

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ANDRÉ ROQUE SACRAMENTO MACEDO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

São Leopoldo

2017

ANDRÉ ROQUE SACRAMENTO MACEDO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientador: Prof. Dr. Roberto Zwetsch

São Leopoldo

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M141e Macedo, André Roque Sacramento
Educação ambiental como elemento de construção da
cidadania / André Roque Sacramento Macedo; orientador
Roberto Zwetsch. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.
74 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa
de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,
2018.

1. Educação ambiental. 2. Cidadania. 3. Educação. I.
Zwetsch, Roberto E. (Roberto Ervino). II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ANDRÉ ROQUE SACRAMENTO MACEDO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA**

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e
Educação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Data de Aprovação:

Roberto Zwetsch – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Gisela Isolda Waechter Streck – Doutora em Teologia – Faculdades EST

Dedico este trabalho a todos os amigos e profissionais da área da educação, que têm lutado por um espaço geográfico com uma maior qualidade de vida para todos, desejando que possam desenvolver o tema Meio ambiente com seus alunos, na certeza de se ter um planeta melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, que nos deu o privilégio da busca ao conhecimento, nos motivou ao estudo e à pesquisa e nos permitiu que tudo isso acontecesse e por ter me dado força para suportar as dificuldades.

Agradeço a minha esposa e a minha filha que me deram incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

A esta faculdade, seu corpo docente e administrativo que oportunizaram um ambiente amigável na construção da aprendizagem.

Agradeço a todos os meus professores e em especial ao meu orientador prof. Roberto pelo empenho dedicado, pelas suas correções, incentivos, por sempre se mostrar disposto a me ajudar e pelas valiosas sugestões.

Finalmente agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que o mesmo pudesse ser desenvolvido.

“[...] o vínculo entre religião e ecologia não é fortuito. Trata-se de referentes simbólicos planetários em torno dos quais é possível organizar uma conduta “universal”, isto é, de amplitude global. O mundo/planeta, e não apenas os “mundos” diferenciados de cada religião, é o palco da ação coletiva e da conduta individual. Ética e moral, preocupações antigas, são agora equacionadas em termos mundializados.” (ORTIZ, 2001, p. 70).

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a educação ambiental como elemento de construção da cidadania, com auxílio da teologia. As questões ambientais cada vez mais se mostram urgentes no mundo e a educação é a vida de construção de uma cidadania para recodificar o mundo da sua racionalidade econômica. A teologia, por sua vez, está intrinsicamente relacionada com a cidadania e com as questões ambientais, uma vez que dimensiona e relaciona a vida nas esferas material e espiritual. Para tanto, parte-se de pesquisa bibliográfica, com aportes de Paulo Freire, José Murilo de Carvalho, Moacir Gadotti, Edgar Morin, Leonardo Boff, entre outros, para elaborar uma reflexão relevante e atual na educação pública sobre os saberes essenciais para o futuro e a preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Meio Ambiente. Educação. Cidadania. Teologia.

ABSTRACT

This paper has as its theme environmental education as an element in the construction of citizenship with the help of theology. The environmental issues are increasingly showing themselves to be urgent in the world and education is the life of construction of a citizenship to recodify the world in its economic rationality. Theology, on the other hand, is intrinsically related to citizenship and the environmental issues, since it gives dimension to and relates life in the material and spiritual spheres. To do this, the paper is based on bibliographic research, with contributions from Paulo Freire, José Murilo de Carvalho, Moacir Gadotti, Edgar Morin, Leonardo Boff, among others, to elaborate a relevant and current reflection within public education about the essential knowledge for the future and preservation of the environment.

Keywords: Environment. Education. Citizenship. Theology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	19
1.1 Educação no período colonial: ênfases	20
1.2 A educação após a vinda da família real portuguesa (1808).....	23
1.3 A educação no regime democrático.....	26
1.4 Por uma educação popular republicana.....	27
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	35
2.1 Refletindo sobre o conceito de políticas públicas.....	35
2.2 O desafio da educação ambiental.....	42
2.3 Diretrizes que abordam a educação ambiental para o Brasil	47
3 CIDADANIA, TEOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	55
3.1 Cidadania e meio ambiente: relação indispensável	55
3.2 Teologia e ecologia: a defesa do meio ambiente como desafio teológico	59
3.3 Educação, meio-ambiente e teologia	62
CONCLUSÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	71

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a educação ambiental como elemento de construção da cidadania. A contemporaneidade vive de individualismos e isolamentos, de valores cada vez mais suscetíveis ao tempo, no sentido de que aquilo que hoje é importante, amanhã pode não ser mais. Esse tipo de pensamento individualizante não leva ao pensamento coletivo, inclusive de questões que dizem respeito à sobrevivência humana no nosso frágil planeta.

Nesse sentido, a pergunta que orientou a presente pesquisa é: como essa situação pode ser revertida, no sentido de pensar coletivamente os rumos do meio ambiente, da natureza, esta que fornece o alimento aos seres humanos? A hipótese que se levanta é que a educação, especialmente a educação ambiental, pode ser um desses caminhos que precisamos percorrer em conjunto. Há uma ligação indispensável, portanto, entre educação e meio ambiente. E a própria legislação nacional das últimas décadas o atesta.

Assim, através de pesquisa bibliográfica, consideramos importante retomar resumidamente a história da educação no Brasil, desde os tempos da colônia até a atualidade, para compreender os meandros da educação, dos interesses que nortearam a sua legislação, tendo como foco a questão do meio ambiente. Também foi fundamental conhecer o que se faz em termos de políticas públicas em relação ao meio ambiente, para, enfim, refletir sobre a educação ambiental numa perspectiva da cidadania, com auxílio da teologia.

Desta forma, o primeiro capítulo faz uma retrospectiva histórica da educação brasileira, focando a educação ambiental. Foi importante traçar cronologicamente o percurso da educação brasileira a fim de compreender a história do Brasil como um todo. A partir da história é possível compreender o presente e também em que momento foram estabelecidos marcos importantes da educação no país. Para isso, são bases para a pesquisa principalmente autores como Paulo Freire, Carlos R. Brandão, Moacir Gadotti, Sérgio Haddad, entre outros, os quais ajudam a elaborar a reflexão teórico-histórica do tema.

O segundo capítulo destaca as políticas públicas para a educação e a educação ambiental especificamente. Celina Souza auxilia na compreensão de

conceitos-chave como políticas públicas e termos correlatos, assim como Eloisa de Mattos Höfling e José Antônio Puppim de Oliveira. Já adentrando na área da educação ambiental, são importantes autoras como Maria Luisa Xavier e Maria Isabel Dalla Zen. Moacir Gadotti e o pensador francês Edgar Morin contribuem na reflexão sobre os saberes essenciais para o futuro. Para eles a questão do meio ambiente é fundamental nesse sentido, pois – como justifica Morin – os seres humanos são seres da natureza e não podem existir a parte dela.

Ainda neste capítulo se mostra importante conhecer as diretrizes que abordam a educação ambiental no Brasil, inclusive na perspectiva para além da educação, vislumbrando a educação ambiental como uma política pública necessária para toda a sociedade.

Por fim, o terceiro capítulo trata da educação ambiental numa perspectiva do exercício da cidadania, recorrendo aqui à contribuição da teologia. A teologia está intrinsecamente relacionada com a cidadania e com as questões ambientais. A teologia dimensiona e relaciona a vida nas esferas material e espiritual. Diferentes pensadores como José Murilo de Carvalho, João Batista Libânio, Enrique Leff, Leonardo Boff, Renato Ortiz, entre outros, fornecem subsídios para entrelaçar as questões do meio ambiente com a teologia, vislumbrando uma educação ambiental necessária para o futuro da humanidade.

A conclusão retoma o caminho percorrido na pesquisa ressaltando o desafio do tema para o cotidiano da vida das pessoas e no trabalho educacional, seja institucionalizado seja através de políticas públicas para além da escola.

1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Neste capítulo busca-se traçar cronologicamente o percurso da educação brasileira, afim de que se possam tecer reflexões sobre a luta por uma educação de qualidade para todos. Para tanto, é pertinente focar num exame, ainda que sumário, do modelo educacional que prevaleceu no país desde o tempo colonial até os dias atuais, haja vista que o modelo educacional vigente determina o perfil de ser humano que se quer formar, a quem esse modelo de pessoa servirá e a quais regras os e as estudantes estarão submetidos no espaço escolar. Assim, também é necessário abordar a questão da qualidade educacional sob o viés da educação em diferentes épocas.

Pensar em educação de qualidade para todos exige que façamos uma retrospectiva sobre os principais programas e políticas desenvolvidas no Brasil nessa área. Nessa busca, valemo-nos dos estudos de Sérgio Haddad¹ (2002), Paulo Freire² (1987, 1996, 2005), que colaboram com esse percurso teórico-histórico.

De acordo com esses autores, é importante olhar para os processos históricos e sociais que marcaram a história da educação durante muito tempo, porém esse olhar para o passado não representa apenas um retorno histórico sobre aquilo que foi desenvolvido nessa área. Trata-se de uma tentativa de entender quais foram suas preocupações norteadoras, buscando-se fazer uma avaliação das mesmas, visando a estabelecer pontos de referência para uma nova percepção do que representa uma Educação de qualidade para todos na contemporaneidade.

Diante disso, Freire ressalta,

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, este é que se serve dessa dependência para criar mais dependência.³

¹ HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

³ FREIRE, 2005, p. 60.

Historicamente as ações desenvolvidas pelos governos no sentido de promover uma educação de qualidade para todos nos permite, de maneira mais precisa e deliberada, perceber quais foram as suas intencionalidades e principais contradições. A partir disso, então, podemos estabelecer relações e pontos de intersecção com aquilo que consideramos ser uma educação de qualidade, uma educação que se relaciona com as necessidades da sociedade, a qual está comprometida com um projeto para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e cidadã.

A história das ideias em torno da Educação de qualidade no Brasil acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e conseqüentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no exercício do poder. Neste sentido, Carlos Rodrigues Brandão assevera:

Na verdade, porém, cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos... Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação do qual não podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as velocidades dos dissidentes.⁴

A partir dessas reflexões, compreendemos que educação nasce da necessidade em atender as demandas sociais, políticas e econômicas. Portanto, a mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo da história parece ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente.

1.1 Educação no período colonial: ênfases

Iniciaremos este estudo abordando, de forma sumária, a educação desde o Brasil Colonial, período durante o qual vigorava um tipo de educação informal. Neste sentido, Nelson e Claudino Piletti ressaltam:

A realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho

⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 76s.

educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.⁵

A ideia de adotar uma política colonizadora, através da conversão dos indígenas no Brasil colonial, permitiu que os jesuítas desempenhassem o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação na colônia portuguesa, mas sua autonomia na colônia fez com que a coroa combatesse a ampliação desse controle, provocando a regressão do sistema educativo implantado.

Percebemos, nesse sentido, o quanto a educação é um ato político, pois ela demanda poder, sendo uma das formas de aparelho ideológico do Estado como escreveu Louis Althusser⁶. Para este pensador, as relações sociais estão divididas entre classe dominante que detém o poder e classe dominada que vive em situações precárias e humilhantes.

Ainda assim, a educação jesuítica constituiu-se como um marco na história da educação brasileira. Nela vigorava o modelo educacional tradicional voltado para catequizar os índios, nessas circunstâncias, a educação assume papel de agente colonizador:

As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se reúne na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla, estendendo-se além da escola elementar de ler e escrever.⁷

Esse modelo educacional estava pautado na obediência dos indígenas, cabendo-lhes tornarem-se dóceis, aceitando sem questionar o modo de vida imposto pelos padres e colonizadores. A principal tendência é a busca de métodos diferentes a fim de tornar a educação mais rígida, com um modelo amplo e que tenha utilidade na vida prática dos índios. De acordo com Arruda:

As preocupações com a educação permeiam os livros sagrados, que oferecem regras, ideias de conduta e orientação para o enquadramento das pessoas nos rígidos sistemas religiosos e morais. As sociedades tradicionalistas, por serem conservadoras, pretendem perpetuar os

⁵ PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da educação*. São Paulo: Ática, 1988, p. 165.

⁶ Apud CUNHA, Luiz Antônio. A Teoria da Violência Simbólica In *As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil – 1808/1820*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 3, n. 2, p.5-27, abr./jun, 1979.

⁷ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996. p. 99.

costumes e evitar a transgressão da norma. Daí o caráter religioso dos compromissos impostos e nunca discutidos.⁸

Nesse período, a educação mantinha um caráter voltado para a doutrinação, quando a religião mantinha um poder absoluto sobre as ações humanas, pois todas as regras sociais eram fixadas de acordo com o que pregava a religião, cabendo ao ser humano comum apenas obedecer, sem nunca poder questioná-las.

