

Educação ambiental e gestão participativa em

UNIDADES DE CONSERVAÇÃO



iBetinho
Base

Organização

Carlos Frederico B. Loureiro

Marcos Azuciel

Nahyla Franca

Educação ambiental e gestão participativa em
UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

Organização

Carlos Frederico B. Loureiro

Marcus Azazel

Nahyda Franca

Ibase

Rio de Janeiro, setembro de 2003

Ministra do Meio Ambiente
Marina Silva

Presidente do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
Marcus Luiz Barroso Barros

Diretoria de Gestão Estratégica
Leonardo Bezerra de Melo Tinôco

Coordenação Geral de Educação Ambiental
José Silva Quintas

Gerente Executivo do IBAMA/RJ
Edson Bedim de Azeredo

Núcleo de Educação Ambiental do IBAMA/RJ
Renata de Faria Brasileiro
Sandra Maria Aldrighi
Sultane Maria Mussi
Thais Maria Salmito Lafaille
Waleska de Oliveira Leal

Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
Cândido Grzybowski

Coordenação de Participação e Desenvolvimento Local Sustentável do Ibase
Moema Miranda

Realização
Governo Federal
Ibama/NEA-RJ
IBASE

Organização
Carlos Frederico B. Loureiro
Marcus Azaziel
Nahyda Franca

Coordenação editorial
Iracema Dantas

Edição
Marcelo Carvalho

Revisão
Marcelo Bessa

Projeto Gráfico, diagramação e capa
Guto Miranda

Foto da capa
Paulo Rubens Fonseca

Fotografias
Ibama/NEA/RJ

Impressão Gráfica e fotolitos
EGC – Editora Gráfica Comunicação Ltda

Tiragem
500 exemplares – distribuição dirigida

Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação

Ibase - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

Avenida Rio Branco, nº124, 8º e 9º andares,

Centro, Rio de Janeiro – RJ – CEP 20148-900

Tel.: (21) 2509-0660; fax: (21) 3852-3517 – E-mail: ibase@ibase.br – Site: <http://www.ibase.br>

Setembro de 2003

E26

Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação / organização Carlos Frederico B. Loureiro, Marcus Azaziel, Nahyda Franca.

Rio de Janeiro : Ibase : Ibama, 2003

il. ;

Anexo

Inclui bibliografia

ISBN 85-89447-02-2

1. Educação ambiental. 2. Unidades de conservação - Administração. 3. Proteção ambiental.

4. Política ambiental.

I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. II. Azaziel, Marcus. III. Franca, Nahyda.

IV. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. V. IBAMA.

03-1970

CDD 363.7

CDU 504.06

Sumário

Apresentação	5
Conceitos Estruturantes em Educação e Gestão Ambiental Participativa	7
<i>Desenvolvimento humano ecológico e educação</i>	7
<i>Educação</i>	12
<i>Educação Ambiental</i>	13
<i>Educação Ambiental e o conceito de vulnerabilidade socioambiental</i>	17
<i>Conceito de ambiente e de conflito ambiental</i>	18
<i>Educação e participação em conselhos para a resolução de conflitos</i>	23
<i>Conselhos gestores</i>	26
<i>Conselhos em unidades de conservação</i>	29
Metodologia Participativa	33
<i>Opção metodológica de gestão participativa</i>	33
<i>Roteiro para um diagnóstico participativo</i>	34
Considerações Finais	39
Referências Bibliográficas	40



Apresentação



No ano de 2001, o Núcleo de Educação Ambiental (NEA/RJ), em consonância com a Coordenação Geral de Educação Ambiental, iniciou um processo amplo de discussão acerca da gestão participativa e da função dos conselhos em unidades de conservação, que contou com a colaboração de diversos(as) agentes sociais governamentais e não-governamentais. O principal resultado desse debate foi a definição de um projeto experimental e pioneiro de educação ambiental e gestão participativa, realizado pela equipe de consultores(as) do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) com o conselho consultivo do Parque Nacional (Parna) da Restinga de Jurubatiba, no segundo semestre de 2002. Tal projeto atendeu a dois objetivos interconexos: (1) formulação das bases conceituais e metodológicas que situam a educação ambiental no âmbito da Gestão Ambiental Democrática de Unidades de Conservação, tendo, como espaço institucional privilegiado para isso, os conselhos consultivos ou deliberativos previstos no Snuc; e (2) realização de um planejamento participativo com os(as) conselheiros(as) do Parna da Restinga de Jurubatiba, definindo um plano de ação para o fortalecimento do seu conselho consultivo, que começou a ser implementado nesse Parna em 2003.

Neste momento, o trabalho se encontra na fase de consolidação do processo iniciado em Jurubatiba e de aplicação da mesma metodologia participativa em outra unidade escolhida – o Parna da Serra dos Órgãos –, após definição e aplicação de critérios de seleção conjuntamente acertados entre Ibase, NEA/RJ e Núcleo Regional de Unidades de Conservação (Nuruc).

Com a intenção de fornecer as bases conceituais mínimas nesse tipo de

trabalho, em comum acordo entre as partes envolvidas, chegou-se à conclusão de que seria de grande relevância publicar um livro sintético com os conceitos definidos e reconstruídos ao longo de 2002. Entre esses conceitos, ressalta-se o suporte teórico indispensável ao bom andamento dos trabalhos na Serra dos Órgãos e em outras unidades de conservação nas quais se venha a trabalhar futuramente nessa perspectiva de fortalecimento dos conselhos consultivos ou deliberativos para a concretização da gestão participativa por meio da educação ambiental, dependendo das condições políticas e institucionais afetas ao Ibama.

Cabe destacar que esta publicação, bem como todo o trabalho realizado desde meados de 2002, no processo de cumprimento de seus objetivos, foi feita de modo plenamente sintonizado com as premissas da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ibama, principalmente no momento em que afirma que

quando pensamos em educação no processo de gestão ambiental, estamos desejando o controle social na elaboração e execução de políticas públicas, por meio da participação permanente dos cidadãos, principalmente de forma coletiva, na gestão do uso dos recursos ambientais e nas decisões que afetam a qualidade do meio ambiente. (IBAMA, 2002, p. 9)

Com a finalidade de facilitar seu entendimento, procuramos organizar o texto em duas partes. A primeira contém os principais conceitos que norteiam a prática educativa em processos de gestão ambiental participativa. Na segunda, constam as premissas metodológicas adotadas e o roteiro utilizado no planejamento participativo, realizado com os(as) conselheiros(as) do Parna da Restinga de Jurubatiba, que servem como “espinha dorsal” para qualquer unidade de conservação.

Por fim, lembramos que esta publicação é uma proposta em construção, um produto para fomentar a reflexão e a ação institucional (Ibama e conselhos). Proposta esta que deve ser apropriada e aprimorada por todos(as) os(as) envolvidos(as) em um processo verdadeiramente educativo e democrático, voltado para a consolidação dos espaços participativos, a convivência inclusiva entre as diferentes culturas locais, a preservação das unidades de conservação e a sustentabilidade da vida em nossa sociedade.

Os(A) autores(a)
Julho de 2003

Conceitos Estruturantes em Educação e Gestão Ambiental Participativa



Desenvolvimento humano ecológico e educação

Para o conhecimento do contexto em que se insere a gestão participativa e os processos educativos, é fundamental entendermos a problemática do desenvolvimento social, em termos da controvérsia sobre o que é sustentável ou não, já que as unidades de conservação (UCs) passaram a se dividir entre áreas de proteção integral e de uso sustentável, por exemplo. O conceito – polêmico, é verdade – de “desenvolvimento sustentável” ganhou dimensão pública no âmbito da preparação para a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992.

