se dizer que ao mesmo tempo em que os entrevistados mencionam a importância da reflexão acerca das questões socioambientais enfatizando a necessidade de uma postura participativa dos indivíduos – o que condiz com uma vertente crítica da EA – reduzem seus projetos ao dar ênfase a uma postura individual ou à crença de que a somatória dos indivíduos produzirá uma “sociedade sustentável” – o que condiz com uma vertente conservadora e/ou conservacionista na medida em que foca apenas na sensibilização e na mudança comportamental do indivíduo. Nesse contexto, conforme explicitado na subseção 4.3, quando os entrevistados mencionavam a concepção, finalidade e características das ações de EA desenvolvidas, observou-se a coexistência de várias tendências no mesmo discurso, o que reflete a diversidade na produção de conhecimento no campo da EA e/ou uma não clareza das especificidades dessa diversidade, ou seja, uma não clareza das contradições internas.

A partir do entendimento da existência de distintos campos ambientais em disputa, salienta-se que é imprescindível o debate teórico-prático nessa área para que os profissionais que desenvolvem ações em EA possam discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora de uma emancipatória e transformadora, a fim de não recair numa *contradição teórica*, ou seja, não recair num discurso falacioso de que todos os que fazem EA possuem a mesma concepção de mundo por “[...] seguirem princípios da participação, da interdisciplinaridade, do respeito à diversidade biológica e cultura, entre outros, como se estas fossem categorias que não permitissem diferentes apropriações e usos [...]” (LOUREIRO, 2009a, p. 140) dependendo da concepção teórica adotada.

Nesse contexto, é preciso destacar que a partir da sua inserção nos diversos espaços pedagógicos (escolas, instituições públicas e privadas, movimentos sociais) e de seu refinamento teórico, a EA passou a não ser mais concebida como prática pedagógica monolítica, mas sim plural. À medida que a diversidade interna se tornou visível, as análises buscaram novos esforços teóricos e políticos de diferenciação desse amplo universo de conhecimentos, práticas, posições pedagógicas, epistemológicas e políticas.

É válido lembrar que em sua fase inicial no Brasil, a EA herdou o caráter predominantemente conservacionista ou naturalista de seus movimentos com forte militância na área ambiental, ou seja, uma prática educativa que objetivava o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza. Porém, embora seja difícil identificar e diagnosticar as hegemonias discursivas e práticas da EA, em função da escassez de pesquisas, de dados e também em função de coexistir no mesmo discurso várias tendências de EA, Layrargues e Lima (2011, p. 13) afirmam que as forças críticas conquistaram um espaço significativo no interior do campo.

[...] mas essas forças são constantemente erodidas por esse pragmatismo dominante que tende a converter e a deslocar as intenções educativas no sentido pragmático do mercado, da formação de mão de obra, da geração de emprego e renda, do consumo e, nesse processo, a educação é instrumentalizada como um meio de ascensão social, de capacitação para o trabalho, de promoção dos salários das novas classes médias. Ou seja, os objetivos econômicos são claramente os dominantes em detrimento dos objetivos de cidadania, da vida pública e educação política.

Ter clareza do avanço do capital, dos processos de geração de riqueza que, contraditoriamente intensificam a pobreza e a degradação ambiental, é essencial para que os profissionais, entre eles, o (a) Assistente Social, identifiquem as possibilidades de atuação na área ambiental e, mais especificamente, no contexto da EA. Ou seja, é necessário “[...] sair do senso comum na educação ambiental, das respostas prontas e fáceis, e enfrentar, sem medo e com a necessária dose de utopia, os desafios que podem nos conduzir à consolidação de sociedades sustentáveis⁸⁵” (LOUREIRO, 2009c, p. 23).

No caso específico do profissional de Serviço Social, salienta-se que sendo objeto de sua intervenção as múltiplas expressões da questão

⁸⁵ Para esclarecer, Loureiro (2009c, p. 18) entende que a *sustentabilidade socioambiental* é o “[...] pressuposto balizador das ações, que visa a construção das denominadas “sociedades sustentáveis”, ou seja, aquelas em que não se considere como fator de satisfação social o crescimento econômico, segundo os interesses do mercado, mas o respeito à diversidade cultural, a busca por justiça social, a promoção de relações produtivas coletivistas, a preservação e a conservação ambiental, o equilíbrio ecossistêmico e o fortalecimento de instituições democráticas”.

social (IAMAMOTO, 2007), pode-se relacionar a importância da ação profissional no trato das questões ambientais, enquanto uma das expressões da questão social, ou seja, estão intimamente interligadas, não havendo como dissociá-las. Uma vez que a exacerbação da questão ambiental e suas múltiplas expressões vêm configurando novos espaços sócio ocupacionais que se abrem ao Serviço Social – adensado tanto pelas ações desenvolvidas no âmbito do próprio Estado quanto nos programas de responsabilidade socioambiental das empresas (SILVA, 2010) –, identificam-se potencialidades da atuação deste profissional contribuindo, no âmbito da atuação democrática, para uma “[...] consciência ambiental e socialmente crítica e de uma cultura política assentada nos princípios da autonomia e da autodeterminação dos sujeitos na busca pela satisfação de suas necessidades e da apropriação coletiva dos recursos da natureza” (SILVA; RAFAEL, 2010, p. 8).

Mediante essas reflexões, constata-se que os objetivos propostos para a pesquisa foram alcançados, visto que foi possível compreender como a Política de Educação Ambiental está organizada no município de Florianópolis e suas contradições; sinalizar as concepções, finalidades e características das ações que vem orientando a EA dos órgãos vinculados à administração pública deste município; bem como debater acerca da contribuição e da inserção do Assistente Social na temática socioambiental, mas especificamente na EA.

A partir dos dados obtidos na realidade e das análises realizadas, ressalta-se que a dissertação não representa uma negação das ações de EA desenvolvidas em Florianópolis, ou seja, objetivou-se, além de publicizar as ações realizadas, trazer contribuições ao conjunto de profissionais e instituições que desenvolvem projetos de EA neste município para que estes possam refletir sobre suas práticas, identificar e buscar superar as dificuldades e limites impostos pela conjuntura da política local.