A educação jesuítica conduzia o ser humano à disciplina, cuja função era moldar o ser humano. Neste contexto, diante de uma política colonizadora, através da conversão dos indígenas, os jesuítas desempenharam o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação. Mas sua autonomia na colônia, por trata-se de uma companhia religiosa ligada diretamente ao Papa, portanto, não sujeita aos reis de Portugal, fez com que a coroa combatesse a ampliação desse controle, provocando a regressão do sistema educativo implantado.⁹

Nesse sentido, com o tempo, a exclusão e marginalização das camadas populares do acesso à educação vão criando uma demanda social que se expressa na busca por uma educação para todos. Deve-se considerar que a educação tradicional era uma forma de disciplinar os brasileiros. O preconceito iluminista se instalou muito cedo, mediante o qual o europeu sabia tudo e o brasileiro era um povo ignorante. Como até meados do século XVIII boa parte da população brasileira ainda era formada por indígenas e mestiços, naquele tipo de educação não se levavam em conta os saberes dos povos indígenas.

Vanilda Pereira Paiva¹⁰ ressalta que a educação indígena tornou-se irrelevante, enquanto o domínio das técnicas, da leitura e escrita não se faziam necessárias para os membros da sociedade colonial, já que se baseava principalmente na exploração da matéria prima nacional, tendo em vista que, nessa época, a necessidade maior era de mão de obra para a exploração do pau-brasil,

⁸ CUNHA, Geremias Dourado da. *A educação e seu contexto histórico*. S/l, s/ed, 2010. s/p. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos-academicos/8130-a-educacao-e-seu-contexto-historico>. Acesso em 20 ago. 2017.

⁹ CUNHA, 2010.

¹⁰ PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1973. p. 165.

assim não havia preocupação em expandir a educação a todos os setores sociais. Neste sentido, Vera Maria Masagão Ribeiro¹¹ afirma que a política colonial:

[...] se apresenta como um tipo particular de relações políticas, com dois elementos: um centro de decisões (metrópole) e outro (colônia) subordinado, relações através das quais se estabelece o quadro institucional para que a vida econômica da metrópole seja dinamizada pelas atividades coloniais.⁸

Desta forma, o caráter e o modelo de educação na colônia estão bem resumidos na avaliação de Sérgio Haddad:

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.¹²

1.2 A educação após a vinda da família real portuguesa (1808)

Neste contexto de relações de poder, chega ao Brasil no início do século XIX a família real portuguesa que modificou o panorama educacional brasileiro, tornando-se necessária a organização de sistema de ensino para atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. No desenvolvimento da sociedade, que começou a ser industrial e urbana, surgiu a necessidade de se ter certo domínio de conhecimento e que se apresentasse algumas habilidades de trabalho, de modo que a escola passou a assumir a função de educar para a vida e para trabalho.¹³

Pode-se perceber que até aquele momento, diante desse processo histórico, a educação brasileira ficou sujeita aos interesses pessoais e políticos daqueles que detinham o poder. A população pouco podia esperar para que sua educação fosse assegurada pelo poder público; muito menos que viesse a se constituir num direito público, e menos ainda pensada no contexto da qualidade. Apenas à elite era possibilitado o acesso ao ensino. Sabe-se que muitos filhos da elite nativa iam estudar nas universidades de Portugal.

¹¹ RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Metodologia da alfabetização*: pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo: CEDI; Campinas: Papyrus, 1992. p. 20.

¹² HADDAD, Sérgio. Estado da Arte da Educação de Jovens e Adultos. In: *Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2000. p. 109.

¹³ CUNHA, 2010.

Assim, o povo era subalterno, tanto ao soberano português quanto aos senhores de terra, o que sufocou possíveis descontentamentos em relação à ordem vigente ou manifestações de reivindicação do direito à educação. A proposta educacional estava pautada em atender as demandas da família real e a poucos membros da elite nativa, tendo em vista que esta elite necessitava de mão de obra qualificada para atender as suas necessidades burocráticas, comerciais e políticas. Maria Clara Di Pierro enfatiza que

[...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente de peculiar no liberalismo no Brasil, durante este período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem.¹⁴

A educação no período imperial estava voltada para as elites, era proibida a frequência de escravos, havendo uma divisão no ensino por sexo. Percebemos nesse contexto uma forma de exclusão relacionada a sexo, idade, gênero e etnia. Haddad¹⁵ esclarece que no Brasil o processo de exclusão na educação ocorreu, sobretudo, de duas formas: falta de acesso às escolas ou inserção precária dos alunos nos sistemas de ensino. Neste sentido, a falta de políticas públicas de combate a essas formas de exclusão comprometeram os direitos sociais e educacionais por muito tempo. Somente no século XX é que, aos poucos tais direitos começam a ser garantidos, consubstanciando-se de forma mais plena na Constituição de 1988. Como escreve Haddad:

Nesse sentido, a ausência de políticas efetivas de combate às desigualdades sociais acaba comprometendo os ideais igualitários do discurso político da educação pública. Nos casos em que a igualdade de acesso não é suficiente para garantir oportunidades escolares a todas as pessoas, o Estado deve intervir com políticas de inclusão em defesa dos grupos mais vulneráveis. Sabe-se que a falta destas políticas afeta principalmente as pessoas que historicamente foram excluídas do sistema, como negros, idosos, mulheres e camponeses, gerando situações de iniquidades no que diz respeito ao acesso e à permanência no sistema educacional.¹⁶

¹⁴ DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos Mai/Jun/Jul/Ago nº 14, 2000. p. 14,

¹⁵ HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. *30ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu: 2007. p. 33.

¹⁶ HADDAD, 2007, p. 33.

Percebe-se desta forma que, no âmbito das políticas públicas relativas à educação, há uma ausência de discussões das prioridades e efetivação de uma educação para todos, uma vez que, as políticas públicas existem, mas falta uma organização estrutural no que se refere à efetivação de tais leis, no sentido de que elas tenham validade e garantam os direitos sociais, de tal forma que os direitos a uma educação de qualidade para todos se torne realidade.

Entretanto, é necessário questionar o desenvolvimento educacional sobre algumas hipóteses que retratem a inclusão de uma educação de qualidade para todos, onde as necessidades humanas sejam contempladas no espaço educacional, permitindo entender concretamente como o ser humano vem se comportando numa determinada sociedade em diferentes épocas.

Historicamente, a reforma de Leôncio de Carvalho de 1879 – ainda nos tempos do Império (1822-1889)¹⁷ – indicou a necessidade de se multiplicar os cursos primários noturnos e impôs a obrigatoriedade do ensino. Contudo, a proliferação das escolas noturnas surgiu de forma generalizada, com as grandes mudanças estruturais na economia na sociedade brasileira. Embora essa reforma pareça ser movida por “boas intenções”, seus objetivos estavam centrados na ampliação das bases eleitorais, uma vez que o advento do voto direto, vetado ao cidadão analfabeto, traria consequências ao equilíbrio de poder. Ocorre que essas pretensões não vigoraram por muito tempo.

Em suma, a partir dessa breve retomada histórica da educação no Brasil, é possível afirmar que há no processo educacional uma intencionalidade em manter a elite no poder, tendo em vista que a criação de escolas noturnas se constitui como oportunidade das elites dominantes imporem suas ideias através da escola às pessoas. Assim, voltamos mais uma vez a constatar o que um autor chama de “violência simbólica”¹⁸. Esta vai se constituindo através da capacidade que a elite – enquanto classe dominante – tem em manter uma troca material: a “oferta da educação” para a classe dominada, por exemplo, educação para “jovens e adultos” que passa desta forma a “dever um favor” à classe dominante. Este “favor” será pago por meio do voto, que nessa perspectiva não tem um caráter democrático, mas

¹⁷ ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: "visão de mundo" herdada pelo tempo republicano?. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 126-147, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 out. 2017.

¹⁸ CUNHA, 2010, s/p.

sim de troca. Esta distorção reforça o poder legitimador da elite brasileira e a intencionalidade do projeto educacional.

1.3 A educação no regime democrático

Na década de 1920, a educação foi influenciada a partir do pensamento de intelectuais da época, de acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho. Esses intelectuais viam na educação a solução para os problemas sociais e econômicos enfrentados pela sociedade nacional, sendo uma forma de nacionalizar o povo. Nesse período, o da nacionalização com predomínio da língua portuguesa, a educação era vista como um modelo de homogeneizar o povo. Segundo a autora, este modelo de educação foi implantado a partir do perfil dos brasileiros tidos como:

Doentes, indolentes e improdutivos, vagando vegetativamente pelo país e assim a educação tinha o poder de: “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas...”. Regenerar o brasileiro era a dívida republicana.¹⁹

Marta Maria Chagas de Carvalho ressalta ainda que, nessa década, os índices de analfabetismo eram alarmantes. O que se refletia também numa falta de interesse pelo trabalho. Pensava-se que um povo que não era alfabetizado não poderia ascende no país, ou seja, não poderia ajudar a desenvolver o país. Assim, era preciso refletir sobre o modelo escolar vigente no Brasil. Uma vez que o déficit com a educação era um problema geral e precisava ser superado. Mais uma vez a cidadania e o progresso deveriam ser enfrentados como desafio constante na vida dos brasileiros.

A instrução era uma forma de sustentação, defesa e engrandecimento de uma pátria livre. E sendo assim, para se ter cidadãos instruídos fazia-se necessário criar espaços escolares adequados ao modelo de educação que se pretendia oferecer. As chamadas escolas modelo eram uma espécie de laboratório, onde se aprendia através da observação. Neste sentido o ensino intuitivo teve bastante destaque.

Vale ressaltar ainda que, nessa época, há uma preocupação sobre o crescimento desordenado das crianças que estão fora dos espaços escolares; já que se pretendia instruir o povo, o que ocasionaria num avanço crescente no

¹⁹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo, Brasiliense, 1989. p. 101.

número de escolas. Mas isto não aconteceu. E assim essas crianças, que estavam fora da escola, eram entendidas como uma forma que impedia o progresso. O analfabetismo era uma ameaça para o país. Neste contexto nasce um novo modelo de alfabetização que valorizava a educação integral, sem deixar de lado a educação cívica.²⁰

1.4 Por uma educação popular republicana

A educação finalmente chega às camadas populares. Mas, logo se estabeleceu um dilema, oferecer uma escola de quatro anos a alguns excluindo outros ou generalizar o ensino elementar de dois anos a todos. Nasce desse dilema a reforma educacional na década de 1920, no intuito de nacionalizar o ensino. Foi criada também nessa época a Associação Brasileira de Educação (ABE) que ajudou a propagar a causa educacional.²¹

Carvalho²² ressalta que essa década foi marcada pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico. Pode-se perceber a importância que se atribuía à educação, que nesse contexto era um dos maiores problemas nacionais e necessitava de soluções que dependeria da resolução de vários outros problemas. O otimismo pedagógico pode ser compreendido como a crença de que a educação poderia sanar todos os problemas do país (por exemplo, analfabetismo, pobreza, desigualdades). Essa crença era muito forte, pois para os intelectuais da época a educação tinha o poder de formar um novo ser humano capaz de enfrentar os problemas sociais, políticos e econômicos. Esta concepção pode ser compreendida a partir do que escreveu Carvalho: “dependendo de sua qualidade, a educação foi explicitamente valorizada, como instrumento político de controle social”.²³

No entendimento de Helácio Antunha²⁴, foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro elaborado a partir de alguns princípios básicos discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a partir da Constituição de 1934.

²⁰ CARVALHO, 1989.

²¹ CARVALHO, 1989.

²² CARVALHO, 1989, p. 50.

²³ CARVALHO, 1989, p. 50.

²⁴ Apud PILETTI, Claudino. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 1997. p. 190.

Percebe-se, desta forma, que a função social da educação está ligada diretamente a reprodução de uma estrutura dominante, que neste caso está vinculada aos interesses de uma minoria que detém o poder e domina econômica e politicamente o país. Mesmo diante de tais iniciativas “interesseiras”, há um avanço no que se refere à oferta da educação para todos, considerando a falta de proposta social, pois nesse momento a oferta da educação se restringe à preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. É o tempo em que se iniciam as escolas técnicas no Brasil (mecânica, elétrica, eletrônica e outras especialidades).²⁵

Assim, na Constituição de 1934 já encontramos uma alusão à necessidade de oferecer educação para todos. Referimo-nos desta forma por entender que não passa de um projeto, pois faltava muito para a efetivação dessa política pública, tendo em vista que a gratuidade da educação elementar já figurou na Constituição de 1824.