Em decorrência de vários problemas de degradação das condições de vida no planeta e da evidência de que o padrão de desenvolvimento social atual (com implicações de violência, discriminação e desigualdade) é responsável por isso, as Nações Unidas organizaram conferências sobre o tema: “Ambiente Humano” (Estocolmo, 1972), “Meio Ambiente e Desenvolvimento” (Rio de Janeiro, 1992), “Desenvolvimento Social” (Copenhague, 1995) e “Desenvolvimento Sustentável” (Johannesburgo, 2002).

O conceito de desenvolvimento sustentável decorreu de uma série de reflexões e discussões originadas no fim da década de 1960 e no início da década de 1970, expressas sinteticamente no modelo de *ecodesenvolvimento* de Ignacy Sachs, voltado para o fomento das potencialidades sociais (econômicas ou não)

de cada país ou região (o que não implica desconsiderar a problemática mundial), questionando, ao mesmo tempo, o pressuposto de que as relações sociais possam ser consideradas como algo à parte do natural. Essa consciência fez com que o conceito de desenvolvimento pudesse passar a reintegrar ao social os ciclos naturais, nos dois últimos séculos considerados como fonte de recursos ou uma barreira para as atividades sociais, especialmente as econômicas, nas quais, em termos capitalistas, os recursos naturais e as pessoas empregadas tornam-se algo a serviço do objetivo de lucro, primordialmente.

Desenvolvimento sustentável implica admitir que é possível utilizarmos os recursos naturais para fins sociais, de modo a garantir as necessidades das gerações atuais, sem prejudicar as necessidades das gerações futuras, tendo, segundo a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), por princípios:

- integrar conservação da natureza e desenvolvimento;
- satisfazer as necessidades humanas fundamentais;
- perseguir a equidade e a justiça social;
- buscar a autodeterminação social e respeitar a diversidade cultural;
- manter a integridade ecológica.

Como efetivar os princípios definidos acima? Por ser um conceito vago, ao propor eficiência econômica associada à eficácia “social e ambiental”, resultando, em tese, em melhores condições de vida, há uma aceitação ampla da idéia de sustentabilidade, que é difícil de ser observada em outros conceitos sobre a totalidade social. Porém, isso traz outros tipos de problemas.

O conceito de desenvolvimento sustentável pode ocultar uma continuidade entre o mesmo e o padrão de desenvolvimento vigente, deixando de criticar, por exemplo, a totalidade das relações pensada e praticada como se esta fosse fragmentada, constituída por esferas independentes. Assim, a economia, que é uma das atividades sociais, manter-se-ia numa variante de percepção e ação à parte para, então, se relacionar com a sociedade como um todo. A sociedade, por sua vez, aparece como algo dicotomizado da natureza. Por outro lado, ao se tentar resolver tais separações, inventam-se novas terminologias, com a utilização indiscriminada do adjetivo “ambiental”, que pouco contribui para resolver a confusão, uma vez que todas as relações são ambientais, pois se realizam no ambiente natural do planeta. Contudo, de fato, cabe ressaltar que, historicamente, as

relações sociais no ambiente se dão com diferentes implicações de apropriação dos recursos, de direitos, de expressão cultural em geral. Por isso, novos termos acabam sendo lançados para se tentar incorporar tais preocupações e demarcar campos distintos de compreensão acerca da sustentabilidade planetária – “socioambiental”, “justiça ambiental” etc.

A generalidade do conceito de desenvolvimento sustentável possibilita projetos até antagônicos (apropriações distintas por diferentes grupos e classes sociais, expressando visões de mundo e interesses conflitantes). Os sentidos ideológicos agregados ao conceito, as práticas entendidas como sustentáveis e sua suposta capacidade integradora e mobilizadora de grupos sociais são, portanto, dois aspectos simultâneos que devem ser considerados. Os posicionamentos observados refletem, ainda, diferentes alternativas societárias manifestadas no chamado movimento ambientalista.

O “ambientalismo” pode ser concebido como um conjunto de movimentos sociais de múltiplas orientações e posicionamentos simbólicos e de apropriação material, que vão desde a aceitação da sociedade industrial capitalista e das características intrínsecas das suas “leis de mercado” até as iniciativas comportamentais *ecologicamente corretas*, tendo como eixo a discussão acerca da relação sociedade–natureza, visando alcançar uma nova base civilizacional (LOUREIRO, 2000 a). Por essa razão, o que temos, na verdade, são ambientalismos diversos e conflitantes, e não um ambientalismo monolítico e harmônico.

Na sociedade atual, a apropriação dos recursos é muito desigual e, desse modo, a distribuição dos efeitos decorrentes dos problemas ambientais também o é. O conceito de desenvolvimento sustentável, sem implicar a crítica das múltiplas desigualdades existentes na sociedade, termina por ser uma mera tentativa de ajustar-nos ao modo de reprodução social capitalista (ou a qualquer outro excludente), que nos coloca na situação de crise ecológica global.

Assim, o desenvolvimento sustentável, preocupação social existente na sociedade capitalista globalizada e uma das categorias centrais do “ambientalismo”, longe de ser uma unanimidade metodológica, manifesta os diferentes modos de se pensar e agir socialmente acerca do que é *ecológico* ou *ambiental*, de acordo com o humanismo ou não. Cientes dos problemas inerentes ao uso do termo, não o aceitamos como um conceito científico consolidado, mas como uma “idéia-força” relevante no debate contemporâneo sobre um novo

modelo civilizatório, a ser ainda definido.

Assim, tendemos a nos orientar, apenas inicialmente, pelas cinco dimensões do desenvolvimento sustentável presentes em Montibeller-Filho (2001):

DIMENSÃO	COMPONENTES	OBJETIVOS
Sustentabilidade Social	<ul style="list-style-type: none"> □ Criação de postos de trabalho que permitam a obtenção de renda individual adequada (à melhor condição de vida; à maior qualificação profissional). □ Produção de bens dirigida prioritariamente às necessidades básicas sociais. 	Redução das desigualdades sociais
Sustentabilidade Econômica	<ul style="list-style-type: none"> □ Fluxo permanente de investimentos públicos e privados (os últimos com especial destaque para o cooperativismo). □ Manejo eficiente dos recursos. □ Absorção, pela empresa, dos custos ambientais. □ Endogeneização (contar com as próprias potencialidades de cada localidade). 	Aumento da produção e da riqueza social, sem dependência externa
Sustentabilidade Ecológica	<ul style="list-style-type: none"> □ Produzir respeitando os ciclos ecológicos dos ecossistemas. □ Prudência no uso de recursos naturais não-renováveis. □ Prioridade à produção de biomassa e à industrialização de insumos naturais renováveis. □ Redução da intensidade energética e aumento da conservação de energia. □ Tecnologias e processos produtivos de baixo índice de resíduos. □ Cuidados ambientais. 	Melhoria da qualidade do ambiente e preservação das fontes de recursos naturais para as próximas gerações
Sustentabilidade Espacial/Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> □ Desconcentração espacial (de atividades e de população). □ Democratização do poder global, nacional, local e regional. □ Relação cidade/campo equilibrada. 	Evitar excesso de aglomerações
Sustentabilidade Cultural	<ul style="list-style-type: none"> □ Soluções adaptadas a cada ecossistema. Respeito à formação cultural e organização social comunitária. 	Evitar conflitos culturais com potencial regressivo

Consideramos que, na verdade, esses diferentes tipos de sustentabilidade devem ser relativizados como diferentes aspectos de uma única relação entre partes e todo, ou seja, da relação da nossa sociedade com toda a natureza do planeta, o que ocorreu de modos diferenciados ao longo da história de nossa espécie.