Por se tratar de uma temática emergente e ainda incipiente no âmbito do Serviço Social, espera-se que as reflexões aqui apresentadas tenham contribuído para a ampliação do debate acerca das questões socioambientais nesta categoria profissional e nas demais áreas de conhecimento. Lembra-se, contudo, que é preciso colocar o conhecimento mobilizado pela profissão a serviço dos sujeitos coletivos no sentido de fortalecer as lutas sociais neste campo e edificar uma consciência ambiental crítica na busca pela apropriação coletiva dos recursos da natureza e na extinção das formas de opressão e exploração.

Espera-se que a dissertação contribuía com o conjunto das produções teóricas interdisciplinares e com o avanço do conhecimento

no campo da pesquisa em EA à luz da teoria marxista por considerar esta interlocução a mais frutífera para uma leitura radical das manifestações da destrutividade socioambiental, que é inscrita como parte dinâmica da sociedade do lucro.

Por fim, acredita-se na relevância da continuidade de estudos sobre a temática socioambiental, em especial, no que diz respeito à atuação profissional e a interdisciplinaridade. Tais estudos devem ter como direção a compreensão de que as problemáticas socioambientais têm relação indissociável com os modelos econômicos produtivistas atuais e suas contradições, e que ao se desenvolver em uma sociedade desigual, a EA deve ter como objetivo potencializar as práticas sociais – atreladas a processo dialético da comunicação e apropriação do conhecimento – contribuindo para a transformação social e para a consolidação do exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ABATH, Edistia Maria; MUSTAFÁ, Maria Alexandra Monteiro. Notas introdutórias. In: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética. **Coletânea de Códigos de Ética Profissional do(a) Assistente Social**. Recife: CTC, p. 03-12, 2003.

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n.º. 79, p. 43-71, 2004.

ALIANÇA NATIVA. **Aliança Nativa comunica sua retirada do Conselho**. Disponível em <<http://www.aliancanativa.org.br/noticias.php?cod=161>>. Acesso em jun. 2011.

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; NOAL, Fernando Oliveira. A temática ambiental e a educação: uma aproximação necessária. In: NOAL, Fernando Oliveira et al. (Org.). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 97-112, 1998.

BASTOS, Maria das Dores de Almeida (Coord.). **Atlas do Município de Florianópolis**. 1ª ed. Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis: IPUF, 2004.

BATISTA, Maria do Socorro da Silva. **Políticas Públicas de Educação Ambiental: a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró/RN**. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2007.

BERTÉ, Rodrigo. **Gestão socioambiental no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOURCKHARDT, Vandenéia. **Fundamentos da análise marxista sobre a temática ambiental e o Serviço Social**. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BOURCKHARDT, Vandenéia; SARMENTO, Hélder Bóska de Moraes. O Direito ao Meio Ambiente Ecologicamente Equilibrado: sua construção e incorporação na sociedade brasileira. In: **Anais da Semana do Serviço Social**. Florianópolis: Departamento de Serviço Social/UFSC, p. 1-8, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 73.030 de 30 de outubro de 1973**: Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Brasília, 1973.

_____. **Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981**: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e dá outras providências. Brasília, 1981.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental**. Série Documentos Técnicos nº 5. Brasília: MEC/MMA, 1992.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MED/CEA, 1998.

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**: Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diagnóstico preliminar de projetos de educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002:** Regulamenta a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Gestão Ambiental Municipal:** Conselho Municipal. 2003. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=76&idConteudo=9698&idMenu=10305>>. Acesso em agosto 2011.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 brasileira:** ações prioritárias. 2ª ed. Brasília: MMA, 2004. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=908>>. Acesso em fev. 2011.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).** 3ª ed. Brasília: DEA/MMA; CGEA/MEC, 2005.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.** Série Documentos Técnicos, nº 7. Brasília: DEA/MMA; CGEA/MEC, 2006.

_____. **Resolução nº 2, de 12 de dezembro de 1994:** Dispõe sobre a Política Nacional de Defesa Civil. Brasília, 2007.

BRASIL/MENSAGEM. **Mensagem nº 539, de 27 de abril de 1999:** Dispõe sobre o veto parcial do Projeto de Lei nº 61, de 1997 (n 3.792/93 na Câmara dos Deputados) que “Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”. 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/1999/Mv0539-99.htm>. Acesso em julho 2011.

BRAVO, Maria Inês. Gestão democrática na saúde: o potencial dos conselhos. In: **Política Social e democracia.** São Paulo: Cortez, p. 43-62, 2001.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

BURKETT, Paul. **Marx and Nature: a red and green perspective**. New York: St. Martin's Press, 1999.

_____. **Marxismo e ecologia**: entrevista com Paul Burkett. In: **Odiario.info**, 24 jul. 2007. Entrevista concedida a: AGUIAR, João. Disponível em <<http://www.odiario.info/?p=371>>. Acesso em abril 2011.

CAPPELINI, Carlos (Coord.) **Plano de Desenvolvimento Sustentável do Turismo de Florianópolis – PDST-FLN**. 65 Destinos Indutores: Florianópolis e Região, 2011.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A Invenção Ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001a.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. In: **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 43-51, 2001b.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, p. 13-24, 2004a.

_____. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004b.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

CECCA. Centro de Estudos Cultura e Cidadania. **Uma cidade numa ilha**: relatório sobre os problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Insular CECCA, 1997.

CECCATO, Christiano Büchele. **Desenvolvimento de um programa de intervenção em educação ambiental e prevenção da saúde para academias e organizações não-governamentais**: entendendo a relação homem-natureza, 2004. 163f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CEET. CONGRESS ENVIRONMENTAL EDUCATION AND TRAINING. **International Strategy for Action in the field of Environmental Education and Training for the 1990s.**

UNESCO/UNEP: 1987. Disponível em: <

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf>>. Acesso em março de 2011.