Mesmo assim, tem-se neste momento um grande avanço uma vez que gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934. No artigo 150, ela institui o “ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória, extensiva aos adultos”. O princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossas Constituições depois daquela data.²⁶

No que diz respeito à obrigatoriedade e gratuidade de oferta extensiva a todos, todavia, essa legislação não normatiza o funcionamento das escolas que deveriam atender às especificidades dos alunos e das alunas, uma vez, que não havia escolas suficientes para o número de alunos e alunas existentes, bem como formação adequada dos e das profissionais para atender a esses estudantes, o que determina uma mesma estrutura organizacional para todos os turnos da escola.

Diante disso, percebe-se que se trabalhava com uma homogeneização dos e das estudantes, uma vez que a legislação trata de maneira igual os desiguais, ou seja, estudantes do diurno e estudante-trabalhador do noturno estão submetidos às mesmas regras e organização estrutural, porém são movidos por objetivos, expectativas e motivações diversas, como ressalta Rodrigues:

Em contrapartida, a organização administrativa, pedagógica e disciplinar da escola à noite desconsidera as atitudes e o saber prático, adquiridos no dia-a-dia do trabalho, impõe prazos e critérios de avaliação da aprendizagem ao

²⁵ PILETTI, 1997.

²⁶ PILETTI, 1997, p. 190.

aluno noturno que acabam por desestimular o seu interesse em prosseguir a sua escolarização.²⁷

No final da década de 1940 e início dos anos 1950, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento industrial que se instalava nos países pautados no modelo Latino-americano. Era preciso formar os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Essa necessidade de promover a educação e qualificação foi justificada por várias teorias, dentre as quais podemos destacar o taylorismo e o fordismo, que tinham como foco a ênfase nas tarefas, ou seja, assegurar a máxima prosperidade para o empregador, produção em massa dos produtos, o que gerou a mecanização e a superespecialização do trabalho.

Assim, o trabalhador não refletia sobre o processo em que estava incluído e ao qual levava sua força de trabalho, sua experiência e dedicação; ele simplesmente executava as tarefas. Esse modelo de produção gerou uma estagnação nos modos de pensar as funções humanas. Percebe-se que o ser humano nesse contexto só vale por sua utilidade para executar tarefas, sem que possa refletir e sem intervir no processo, o que gerou o mecanicismo, garantindo de forma maciça as necessidades do modelo econômico e político vigente, uma ideologia empresarial, com escassas possibilidades de contestação²⁸.

Paiva²⁹ ressalta que desde o final da década de 1950 até meados de 1960 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação e da alfabetização. Em 1958, com a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, constituiu-se um marco histórico para a área³⁰.

A partir de 1960 surge uma proposta metodológica específica para a Educação para todos, através da ação pedagógica e as propostas metodológicas do educador pernambucano Paulo Freire. Começa a ser difundido o método Paulo Freire a partir do conceito de cultura popular como uma maneira de incentivar a

²⁷ RODRIGUES, Marcus Vinícius Carvalho. *Qualidade de vida no trabalho*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 124.

²⁸ O filme *Tempos modernos* de Charles Chaplin (1936) é uma metáfora muito interessante para se debater este aspecto do modelo econômico implantado pelas indústrias do primeiro mundo e que se espalhou pelo planeta desde então.

²⁹ PAIVA, 1973, p. 250-253.

³⁰ VENTURA, Jaqueline P. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001. p. 201.

alfabetização de adultos. A educação deixa de ser instrumentalizada para fins estritamente econômicos e passa a assumir uma perspectiva de transformação da estrutura social, visando formar pessoas conscientes através de uma educação crítica. Neste sentido, Freire enfatiza:

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curioso e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.³¹

Percebemos a partir de Freire que uma luta por uma educação de qualidade para todos e todas passou a orientar os debates na educação nacional. Nesse sentido, começa-se a entender que educando e educanda são sujeitos de sua aprendizagem, ele e ela estão incluídos e são acolhidos nesse processo. Assim, Freire busca uma educação que não só alfabetiza, mas também transforma o ser humano num ser consciente, aquele que vê no processo educacional outra forma de ver o mundo e de aspirar por sua ascensão social. É o que Freire chamou de *educação libertadora*. Esse conceito de educação libertadora coloca a responsabilidade da educação no Estado chamando o povo para o desafio de alfabetizar-se, educar-se e transformar-se.

Paiva³², ao fazer uma caracterização do método Paulo Freire, percebe algo presente no seu pensamento pedagógico que se reflete em sua proposta para a alfabetização de adultos: a aposta de que as pessoas são inteligentes e podem se alfabetizar, desde que as condições lhes sejam proporcionadas adequadamente. Essas ideias inspiraram as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Elas propostas foram empreendidas por muitas pessoas, entre as quais intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Ressalta-se que os trabalhos de educação popular, em particular da alfabetização, foram na maioria inspirados nas ideias de Paulo Freire, na chamada Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos.

³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 28.

³² PAIVA, 1973, p. 252.

Segundo Paiva, Paulo Freire enquanto educador constituiu uma proposta de mudança radical na educação brasileira e nos objetivos de ensino, pois seu método partia da compreensão de que o aluno e a aluna não apenas sabem da realidade em que vivem, mas também participam de sua transformação. Isto significou que começa a prevalecer na educação a consciência autônoma, o ato político educacional entra em cena, considerando que havia a necessidade de diversas estratégias para a realização dessa proposta pedagógica. A educação passa a ser um ato político onde o exercício do poder e a educação constituem uma unidade indissolúvel, um conjunto de relações necessárias.

Mas, diante desse avanço educacional há um fato histórico que implicou num retrocesso sem precedente. Referimo-nos ao advento do regime militar implantado pelo golpe civil-militar de 1964, que significou uma estagnação da educação em termos gerais, com a criação de programas voltados novamente para a instrumentalização da educação. Ela deixa de ser para todos e passa a ser exclusividade de uma minoria que obedecia aos anseios dos governos militares. Mesmo assim, a necessidade do sistema exigia a ampliação da educação com o objetivo de estender a alfabetização a todos, além de servir como um instrumento de divulgação e legitimação da ordem e da ideologia imposta pelos militares à sociedade brasileira.³³

No período do Regime Militar (1964-1985), o indivíduo era considerado um ser marginalizado e os programas governamentais culpavam a população pelo atraso do país. Por isso, iniciaram-se atividades e programas nacionais a partir de 1970, de forma sistemática e massiva, com o intuito de erradicar o analfabetismo até 1980. Para que isso ocorresse, foi necessário instalar Comissões Municipais para executar os programas (um bastante conhecido foi o Mobral).³⁴

Percebe-se no governo militar uma intencionalidade educacional focada numa hegemonia elitista, onde a educação propiciava apenas as habilidades de ler e escrever, não se preocupando assim com a formação humana e crítica dos indivíduos.³⁵ Neste contexto, não vingaram princípios como conscientização e participação, tão defendidos por Paulo Freire, pois tais princípios poderiam levar a

³³ HADDAD, 2000, p. 116.

³⁴ HADDAD, 2000, p. 116.

³⁵ HADDAD, 2000, p. 116.

uma “transformação social”, e o que importava naquele momento era o controle de rebeldia da sociedade como um todo.

Mesmo diante de uma educação controladora e mantedora da ordem do Estado vigente, pode-se constatar certo avanço no que se refere a essa oferta do ensino, especialmente considerando-se a Lei nº 5.692, de 1971, que visava à extensão da escolaridade obrigatória. A lei federal, por exemplo, preconizou a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos³⁶, o que foi importante no processo de uma educação para todos.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, instituída em 1996, foi crucial para se refletir sobre a escolarização no que se refere à extensão da educação básica, levando em consideração que a educação para todos passou a ser lei válida em todo o território nacional e sem qualquer restrição (até mesmo pessoas com deficiência deveriam ser contempladas pela educação pública!). Fez-se necessário, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, por isso a alfabetização e a educação de base deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Assim, com o reinício da democracia na década de 1980, definiu-se uma nova concepção de educação que ficou explicitada na Constituição Federal de 1988. Neste sentido, Haddad afirma:

Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais que foi capaz de legitimar publicamente às instituições políticas da democracia representativa, em especial aos partidos, ao parlamento e às normas jurídico-legais. Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.³⁷

Foi a Constituição de 1988 que garantiu importantes avanços no campo educacional. No artigo 208, por exemplo, a educação passou a ser direito de todos, independentemente de idade e, nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo.

³⁶ VENTURA, Jaqueline P. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

³⁷ HADDAD, 2000, p. 119.

Como se pode constatar, o artigo 208 é claro: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.³⁸

Porém, na prática, o que vivenciamos é que a gratuidade do ensino público não é “tão gratuita” assim, pois o ônus existe, seja velado ou não, através de doações e contribuições espontâneas ou quaisquer outras denominações que sejam criadas para justificar sua necessidade, fruto da desobrigação do Estado com a educação pública e a permanente falta de recursos.

A Constituição é um marco na ampliação do direito à educação, porém resta aos governantes garantir e assegurar que a educação seja para todos, o que ainda não acontece de forma plena. Nesta perspectiva, Alceu R. Ferraro identifica o não cumprimento do Estado com a Educação como dívida educacional:

Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupos de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições — a Educação entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço — que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola.³⁹

Apesar do artigo que definiu na Constituição a educação como “direito de todos”, percebemos com esta iniciativa que a positivação do direito à educação está atrelada à necessidade de trabalhadores melhor preparados para o trabalho na indústria capitalista. Porém, o que se almeja não é a previsão escrita do direito à educação e sim assegurar escola para todos, não apenas nos discursos políticos ou ações isoladas de determinados governos.

Por isto pode-se afirmar que é necessário, além da existência de prédios escolares e outras condições objetivas, que os indivíduos tenham acesso a essa escola, permaneçam nela e, acima de tudo, adquiram e desenvolvam conhecimentos. É nesse sentido que neste trabalho vamos afirmar que a educação para todos deve ser sinônimo de educação de qualidade, onde todas as pessoas sintam-se inseridas, acolhidas pela escola para nela desenvolverem suas capacidades.

³⁸ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988.

³⁹ FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008. p. 275.

Vale ressaltar, que a escola faz parte do contexto social de uma determinada sociedade, de tal modo que um dos grandes desafios de educadores e educadoras na atualidade é fazer com que os alunos e as alunas permaneçam na escola e avancem tanto quantitativa quanto qualitativamente nos estudos.

É que durante décadas a escola se manteve de forma excludente, selecionando os “bons” e “maus” alunos, onde só os mais estudiosos progrediam e ascendiam nos estudos. Era uma escola para poucos, conseqüentemente, cabia especialmente aos filhos e filhas de ricos frequentarem a escola. Desta forma, foi preciso que as classes desprivilegiadas da sociedade passassem a lutar por direitos iguais, daí surgindo o movimento de uma escola para todos, projeto que só veio a consolidar-se a partir da Constituição Federal de 1988, como se pode confirmar nos artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

De acordo com a Constituição, portanto, é obrigatório garantir uma escola de qualidade para todos, bem como garantir a permanência deste educando e educanda na escola, respeitando as diferenças e os modos e tempos de aprendizagem de cada criança. A escola é direito de todos, no sentido de acolher todos, nas suas especificidades. É preciso pensar na formação de pessoas capazes de se defrontarem com a evolução ocorrida no seu ambiente cultural, do qual a escola faz parte, mediante uma perspectiva socioambiental. É o que vamos abordar no capítulo seguinte.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O cuidado com o meio ambiente é tarefa de todos. Para isso, dois aspectos se mostram fundamentais quanto a esta questão no âmbito educacional: as políticas públicas, enquanto ações do Estado, e a educação ambiental, ambas refletidas neste capítulo.

2.1 Refletindo sobre o conceito de políticas públicas

Celina Souza destaca que a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasceu nos EUA:

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações.⁴⁰

O que importa nas políticas públicas, segundo Souza, é responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz pôr em prática tais políticas. Ela defende ainda que a política pública como o campo do conhecimento é aquela, portanto, que busca, ao mesmo tempo,

[...] colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.⁴¹

⁴⁰ SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 8, No. 16, jul/dez 2006. p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 19 ago. 2017. p. 22.

⁴¹ SOUZA, 2006, p. 26.

A política pública coloca em prática a política do governo e pode assumir quatro formatos, segundo a mesma pesquisadora:

O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. **O segundo** é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. **O terceiro** é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. **O quarto** é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente.⁴²

Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais a partir de Souza⁴³ da seguinte forma:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implantação, execução e avaliação.

Na concepção de Gobert e Müller⁴⁴, as políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação”. Depreende-se que é a ação do Estado que visa a implantar um projeto de governo, através de programas voltados para os setores específicos da sociedade. Assim, Höfling declara que o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e

⁴² SOUZA, 2006, p. 28.

⁴³ SOUZA, 2006, p. 30ss.

⁴⁴ Apud HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, No. 55, novembro/2011. p. 30-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017. p. 31.

implantariam as políticas públicas.⁴⁵ Para esta pesquisadora, para se ter uma compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo, é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustenta tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área. Ela traz em seu texto elementos para a compreensão desta relação, enfocando autores que se aproximam da abordagem marxista e da neoliberal sobre o tema⁴⁶.

Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo:⁴⁷

- **Estado** seria o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras instâncias que não formam um bloco monolítico necessariamente, mas possibilitam a ação do governo;
- **Governo** seria o conjunto de programas e projetos que provém da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) e propõe para esta sociedade como um todo, a partir da sua orientação política de um determinado governo, e que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. Nesse caso, as políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação”; uma vez que é o Estado que está implantando um projeto de governo, seja através de programas, seja através de ações voltadas para setores específicos da sociedade.
- As **Políticas públicas** são de responsabilidade do Estado e se referem à respectiva implantação e manutenção de ações concretas. Isso ocorre a partir de um processo de tomada de decisões envolvendo órgãos públicos e também diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Não podem as políticas públicas serem reduzidas a políticas estatais.
- **Políticas sociais** dizem respeito a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, com o objetivo da redistribuição dos benefícios sociais a fim de diminuir as desigualdades estruturais originadas no desenvolvimento socioeconômico.

Considerando estas definições, neste trabalho compreende-se **educação** como uma política pública social ou de corte social de responsabilidade do Estado,

⁴⁵ HÖFLING, 2011, p. 31.

⁴⁶ HÖFLING, 2011, p. 31.

⁴⁷ Síntese a partir de HÖFLING, 2011, p. 31ss.

mas que não pode nem é pensada somente por seus organismos. Como política pública ela necessariamente supõe a participação tanto da comunidade educacional como da sociedade envolvente.

O sociólogo alemão Claus Offe defende que “[...] a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado”⁴⁸. Nesse sentido, como destaca Höfling, as teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade. Entre os direitos individuais, destacam-se a “propriedade privada como direito natural”, assim como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para conservar ambas. A autora pondera que num Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. Neste sentido, conclui afirmando:

Penso que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.⁴⁹

Mais adiante continua a autora:

Mais do que oferecer ‘serviços’ sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo ‘competitivo frente à ordem mundial globalizada’.⁵⁰

Höfling compreende que as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, representado nas esferas governamentais, quanto à implantação e manutenção das mesmas, a partir de um processo de tomada de decisão, que

⁴⁸ Apud HÖFLING, 2011, p. 31.

⁴⁹ HÖFLING, 2011, p. 39.

⁵⁰ HÖFLING, 2011, p. 40.

envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade civil relacionados à política implementada. Neste sentido, Janete Maria Lins de Azevedo afirma que:

[...] as políticas públicas como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si próprio. [...] as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.⁵¹

Sendo assim, as políticas públicas existem enquanto manifestações de uma determinada sociedade; resultam da luta de um povo por melhores condições de vida, assim que é resultante de manifestações culturais, econômicas e sociais. Nesse aspecto, infere-se que em relação à política educacional deve ser presumida sempre sua articulação com o planejamento sistêmico que a sociedade constrói como seu projeto e que concretiza através da ação do Estado. São as políticas públicas que, materializadas, dão visibilidades ao Estado e, por isto, são definidas como sendo o Estado em ação.

Em relação à educação, enquanto política pública, podemos compreender que a implantação de políticas públicas está diretamente relacionada às demandas de um determinado grupo “hegemônico” que elabora as políticas a partir de seus interesses. Desta forma, essas políticas nem sempre estão a serviço de um povo, mas a serviço de uma minoria que detém o poder e formula tais políticas de acordo com seus interesses, mantendo um caráter de dominação e de conflito, já que essas políticas não atendem às demandas sociais, camuflam a realidade, uma vez que estão a serviço da ação econômica que prevalece sobre a dimensão social e pública dessas políticas.

Assim, verifica-se que, na abordagem neoliberal, como reflete Höfling, a igualdade passa pela expansão dos direitos políticos do cidadão e da cidadã, anunciados como uma forma de participação no poder e o seu controle embasado e

⁵¹ AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 14-15.

organizado na forma de uma democracia. Essa concepção pressupõe que a liberdade de cada indivíduo seja assegurada na esfera privada; por isso também concebe as políticas públicas como as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. Desta forma, com a intenção de superar determinada crise (social, econômica e política) de forma imediatista, surgem os programas que se definem como sendo orientações políticas prioritárias com medidas a adotar ou a propor para governar. São as prioridades governamentais que estão vinculadas a determinado partido político que assume o governo e que institui planos de ação, formulados a partir de certa orientação geral de governo. Em termos neoliberais, tais políticas não têm em vista resolver os problemas da desigualdade social e das falhas históricas nos sistemas educacionais.

José A. P. de Oliveira destaca que o planejamento é um desafio para as políticas públicas. Argumenta ele que um “dos motivos que leva a falhas nos resultados de políticas públicas é a dissociação que se faz entre elaboração e implementação no processo de planejamento de acordo com algumas visões da prática ou escolas de pensamento”⁵². Uma dessas escolas enxerga o processo de planejamento

[...] associado a atividades de elaborar-se planos, com isso envolvendo tomada de decisões políticas, reuniões de discussão, mapas detalhados, modelos matemáticos e cenários, criação de legislação e distribuição de responsabilidades, e ao final se gera um plano.⁵³

Se o plano é considerado bom, pressupõe um resultado bom, necessitando apenas de bons planejadores. Este autor alerta que muitos dos bons planos falham devido a problemas técnicos na implantação dos mesmos, por sabotagem ou a não implementação exata de acordo com o que foi indicado.

Por isso, Oliveira defende que:

[...] o estudo de implementação requer um entendimento de sua complexidade e de sua interação com o processo de planejamento. O resultado de um processo de planejamento, incluindo sua implementação, tem que ser visto como uma série de eventos aparentemente simples, mas que dependem de uma cadeia complexa de interações recíprocas para que

⁵² OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. *RAP*, Rio de Janeiro, 40(1): p. 273-88, Mar./Abr. 2006. p. 275.

⁵³ OLIVEIRA, 2006, p. 275.

obtenham o resultado esperado, e muitas vezes esta cadeia não pode ser prevista ou controlada.⁵⁴

Assim, nesse embate educacional, temos de um lado as políticas públicas que priorizam as ações do Estado, sendo um direito do povo, e de outro lado os programas governamentais, que surgem para viabilizar uma contrapartida que não está sendo atendida por meio das políticas públicas, uma vez que esses programas são de curta duração e atendem uma camada específicas da sociedade, visando a demandas econômicas e, por vezes, sem o planejamento adequado.

As políticas públicas pretendem articular a política do sistema de educação e as demais políticas que promovem os direitos humanos dos cidadãos e das cidadãs, especialmente das classes populares, segundo Xavier e Dalla-Zen. Por isto, estas autoras defendem um planejamento para políticas públicas na educação como algo mais complexo:

O planejamento da Educação, no Brasil, tem sido entendido tanto como numa acepção macro – em nível sistêmico, governamental, etc, quanto na acepção micro – em nível escolar ou mesmo de sala de aula. No primeiro caso, há duas vertentes principais. A primeira denomino aqui de governamental (envolvida diretamente com as políticas públicas em nível federal, estadual ou municipal). São várias as instituições (Conselhos de Educação, Secretarias, Ministérios, Planos de Governo) e são vários pesquisadores (Pedro Demo é um exemplo recente) que se ocupam em estudar, propor e divulgar planos (estratégicos, tácitos e operacionais) para dar conta dos problemas educacionais brasileiros. A segunda vertente macro denomino de acadêmica, não só pelos objetivos a que se dispõe, mas, também, pela estrutura do discurso que utiliza. Na acepção micro, vamos identificar também duas vertentes, mas com um recorte diferente do anterior; tratam-se de dois enfoques distintos: uma vertente tecnicista e outra que denomino de participativa ou crítica. Ambas se ocupam do planejamento e da avaliação focados na escola e na sala de aula [...].⁵⁵

Pode-se verificar que os contextos macro e micro e suas subdivisões fazem parte de um sistema que funciona como uma engrenagem, ou seja, o sistema micro deve estar em sintonia com o sistema macro, pois este necessita ser compreendido e estar estreitamente ligado às relações entre ambiente escolar (nível micro) com o contexto global (nível macro) em que a educação se realiza.

Xavier e Dalla Zen defendem que o planejamento como processo amplo refere-se a fatores internos e externos. A sua organização está de acordo com os interesses dos membros ou grupos sociais envolvidos no processo. O planejamento

⁵⁴ OLIVEIRA, 2006, p. 277-278.

⁵⁵ XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel. *Planejamento em destaque*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 35.

é uma ação de poder de decisão, articulado aos atores sociais e utilizado como mecanismo de mudança de práticas no modo de organização de uma dada sociedade. O planejamento nesta compreensão remete-se a um procedimento que dá coerência a um processo decisório, ou seja, à sistematização de ações a partir da articulação da demanda, com as orientações dos órgãos centrais⁵⁶.

O pensador francês Edgar Morin⁵⁷ defende ideias sobre a educação que podem parecer utópicas, mas cabem ser consideradas na presente reflexão. Suas ideias apontam para a dificuldade de colocar em prática uma concepção de educação aberta, ampla e participativa, e isto não somente no Brasil, mas no mundo, uma vez que a tendência das políticas educacionais é priorizar cada vez mais a educação técnica, específica, em detrimento da formação de um ser humano com visão mais ampla, capaz de enfrentar os desafios dos tempos atuais. Ele propõe a formação de cidadãos e cidadãs polivalentes, o contrário do que verificamos na prática educacional vigente, ou seja, que mais parece uma robotização do ser humano, assim como Charles Chaplin já preconizava em seu filme *Tempos Modernos*.

2.2 O desafio da educação ambiental

A educação é a mais importante política pública que um Estado deve abraçar. Através da educação a pobreza pode ser reduzida e, por consequência, a violência, a conscientização sobre consumo responsável, o cuidado com o meio ambiente, enfim, pelo que cerca o cotidiano do ser humano.

Morin⁵⁸ ressalta que, embora sejamos seres da natureza, nossa condição humana é gerada e alimentada na cultura vivenciada, refletida na nossa consciência. Assim, ao mesmo tempo em que nos originamos do cosmos, da vida planetária, nos tornamos estranhos ao que deveríamos nos aproximar. Morin⁵⁹ ainda nos alerta que é preciso ensinar a “estar aqui”, aprender a viver, dividir, comungar. Isto significa que a escola precisa ser um lugar de referências, se constituindo num tempo e espaço para aprender sobre as responsabilidades das complexidades da vida. Morin é o

⁵⁶ XAVIER; DALLA ZEN, 2003, p. 35.

⁵⁷ MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

⁵⁸ MORIN, 2007.

⁵⁹ MORIN, 2007.

pensador da complexidade da vida e isto diz respeito tanto ao meio ambiente quanto às relações humanas e à educação no contexto social.

A humanidade depende da solidariedade entre os seres humanos. A sobrevivência do planeta Terra e daqueles e daquelas que nele habitam é uma decisão justamente dos e das habitantes desta Terra. A sábia decisão pressupõe uma educação eficiente, que contemple o ser humano no todo, enquanto indivíduo, mas também enquanto integrante de uma sociedade e como parte de um meio ambiente. A educação, como processo sempre inacabado, é a única que pode, em nosso mundo globalizado, trazer a harmonia, o bem-estar, uma existência em comunidade de fato.

É nessa perspectiva que se discute a urgência pela Educação Ambiental. O ensino voltado para a preservação ambiental é praticado desde os primórdios da humanidade, mas a nomenclatura Educação Ambiental é atual, seu surgimento se deu por volta da década de 1970, e foi marcada pelo início de lutas sociais. Reigota⁶⁰ define Educação Ambiental como uma educação política, tendo em vista que a mesma está empenhada com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da influência direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de recursos e opções que proporcionem um convívio digno e voltado para o bem de todos.

Assim, sobreviver para o homem/mulher primitivos estava voltado a sua própria existência, uma vez que o sustento individual e/ou coletivo era obtido por meio do cuidado/preservação com/do ambiente no qual estavam inseridos. Desta forma, todos os conhecimentos e cuidados com o meio ambiente eram transmitidos para os filhos/as e de geração em geração, de modo que, de maneira implícita, praticavam aquilo que contemporaneamente chamamos de Educação Ambiental. Assim, como argumenta Moacir Gadotti:

A sensação de se pertencer ao universo não se inicia na idade adulta nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligados com algo que é muito maior do que nós. Desde criança nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito. E, durante toda a vida, buscamos respostas ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência. É uma busca incessante e que jamais termina. A educação pode ter um papel nesse processo se colocar questões filosóficas fundamentais, mas

⁶⁰ REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. p. 13.

também se souber trabalhar ao lado do conhecimento essa nossa capacidade de nos encantar com o universo.⁶¹

Para Gadotti, então, a Educação Ambiental está intrinsecamente ligada aos nossos meios de aprendizagem, visto que o respeito ao meio ambiente cresce a partir da consciência que temos de nós enquanto parte desse todo. A busca por respostas para os questionamentos que nos cercam durante a vida, nos conduz a uma educação que vai para além dos muros escolares. O encantamento filosófico produzido pela vastidão do universo leva-nos ao despertar de capacidades até então desconhecidas pelas partes dentro de um todo.