Sem dúvida, há variantes históricas conforme o tipo de organização social que constituímos. Mas, a despeito da variância histórica, sociedade e natureza são uma mesma realidade no que diz respeito ao entendimento de que a nossa sociedade é uma parte da natureza e sempre tem de levar em consideração a sustentabilidade no uso dos seus recursos para poder se manter e variar historicamente, optando-se por novos tipos de relações sociais para a apropriação dos mesmos recursos.

No caso desta publicação, em função do público específico que pretende atender prioritariamente (conselheiros(as) de UCs), o objetivo é utilizar a educação como instrumento de fomento de conselhos, a fim de se obter uma gestão que possa, em diálogo com a população do entorno ou inserida em seus limites, chegar a uma situação em que a sustentabilidade das condições gerais de vida desses grupos sociais auxilie na preservação, atenuando pressões degradantes sobre o patrimônio natural.

Para atingirmos as condições locais acima mencionadas, é importante entender a situação da educação em nosso país e sua relação com outras atividades que a inibem ou a fomentam, no sentido das garantias democráticas que todos(as) devem usufruir, bem como todo o rol de bens básicos ao bem-estar social, em consonância com o equilíbrio ecossistêmico geral. Logo, cumpre entender tal quadro educacional como resultado histórico no ambiente e, ao mesmo tempo, como atividade que pode transformá-lo.

O Brasil ainda se encontra em posição modesta em termos de desenvolvimento humano, se for considerado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – saúde, educação e expectativa de vida – do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (Pnud) como parâmetro, estando tais dados expressos na *Síntese dos Indicadores Sociais – PNAD, 1999* (IBGE, 2000). Além disso, o Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB) revela que houve queda na qualidade do ensino, mesmo considerando os investimentos do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) no ensino fundamental, o que reforça a tese de que a educação no país ainda não é vista como a expressão de um direito

inalienável de qualquer ser humano, mas um fator de perpetuação de um determinado modelo social vigente.

A dinâmica da educação e de sua situação no Brasil tem de ser levada em consideração quando pensamos em educação ambiental, sempre num contexto mais amplo. Afinal, um aspecto elementar precisa ser definitivamente incorporado pelas pessoas que trabalham na área: *educação ambiental é educação* e, dentro dessa perspectiva, devemos compreendê-la. O fato é que sua prática descontextualizada, sem respeitar certos pressupostos pedagógicos, gera resultados inócuos e, muitas vezes, duvidosos em termos qualitativos.

Educação

Teoricamente, define-se a educação como sendo uma prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade. Atua, portanto, sobre a vida humana em dois sentidos: (1) desenvolvimento da produção social como cultura, mesmo dos meios instrumentais e tecnológicos de atuação no ambiente; (2) construção e reprodução dos valores culturais (BRANDÃO, 1986). Logo, consideramos que a educação não é meramente reprodutora de um padrão social vigente, mas pode ser atividade reflexiva sobre mudanças que alterem tal padrão.

Educação, antes de ser um procedimento formal de escolarização, é um processo livre, em tese, de relação entre pessoas e grupos, que busca maneiras para reproduzir e/ou recriar aquilo que é comum, seja como trabalho ou estilo de vida, a uma sociedade, grupo ou classe social.

Nas sociedades complexas da época moderna, a questão posta pelas compreensões emancipatórias de mundo é: a educação não pode ser apenas para tornar a pessoa apta para o convívio social e para o trabalho, segundo normas preestabelecidas, mas para formá-la como cidadã ativa, capaz de conviver em sociedade e, mais do que isso, de decidir sobre como deve ser a sociedade em que se quer viver (LOUREIRO, 2002 a). Na atualidade, isso se busca de diferentes formas, com diferentes ênfases, segundo a perspectiva assumida: universalização do ensino fundamental, qualificação profissional (em serviço ou não), fim do

analfabetismo, acesso universal aos meios tecnológicos informacionais, educação popular, fim de qualquer forma de discriminação de gênero, etnia, cor e opção sexual, entre outras coisas¹.

Educação Ambiental

A primeira vez que se adotou o termo educação ambiental foi em evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido, no ano de 1965. Tornou-se um objeto educativo específico no ano de 1975, com a realização do I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, que se constituiu em um dos desdobramentos das discussões ocorridas na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano em 1972, na qual foi acordada, pela Recomendação 96 e do Princípio 19, a necessidade de se inserir a discussão acerca do ambiente na educação (UNESCO, 1976). Também nesse seminário, foram estabelecidos os princípios que regem a área, servindo como referencial para as diretrizes definidas na Conferência Intergovernamental, realizada em Tbilisi, no ano de 1977, que passaram a ser as adotadas internacionalmente.

Diversos eventos ocorreram desde 1977. Entre eles, há um evento pouco conhecido pelo público brasileiro que possui uma das mais completas definições de Educação Ambiental: o Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria – Chosica/Peru, 1976.

La educación ambiental es la acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Ella desarrolla, mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promoven un comportamiento dirigido hacia la

¹Aqui estamos apontando para os elementos mais gerais relativos à interface cidadania e educação. Para maiores detalhes acerca das orientações distintas presentes na época moderna e os antagonismos entre o sentido da educação como instrumento de conformação do indivíduo a padrões sociais estabelecidos (dos liberais) e o sentido da educação como direito social universal e instrumento de transformação qualificada do indivíduo e da sociedade (das propostas emancipatórias e revolucionárias), ver a obra de Gohn (2001 a).

transformación superadora de esa realidad, tanto en sus aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación. (UNESCO, 1976 a, p. 10)

No Brasil, a educação ambiental se fez tardiamente. Apesar da existência de registros de projetos e programas desde a década de 1970, efetivamente é em meados da década de 1980 que ela começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância. Em termos oficiais e de destaque para o conjunto da sociedade, aparece na Constituição Federal de 1988, Capítulo VI, sobre meio ambiente, no seu artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI, no qual se lê que compete ao poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Em 1994, é lançado o Programa Nacional de Educação Ambiental/Pronea (BRASIL, 1994), em convênio entre o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente, e interveniência do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia, com a intenção de consolidar a educação ambiental como política pública. Constitui-se em um documento de grande relevância, não somente por ser o primeiro programa nacional, mas por ser um reconhecimento por parte do MEC de que era um tema institucional e politicamente marginal até então.

Em 1996, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996). O tema meio ambiente é apresentado como sendo um estudo articulado e transversal às diversas áreas de conhecimento, impregnando a prática educativa e permitindo que se crie uma visão global e abrangente da questão ambiental a partir de projetos pedagógicos definidos.

Em 1999, é publicada a Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Em seu artigo 2º, ela reforça: “A educação ambiental é um componente 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”.

Em seu artigo 3º, sobre as incumbências, afirma que cabe “ao Poder Público, nos termos dos artigos 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”. E cabe “à sociedade, como um todo,

manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais”.