CFESS. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS nº 273/93.** Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais. Brasília: CFESS, 1993.

CHESNAIS, François; SERFATI, Claude. “Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas. In: **Crítica Marxista** nº 16. São Paulo: Boitempo, 2003.

COMDEMA. CONSELHO MUNICIPAL DE DEFESA DO MEIO AMBIENTE. **Edital de convocação COMDEMA.** 2011. Disponível em

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/31_05_2011_13.09.56.a4e77ba8bba491744327f89d23c79c8d.pdf>. Acesso em agosto 2011.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Relatório Nosso futuro comum.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1991.

CONAMA. CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE.

Resolução nº 237/97. 1997. Disponível em

<http://www.itatiba.sp.gov.br/templates/midia/Licenciamento_Ambient al/conama_0237-97.pdf>. Acesso em jun. 2011.

CONFERÊNCIA DE ESTOCOLMO. **Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano.** Estocolmo, 1972a. Disponível em

<http://www.vitaecivilis.org.br/anexos/Declaracao_Estocolmo_1972.pdf> Acessado em ago. 2010.

_____. **Recommendations for action at the international level**

Stockholm: UNEP, 1972b. Disponível em

<<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1506&l=en>> Acessado em ago. 2010.

CONFERÊNCIA DE TBILISI. **Final Report Tbilisi (URSS)**. UNESCO, 1977. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>> . Acesso em ago. 2010.

CONFERÊNCIA DE THESSALONIKI. **Declaration of Thessaloniki**. 1997. Disponível em <http://ncseonline.org/ncseconference/2003conference/thessaloniki_declaration.pdf>. Acesso em set. 2010.

CORREIA, Maria Valéria Costa. Que controle social na política de Assistência Social? In: **Serviço Social & Sociedade**, nº 72, São Paulo: Cortez, 2002, p. 119-144.

COSTA, Edilene Simões. et al. **Mapeamento do Processo**: implantação e implementação do projeto Educando com a Horta Escolar. Brasília: FNDE/PNAE/FAO, 2010.

COUTINHO, Ronaldo. “Crise ambiental” e desenvolvimento insustentável: a mitologia da sustentabilidade e a utopia da humanização do capitalismo “selvagem”. In: **Revista Praia Vermelha**. Vol. 19, nº 2. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 21-36, 2009.

CRESPO, Samyra Brollo de Serpa (Coord.). **O que o brasileiro pensa sobre o meio ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade**. Brasil: MMA; Instituto de Estudos da Religião. Pesquisa Nacional de Opinião, 2001.

CUNHA, Wanely Pinto da. **A contribuição da inserção da educação sanitária ambiental para a formação da cidadania ambiental em escolas públicas do município de Florianópolis**, 2001. 160f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CÚPULA MUNDIAL SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável**. 2002. Disponível em <<http://www.ana.gov.br/AcoesAdministrativas/RelatorioGestao/Rio10/riomaizde/index.php.9.html>> Acesso em set. 2010.

DIÁRIO CATARINENSE. **Discussão de um novo Plano Diretor para Florianópolis se arrasta desde 2006**: Interesses imobiliários sobrepõe iniciativas que buscam a melhoria da vida da população. 2011a.

Disponível em <

<http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default.jsp?uf=2&local=18&newsID=a3577573.xml&channel=67&tipo=1§ion=Geral>>.

Acesso em jan. 2012.

DIÁRIO CATARINENSE. **Plano Diretor de Florianópolis se arrasta desde 2006**: MP recomendou em 2009 que se retomassem as discussões com a população. 2011b. Disponível em

<<http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default.jsp?uf=2&local=18§ion=Geral&newsID=a3517094.htm>>. Acesso em jan. 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. In: **Em Aberto**, Brasília, n.49, jan./mar., 1991.

_____. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

_____. **Elementos para a Capacitação em Educação Ambiental**. Ilhéus: Editus, 1999.

DRAIBE, Sônia Miriam. O Welfare State no Brasil: Características e Perspectivas. In: **Cadernos de Pesquisa Nepp**, nº 8, UNICAMP, 1993.

DURKHEIM, Émile. I. Objeto e Método. II. Divisão do Trabalho e Suicídio. In: FERNANDES, Florestan. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, n.1, São Paulo, Ática, p. 08-84, 1995.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do Trabalho na transformação do Macaco em Homem**, 1876. Disponível em <

http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>.

Acesso em jan. 2012.

_____. **A situação da classe operária na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FAÉ, Maeli. **A contribuição do ensino de geografia para a prática de educação ambiental nas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental**, 2003.

116f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FERREIRA, Leila da Costa; FERREIRA, Lúcia da Costa. Limites Ecosistêmicos: Novos dilemas e desafios para o Estado e para a sociedade. In: HOGAN, Daniel Joseph (Org.). **Dilemas sócio-ambientais e desenvolvimento sustentável**. Campinas: Unicamp, 1992.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 4.117 de 11 de agosto de 1993**: Cria o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente. 1993. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1002709/lei-4117-93-florianopolis-0>>. Acesso em jun. 2011.

_____. **Lei nº 4.645 de 21 de junho de 1995**: Institui a Fundação Municipal do Meio Ambiente FLORAM. 1995. Disponível em <<http://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em jun. 2011.

_____. **Lei nº 5.481 de 24 de maio de 1999**: Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em <<http://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em jan. 2011.

_____. Câmara Municipal de Florianópolis. **Projeto de Lei 13.686/2009**: Para criar o Fundo Municipal de Meio Ambiente (FUNAMBIENTE) e dá outras providências. 2009a. Disponível em <<http://www.cmf.sc.gov.br/pesquisar-por-numero>>. Acesso em set. 2011.

_____. Câmara Municipal de Florianópolis. **Projeto de Lei nº 13.687/2009**: Dispõe sobre reestruturação do COMDEMA e reestrutura o Conselho Curador da FLORAM e dá outras providências. 2009b. Disponível em: <<http://www.cmf.sc.gov.br/pesquisar-por-numero>>. Acesso em agosto 2011.