Atualmente, a Educação Ambiental mudou a sua relação com os elementos que a cerca, ela deixou de ser apenas biológica, apesar de ter grande autoridade e merecer atenção quase que exclusiva, pelo fato de comprometer-se de maneira abrangente com a política e a sociedade.

Reigota escreve:

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos. [...] A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum.⁶²

Compreende-se, então, que a Educação Ambiental não pode ser pensada de maneira isolada, mais ainda, a Educação Ambiental está intimamente ligada a questões políticas, econômicas, sociais e culturais, considerando a relação meio ambiente /ser humano a mais importante delas. É a partir de uma política séria e bem planejada, levando em conta a liberdade e a autonomia do ser humano, que se pode pensar em uma forma de interferir nesse ambiente buscando meios próprios de sobrevivência que admitem um conviver na coletividade, mas, com respeito ao que é de todos e todas. Assim, é possível enriquecer as relações entre as pessoas visando sua ampliação, como defende Carvalho:

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e

⁶¹ GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 77.

⁶² REIGOTA, 2009, p. 13.

a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora (“câncer do planeta”), aparece como agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ele.⁶³

A gama de informações da atualidade faz com que haja também uma grande confusão quanto ao conceito meio ambiente, visto que a cada nova informação adquirida, seja ela pelos meios de comunicação, em livros didáticos ou mesmo nos conteúdos escolares, surgem questionamentos que nos conduzem para diferentes definições quanto à expressão e seu uso. No entanto, seu uso, embora cotidiano, ainda não é suficiente para que se possa compreender seu significado e reconhecer sua complexidade. O meio ambiente é mais do que apenas sinônimo de meio natural. Reigota o define como:

[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade.⁶⁴

Contudo, não há ainda uma concordância quanto a definições de meio ambiente, já que cada um expõe sua definição partindo de suas percepções/vivências. Mas, para Reigota a Educação Ambiental se dá a partir do que conhecemos, enquanto definida pelos sujeitos que são parte desse todo. Dessa maneira, há que se construir uma definição que se considere mais adequada por esse todo que está envolvido, havendo assim um diálogo no sentido de uma definição mais adequada e, a partir daí, abordar questões críticas para que se possa conhecer e encontrar possíveis soluções.

A Constituição Federal de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225, determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações [...]”⁶⁵

⁶³ CARVALHO, I, C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 37.

⁶⁴ REIGOTA, 2009, p. 36.

⁶⁵ BRASIL. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal pretende garantir o direito à aprendizagem voltada para Educação Ambiental, valendo-se da prerrogativa de que a preservação ambiental é essencial para uma boa qualidade de vida. Mas ressalta, ao mesmo tempo, que é de responsabilidade de todos a preservação do meio ambiente, para mantê-lo equilibrado, visando assim garantir seu uso na atualidade de maneira responsável, assegurando assim a conservação para os que estão por vir.

Para Carvalho, a “educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida”⁶⁶.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação só poderá acontecer a partir da atuação do ser humano, visto que é através do ato de educar que ocorrem transformações, refletindo de forma positiva na natureza, sendo está mesmo contribuinte direta para uma formação cultural que faça sentido, possibilitando assim a compreensão do experimentar humano no mundo, e assim a valorização da vida que o cerca. Ora, o ser humano é um ser em constante transformação e para isso ele se utiliza do conhecimento que o rodeia. Ser humano e meio ambiente formam uma verdadeira simbiose. Por isto, a educação ambiental é tão importante. Como escreve Reigota:

A educação ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma “nova aliança” (entre seres humanos e natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade.⁶⁷

Faz-se necessário, portanto, a participação de toda a sociedade nas questões ambientais, no sentido de adotar atitudes que possam favorecer a solução de possíveis situações/problemas, a princípio locais, mas também globais. Pois a percepção de mundo e suas relações com ele irá despertar para consideráveis resultados que favoreçam ao todo.

⁶⁶ CARVALHO, 2006, p. 38.

⁶⁷ REIGOTA, 2009, p. 14.

2.3 Diretrizes que abordam a educação ambiental para o Brasil

Ao realizar estudos acerca de como a Educação Ambiental era vista em relação às políticas públicas, Santos notou que

Em termos jurídicos propriamente dito, vemos que no Brasil o parágrafo 1º, VI, do art. 255 da Constituição Federal, determina ao Poder Público a promoção da EA em todos os níveis de ensino. Mas, apesar desta previsão constitucional, bem como o fato da EA já ser reconhecida mundialmente como ciência educacional e também recomendada pela UNESCO e a Agenda 21, pouco era feito no Brasil para a sua implantação concreta no ensino. O que existia era fruto dos esforços de alguns abnegados professores e educadores, não havendo a atenção que merece o tema pelo Poder Público e as entidades particulares de ensino.⁶⁸

Esta situação foi apreciada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que procura garantir o seguinte:

Os princípios e objetivos da Educação Ambiental se coadunam com os princípios gerais da Educação contidos na Lei 9.394, de 20/12/1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases) **que**, em seu artigo 32, assevera que o ensino fundamental terá por objetivo a **formação básica do cidadão mediante:** [...] II – **a compreensão do ambiental natural e social** do sistema político, da tecnologia das artes e **dos valores em que se fundamenta a sociedade.**⁶⁹

Assim, a reformulação da LDB é o ponto de partida para a nova estrutura do ensino no Brasil, que passa a englobar, desde a educação infantil ao ensino médio, objetivando garantir o direito de aprendizagem de forma integral. Ocorre que tal objetivo somente foi reconhecido pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de

⁶⁸ SANTOS, Antônio Silveira R. dos. Educação ambiental e o poder público. *Boletim de Direito Administrativo* [recurso eletrônico], São Paulo, v. 16, n. 12, p. 929-932, dez. 2000. Disponível em: <http://dspace/xmlui/bitstream/item/10664/geicIC_FRM_0000_pdf.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 ago. 2017.

⁶⁹ A LDB trata da educação ambiental intrincada à cidadania em outros artigos. O artigo 35 assevera que o ensino médio, etapa final da educação básica, [...] terá como finalidades: [...] III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico Assim também o artigo 36 que, ao determinar que os currículos do ensino fundamental e médio tenham uma base em comum a ser complementada por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, prevê, em seu § 1º - os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil.

Educação Ambiental (PNEA)⁷⁰ como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Em seus artigos primeiro e segundo, a Lei nº 9.795 destaca seu entendimento do que seja educação ambiental:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental 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.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.⁷¹

É importante notar que o artigo terceiro destaca as atribuições do poder público em relação às políticas públicas necessárias:

[Compete] I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, 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; [...].⁷²

Assim, caberia às instituições educativas a promoção da educação ambiental. Mas também é importante destacar a importância dos meios de comunicação de massa, das empresas, das entidades de classe, das instituições públicas e privadas, enfim, toda a sociedade a quem cabe manter a atenção permanente na formação de valores, atitudes e habilidades a fim de que as ações individuais e coletivas sejam voltadas para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais. O artigo quarto destaca como princípios da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

⁷⁰ A Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA - foi regulamentada somente pelo Decreto nº 4.281, de 25/06/2002.

⁷¹ BRASIL. *LEI No 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em 10 ago. 2017.

⁷² BRASIL, 1999.

III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a 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 individual e cultural.⁷³

A Política Nacional de Educação Ambiental instituída por esta lei envolve em sua esfera de ação os órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, as instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, além dos órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como as organizações não governamentais (ONGs) com atuação em educação ambiental, como se pode constatar no artigo 8º:

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

I - capacitação de recursos humanos;

II - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;

III - produção e divulgação de material educativo;

IV - acompanhamento e avaliação.

§ 1º Nas atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental serão respeitados os princípios e objetivos fixados por esta Lei.

§ 2º A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;

II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;

III - a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;

IV - a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;

⁷³ BRASIL, 1999.

V - o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

§ 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, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;

III - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;

IV - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental;

V - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo;

VI - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V.⁷⁴

A Educação Ambiental no ensino formal é aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando a educação básica, desde a educação infantil, o ensino médio até a educação superior, além da educação especial, profissional e de jovens e adultos. Porém, não como disciplina específica do currículo, mas de forma transversal.⁷⁵

A partir dessa legislação efetivou-se o ensino da Educação Ambiental nas escolas, sendo que o mesmo deve acontecer de maneira articulada visando a sua permanência no âmbito escolar, levando em conta que essa aprendizagem também deverá estar presente em todos os segmentos que envolvem o processo educacional, o que – de certa forma – já acontecia de maneira informal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a educação ambiental destacam que o tema do meio ambiente trata das questões relativas ao ambiente no qual os seres humanos e todas as espécies do planeta habitam. Porém, isso envolve também a interação entre a humanidade e todos os elementos físicos ou biológicos, além através dos processos vitais, como do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia. As relações econômicas, sociais e culturais devem ser cada vez

⁷⁴ BRASIL, 1999.

⁷⁵ BRASIL, 1999.

mais adequadas à promoção da qualidade de vida, seja no presente, seja para o futuro. Para colocar isso em prática, os PCN já estabelecem para o ensino nos anos iniciais o objetivo de centrar nos valores, atitudes e posturas éticas, além do domínio nos procedimentos, e não tanto nos conceitos. “Mais do que um elenco de conteúdo, o tema Meio Ambiente consiste em oferecer aos alunos instrumentos que lhes possibilitem posicionar-se em relação às questões ambientais”⁷⁶.

Assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Ambiental nos anos iniciais deve voltar-se prioritariamente para a aquisição do fazer, no sentido de aperfeiçoar características intrínsecas, que servirão como base para o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando ao mesmo uma vivência harmônica em sociedade. Se assim acontecer, a pessoa poderá adquirir instrumentos suficientes para colocar-se de forma crítica nas mais diversas situações. Como se pode observar, temos uma boa legislação sobre o tema, mas a questão mais crítica é sua prática e as políticas econômicas que aviltam sistematicamente o meio ambiente e deterioram a vida humana.

Quanto à inclusão da questão ambiental nos currículos, a educadora Michele Sato entende que existem:

[...] diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora da sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, propor novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados.⁷⁷

Para Sato, os educadores e as educadoras são parte importante no processo de promoção da Educação Ambiental, visto que a forma mais fácil de despertar no educando e na educanda o interesse pelas políticas ambientais, de maneira que estas possam fazer sentido, é a interdisciplinaridade. É preciso valer-se de diferentes metodologias e mecanismos que poderão conduzir os educandos e as educandas a novas percepções quanto ao meio ambiente. Por isso, Lucatto defende

[...] a importância da EA para a sensibilização dos indivíduos e para a necessidade de conservação do ambiente em que vivem, por meio da

⁷⁶ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. Brasília, MEC, 1997, V.9. p. 57.

⁷⁷ SATO, Michele. *Educação Ambiental*. São Carlos: Rima, 2002. p. 25.

reflexão sobre as questões ambientais e da participação, crítica e ativa, na busca de soluções para os problemas detectados.⁷⁸

Neste sentido, Naná Mininni Medina completa:

A Educação Ambiental como processo [...] consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais [...] deve ter como objetivos a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado.⁷⁹

Podemos compreender então que uma pessoa educada ambientalmente terá consciência crítica de forma ampla, que irá lhe propiciar o desenvolvimento de características positivas que contribuirá para novas atitudes conscientes do seu papel enquanto sujeito da história, da sua própria história no que se refere à conservação ambiental, bem como à utilização consciente desses recursos, visando melhores condições de sobrevivência, consumindo com consciência e suprimindo as necessidades mais urgentes. Entendemos, então, que a Educação Ambiental precisa se situar nos mais diversos segmentos sociais, e que a vida em sociedade, nos torna responsáveis por cada espaço individual e/ou coletivo com o qual convivemos, sendo os aspectos sociais e políticos parte importante nesse processo.

Nisso concordamos com Reigota ao afirmar que:

[...] a Educação Ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem focar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades.⁸⁰

Portanto, fica evidente que na relação do ser humano com o meio ambiente, esta relação deve ser pautada no cuidado ao que é comum a todos, partindo do princípio que a Educação Ambiental é parte importante de uma educação emancipadora, e que a mesma deve conduzir o ser humano ao respeito pelo meio ambiente. Trata-se de realizar um caminho educacional que o faça reconhecer-se

⁷⁸ LUCATTO, L. G. *Reflexões sobre o meio ambiente e o desenvolvimento da educação ambiental nas 4as séries do município de Dois Córregos - SP*. 2002. 69f. (Monografia). Licenciatura em Ciências Biológicas, Faculdade de Ciências. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2002. p. 18.