O modo como se realizam a educação em sociedades complexas e as diferentes compreensões da relação sociedade–natureza não nos permite definir uma única educação ambiental, mas uma miríade constituída por sujeitos ecológicos distintos, com visões paradigmáticas de natureza e sociedade, numa rede de interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo (CARVALHO, 2001).

Mesmo correndo o risco da simplificação inerente a qualquer classificação, podemos distinguir dois grandes blocos no interior dos quais se estabelecem inúmeras tendências da educação ambiental. Um é conservador, caracterizado por um reformismo superficial das relações sociais e de poder, pouca ênfase nos aspectos políticos, dicotomização das dimensões naturais e sociais, sobrevalorização das soluções tecnológicas e do conhecimento científico e ênfase na educação como processo comportamentalista e moral. Já o outro é emancipatório, caracterizado pela politização e publicização das questões ambientais, entendidas como inerentemente sociais e históricas, e pela valorização da democracia e do diálogo na explicitação dos conflitos ambientais, em busca de alternativas que considerem o conhecimento científico, o conhecimento popular, as manifestações culturais e uma nova ética nas relações sociedade–natureza (LIMA, 2002).

Dentro desse amplo cenário em que nos movemos, a educação ambiental é definida como uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Dessa forma, podemos afirmar que, para a real transformação do quadro de crise em que vivemos, a educação ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza (LOUREIRO, 2000). Essa consciência é entendida no sentido proposto por Paulo Freire (1983), que implica o movimento dialógico entre o desvelamento crítico da realidade e a ação social transformadora, segundo o princípio de que os seres humanos se educam reciprocamente e são mediados pelo mundo.

A educação ambiental não tem a finalidade de reproduzir e dar sentido universal a valores de grupos dominantes, impondo condutas, mas sim de estabelecer

processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida. Esse ponto merece todo destaque, visto que não é incomum observarmos projetos de educação ambiental em programas governamentais ou não-governamentais serem promovidos com o objetivo de levar determinados grupos sociais a aceitarem certos padrões culturais e comportamentais e a assumirem certos problemas como prioritários. O fato é que esses projetos deveriam fundamentalmente estabelecer processos participativos de ação consciente e integrada, fortalecendo o sentido de responsabilidade cidadã e de pertencimento a uma determinada localidade.

Em síntese, a educação ambiental, coerentemente com a perspectiva teórica adotada, envolve a compreensão de que o processo educativo é composto por atividades integradas formais, informais e não-formais, estando fundamentada numa concepção pedagógica norteada por alguns princípios (QUINTAS, 2000):

- educação como instrumento mediador de interesses e conflitos entre atores sociais que agem no ambiente, usam e se apropriam dos recursos naturais de modo desigual;
- percepção do problema ambiental como questão mediada pelas dimensões econômicas, políticas, simbólicas e ideológicas, que ocorrem em dado contexto e que determinam a compreensão cognitiva do mesmo;
- entendimento crítico e histórico das relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza;
- desenvolvimento da capacidade de usar saberes para agir em situações concretas do cotidiano de vida;
- preparação dos sujeitos da ação educativa para que se organizem e intervenham em processos decisórios nos diferentes espaços de participação existentes no Estado brasileiro;
- priorização dos atores sociais em situação de maior vulnerabilidade socioambiental como sujeitos da ação educativa.

A questão posta é saber se o modelo de educação ambiental teorizado, praticado e institucionalizado pelo poder público no Brasil, especialmente em UCs, aproxima os problemas sociais dos ambientais ou os distancia, explicitando-se ou omitindo-se as recíprocas influências da exploração econômica e da con-

centração de renda, com a injustiça social, a degradação ambiental e o valor e sentido dado à natureza (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2000).

Educação ambiental e o conceito de vulnerabilidade socioambiental

Em educação, além do conhecimento do cenário global, suas causas e implicações, que definem o contexto em que se move a atuação pedagógica, é importante trabalhar os problemas específicos de cada grupo social, principalmente quando se tem por finalidade básica a gestão ambiental. Os grupos possuem peculiaridades ligadas à situação particular de seus ambientes, ao modo como interagem e à percepção qualitativa dos problemas. A partir da ação territorializada dos diferentes atores sociais, com seus distintos interesses, compreensões e necessidades, instauram-se os conflitos pela apropriação e pelos usos do patrimônio natural e se realizam os processos educativos e cidadãos, voltados para a gestão democrática do ambiente (LOUREIRO, 2002 b).

A territorialidade, enquanto síntese integradora entre o natural e o humano, localizada histórica e espacialmente, é fundamental para a ação educativa, pois permite a compreensão e a transformação de relações sociais que são exercidas a partir de um determinado modo de produção e organização estabelecido em um espaço definido.

O sentido de partir dos grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade ambiental é destacar a realidade da maioria, democratizar o acesso à informação e entender a sociedade em suas múltiplas contradições. É fazer com que os diversos setores sociais incorporem a práxis ambientalista e tornem a educação ambiental uma política pública democrática consolidada nacionalmente.

Por estado de vulnerabilidade socioambiental, entendemos a situação de grupos específicos que se encontram: (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos; e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive.

A finalidade de uma educação ambiental que incorpore a perspectiva dos

sujeitos sociais excluídos não é o de reforçar as desigualdades de classes, mas, pelo reconhecimento de que elas existem, estabelecer uma educação ambiental plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos.

Sem dúvida, evidenciamos nosso amadurecimento intelectual quando não naturalizamos, reificamos ou homogeneizamos a realidade e quando somos capazes de agir conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história.

A partir da experiência acumulada com o gerenciamento de outros projetos e do referencial teórico disponível em educação ambiental, sabemos que a compreensão da dinâmica dos ecossistemas e das causas estruturantes dos problemas ambientais por cada cidadão(ã) e a compreensão de sua responsabilidade perante os demais atores sociais dão a oportunidade a esse(a) mesmo(a) cidadão(ã) da apropriação democrática do ambiente e da identificação de sua base territorial, sendo, assim, estimulado a participar como gestor do espaço de vida.

E, ao falarmos em cidadão(ã) gestor(a), nos referimos a uma gestão ambiental que seja:

um processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído. Este processo de mediação define e redefine, continuamente, o modo como os diferentes atores sociais, através de suas práticas, alteram a qualidade do meio ambiente e também como se distribuem os custos e os benefícios decorrentes da ação destes agentes.
(QUINTAS, 2000, p. 17)

Conceito de ambiente e de conflito ambiental

O conceito de ambiente adotado na educação ambiental expressa um espaço territorialmente percebido, com diferentes escalas de compreensão e intervenção, em que se operam as relações sociedade–natureza. Exprime uma totalidade que só se concretiza à medida que é preenchida pelos sujeitos individuais e coletivos com suas visões de mundo (GONÇALVES, 1989 e 2000).

É, portanto, o resultado da interação entre a parte (a sociedade) com o

todo (a natureza), mutável em ao menos alguns de seus aspectos, conforme a capacidade de trabalho de que dispomos para tal. O ambiente não é mero espaço natural independente de nossa ação social, a qual não consiste somente no trabalho no sentido econômico, mas sim do conjunto de atividades sociais reguladas política e juridicamente numa tradição cultural específica (a exemplo do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, que, em termos geobiofísicos, já existia antes de ser considerado legalmente como Parna, porém afetado pelo trabalho dos grupos sociais ali existentes em relativo conflito ou harmonia).