_____. Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente. **Lei nº 8130, de 11 de janeiro de 2010**: Dispõe sobre a reestruturação do COMDEMA, reestrutura o Conselho Curador da FLORAM e dá outras providências. 2010a. Disponível em <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/docx/17_01_2011_18.45.07.52354036637c4aad198c8d0f46ae04ec.docx>. Acesso em jun. 2011.

_____. **Decreto nº 8484, de 27 de outubro de 2010:** Nomeia os membros titulares e suplentes para comporem o COMDEMA. 2010b. Disponível em <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/27_10_2010_18.36.16.d5b25fad78a50460fa964a1fa5cf334b.pdf>. Acesso em jun. 2011.

_____. **Lei nº 8290, de 29 de junho de 2010.** Cria o Fundo Municipal de Meio Ambiente (FUNAMBIENTE) e dá outras providências. 2010c. Disponível em <<http://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: set. 2011.

_____. **Decreto nº 8957, de 19 de abril de 2011:** Aprova o Regimento Interno do COMDEMA. 2011a. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_05_2011_12.52.46.6e7b55ca95618abdf1bc03ab6b671273.pdf>. Acesso em jun. 2011.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx:** materialismo e natureza. Tradução de Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FOSTER, John Bellamy; CLARK, Brett. Imperialismo ecológico: a maldição do capitalismo. In: PANITCH, Leo; LEYS, Colin (Orgs.). **Socialist Register 2004:** o novo desafio imperial. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli; MARQUES, Cristiane Coelho de Campos. Serviço Social: fios condutores para a prevenção e atendimento de ocorrência de eventos extremos. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS).** Brasília, 2010.

FURTADO, Celso. **O Mito do desenvolvimento econômico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alessandro. Legislação ambiental e direito: um olhar sobre o artigo 225 da Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Revista Científica Eletrônica de Administração**. Ano VIII, nº 14, junho 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Extensão Universitária e Meio Ambiente: a difícil relação entre o saber e o fazer. In: **Textos Básicos do IV Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente**. Florianópolis: Editora da UFSC, 187-204, 1990.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. **Educação Ambiental**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, Caderno 11, p. 85-225, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. São Paulo: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p.27-36, 2004.

_____. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: MEC/MMA e UNESCO, p. 85-94, 2007.

GUIMARÃES, Roberto Pereira. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Coord.). **O desafio da sustentabilidade:**

Um debate socioambiental no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 43-71, 2001.

HERRMANN, Maria Lúcia de Paula (Org.). **Atlas de Desastres Naturais de Santa Catarina**. 1ª ed. Florianópolis: SEA/DEGED-CopyLlaser Gráfica Digital, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: Ensaios críticos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: MOTA, Ana Elizabete. **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IARED, Valéria Ghislotti. **Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental e as potencialidades do Pólo Ecológico de São Carlos (SP)**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

IBAMA. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Como o IBAMA exerce a educação ambiental**. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Educação nos Municípios. 2000. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000> Acesso em jun. 2011.

_____. **Perfil dos municípios brasileiros: meio ambiente**. 2002. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/munic_meio_ambiente_2002/index.htm> Acesso em jul. 2011.

_____. **Estimativas populacionais dos municípios em 2010**. 2010. Disponível em
<http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=42
> Acesso em jun. 2011.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Comunicação do IPEA nº 81**: Série eixos do desenvolvimento brasileiro – Sustentabilidade Ambiental no Brasil: biodiversidade, economia e bem-estar humano. IPEA, 2011.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates; INOJOSA, Rose Marie; KOMATSU, Suely. Descentralização e intersetorialidade: na gestão pública municipal no Brasil. In: **Anais do XI Concurso de Ensayos del CLAD**. Caracas: CLAD, 1997.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates. Descentralização e intersetorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 11-22, 1998.

KAPLAN, Leonardo. Análise crítica dos discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em Educação Ambiental. In: **Anais do V Encontro Nacional da Anppas**. Florianópolis, p. 1-20, 2010.

_____. Crise ambiental ou crise estrutural do capital: análise do discurso das Políticas Federais em Educação Ambiental. In: **Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM)**. Florianópolis: UFSC, p. 1-13, 2011.

KAWASAKI, Clarice Sumi; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. In: **Educação em Revista**, v. 25. Belo Horizonte: UFMG, p. 143-157, 2009.

KOHLER, Maria Claudia Mibielli. **Agenda 21 Local**: desafios da sua implementação. Experiências de São Paulo, Rio de Janeiro, Santos e Florianópolis. 2003. 185f. Dissertação (Departamento de Saúde Ambiental) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LAGO, André Corrêa do. **Stockholm, Rio, Johannesburg**: Brazil and the three United Nations conferences on the environment. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: **Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**. Ribeirão Preto, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental nos anos 90: mudou, mas nem tanto. In: **Políticas Ambientais**, v. 9, n.25. Rio de Janeiro, 2001.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável**: evolução de um conceito? 1997. Disponível em <http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_ES_32.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

_____. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: Quintas, José Silva (Org.). **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2a ed. Brasília: Edições IBAMA, 2002a.

_____. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. In: **Anais do I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS)**. São Paulo, 2002b.

_____. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. In: **OLAM Ciência & Tecnologia**, São Paulo, ano II, v. 2, n°. 1. 2002c.

_____. Políticas Públicas para a educação ambiental no processo de gestão ambiental participativa: atores sociais para a construção dasociedade justa e sustentável. In: Loureiro, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: CRA, p. 59-71, 2003.

_____. Apresentação: (Re)Conhecendo a Educação Ambiental no Brasil. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 7-9, 2004.

_____. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (Orgs.) **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, p. 87-156, 2006.

_____. Democracia e arquitetura do poder na Política Nacional de Educação Ambiental. In: **Revista Ambiente & Educação**. Vol. 14, Rio Grande: FURG, 2009.

LEFF, Enrique. **Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable**. 2ª ed. 1994.