⁷⁹ MEDINA, Naná Mininni. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: *Panorama da educação ambiental no ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC; SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017. p. 17.

⁸⁰ REIGOTA, 2009, p. 25.

como parte integrante e integral desse processo de preservação, permitindo uma convivência harmônica entre ser humano e meio ambiente que lhe permita usufruir e contribuir para o bem coletivo e individual, enriquecendo assim suas relações intrínsecas e extrínsecas.

Segundo o geógrafo Aziz Ab'Saber, garantir a existência de um meio ambiente sadio implica necessariamente a conscientização abrangente, que só é possível através da educação ambiental. Nas suas palavras:

Um processo educativo que envolva ciência, ética e uma renovada filosofia de vida; um processo realmente amplo, um chamamento à responsabilidade planetária dos membros de uma assembléia de vida, dotados de atributos e valores essenciais, ou seja, uma capacidade de escrever sua própria história, informar-se permanentemente do que está acontecendo em todo o mundo, criar culturas e recuperar valores essenciais da condição humana e acima de tudo refletir sobre o futuro do planeta.⁸¹

A escola é, portanto, local fundamental para a educação ambiental. Conforme Perrenoud, a escola deve estar conectada com este mundo em constante mutação⁸². Ainda refletindo sobre a necessidade de conexão das ações escolares como seu mundo contemporâneo, Sachs afirma:

Cada geração reescreve a história, colocando novas questões de acordo com a sua experiência e sensibilidade: Neste fim de século XX, o social e o ecológico emergem como principais preocupações diante da devastação provocada pela hegemonia incontrolável do econômico e da primazia da lógica de mercado sobre a lógica das necessidades.⁸³

Gutiérrez e Prado avançam na reflexão apontando para a organização da população, numa clara evidência de conclamação para o exercício da cidadania:

O sentido de trabalhar por um meio ambiente sadio constrói-se num fazer diário, numa relação grupal e pessoal e, por isso, a tomada de consciência ambiental só pode traduzir-se em ação efetiva quando segue acompanhada de uma população organizada e preparada para conhecer, entender e exigir seus direitos e exercer suas responsabilidades.⁸⁴

É o que propõe a reflexão no capítulo a seguir.

⁸¹ AB'SABER, Aziz. *Reflexões sobre educação ambiental*. São Paulo: Senac, 1991. s/p.

⁸² PERRENOUD, Phillip. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 49.

⁸³ SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. p. 8

⁸⁴ GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 14.

3 CIDADANIA, TEOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A teologia está intrinsecamente relacionada com a cidadania e com as questões ambientais. A teologia dimensiona e relaciona a vida nas esferas material e espiritual. A partir da compreensão de que o mundo no qual o ser humano vive é dádiva de Deus e o seu Reino na terra, este mundo há que ser cuidado para uma relação integral entre os seres humanos e o meio-ambiente. O conceito que traduz esta ideia é o de *criação*. Deus cria o mundo a partir de sua palavra. Ele chama o mundo e as pessoas à existência. Na perspectiva da tradição judaico-cristã do Gênesis, Salmos e no evangelho de Jesus, a palavra divina é criadora e restaura a vida.

3.1 Cidadania e meio ambiente: relação indispensável

A noção moderna de cidadania nasce, segundo Darcísio Corrêa, vinculada à questão do direito. “O projeto social da burguesia como nova classe emergente alicerçava-se em um novo *status*: não mais o *status* servil [...], marcado pela desigualdade institucionalizada [...], mas o *status* da cidadania civil [...]”.⁸⁵ Essa noção de cidadania civil, embora pareça redundante, estava vinculada à sociedade urbana que surge com a modernidade no final do século XV e início do século XVI. Mais tarde se junta a outros conceitos da sociedade burguesa como a noção dos direitos humanos, da liberdade de comércio e trabalho. Em outros termos, “a cidadania enquanto igualdade humana básica da participação na sociedade, concretizada através da aquisição de direitos.”⁸⁶

A cidadania é definida por Libânio como “[...] a ação pela qual alguém se torna civil, habitante de uma cidade, e passa a fazer parte de uma civilização”⁸⁷. As ações que tornam alguém civil são, por exemplo, o diálogo e a oposição civilizada. São ações que possibilitam a convivência, ou seja, a vivência em comum.

⁸⁵ CORRÊA, Darcísio. *A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 210.

⁸⁶ CORRÊA, 2006, p. 212.

⁸⁷ LIBÂNIO, J. B. *Ideologia e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1995. p. 16.

Libânio lembra que a família foi aparentemente a única forma de sociedade existente no passado. Cada um tinha seus deuses, sendo a sua religião doméstica, mas que logo deu lugar para a adoração em comum com outras famílias. Surgem mais tarde as fratrias, as tribos, as cidades e o conceito de cidadania vai também para além das cidades e liga-se ao Estado. “Nasce nas cidades e torna-se mais amplo e vasto em seus direitos e deveres. [...] a cidadania implica um processo: a paixão se submete à razão; a razão e os interesses individuais se submetem à razão pública e aos interesses coletivos”⁸⁸.

José Murilo de Carvalho⁸⁹, ao discorrer sobre a cidadania no Brasil ao longo da sua história, conclui pela incompletude na construção do cidadão e da cidadã brasileira. Menciona os progressos alcançados, mas lentos, e ainda a descrença de que a democracia política resolveria os problemas da pobreza e da desigualdade. O importante na obra de Carvalho está na insistência de que não basta ter o direito de consumir algum produto. Mas que todos possam ter a igualdade de consumir os produtos, e não ser privilégio de poucos⁹⁰.

A cidadania está cada vez mais desafiada pelas novidades da contemporaneidade. Por isso, as suas premissas básicas se mostram fundamentais:

A cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor-fonte a plenitude da vida. Isso exige organização e articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente.⁹¹

Nesse contexto se situa a questão da cidadania ambiental como um conceito relativamente recente, conforme aponta Waldman.

Sua proeminência junto ao cenário social é tão recente quanto a própria questão ambiental, que passou a reclamar as atenções da sociedade global apenas nas últimas décadas do século XX,

⁸⁸ LIBÂNIO, 1995, p. 18-19.

⁸⁹ CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

⁹⁰ CARVALHO, 2002, p. 228.

⁹¹ CORRÊA, 2006, p. 217.

arrastando neste movimento uma série de questões com ela relacionadas.⁹²

Enrique Leff destaca o exercício da cidadania aliado ao movimento ecológico:

[...] não se constitui apenas como movimento de defesa da natureza, mas como uma nova cosmovisão baseada na compreensão do mundo como sistema de inter-relações entre as populações humanas e seu entorno natural.⁹³

Ainda que Leff não mencione a teologia na visão ecológica do mundo, “[...] transferida ao campo social: da filosofia, da política e da economia”⁹⁴, ela acaba fazendo parte da chamada ecologia humana, da bioética e da ecologia profunda, todas ciências que buscam “[...] arraigar a ordem social e moral em uma ontologia da natureza e da vida, enriquecida pela complexidade da organização ecológica”⁹⁵.

Trata-se da visão da integralidade do ser humano e, nesse caso, sua relação com o meio-ambiente. Importa a integralidade na relação ser humano-mundo. Nesse sentido, as relações do ser humano já mencionadas anteriormente ampliam-se para além das relações pessoais.

Waldman enfatiza as lutas históricas no campo ambiental, desde conquistas na demarcação de terras indígenas, à qualidade de vida na sociedade atual. Afinal, pondera que:

[...] o meio ambiente diz respeito a um bem coletivo, não podendo, a qualquer pretexto, desvincular-se desse paradigma. Desta forma, nada mais coerente do que uma visão abrangente de cidadania, configurada em responsabilidades compartilhadas difundidas nos mais diversos recortes sociais, políticos e econômicos.⁹⁶

Marina Silva destaca a compreensão da integralidade a partir do relato do astronauta russo Yuri Gagarin, de que a terra é azul: uma “[...] noção de

⁹² WALDMAN, Maurício. Natureza e sociedade como espaço de cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). *História da cidadania*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 545.

⁹³ LEFF, 2006, p. 78.

⁹⁴ LEFF, 2006, p. 78.

⁹⁵ LEFF, 2006, p. 78.

⁹⁶ WALDMAN, 2008, p. 555.

integralidade, beleza e aparente fragilidade do planeta, cujo destino nos envolve a todos”⁹⁷. Destaca ainda que:

A busca de limites que vem caracterizando essa era nasceu das sucessivas crises civilizatórias, entre as quais a crise ambiental do século XX, configurada na desordem da biosfera e decréscimo da qualidade de vida humana, como resultados de longa, complexa e conflituosa cadeia de relações com o mundo natural.⁹⁸

Nesse sentido, alerta a ex-senadora ambientalista para as relações com o mundo natural. Anteriormente mencionamos as relações interpessoais e as contradições da história entre o oprimido e o opressor; neste momento, se enfatiza a relação com o mundo natural e a responsabilidade para com este, no sentido de que aumenta a percepção de risco diante dos desmandos crescentes contra o meio ambiente (ações não cidadãos) praticados por pessoas, mas mais ainda por empresas e setores governamentais; sem que se esqueça da indiferença em relação aos recursos ambientais, sobretudo num país continental como o Brasil.

Silva defende o aspecto da responsabilidade estatal, no plano da política pública com propostas para políticas ambientais:

A nova política ambientalista integrada, que busca articular as políticas do Governo Federal em todas as áreas, passa um novo sinal para a sociedade: a dimensão socioambiental não pode ser e não será atropelada. Outro sinal refere-se ao rigor e à eficiência nas ações de comando e controle, especialmente quanto aos ilícitos. Ambos trazem subjacente a decisão de enfrentar a discussão sobre a necessidade de políticas ambientais coerentes e informadas pela ética pública.⁹⁹

Ao participarem das relações democráticas civis, as pessoas elegem seus representantes que acabam conduzindo tais políticas públicas governamentais.¹⁰⁰ Nesse sentido, o pesquisador José R. Nalini aponta para a importância da democracia participativa, uma vez que esta “[...] garante ao povo o poder de selecionar eleitoralmente os governantes e de compartilhar com ele algumas funções. E as eleições constituem o modo específico de

⁹⁷ SILVA, Marina. Ecologia, cidadania e ética. In: PINSKY, Jaime (Org.). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 273.

⁹⁸ SILVA, 2004, p. 273.

⁹⁹ SILVA, 2004, p. 275.

¹⁰⁰ Porém, isso não significa que as ações cotidianas dos indivíduos deixam de ser fundamentais para a relação com o meio-ambiente.

escolher os detentores dos cargos de mando.”¹⁰¹ Novamente está pressuposta a participação dos indivíduos no processo de construção do seu meio. A participação é, portanto, o que move a cidadania, é o que faz os indivíduos se relacionarem entre si e com o meio ambiente de uma maneira pública e democrática.

É nesse contexto da complexidade da questão ecológica, que reúne vários saberes ambientais¹⁰², que se relaciona a teologia com o meio-ambiente, como se reflete no tópico seguinte.

3.2 Teologia e ecologia: a defesa do meio ambiente como desafio teológico

A teologia também se ocupa com as questões ambientais, num diálogo intrínseco com as políticas públicas e com o exercício da cidadania. Trata-se da conjunção da vida social, política e espiritual em busca da compreensão do universo do meio ambiente e a sua importância para a vivência do ser humano de forma integral.

Leonardo Boff afirma que ecologia é

[...] é a relação e não existe nada fora da relação. Porque tudo tem a ver com tudo, em todos os momentos e em todas as circunstâncias. Não existem as coisas, existem as pontes que fundam as coisas. Não existem os objetos, existem as subjetividades que têm história, que estão abertas umas às outras, as relações que envolvem todo mundo. Então esta antropologia é ecológica, pan-relacional, amarra as realidades.¹⁰³

Ecologia como relação, ou melhor, como aquela que faz parte das relações do ser humano. E faz parte das relações no sentido de criar no ser humano o sentimento de integralidade.

¹⁰¹ NALINI, José Renato. Justiça e cidadania. In: PINSKY, Jaime (Org.). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 12.

¹⁰² Leff pondera que “O diálogo de saberes não se produz com a intenção e a finalidade de reabsorver cosmovisões e racionalidades diferenciadas em um código comum de linguagem de um mundo feito de muitos mundos, de diversidade cultural e identidades diferenciadas”. Mas se dá a partir do devir do ser (da transformação da realidade), para além de todo o conhecimento, “[...] pelo agenciamento do não pensado e a produtividade do invisível”. Tal ideia corrobora ainda mais a inserção da teologia na preocupação com o meio ambiente. LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reprodução social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 371.