Seguindo a definição contida em documentos do próprio Ibama, baseada em Carvalho, Scotto e Barreto (1995), problemas ambientais são “[...] aquelas situações onde há risco e/ou dano social/ambiental, mas não há nenhum tipo de reação por parte dos atingidos ou de outros atores da sociedade civil, face ao problema”. Acrescentamos a essa definição uma ressalva. O fato de não haver reação não significa que o problema não tenha sido percebido. Ao contrário, como foi dito anteriormente, um problema não possui existência em si, mas decorre do conhecimento empírico (científico ou não) que explicita uma situação e o grau de mobilização em torno da questão, de modo a torná-lo uma existência social.

A expansão da sensibilidade ecológica, a partir de programas educativos pautados por paradigmas comportamentalistas e tecnocráticos da prática pedagógica, pode conduzir a um idealizado e acrítico consenso sobre as causas estruturantes e soluções dos problemas ambientais. O risco político dessa perspectiva é a reprodução da desigualdade social e da injustiça ambiental por intermédio de projetos e ações concebidos pelas elites intelectuais e governantes, apresentados(as) como a expressão do que é melhor para o conjunto da sociedade. Estes(as) se justificam em pretensos consensos definidos *a priori*, visto que, para essa perspectiva, a realidade é objetiva, compreensível à luz do conhecimento científico, e o risco igual para todos(as).

Para o posicionamento crítico em educação ambiental, consensos e acordos só são possíveis no processo democrático e dialógico de desvelamento da complexidade da realidade e dos conflitos constitutivos desta realidade. Assim, só se alcança o consenso pelo reconhecimento da diversidade, tensões e oposições fundantes, e nunca em cima de uma abstrata e idealizada homogeneidade da realidade.

Em uma perspectiva de *justiça ambiental*,² as causas da degradação não são determinadas por fatores conjunturais ou pela ignorância tecnológica. Devem-se a um conjunto de variáveis interconexas que se dão em bases sociais, econômicas, culturais e políticas estruturalmente desiguais, que conformam a sociedade contemporânea. Tal estrutura faz com que o processo de exposição aos problemas ambientais, bem como a definição e percepção deles, também seja diferentemente constituído e distribuído.

No contexto brasileiro, o debate sobre a relação entre desigualdade social e exposição de populações marginais aos problemas ambientais ainda é incipiente. Pode-se verificar sua frágil expressão tanto nos meios acadêmicos e governamentais como nas forças sociais democráticas, ainda que estas venham incorporando a temática ambiental à sua prática política. Precisamos avançar na compreensão da relação entre desigualdade ambiental, econômica e social.

Para isso, é fundamental o reconhecimento do patrimônio natural como bem coletivo, que deve ser apropriado e gerido de forma sustentável, democrática e inclusiva. Essa postura, evidentemente, articula-se com a consolidação da percepção do uso e da conservação dos bens naturais como partes de um processo social e econômico de concertação e confronto de interesses, de reconhecimento de identidades políticas, de participação cívica e de construção de valores democráticos nas decisões sobre a vida comum.

Não há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos. A aceitação de que a sociedade, além de plural, é permeada por visões de mundo, interesses e necessidades distintas e estruturalmente antagônicas está

² Justiça ambiental é “[...] um conceito aglutinador e mobilizador, por integrar as dimensões ambiental, social e ética da sustentabilidade e do desenvolvimento, freqüentemente dissociados nos discursos e nas práticas. Tal conceito contribui para reverter a fragmentação e o isolamento de vários movimentos sociais frente aos processos de globalização e reestruturação produtiva que provocam perda de soberania, desemprego, precarização do trabalho e fragilização do movimento sindical e social como um todo. Justiça ambiental, mais que uma expressão do campo do direito, assume-se como campo de reflexão, mobilização e bandeira de luta de diversos sujeitos e entidades, como sindicatos, associações de moradores, grupos afetados por diversos riscos [...], ambientalistas e cientistas” (declaração de lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental). Como conceito e movimento, justiça ambiental constitui-se em vetor importante de contestação ao modelo de desenvolvimento vigente, de explicitação da vinculação entre justiça social e ambiental e de luta pela organização popular para exigir políticas públicas inclusivas e democráticas.

implícita em processos efetivamente democráticos, nos quais se incluem as oposições, tensões e contradições entre direitos e deveres, indivíduo e coletividade, público e privado, liberdade e igualdade, mercado e estatal.

Existe un conflicto social declarado cuando uno o varios actores manifiestan pretensiones encontradas sobre determinados recursos, lo cual en principio obstaculiza la cooperación social y cuyo desarrollo puede tener efectos sobre terceros y sobre la sociedad en general. Surge entonces cuando personas o grupos desean realizar acciones que son mutuamente incompatibles, por lo cual la posición de uno es vista por el otro como un obstáculo a la realización de su deseo. El conflicto no se da exclusivamente por un enfrentamiento por acceso a recursos escasos, pues en muchas ocasiones no hay una objetiva escasez de recursos sino una inadecuada percepción por el acceso a los mismos. (Rodrigo Uprimny apud FUNDACIÓN, 2001 c, p. 12).

Entendemos conflito ambiental como aquele em que “há confronto de interesses representados em torno da utilização e/ou gestão do meio ambiente”, conforme definição do Ibama, baseada em Carvalho, Scotto e Barreto (1995). Um conflito evidencia, portanto, uma situação em que um ator social (individual ou coletivo) se encontra em oposição consciente a outro ator, a partir do momento em que se definem objetivos incompatíveis que conduzem ao enfrentamento.

Os conflitos ambientais podem ser categorizados em explícitos ou implícitos. Os conflitos implícitos são aqueles em que as comunidades são atingidas por um processo de degradação do qual não têm consciência. Em certos casos, mesmo percebendo-o, as comunidades não associam a degradação ambiental às práticas e aos agentes sociais específicos. O conflito ambiental é explicitado quando as comunidades estabelecem uma associação lógica imediata entre a degradação do ambiente e a ação de agentes sociais determinados(as) (ACSELRAD, 1992).

Seguindo uma classificação mais processual, feita pela Fundación Foro Nacional por Colombia (2001 c), há três etapas em um conflito: o surgimento de uma incompatibilidade (conflito latente); a tomada de consciência de tal oposição (conflito incipiente); e a tomada de posição para enfrentá-la e superá-la (conflito manifesto).

Todavia, o reconhecimento de que a sociedade é constituída por conflitos não significa, em uma perspectiva democrática e dialógica, que seja impossí-

vel ocorrer negociações e busca de consensos que resultem na resolução de um problema identificado, mas sim compreender que os acordos se dão em uma base conflitiva na qual nos movemos e que a capacidade de buscar o diálogo, a aproximação e o respeito define o amadurecimento da participação social e política existente em uma sociedade. O diálogo não elimina as contradições, mas as pressupõe. O outro nos coloca em contato com uma realidade que vai além do que o isolamento e a verdade científica vista como superior e neutra nos permitem enxergar. Nosso movimento de objetivação se dá pela intersubjetivação, pelo esforço de maior compreensão mútua, em que divergências persistem combinadas com convergências, em que a liberdade de se afirmar ocorre mediante o reconhecimento da necessidade do outro.

Alguns aspectos nesse sentido são fundamentais (FUNDACIÓN, 2001 c):

- 1_ reconhecer o problema, suas causas, interesses e argumentos das partes envolvidas;
- 2_ ter claro os posicionamentos distintos;
- 3_ saber se colocar no lugar do outro;
- 4_ ter o diálogo como princípio indissociável do processo;
- 5_ atacar o problema e não as pessoas em suas individualidades;
- 6_ assumir uma postura de cooperação, solidariedade e respeito;
- 7_ usar a criatividade e o conhecimento disponível para encontrar alternativas.