_____. **Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes** Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2006.

LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MININNI-MEDINA, Naná. **Educação ambiental: curso básico à distância**. Brasília: MMA, 2000.

LEONARDI, Maria Lúcia. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Cortez: Recife: Fundação Joaquim Nabuco: 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, p.87-113, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al.. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. In: **Cedernos CEDES**, vol. 29, nº 77. Campinas, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. KAPLAN, Leonardo. Concepções de Estado e Sociedade Civil institucionalizadas em políticas públicas de educação ambiental: um estudo de caso a partir de chamada

pública do Ministério do Meio Ambiente. In: **Texto encaminhado à Revista Sustentabilidade em Debate (em avaliação)**, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; COSSÍO, Mauricio Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: MEC/MMA, p. 57-63, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; ASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). Sinopse. In: _____. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Crítica: Princípios Teóricos e Metodológicos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Hotbook, 2002.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, p. 65-84, 2004.

_____. Emancipação, complexidade e método dialético histórico: para o repensar das tendências em Educação Ambiental. In: **Ciclo de Cursos em Educação Ambiental** - ano 2. São Paulo: Secretaria de Meio Ambiente, p. 1-15, 2005.

_____. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, Isabel Cristina Moura de; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. (Org.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, p. 121-134, 2006a.

_____. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, p. 13-52, 2006b.

_____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política.** 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006c.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: MEC/MMA, UNESCO, p. 65-72, 2007.

_____. Proposta pedagógica. In: BRASIL. MEC. **Educação Ambiental no Brasil.** Ano XVIII, Boletim 1. Brasília: TV Escola: Salto para o Futuro, p. 03-12, 2008.

_____. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e Políticas Públicas: Problematizando os caminhos da educação ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Rio Grande: FURG, v. 22, p. 1-11, 2009b.

_____. Educação ambiental no licenciamento: aspectos legais e teórico-metodológicos. In: _____. (Org.) **Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento.** Salvador: Instituto do Meio Ambiente, 2009c.

LÖWY, Michael. **Ecologia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Depois do capitalismo: entrevista com Michael Löwy. In: **Portal EcoDebate: Cidadania e Meio Ambiente,** 14 de fev. 2009a. Entrevista concedida a: PORTELA, Michelle. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2009/02/14/depois-do-capitalismo-entrevista-com-michael-lowy/>>. Acesso em jan. 2011.

_____. Crise ecológica, Capitalismo, Altermundialismo: um ponto de vista ecossocialista. In: **INTERFACEHS: Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente - v.4, n.3,** p. 132-140, 2009b.

MARINI, Rui Mauro. **Dialética da Dependência.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 7ª ed. São Paulo: Global, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**: primeiro manuscrito. 1844. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>>. Acesso em: dez. 2010.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**, 1875. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>>. Acesso em jan. 2012.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983-1985. 3v. (Os Economistas)

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 5ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 1986

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, Livro 1, Tomo 2).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, p. 9-30, 1994.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso de. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. In: **Revista Textos & Contextos**. v. 8 n.1. Porto Alegre, 2009, p. 22-48.

MIRANDA, Rogério. **Habitação Popular & Favelas em Biguaçu, Florianópolis, Palhoça e São José**. Florianópolis, 2001.

MONTAÑO, Carlos. Um Projeto para o serviço social crítico. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.9, n.2, p. 141-157, 2006.

MORO, Jiana Tomaz. **Breve contribuição sobre a gênese do processo de constituição do Núcleo Gestor Municipal do Plano Diretor Participativo de Florianópolis**. 2007. 80f. Graduação em Serviço Social) – Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MOTA, Ana Elizabete; SILVA, Maria das Graças Silva e. A questão ambiental e o contraditório discurso da sustentabilidade. In: **Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social**. Vol. 19, nº 2. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009, p. 37-50.

MURILLO, Susana. Produção de Pobreza e construção de subjetividade. In: **Produção de Pobreza e Desigualdade na América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, p. 39-78, 2007.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **Instrumentos para prática de educação ambiental formal com foco nos recursos hídricos**, 2003. 239f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca básica de Serviço Social; v. 1).

NETTO, José Paulo. O Serviço Social e a tradição marxista. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 30, São Paulo: Cortez, p. 89-102, 1989.

_____. **Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O Movimento de Reconceituação 40 anos depois. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 84, São Paulo: Cortez, p. 5-20, 2005.

NUNES, Letícia Soares. A Educação Ambiental enquanto estratégia de conscientização para o enfrentamento da crise socioambiental. In: SEABRA, Giovanni; MENDONÇA, Ivo. (Org.). **Educação ambiental:**

Responsabilidade para a conservação da sociobiodiversidade. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, p. 1070-1076, 2011.

NUNES, Letícia Soares; FREITAS, Rosana de C. Martinelli Freitas. Educação Ambiental: estratégia, possível, de prevenção dos desastres socioambientais. In: **Anais do II Workshop Internacional de História do Ambiente & Gisday**. Florianópolis, 2011a.

NUNES, Letícia Soares; FREITAS, Rosana de C. Martinelli Freitas. A educação ambiental e sua interlocução com o pensamento de Karl Marx. In: **Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM): Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. Florianópolis: UFSC, 2011b.

OLIVA, Jaime Tadeu. A educação ambiental na escola. In: MEC. Secretaria de Educação fundamental/Coordenação de Educação Ambiental. **Textos da série Educação Ambiental do Programa Salto para o futuro**. Brasília, p. 9-20, 2000.

OURIQUES, Helton Ricardo. O Turismo e a Questão Ambiental na Ilha de Santa Catarina. In: **Revista GEOSUL**, nº 16, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 30-36, 1993.

_____. Turismo, Meio Ambiente e Trabalho em Florianópolis – SC. In: **Caderno Virtual de Turismo**. Volume 7, nº 2, p. 73-82, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 15.ed Campinas: Papyrus, 2009.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Trajetórias da Educação Ambiental. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação Ambiental: Reflexões e práticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-89, 1997.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; DE-PAULA, Joel Campos. Educação ambiental: críticas e propostas. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão (org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 88- 145, 1997.