¹⁰³ BOFF, Leonardo; LELOUP, Jean-Yves. *Terapeutas do deserto*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 86.

Renato Ortiz explica como a ecologia tornou-se um novo paradigma na ciência, na teologia e na sociedade contemporâneas:

A ecologia teria inaugurado um outro paradigma, um conhecimento eco-centrado, no qual a relação homem/natureza encontraria um ponto de equilíbrio. Sua interpretação do Evangelho privilegia assim a existência de um Deus ecologicamente orientado. O universo divino e o planeta Terra holisticamente se fundiriam no mesmo cosmos, visão fundadora de um novo paradigma e, por conseguinte, de outra maneira de ser. A ideia de holismo é importante. Ela medeia a visão integradora do pensamento ambiental – todas as partes do planeta estão vinculadas ao mesmo ecossistema – e o caráter abrangente da unidade divina.¹⁰⁴

A ecologia e o meio ambiente, portanto, fazem parte de uma visão holística, contemplando o universo divino e o planeta terra. Torna-se, assim, e com justiça, uma preocupação que passa a fazer parte das discussões teológicas, inserindo-se num contexto multidisciplinar de discussão. Afinal, como bem observa Ortiz, o mundo/planeta é lugar de ação coletiva:

[...] o vínculo entre religião e ecologia não é fortuito. Trata-se de referentes simbólicos planetários em torno dos quais é possível organizar uma conduta “universal”, isto é, de amplitude global. O mundo/planeta, e não apenas os “mundos” diferenciados de cada religião, é o palco da ação coletiva e da conduta individual. Ética e moral, preocupações antigas, são agora equacionadas em termos mundializados.¹⁰⁵

A recodificação do mundo é resultado da racionalidade econômica, segundo Enrique Leff. Porém, há a preocupação em voltar às questões da natureza: “A excessiva objetivação da natureza na ordem econômica produz seu reflexo deformado na antropologia, que estabeleceu a análise da cultura através de uma estrutura simbólica em relação com a natureza”¹⁰⁶. O autor prossegue afirmando que “[...] a crise ambiental é expressa como uma angústia da separação da cultura de suas raízes orgânicas [...]”¹⁰⁷. Assim, procura-se reconstituir a ordem social a partir de bases naturais de sustentação. Por isso, a ecologia surge em movimentos sociais em prol de um desenvolvimento sustentável e da sobrevivência da humanidade. É nesse contexto que a teologia acaba dialogando com a cidadania.

¹⁰⁴ ORTIZ, Renato. Anotações sobre religião e globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 16, n. 47, p. 59-74, 2001. p 69.

¹⁰⁵ ORTIZ, 2001, p. 70.

¹⁰⁶ LEFF, 2006, p. 77.

¹⁰⁷ LEFF, 2006, p. 77.

Libânio menciona que há várias correntes de interpretação sobre como a igreja deve se relacionar com questões da cidadania. Há quem defenda que ela deve se restringir às ações de caridade, sem conotação política; outros a defendem como força de libertação diante de situações opressoras; outros ainda mencionam que a própria Igreja é fonte de alienação. Nesses casos, a religião teria sido explorada pelas ideologias¹⁰⁸.

Porém, fato é que o espaço público abre-se à diversidade e pluralidade das religiões e estas fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desta forma, influenciam seus crentes e possuem responsabilidade ética por isso, ainda mais quando se constata que “[...] vivemos dentro de jogos sutis de interesses entre os grupos”¹⁰⁹, destacando-se aí as grandes corporações, os bancos, os grandes produtores de semente de exportação, as empresas de mineração e agroflorestais.

L. Boff¹¹⁰ sustenta que um modo de vida sustentável exige outra forma de conceber o futuro da humanidade, pressupondo uma radical mudança de atitudes e concepções, valores e hábitos, da produção e da relação interpessoal. Assim, a palavra-chave desta revolução é o cuidado. Cuidar da terra, do outro, de si, de tudo que é inerente ao ser humano. O cuidado de todos leva ao cuidado do interesse comum. Não há espaço para uma individualidade isolada e sem responsabilidade pelo outro, mas é urgente abrir-se para a coletividade. O cuidado é individual por um lado, mas visa à coletividade, tornando-se, portanto, coletivo, interpessoal, social, numa palavra, cidadão. O cuidado é anterior a qualquer coisa. Uma vez que há cuidado, não há uma posterior consequência desagradável à sociedade. Cuidar com amor, cuidar com compaixão (com paixão) torna-se base para uma ética mundial.

Ao refletir sobre a ética, L. Boff menciona a “formação de valores e responsabilidade social no contexto de uma crise que afeta todas as sociedades do mundo [...] que atinge fundamentos da civilização que construímos nos últimos séculos e que hoje é globalizada”¹¹¹. Assim e diante da uma verdadeira crise ambiental global, alerta o autor que maior deverá ser a

¹⁰⁸ LIBÂNIO, 1995, p. 59-68.

¹⁰⁹ LIBÂNIO, 1995, p. 117.

¹¹⁰ BOFF, Leonardo. *Ética e eco-espiritualidade*. Campinas: Verus, 2003a.

¹¹¹ BOFF, Leonardo. *A ética e a formação de valores na sociedade*. São Paulo: Instituto Ethos, 2003b. p. 4.

comoção ética a mobilizadora dos seres humanos para encontrar “um novo padrão de comportamento, novos valores, preocupação e cuidado com nosso futuro, com nossa Terra e seus ecossistemas, com as condições da nossa sobrevivência e a dos demais seres vivos”¹¹².

Desta forma, chega-se aos três eixos fundamentais que permeiam as relações do ser humano e que se configuram numa crise mundial¹¹³: a *apartação social*, ou seja, os excluídos, os que sobrevivem à margem da sociedade; o *sistema de trabalho*, ou seja, a crise do emprego motivada pela tecnologia e as distorções e desigualdades provocadas pela economia; e, o *alarme ecológico*, ou seja, o fim de recursos naturais fundamentais para a sobrevivência, como a água potável e a falta de alternativas para a energia fóssil.

Tais eixos estão relacionados à urgência de um “ethos mundial”. No que se refere à crise ecológica, L. Boff sustenta que esta decorreria da irresponsável atividade humana causadora de danos irreparáveis à biosfera, bem como pela grave ameaça de desequilíbrio ecológico capaz de atingir a sustentabilidade de todo o planeta. De forma categórica, refere-se ao surgimento do “princípio da autodestruição”. Escassez de água potável, limitação da energia fóssil, criação de armas com poder de destruição de massa, entre outros consideráveis fatores destrutivos globais¹¹⁴.

3.3 Educação, meio-ambiente e teologia

Waldman aponta para três esferas de atuação conjunta para a conservação da natureza e de objetivação ambiental. A administração pública, já referida nas políticas públicas; o âmbito individual, também já referido, e que pode ser sintetizado na ação do indivíduo em seu espaço local e em ações cotidianas; e a sociedade com seus interlocutores, sendo a escola e a igreja imprescindíveis.¹¹⁵ E quando se fala em escola, se está falando em educação.

¹¹² BOFF, 2003b, p. 6.

¹¹³ BOFF, 2003b, p. 3.

¹¹⁴ BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000. p. 13-21.

¹¹⁵ WALDMAN, 2008, p. 555.

No caso brasileiro, o exercício da cidadania ou a apropriação da cidadania está, de certa forma, ligada à subjugação sob a qual o povo brasileiro viveu desde a colonização, passando pelo Império, pela Proclamação da República (idealizada por poucos) até a contemporaneidade. Pode-se fazer um paralelo com as palavras de Paulo Freire.¹¹⁶ Nosso grande pedagogo defende a educação libertadora, contextualizada, a fim de que os indivíduos possam se relacionar, refletir e criticar. Essa é a sua pedagogia, desenvolvida com base na história do Brasil, na história das relações entre os indivíduos que aqui chegaram e os antigos moradores da terra. Logo no início da colonização, as relações estabelecidas eram de dominação de poucos para com muitos. E é essa relação que Freire enfatiza na sociedade que está em constante transição, vivenciando mudanças de épocas de forma permanente. Tais relações diferenciam o ser humano dos animais e faz com que o ser humano necessite da educação, até porque faz parte do seu mundo, o mundo das ideias, da ideologia, das concepções sobre a vida. Importante aqui é enfatizar que para Paulo Freire as ideais nunca são entidades abstratas, mas estão corporificadas em situações concretas de vida, em opções e políticas com sentido histórico e de futuro.

Freire enfatiza a questão da relação entre “sociedade fechada e inexperiência democrática”, que interessa e muito para esta discussão. Como sociedade fechada, ele situa a sociedade “[...] brasileira colonial, escravocrata, sem povo, ‘reflexa’, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição”¹¹⁷. Como inexperiência democrática ele entende a falta de formação e condições necessárias para construir a sociedade democrática, cujo alicerce seria o compromisso de participação coletiva. O Brasil cresce em condições negativas, ou seja, a partir de um autogoverno, imposto, sem qualquer tipo de participação popular.

Nesse sentido, Freire comenta um dos problemas da educação brasileira ao longo dos tempos, mas que se agrava nos últimos períodos: a luta entre “Educação Versus Massificação” para uma democratização fundamental da

¹¹⁶ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

¹¹⁷ FREIRE, 2010, p. 65.

nossa sociedade. Para isso é preciso que educadores e educadoras brasileiras trabalhem e se empenhem por uma:

[...] educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente assim poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua.¹¹⁸

Essa educação crítica visa conscientizar para a estrutura da sociedade brasileira, de distribuição de riqueza desigual, no sentido de fazer com que trabalhadores/as compreendam a sua participação no desenvolvimento e na geração de riqueza ao país e reivindiquem o que lhes é de direito.

Isto se torna relevante mais ainda na medida em que há que se ter consciência do elemento dominador, daquele que pretende silenciar as massas em prol dos seus interesses. Nesse sentido, a coletividade deve atuar de forma conjunta.

Assim, compreende Freire que o desenvolvimento vai além de questões políticas e econômicas, mas também envolve questões de mentalidade. E isso é tarefa da educação. Por fim, em “Educação e Conscientização” visualizam-se questões mais práticas da pedagogia de Freire e que encaminham para o desafio concreto de uma educação problematizadora, crítica e criativa, desde a alfabetização até questões de relação, que se utilizam da alfabetização como meio de gerar discussão.¹¹⁹

A partir de um método ativo, de diálogo, crítico e criticizador, com um conteúdo programático gerado a partir da realidade de cada contexto, Freire defende uma execução prática. Freire expõe exemplos da prática educadora, permeada por uma teoria da educação crítica, e comprova o quanto a educação pode contribuir desde questões pertinentes à alfabetização até os objetivos maiores da transformação social, aliando esta prática com o despertar crítico de cada qual.¹²⁰

A religião e a teologia em particular nesse contexto educador acabam por ser aliadas na discussão libertadora do ser humano, mas com o cuidado

¹¹⁸ FREIRE, 2006, p. 86.

¹¹⁹ FREIRE, 2006, p. 86.

¹²⁰ FREIRE, 2006, p. 86ss.

devido à alienação que muitas podem acabar fomentando. A experiência religiosa carrega consigo um poder de mobilização e de formação de opinião e, por isso, também pode ser manipuladora. Mas a educação crítica desperta os indivíduos para discernirem entre aquilo que é edificante e aquilo que pretende ser instrumento de dominação.

A conquista da educação libertadora possibilita que os indivíduos cresçam para uma consciência cidadã. A educação faz parte desse processo de construção da cidadania. A educação libertadora para uma cidadania transformadora necessita trazer para a escola conceitos de natureza e cultura, além da concepção do ambiente como um lugar coletivo que merece atenção, estudo e cuidado. Chaigar e Redin¹²¹ destacam o espaço como algo que se pode transformar em lugar, o ambiente onde há intervenção do humano.

Pensando assim, quando falamos da relação das crianças com o meio ambiente, estamos falando do lugar, do espaço habitado pelo humano, do espaço cultivado. Isto significa que não se pode falar da natureza como algo abstrato sem intervenção da cultura. Ora, o conceito de cultura é polissêmico, também a concepção de natureza possui diferentes abordagens. Essa diversidade precisa ser respeitada e considerada em cada ação humana.

Wortman¹²² afirma que existe uma multiplicidade de compreensões construídas pelas sociedades humanas no que se refere às suas formas de relacionamento com a natureza em diferentes épocas e circunstâncias. Essa compreensão se mostra importante para que se entenda a contemporaneidade, ao estado degradante em que se encontra o trato para com o meio ambiente. Desta forma, através da educação com o suporte da teologia e outras disciplinas, é imprescindível hoje reavaliar as relações humanas.