Podemos apontar seis passos para a transformação de um conflito:

- 1_ identificação e definição do conflito;
- 2_ clarificação do que é constitutivo do problema e do conflito, segundo a perspectiva das partes envolvidas;
- 3_ geração de processos que resultem em idéias e alternativas;
- 4_ avaliação coletiva das alternativas criadas, a partir de critérios definidos e aceitos pelos atores sociais;
- 5_ negociação das bases que assegurem o cumprimento do que for acordado;
- 6_ realização de ações planejadas, reconhecendo o esforço das partes e estabelecendo os métodos de avaliação e monitoramento do processo.

Esses são passos e princípios gerais de um planejamento participativo em educação ambiental que consideram o “lugar” a partir do qual cada grupo social

interage no ambiente. Servem como instrumento de fomento à construção de estratégias não-formais, numa abordagem educacional integrada, inclusiva e dialógica. Permitem, por fim, superarmos as atividades fragmentadoras e alienantes e as compreensões de ambiente que dissociam as esferas da vida social e dicotomizam a condição humana de existência enquanto natureza.

Em termos específicos do que ocorre em UCs, a busca por alternativas passa pela identificação das potencialidades ambientais locais, que são, segundo definição do Ibama, “um conjunto de atributos de um bioma/ecossistema (recursos ambientais ou condição ambiental) passíveis de uso sustentável por grupos sociais”. (Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2002, p. 10). O enfrentamento do conflito, tendo por base as potencialidades locais e os pontos de aglutinação dos grupos sociais inseridos em uma determinada situação, gera processos sociais, econômicos e de preservação ambiental viáveis e adequados às necessidades dos atores envolvidos.

La veracidad de mi punto de vista, de mi mirada, depende de la mirada del otro, de la comunicación, de la intercomunicación. Sólo la mirada del otro puede dar veracidad a la mía... El diálogo con el otro no excluye el conflicto. La verdad no nace de la simple amalgama de mi mirada con la mirada del otro, nace del diálogo-conflicto entre esas miradas. La confrontación de enfoques es necesaria para llegar a la verdad común.
(Moacyr Gadotti apud FUNDACIÓN 2001 c, p. 37).

Educação e participação em conselhos para a resolução de conflitos

A participação é um processo social que gera a interação entre diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo. Em tais interações, como em quaisquer relações humanas, ocorrem relações de poder que incidem e se manifestam em níveis distintos em função dos interesses, valores e percepções dos(as) envolvidos(as).

Para Gohn (2001), algumas concepções fundantes nos auxiliam a entender um vasto campo de luta e composição entre projetos de participação para a sociedade. Entre essas concepções, destacam-se a liberal, a revolucionária e a democrática radical.

A liberal está baseada na concepção de participação como movimento espontâneo dos indivíduos, vistos como iguais, sem considerar as diferenças de classe, gênero ou étnicas. Para essa linha, a participação é inerente aos desejos e escolhas racionais da liberdade individual humana. A participação decorre do espírito humano, não sendo determinada pelos interesses derivados do posicionamento dos atores sociais na sociedade. O fortalecimento da sociedade civil é uma finalidade. Ele não pretende tornar a sociedade civil parte orgânica do Estado, mas fortificá-la como dimensão independente. Desse modo, evita as ingerências do Estado na vida privada. Não se pretende alterar as relações sociais estabelecidas, mas reformá-las de modo a melhorar a qualidade da democracia representativa liberal-capitalista e aprimorar os canais de comunicação e de acesso à informação, garantindo aos indivíduos os meios para que tenham a capacidade racional de escolher o que é melhor para si.

A revolucionária entende a participação como um processo de organização popular na luta contra as relações de dominação e o modo como o poder está distribuído em uma sociedade de classes. Os caminhos para o enfrentamento podem ser os institucionais e legais ou os paralelos, em busca de rupturas revolucionárias. Os partidos são os aparatos de organização por excelência, e a democracia representativa deve ser substituída pela democracia direta, sendo necessárias, para isso, a criação e a experimentação de estruturas coletivas paralelas.

A democrática radical objetiva o fortalecimento da sociedade civil em favor de uma nova ordem social mais justa e igualitária, só que para isso, ao contrário da concepção revolucionária, não há centralidade nos partidos de massa. Os movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais e outras formas associativas são vistos como válidos na construção do processo plural de hegemonia. Os sujeitos sociais não são os indivíduos abstratos da concepção liberal nem, exclusivamente, os membros de uma classe, mas os(as) cidadãos(ãs) que são, na base social, integrantes de uma classe e que se definem também por outras relações (gênero, etnia, orientação sexual, grupo etário, entre outras).

Há uma outra categorização interessante sobre a participação que se refere à intensidade e grau desta participação? (FUNDACIÓN, 2001 b):

- participação política – são as atividades que geram intervenções na tomada de decisão no Estado. É a modalidade de participação que leva o(a) cidadão(ã) a desenhar e exercer o controle do poder político;

- participação cidadã – intervenções de cada cidadão(ã) na esfera pública, não necessariamente vinculada à institucionalidade do Estado, em função dos interesses particulares de cada um(a);
- participação social – participação em organizações de caráter comunitário, que resulta na defesa de seus interesses e na busca da gestão do seu próprio desenvolvimento.

Por último, em termos conceituais, destacaríamos alguns “princípios” da participação (BORDENAVE, 1995):

- 1_ a participação é uma necessidade até biológica do ser humano, uma vez que este só sobreviveu como espécie pelo desenvolvimento de sua capacidade de vida coletiva organizada em sociedades com graus distintos de complexidade;
- 2_ a participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder;
- 3_ a participação leva à apropriação democrática do ambiente e de sua base natural;
- 4_ a participação é algo que se aprende e aperfeiçoa por meio de sua promoção;
- 5_ a participação é facilitada com a organização e a criação de fluxos de comunicação;
- 6_ a participação pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los. Logo, não é uma panacéia, mas uma opção política que corresponde a determinadas concepções de mundo, um processo inclusivo e educativo no tratamento e explicitação de problemas, e não a solução desses mesmos problemas.

A participação é a promoção da cidadania, a realização do sujeito histórico, o instrumento por excelência para a construção do sentido de responsabilidade e de pertencimento a um grupo, classe, comunidade e local (BAUMAN, 2000). Em um certo sentido rousseauiano, a participação é o cerne do processo educativo, pois desenvolve a capacidade do indivíduo ser “senhor de si mesmo”.

Quando temos por foco a educação emancipatória, observamos que uma das deficiências de processos participativos está em enfatizar o envolvimento

do(a) cidadão(ã) em situações de escolhas eleitorais. Como consequência desse posicionamento e da própria trajetória da cidadania no Brasil (CARVALHO, J. M., 2001), tem-se um(ã) cidadão(ã) passivo(a) que espera tudo do paternalismo de governo e sua institucionalidade; uma população que busca seus espaços de modo atomizado e desorganizado; e uma educação formal que instrumentaliza para a intervenção técnica e não prepara para a vida coletiva.