PEHE. Projeto Educando com a Horta Escolar. **O Projeto Horta Escolar**. 2010. Disponível em <<http://www.educandocomahorta.org.br>>. Acesso em jul. 2011.

PEREIRA, Fátima Regina da Silva. **Reconstruindo o paradigma ambiental no ensino fundamental das escolas municipais de Florianópolis através da educação para a sustentabilidade**, 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. A política social no contexto da seguridade social e do Welfare State. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n.56, p. 60-76, mar. de 1998.

_____. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete. et al (org.). **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 87-108, 2009.

PMF/FLORAM. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE. **Relatório de Gestão FLORAM 2009**. 2009a. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/doc/11_01_2010_16.47.16.e431591e1256f4a904298231b785fd3b.doc>. Acesso em jun. 2011.

_____. **Educação Ambiental FLORAM**. 2009b. Disponível em <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/floram/index.php?cms=educacao+ambiental&menu=0>>. Acesso em maio 2011.

_____. **Relatório de Gestão FLORAM 2010**. 2010. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/doc/05_01_2011_17.07.16.0e2405f742383b1430e7900bc82894d1.doc>. Acesso em jun. 2011.

_____. **Relatório de Gestão FLORAM 2011**. 2011. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/documentos/doc/08_07_2011_15.46.38.f2a7bf10292dfea46865acd39d2f7624.doc>. Acesso em jul. 2011.

PMF/SEMAS. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Plano Municipal de Assistência Social (2010-2013)**. Florianópolis, 2010.

PMF/SMDU. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO URBANO. **Regimento Interno da Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano (SMDU)**. Florianópolis, 2009.

PMF/SME. PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Escola do Mar**. Florianópolis: PMF/SME/DIOB, 2008. Disponível em <<http://mardefloripa.wikidot.com/bem-vindo>>. Acesso em jul. 2011.

_____. **Projeto Educando com a Horta Escolar da Rede Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME/DIOB, 2009. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_07_2010_14.53.22.bc1d142e7cc52d4282b028cb06d16624.pdf>. Acesso em jan. 2011.

_____. **Diretoria de Observatório da Educação e Apoio ao Educando: Competências da Gerência de Programas Suplementares**. 2010. Disponível em <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=observatorio+da+educacao+e+apoi+ao+educando&menu=12>>. Acesso em jan. 2011.

_____. **Folder do III Seminário Educando com a Horta Escolar**. 2011a. Disponível em <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_10_2011_11.20.53.7e51599f7159e674deac791ea8992119.pdf>. Acesso em jul. 2011.

_____. **Notícias Secretaria Municipal de Educação**. Projeto Guardiões da Energia é desenvolvido na Escola Municipal João Gonçalves Pinheiro. 2011b. Disponível em <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=4452>>. Acesso em jul. 2011.

_____. **Folder da I Formação em Educação Alimentar e Educação Ambiental: diálogos articulados sobre alimentação e ambiente**. 2011c.

Disponível em

<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30_04_2011_8.10.49.0f2ca286deadc14ab360bc5f8a403221.pdf>. Acesso em jul. 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Campo Pereira. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico: A Identidade da Escola**. 2008. Disponível em

<<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3550/projeto-politico-pedagogico-a-identidade-da-escola>>. Acesso em jul. 2011.

POZZO, Renata Rogowski; VIDAL, Leandro Moraes. A Cidade contra a Ilha: aspectos da urbanização contemporânea de Florianópolis. In: **XII Simpósio Nacional de Geografia Urbana**, 2011, Belo Horizonte. XII SIMPURB - Ciência e Utopia: por uma geografia do possível, p. 1-20, 2011.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, p. 113-140.

_____. Educação no processo de gestão ambiental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Ambiental no Brasil**. Ano XVIII, Boletim 1. Brasília: TV Escola: Salto para o Futuro, p. 30-40, 2008.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão positivista no marxismo: manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1991.

RAFAEL, Paula Raquel Bezerra. A “**questão ambiental**” e o trabalho das **Assistentes Sociais nos programas socioambientais das empresas em Recife**, 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação Ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, Fernando Oliveira *et al.* **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. Prefácio. In: GÓMEZ, José André Domínguez, et al. **Serviço Social e meio ambiente**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p. 7-10, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO-92. **Report the Conference on Environment and Development**. Rio de Janeiro, 1992a. Disponível em
<http://www.un.org/esa/dsd/resources/res_docukeyconf_eartsumm.shtml
l> Acesso em set. 2010.

_____. **Agenda 21**. Rio de Janeiro, 1992b. Disponível em
<http://www.un.org/esa/dsd/resources/res_docukeyconf_eartsumm.shtml
l> Acesso em set. 2010.

_____. **Rio Declaration on Environment and Development**. Rio de Janeiro, 1992c. Disponível em
<<http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm>>
Acesso em set. 2010.

_____. **Statement of Forest Principles**. Rio de Janeiro, 1992d. Disponível em <<http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-3annex3.htm>> Acesso em set. 2010.

_____. **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis**. 1992e. Disponível em
<<http://www.sorocaba.unesp.br/reasorocaba/TratadoEA.pdf>> Acesso em set. 2010.

RIO+20. 20ª Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em
<<http://www.rio20.info/2012/sobre>>. Acesso em dez. 2011.

ROJAS, Marielos. Fases de prevención y rehabilitación com énfasis em organización de grupos. In: **Taller La Intervención del Trabajador Social em Situaciones de Desastre**. Costa Rica, p. 1-16, 1992.

ROSA, André Luiz Montagna; VELLOSO, Thiago de Moraes Garcia; SCHENINI, Pedro Carlos. Agenda 21 Local: O caso do município de Florianópolis. In: **Anais do XLV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**. Londrina, 2007.

SAITO, Carlos Hiro. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: Desafios Contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação Ambiental; Abordagens Múltiplas**. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p. 47-60.