Trata-se de uma reconfiguração da cultura, no sentido de rever comportamentos. Kroeber¹²³ escreveu que a cultura determina o comportamento do ser humano e justifica suas realizações porque ele age de

¹²¹ CHAIGAR, Vânia, Alves; REDIN, Marita, Martins. *As cidades, as crianças e os animais: Geografias enunciadas por olhares infantis*. Rio Grande; São Leopoldo: FURG; UNISINOS, 2013.

¹²² WORTMAN, Karen. *Como histórias de vida mostram cidades invisíveis*. Museu da pessoa. 2001. Disponível em: www.museudapessoa.net. Acesso em abr. 2017.

¹²³ Apud LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

acordo com seus padrões culturais. Por isso seus instintos foram parcialmente anulados pelo processo evolutivo pelo qual passou. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isso seu aparato biológico, o ser humano modifica o seu equipamento superorgânico, como o conceitua Kroeber. Em decorrência disso modifica todo o seu *habitat*. Pode-se concluir dessa breve análise que tudo que o ser humano faz aprendeu com os seus semelhantes, criações originadas da cultura onde convive.

Em outras palavras e retornando às questões contemporâneas, a interação com o mundo há que ser repensada. Nesse sentido, Freire¹²⁴ destaca que a capacidade de interação no mundo passa por um processo de aprendizagem, já desde a infância, quando a interferência e a opção do educador e da educadora são necessárias.

Religar as crianças com a natureza significa na prática reconhecer que a natureza faz parte da sua integralidade, inclusive ao seu estado de espírito. As brincadeiras ao ar livre, por exemplo, proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito, porque colocam em sintonia com sentimentos de bem estar em que há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer¹²⁵.

Possibilitar a relação com a natureza vai ao encontro da afirmação de E. Morin de que não é possível aprender sobre o mundo, sobre a situação do planeta Terra ao qual pertencemos e de que fazemos parte sem situar os educandos e as educandas, trazendo a reflexão crítica, ensinando sobre os problemas que o mundo enfrenta, superando as disciplinas fragmentadas. Afirma este pensador francês que o ser humano é tanto físico, psíquico, cultural, social e histórico: “Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano.”¹²⁶

¹²⁴ FREIRE Paulo. *Pedagogia da autonomia*, Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

¹²⁵ TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais* Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 05 set. 2017.

¹²⁶ MORIN, 2007, p. 16.

Morin defende que é preciso tomar consciência que o ser humano é parte integrante do planeta Terra. A educação precisa retomar estas questões que muitas vezes é ignorada. Dialogando e articulando com as Ciências da Natureza, com as Ciências Humanas, com a Literatura, com a Filosofia, organizando e unindo os saberes para ensinar a diversidade e a identidade de que somos parte do planeta e responsáveis por tudo que acontece em relação a ele. Trata-se de articular diálogos responsáveis, ações e estratégias que precisam ser construídos e assumidos para a sustentabilidade do planeta. Outro fator importante citado pelo autor é que a ciência, a imaginação e a arte não se excluem, mas se completam. Não é mais possível no século XXI manter a separação entre a cultura científica e a cultura das humanidades. O papel que a escola exerce na sociedade deveria conduzir a uma responsabilidade ética, social, cultural na relação entre a criança e o meio ambiente. Morin alerta para essa necessidade de interligar cultura e natureza; em não dividir o ser humano¹²⁷.

Afinal, conforme a filósofa Marilena Chauí, “a natureza é um princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos”¹²⁸.

¹²⁷ MORIN, 2007.

¹²⁸ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2001. p. 209.

CONCLUSÃO

O tema do meio ambiente permanece como urgente em vista dos desmandos do ser humano na sua relação com ele. A sociedade atual dominada pela busca do lucro desenfreado – extrai de forma inapropriada as riquezas do meio ambiente, ao mesmo tempo em que descuida da natureza quando intervém no ambiente em busca de algum benefício necessário, geralmente apropriado de forma exclusiva, seja por pessoas, seja por empresas. Este tipo de relação utilitarista do meio ambiente vem comprometendo a vida e a natureza, muitas vezes, de modo irreversível. O crime ambiental que assistimos no Brasil com o vazamento da lama da barragem de Fundão, no município de Mariana, MG, no ano de 2015, de responsabilidade da Mineradora Samarco, de propriedade da gigante anglo-australiana BHP Billiton e da Vale S.A., é um exemplo extremo dessa irresponsabilidade que grassa na sociedade brasileira. Trata-se do maior crime ambiental que já aconteceu no país e, passados dois anos, nada ainda foi feito para ressarcir minimamente os danos causados. Nem as dezenas de multas que o Judiciário determinou à empresa foram cumpridas.

De acordo com o senso comum, é sabido que o ser humano deve cuidar do meio ambiente, mas parece que se trata de um discurso tão mencionado que já não causa mais impacto. Novamente citando o caso de Mariana, ao se constatar a flagrante impunidade da empresa, a tendência de novos desastres parece induzir os seres humanos à indiferença. Do ponto de vista de uma educação cidadã e ambientalmente responsável, a atitude que se espera é outra: trata-se de encorajar as pessoas a lutar sempre pelos recursos naturais que mantêm a vida.

Por isso, a educação ambiental é fundamental na criação do senso de cidadania, no exercício da luta pelos direitos de cada ser, tanto humanos quanto da natureza. É na educação de forma geral que se refletem as questões inerentes ao ser humano; é na educação escolar que se trabalha de forma mais consistente no sentido de embasar, justificar e criticar tais questões. Não se trata de partidarizar a escola, mas de discutir sim as ideologias e as políticas públicas, bem como as diretrizes da educação, a fim de colocar a questão ambiental em posição de prioridade.

A história recente da educação brasileira evidenciou a contribuição internacional importante de intelectuais brasileiros como Paulo Freire, crítico dos processos históricos e sociais que marcaram a educação. Ao se colocar ao lado do oprimido, ao lado daquele mais fraco, e defender políticas de preservação do meio ambiente, Freire se tornou uma referência para a educação brasileira. Pois também o meio ambiente sofre com a exploração indiscriminada de suas riquezas naturais. A educação pública nasce da necessidade em se atender às demandas sociais, políticas e econômicas, e todas elas estão relacionadas ao meio ambiente.

A história da educação no Brasil sempre se mostrou como resultado de atos políticos, que remontam aos jesuítas, à empresa colonialista, ao império, ou mesmo à república, no sentido de ser direcionada conforme convinha aos seus mandatários. Parece que na contemporaneidade isso se repete. Podemos constatar esse fato nas discussões acerca da escola sem partido, das relações de gênero (na escola e fora dela), no ensino religioso confessional, enfim, numa série de temas que surgem de acordo com interesses específicos.

Por isso, enquanto ato político, a cidadania se mostra necessária em ser exercida cada vez mais, pois ela é crítica ao sistema, às políticas públicas, ao que é estabelecido de forma vertical e sem o devido debate com a sociedade. Sem adentrar em questões confessionais, a teologia vem auxiliar nessa tarefa, uma vez que reflete as esferas material e espiritual desde uma perspectiva holística e integral. Não por acaso Leonardo Boff defende a tese de que o direito dos pobres e o direito da Terra estão inextricavelmente unidos e dizem respeito ao futuro da humanidade.

O mundo, enquanto dádiva de Deus, e o seu Reino na terra há que ser cuidado para uma relação integral entre os seres humanos e o meio-ambiente. Nesta pesquisa esta relação é reiterada a cada passo, independente de confessionalidades. A cidadania, por sua vez, nasce vinculada à questão do direito, na luta contra a desigualdade institucionalizada, em ações civis, em diálogo e em oposição civilizada.

O ser humano está sempre em construção, ainda mais ao se considerar as novidades dos tempos atuais, sobretudo no campo das tecnologias. Nesse sentido, o exercício da cidadania responsável, social e ecologicamente, em parceria com a

teologia, auxilia em garantir a luta pelo acesso ao espaço público e por condições de vivência digna.

No caso do meio ambiente, trata-se de lutar pela defesa da natureza com uma nova cosmovisão baseada na compreensão do mundo como sistema de inter-relações entre as populações humanas e seu entorno natural, conforme defende Enrique Leff. Trata-se de assumir uma ecologia humana, que abrange o ser humano de forma integral.

Assim, a ecologia e o meio ambiente fazem parte de uma visão holística que contempla o universo divino e o planeta Terra, conforme apontou Renato Ortiz. Nesse sentido, a recodificação do mundo é resultado de certa racionalidade econômica que precisa ser superada por uma visão mais ampla, pois a economia por si só não dá conta dos desafios que temos pela frente. Aliás, a visão economicista distorce a realidade e compromete, por vezes drasticamente, a vida humana e o meio ambiente. Por isso há que lutar por uma política de educação que prepare para o exercício da cidadania. Como se procurou mostrar aqui, a teologia pode servir de apoio a tal recodificação com vistas às questões de proteção ao meio ambiente e cuidado com a natureza.

A cidadania se junta com o cuidado, conscientizando as pessoas da comunidade para uma cidadania da responsabilidade, exigindo uma radical mudança de atitudes e concepções, valores e hábitos, da produção e da relação interpessoal.

O desafio é grande, sem dúvida, mas a educação brasileira não pode abrir mão dele, sob a pena de comprometer a vida das gerações futuras e do próprio país.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, Aziz. *Reflexões sobre educação ambiental*. São Paulo: Senac, 1991.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.
- _____. *Ética e eco-espiritualidade*. Campinas: Verus, 2003a.
- _____. *A ética e a formação de valores na sociedade*. São Paulo: Instituto Ethos, 2003b.
- BOFF, Leonardo; LELOUP, Jean-Yves. *Terapeutas do deserto*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988.
- _____. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. *LEI No 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em 10 ago. 2017.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. V.9. Brasília, MEC, 1997.
- CARVALHO, I, C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHAIGAR, Vânia, Alves; REDIN, Marita Martins. *As cidades, as crianças e os animais: geografias enunciadas por olhares infantis*. Rio Grande; São Leopoldo: FURG; UNISINOS, 2013.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

CORRÊA, Darcísio. *A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas*. Ijuí: Unijuí, 2006.

CUNHA, Geremias Dourado da. A educação e seu contexto histórico. S/l, s/ed, 2010. s/p. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos-academicos/8130-a-educacao-e-seu-contexto-historico>. Acesso em 20 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. A Teoria da Violência Simbólica. In: *As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil – 1808/1820*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 3, nº 2, p. 5-27, abr./jun, 1979.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em 30 out. 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. Estado da Arte da Educação de Jovens e Adultos. In: *Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2000.

_____. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. *30ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu: 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, No. 55, p. 30-41, novembro/2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura – um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reprodução social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIBÂNIO, J. B. *Ideologia e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1995.

LUCATTO, L. G. *Reflexões sobre o meio ambiente e o desenvolvimento da educação ambiental nas 4as séries do município de Dois Córregos - SP*. 2002. 69 f. (Monografia). Licenciatura em Ciências Biológicas, Faculdade de Ciências. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2002.

MEDINA, Naná Mininni. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: *Panorama da educação ambiental no ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC; SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

NALINI, José Renato. Justiça e cidadania. p. 11-20. In: PINSKY, Jaime (Org.). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. *RAP*, Rio de Janeiro, 40(1): p. 273-88, Mar./Abr. 2006.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre religião e globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 16, nº 47, p. 59-74, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1973.

PERRENOUD, Phillip. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Claudino. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 1997.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da educação*. São Paulo: Ática, 1988.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo: CEDI; Campinas: Papyrus, 1992.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: "visão de mundo" herdada pelo tempo republicano?. *Rev. Bras. Educ.*,

Rio de Janeiro , v. 15, nº 43, p. 126-147, Abr. 2010 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 out. 2017.

RODRIGUES, Marcus Vinícius Carvalho. *Qualidade de vida no trabalho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, Antônio Silveira R. dos. Educação ambiental e o poder público. *Boletim de Direito Administrativo* [recurso eletrônico], São Paulo, v. 16, nº 12, p. 929-932, dez. 2000. Disponível em:
<http://dSPACE/xmlui/bitstream/item/10664/geicIC_FRM_0000_pdf.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 ago. 2017.

SATO, Michele. *Educação Ambiental*. São Carlos: Rima, 2002.

SILVA, Marina. Ecologia, cidadania e ética. p. 273-276. In: PINSKY, Jaime (Org.). *Práticas de cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 19 ago. 2017.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 05 set. 2017.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

WALDMAN, Maurício. Natureza e sociedade como espaço de cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). *História da cidadania*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

WORTMAN, Karen. *Como histórias de vida mostram cidades invisíveis*. Museu da pessoa. 2001. Disponível em: www.museudapessoa.net. Acesso em abr. 2017.

XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel. *Planejamento em destaque*. Porto Alegre: Mediação, 2003.