Entretanto, se a participação local e comunitária está sempre orientada para reivindicações específicas que não são vistas como parte orgânica da “grande política”, corremos o risco desta participação ser integrada ao sistema político e seus vícios ou encontrar soluções fragmentadas e isoladas. Assim, a busca por novas formas de governabilidade democrática passa pelo poder local e pela ampliação da esfera pública, pois é a ação na territorialidade local, articulada às questões políticas do Estado-nação, que os conflitos e tensões são mais visíveis e os atores sociais se relacionam mais intensamente, tornando o processo de reconfiguração das formas políticas e culturais e a concertação entre os(as) envolvidos(as) uma tarefa árdua, mas qualitativamente indispensável para a mudança de padrões societários.

Conselhos gestores

A noção de conselho gestor, prevista na Constituição Federal de 1988, procura torná-lo o espaço público jurídico-institucional por excelência de intervenção social planejada na formulação e implantação de políticas públicas. Nesses espaços formais, todas as demandas são legítimas por princípio, prevendo-se canais de confronto e interpelamento democrático entre os projetos sociais, de modo a se construir alternativas viáveis e o mais inclusivas possível.

O fato de os conselhos serem uma forma de participação e de democracia mais direta reconhecida pela Constituição Federal representa uma inequívoca vitória dos movimentos sociais e forças populares. A existência de desvios de propósito, de conselhos burocráticos e manipulados por determinados grupos ou esvaziados, não invalida a conquista, e sim manifesta o modo como o Estado brasileiro foi formado e como o exercício da cidadania foi negado ao longo da história. É igualmente evidente que temos de reconhecer a importância de outras formas de expressão coletiva (fóruns, Agenda 21 etc.) e compreender como os conselhos se inserem

nesse quadro de organização social, dando a eles importância na medida correta.

Dependendo do modo como é instituído e regulamentado, da composição definida, da dinâmica de funcionamento, do poder de decisão e de ingerência no governo, o conselho pode ser mais ou menos representativo do ideário participativo e emancipatório. Logo, há aspectos conjunturais e estruturais que precisam ser levados em consideração na análise dos conselhos, dentre os quais destacamos:

- formalizar o conselho somente após ter realizado um processo de debate e mobilização dos atores sociais e da realização de um evento em que se definam as bases para o seu funcionamento;
- impedir que o presidente tenha o poder de veto e de convocação exclusiva;
- observar a composição numérica e qualitativa dos conselheiros, buscando ser uma expressão adequada da sociedade em seu recorte de responsabilidade;
- estabelecer processos de discussão temática para estimular a participação, envolvendo o convite a profissionais e comunitários(as) não integrantes do conselho;
- constituir câmaras técnicas para os problemas centrais, com prazos para o estudo e formulação de propostas a serem apresentadas e avaliadas pelo conselho;
- no caso das organizações da sociedade civil, estabelecer mecanismos de escolhas a partir de critérios de seleção, e não em cima de nomes predefinidos por questões políticas ou conjunturais;
- estabelecer estudos técnico-científicos que subsidiem, com informações válidas, as discussões nos conselhos;
- criar mecanismos de comunicação permanente com as comunidades, tornando público o trabalho feito e envolvendo-as no processo;
- garantir o acesso a informações qualificadas e compreensíveis a todos(as) os(as) participantes;
- capacitar os(as) conselheiros(as) (com cursos e no processo), de modo a integrá-los(as) e a garantir uma relativa uniformidade de conhecimentos;
- estabelecer obrigações para os(as) conselheiros(as) que sejam viáveis em termos de tempo disponível e de possibilidade de acesso físico;
- garantir a igualdade de condições para participar e decidir a todos(as) os(as) conselheiros(as).

Especificamente falando da discussão acerca dos conselhos serem deliberativos ou consultivos, é importante frisar que, historicamente, a idéia de conselhos gestores diz respeito a um espaço de concertação e decisão democrática, criando uma necessária cultura cidadã e de responsabilidade no que é feito em termos de políticas públicas. Logo, em tese, todo conselho gestor deveria ser deliberativo. O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Snuc) prevê que, em unidades de proteção integral, os conselhos sejam consultivos, dados os limites previstos em lei. No caso das unidades de uso sustentável, prevê explicitamente que o conselho seja deliberativo apenas em reservas extrativistas e em reservas de desenvolvimento sustentável, sem definir as demais. Contudo, parece-nos que essa posição reflete muito mais uma visão tecnocrática e de baixa tradição participativa dos órgãos de meio ambiente do que um cuidado justificável. O fato de o conselho ser deliberativo em UCs não significa risco à integridade do patrimônio preservado, mas a garantia de que todos(as) os(as) envolvidos(as) possam decidir sobre a área, respeitando-se a lei maior que rege uma determinada UC. O conselho pode, perfeitamente, deliberar dentro dos limites de uso estabelecidos, o que facilita a motivação e o envolvimento comunitário, pois, para um(a) cidadão(ã) que muitas vezes tem precárias condições de sobrevivência utilizar parte do tempo disponível apenas manifestando opiniões, sem que isso tenha efeitos práticos, observamos que não produz resultados satisfatórios, gerando conselhos burocráticos e sem vida.

Mesmo reconhecendo os limites que a lei impõe, é possível e preciso pensar estratégias participativas que legitimem o fórum, de tal modo que as iniciativas tomadas sejam valorizadas e incorporadas pelo poder público. A experiência demonstra que o principal para o bom funcionamento dos conselhos não é tanto a sua classificação em consultivo ou deliberativo, mas o *status* de legitimidade e representatividade que alcança em função de seu processo de constituição e atuação ser realmente mobilizador, sério e democrático, resultando em efetivo poder de intervenção em políticas e ações sociais. Encontramos, no Brasil, conselhos gestores de políticas públicas deliberativos que, por terem sido criados de “cima para baixo”, são instâncias viciadas que reproduzem o favorecimento de determinados setores e o clientelismo, em nada condizentes com os princípios preconizados e inerentes à concepção dos espaços de exercício da democracia participativa. Por outro lado, verificamos a existência de conselhos e fóruns populares sem existência formal que conseguem resultados efetivos pela respeitabi-

lidade obtida e pela criação de estratégias que garantem a autonomia necessária e o diálogo indispensável com os governos.

No caso das UCs, em que o conselho é uma exigência do Snuc e, portanto, algo que temos de viabilizar, pelo menos enquanto não se estabelece uma discussão ampliada na sociedade sobre o sentido das institucionalidades participativas, o foco do trabalho de consolidação deve ser no intuito de torná-las instâncias democráticas, apropriadas e legitimadas pelos diferentes agentes sociais envolvidos na gestão ambiental.

Conselhos em unidades de conservação

O espaço público é aquele em que nos reconhecemos, discutimos e decidimos. É nesse espaço que se constrói um mundo comum e múltiplo, posto que reflete as perspectivas diferenciadas dos(as) cidadãos(ãs). É o espaço do exercício da política por meio do diálogo e da negociação (ACSELRAD, 1993). Logo, as lutas contra as agressões ambientais e pelo respeito aos direitos ambientais da população são lutas pela garantia do caráter público do meio ambiente, sendo os conselhos alguns dos espaços privilegiados para tal.

Retirando de Rocco (2002) trechos mais significativos da Lei 9.985 de 18/7/2000, no que se refere à constituição de conselhos em UCs, podemos destacar o seguinte:

□ **Capítulo II, art. 5º:**

O Snuc será regido por diretrizes que: [...] III – assegurem a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação; [...] V – incentivem as populações locais e as organizações privadas a estabelecerem e administrarem unidades de conservação dentro do sistema nacional; [...] IX – considerem as condições e necessidades das populações locais no desenvolvimento e adaptação de métodos e técnicas de uso sustentável dos recursos naturais.