SANCHES, Marisa Vasques et al. **Análise ambiental e de sustentabilidade do Estado do Amazonas**. CEPAL. Colección Documentos de Proyectos. Nações Unidas: Chile, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente. **Agenda 21 de Santa Catarina**. Florianópolis, 2004.

SANTOS, Raquel dos. **Serviço Social e Meio Ambiente**. 2007. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**, Artmed, Porto Alegre, p. 17-44, 2005.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCACION AMBIENTAL. **La Carta de Belgrado: una estructura global para la Educación Ambiental**, 1975. Disponível em <<http://www.medioambiente.gov.ar/archivos/web/EA/File/belgrado.pdf>>. Acesso em ago. 2010.

SILVA, Maria das Graças e. **Questão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: um desafio ético-político ao Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Maria das Graças e; RAFAEL, Paula Raquel Bezerra. A “questão ambiental” e Serviço Social no Brasil: uma curta história, novos desafios profissionais. In: **Anais XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Rio de Janeiro, 2010.

SILVEIRA, Diva Lopes da. Educação ambiental e conceitos caóticos. In: PEDRINI, A. de G. (Org.) **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 188-259, 1997.

SIMIONATO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

SORRENTINO, Marcos. **Educação ambiental e universidade: um estudo de caso**. São Paulo: Tese de Doutorado, USP. 1995.

SOS FLORESTAS. **Código Florestal: Entenda o que está em jogo com a reforma da nossa legislação ambiental**. WWF, 2011.

SOUSA, Ana Cristina Augusto de. A evolução da política ambiental no Brasil do século XX. In: **Revista Achegas.net**, Rio de Janeiro, v. nº 26, 2005.

STEFFENS, Edilaura Ana. Plano Diretor Participativo: possibilidade de consensos? o caso da Planície Campeche em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. In: **Anais do X Colóquio Internacional de Geocrítica**. Universidad de Barcelona, p. 1-15, 2008.

TAYRA, Flávio. A relação entre o mundo do trabalho e o meio ambiente: limites para o desenvolvimento sustentável. In: **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidade de Barcelona, vol. VI, nº 119, 2002.

TRAJBER, Rachel. MENDONÇA, Patrícia Ramos. Introdução. In: TRAJBER, Raquel. MENDONÇA, Patrícia Ramos. (Org.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: SECADI, p. 11-16, 2006.


TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: UNESCO, 2005.

VALLEJO, Luiz Renato et al. Análise ambiental e educação conservacionista no município de São Sebastião do Alto (RJ). In: **Anais III Congresso Brasileiro de Defesa do Meio Ambiente**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 575-592, 1989.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

ANEXO A: CERTIFICADO EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH) DA UFSC COM PARECER FAVORÁVEL A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pro-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CERTIFICADO Nº 2117

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584 GR 99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

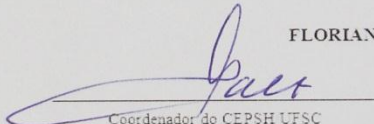
APROVADO

PROCESSO: 2117 FR: 455400

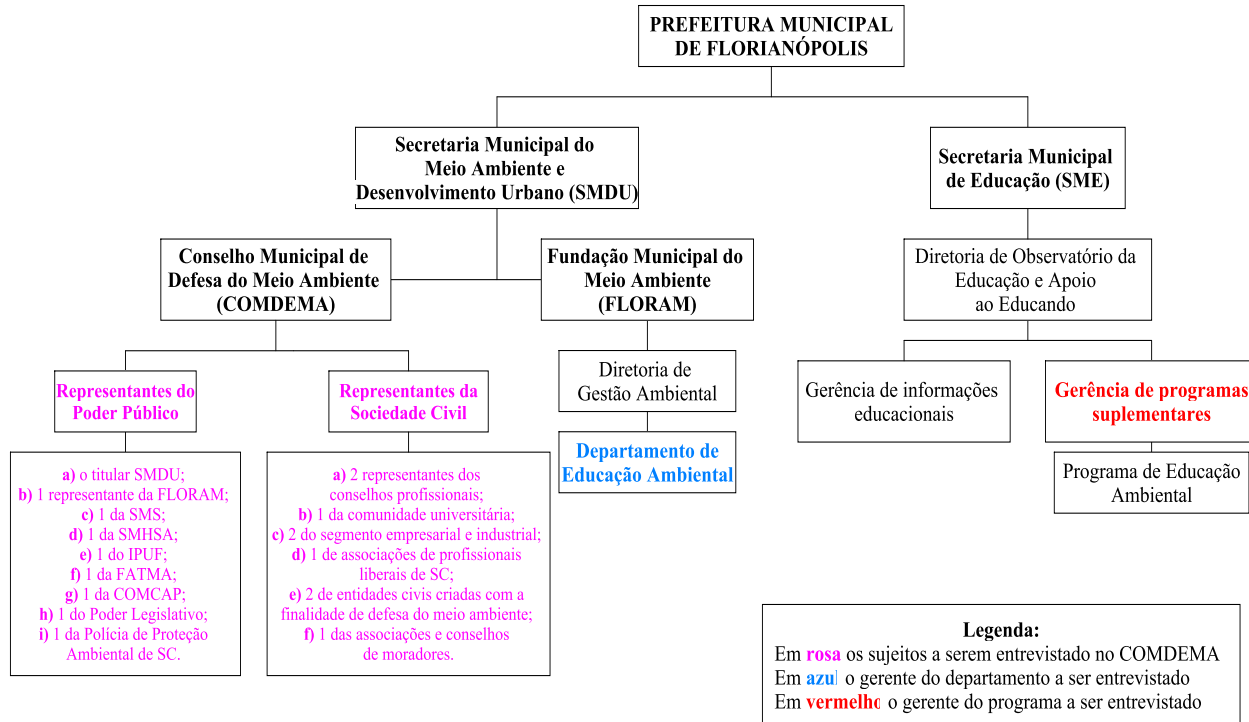
TÍTULO: Alcances e limites da Política de Educação Ambiental: um estudo a partir da experiência do município de Florianópolis

ACTOR: Rosana de Carvalho Martinelli Freitas, Leticia Soares Nunes

FLORIANÓPOLIS, 17 de Outubro de 2011.


 Coordenador do CEPSH UFSC
 Prof. Washington Portela de Souza
 Coordenador do CEP/PPe/UFSC

APÊNDICE A: ORGANOGRAMA DA AMOSTRA DA PESQUISA



APÊNDICE B: FORMULÁRIO DE PESQUISA



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro Sócio Econômico
 Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
 Discente: Letícia Soares Nunes
 Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Carvalho Martinelli Freitas

FORMULÁRIO

- **Questões realizadas para todos os entrevistados:**

- 1) Quais são os projetos, programas e/ou ações de Educação Ambiental que sua Instituição desenvolve?
- 2) Qual a concepção de Educação Ambiental que vem conduzindo as práticas de sua Instituição?
- 3) Qual a finalidade dos projetos, programas e/ou ações de Educação Ambiental?
- 4) Quais são as características dos projetos, programas e/ou ações?
- 5) Quais profissionais desenvolvem esses projetos, programas e/ou ações?
- 6) Há capacitação para àqueles que desenvolvem os projetos, programas e/ou ações?
- 7) Quais recursos são solicitados para desenvolver os projetos, programas e/ou ações?
- 8) Você tem conhecimento da existência da Política Municipal de Educação Ambiental?
- 9) Quais são os limites identificados para fazer vigorar a Política Municipal de Educação Ambiental de Florianópolis?
- 10) Quais são os alcances da Política Municipal de Educação Ambiental em Florianópolis?

- **Questões realizadas especificamente para o (a) entrevistado (a) da FLORAM:**

- 1) Como que a Educação Ambiental se insere na FLORAM?
- 2) Enquanto órgão gestor, como que a FLORAM vem articulando, coordenando e supervisionando planos, programas e projetos na área de Educação Ambiental a nível municipal?

3) Parte dos recursos arrecadados pelo Fundo Municipal de Meio Ambiente são utilizados para as ações de Educação Ambiental na FLORAM?

- **Questões realizadas especificamente para o (a) entrevistado (a) da SME:**

- 1) Como que a Educação Ambiental se insere na SME?
- 2) Todas as escolas do município desenvolvem projetos de Educação Ambiental?
- 3) Qual o público alvo (alunos, professores e/ou comunidade escolar).

- **Questões realizadas especificamente para o (a) entrevistado (a) do COMDEMA:**

- 1) Por que se inscreveu como membro?
- 2) Por que a Instituição que o (a) Senhor (a) representa foi incorporado no COMDEMA?
- 3) Qual é a contribuição da Instituição que o (a) Senhor (a) representa no COMDEMA?
- 4) Há repasse do que foi discutido no COMDEMA para outros membros da Instituição?
- 5) Quais são as atribuições do COMDEMA?
- 6) Os membros já discutiram sobre Educação Ambiental nas reuniões realizadas?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO COMDEMA



Universidade Federal de Santa Catarina
 Centro Sócio Econômico
 Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
 Mestranda: Letícia Soares Nunes
 Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Carvalho Martinelli Freitas

QUESTIONÁRIO

1. Nome:

2. Sexo:

() Feminino

() Masculino

3. Idade:

4. Formação:

() Nível Médio

() Nível Técnico: _____.

() Nível Superior: _____.

() Especialização: _____.

() Mestrado: _____.

() Doutorado: _____.

5. Membro no COMDEMA:

() Poder Público: _____.

() Sociedade Civil: _____.

() Titular () Suplente

6. Há quanto tempo é membro no COMDEMA?

7. Por qual razão optou por ser membro?

8. Cargo/Função na Instituição:

9. Tempo na Instituição:

10. Qual a contribuição e por que sua Instituição compõe o COMDEMA?

11. O (A) Senhor (a) se disponibiliza para conceder a entrevista?

() Sim

() Não

12. Em caso afirmativo na questão 11, indique o melhor dia, horário e local para a realização da entrevista e/ou disponibilize um contato telefônico que a pesquisadora entrará em contato:

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa, que tem como tema a **Política de Educação Ambiental do município de Florianópolis**.

Você foi escolhido (a) para ser entrevistado (a) por estar inserido (a) no universo dos órgãos governamentais que desenvolve programas e projetos na área da Educação Ambiental do município de Florianópolis.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Você pode solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial e, prontamente, atenderemos à solicitação. Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As informações obtidas através desta entrevista serão utilizadas para a elaboração da Dissertação e os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Assim, garantimos o sigilo dos dados, assegurando absoluta privacidade.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal e da professora orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre os procedimentos empregados na realização da pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Discente: Letícia Soares Nunes
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Fone: 3721-9540 ou 8425-4001

Professora Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Carvalho Martinelli Freitas
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
Fone: 3721-9540

Letícia Soares Nunes

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

Florianópolis, de de 2011.

APÊNDICE E: CRONOGRAMA DA PESQUISA

Atividades	2010-2012															
	Out/2010 a Jan/2011	Fev/ 2011	Mar/ 2011	Abr/ 2011	Mai/ 2011	Jun/ 2011	Jul/ 2011	Ago/ 2011	Set/ 2011	Out/ 2011	Nov/ 2011	Dez/ 2011	Jan/ 2012	Fev/ 2012	Mar/ 2012	Abr/ 2012
Revisão da Literatura	X	X	X													
Qualificação do Projeto							X									
Correções do projeto							X									
Envio do projeto para o Comitê de Ética								X								
Complementação da literatura						X	X	X								
Contato com os órgãos vinculados à administração pública				X	X		X	X								
Coleta de dados							X	X	X	X	X					
Digitação do banco de dados							X			X	X					
Análise dos dados									X	X	X					
Redação da dissertação												X	X			
Defesa da dissertação														X		
Devolução dos resultados da pesquisa aos sujeitos participantes															X	
Elaboração de artigos		X						X					X	X	X	X