□ **Capítulo IV, art. 29:**

Cada unidade de conservação do grupo de Proteção Integral disporá de um Conselho Consultivo, presidido pelo órgão responsável por sua administração

e constituído por representantes de órgãos públicos, de organizações da sociedade civil, por proprietários de terras localizadas e Refúgios de Vida Silvestre ou Monumento Natural, quando for o caso, e, na hipótese prevista no § 2º do art. 42, das populações tradicionais residentes, conforme se dispuser em regulamento e no ato de criação da unidade.

□ Capítulo VII, art. 42, § 2º:

Até que seja possível efetuar o reassentamento de que trata este artigo, serão estabelecidas normas e ações específicas destinadas a compatibilizar a presença das populações tradicionais residentes com os objetivos da unidade, sem prejuízo dos modos de vida, das fontes de subsistência e os locais de moradia destas populações, assegurando-se a sua participação na elaboração das referidas normas e ações.

No Decreto nº 4.340 de 22/8/2002, que regulamenta os artigos do Snuc, dentre outros aspectos, encontramos o seguinte no Capítulo V:

Art. 17 – As categorias de unidade de conservação poderão ter, conforme a Lei nº 9.985, de 2000, conselho consultivo ou deliberativo, que serão presididos pelo chefe da unidade de conservação, o qual designará os demais conselheiros indicados pelos setores a serem representados.

§ 1º – A representação dos órgãos públicos deve contemplar, quando couber, os órgãos ambientais dos três níveis da Federação e órgãos de áreas afins, tais como pesquisa científica, educação, defesa nacional, cultura, turismo, paisagem, arquitetura, arqueologia e povos indígenas e assentamentos agrícolas.

§ 2º – A representação da sociedade civil deve contemplar, quando couber, a comunidade científica e organizações não-governamentais ambientalistas com atuação comprovada na região da unidade, população residente e do entorno, população tradicional, proprietários de imóveis no interior da unidade, trabalhadores e setor privado atuantes na região e representantes dos Comitês de Bacia Hidrográfica.

§ 3º – A representação dos órgãos públicos e da sociedade civil nos conselhos deve ser, sempre que possível, paritária, considerando as peculiaridades regionais.

§ 4º – As Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) com representação no conselho de unidade de conservação não podem se candidatar à gestão de que trata o Capítulo VI deste Decreto.

§ 5º – O mandato do conselheiro é de dois anos, renováveis por igual período, não remunerado e considerado atividade de relevante interesse público.

Art. 18 – A reunião do conselho da unidade de conservação deve ser pública, com pauta preestabelecida no ato da convocação e realizada em local de fácil acesso.

Art. 19 – Compete ao órgão executor:

I – Convocar o conselho com antecedência mínima de sete dias;

II – Prestar apoio à participação dos conselheiros nas reuniões, sempre que solicitado e devidamente justificado.

Parágrafo único. O apoio do órgão executor indicado no inciso II não restringe aquele que possa ser prestado por outras organizações.

Art. 20 – Compete ao conselho da unidade de conservação:

I – Elaborar o seu regimento interno, no prazo de noventa dias, contados de sua instalação;

II – acompanhar a elaboração, implementação e revisão do Plano de Manejo da unidade de conservação, quando couber, garantindo o seu caráter participativo;

III – buscar a integração de unidade de conservação com as demais unidades e espaços territoriais especialmente protegidos e com o seu entorno;

IV – esforçar-se para compatibilizar os interesses dos diversos segmentos sociais relacionados com a unidade;

V – avaliar o orçamento da unidade e o relatório financeiro anual elaborado pelo órgão executor em relação aos objetivos da unidade de conservação;

VI – opinar, no caso de conselho consultivo, ou ratificar, no caso de conselho deliberativo, a contratação e os dispositivos do termo de parceria com Oscip, na hipótese de gestão compartilhada da unidade;

VII – acompanhar a gestão por Oscip e recomendar a rescisão do termo de parceria, quando constatada irregularidade;

VIII – manifestar-se sobre obra ou atividade potencialmente causadora de impacto na unidade de conservação, em sua zona de amortecimento, mosaicos ou corredores ecológicos; e

IX – propor diretrizes e ações para compatibilizar, integrar e otimizar a relação com a população do entorno ou do interior da unidade, conforme o caso.

Como fazer para tornar os conselhos instrumentos de expressão, representação e participação e qual o papel que os(as) conselheiros(as) têm nesse processo? O objetivo de se aplicar procedimentos metodológicos compatíveis com a gestão participativa em UCs e a educação ambiental é o de criar condições para que os conselhos sejam efetivamente representativos, para que possam imprimir um novo formato às políticas públicas e ao processo de tomada de decisão.

Metodologia Participativa



Opção metodológica de gestão participativa

Ao se adotar a perspectiva teórica contida aqui, não há dúvida em se afirmar que as metodologias participativas são as mais propícias para o fomento do conselho como instrumento democrático de gestão. Neste caso, a educação ambiental, no processo de concretização de seus pressupostos (participação, interdisciplinaridade, ambiente como totalidade e complexidade, respeito às características culturais de cada comunidade etc.), é o instrumento privilegiado para unir a necessidade política democrática às finalidades desse tipo de unidade administrativa nacional, que são as UCs, e às temáticas e especificidades socioambientais de cada localidade.

A metodologia participativa engloba inúmeras tendências e estilos participativos: pesquisa participante, pesquisa-ação, investigação-ação, investigação-militante, entre outras (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADJER, 1998). Contudo, o que é central para este trabalho é que todas as tendências têm como princípios: (1) proposta política de transformação democrática da realidade, a partir da realidade vivenciada e de construção no processo; (2) a construção da relação sujeito-sujeito; (3) a realidade como movimento histórico, e não como uma externalidade objetiva; (4) a crítica aos modelos tradicionais de pesquisa e seu uso como instrumento de dominação e reprodução das relações de poder vigentes (THIOLENT, 1987; MINAYO, 1996).

Os objetivos que norteiam as metodologias participativas, no que dizem

respeito à educação, podem ser definidos assim:

- conduzir a ação educativa no sentido do crescente comprometimento com a melhoria da qualidade de vida;
- conduzir os problemas da educação de maneira integrada, em processo participativo das forças sociais locais;
- conduzir a ação educativa dentro de uma perspectiva de educação permanente, a partir da formação de consciência crítica;
- conduzir a ação educacional de modo a apoiar e estimular a manifestação espontânea de indivíduos e grupos na transmissão e recriação do patrimônio cultural;
- vincular os processos educativos às atividades econômicas e sociais.

As premissas metodológicas da prática participativa em educação ambiental são:

- é prática social com sentido político, não devendo ser entendida como lógica acabada e resultados predefinidos, possibilitando a construção e a correção de desvios no próprio processo;
- não é neutra;
- procura integrar o potencial do conhecimento popular com o científico;
- busca a produção coletiva do conhecimento;
- parte da realidade do grupo para atingir a transformação, produzindo uma nova estrutura e um novo conhecimento.

Roteiro para um diagnóstico participativo

O roteiro do diagnóstico e planejamento participativo está orientado pelas premissas pedagógicas e participativas defendidas no texto e tem como indicação quatro eixos e respectivas questões que orientam o trabalho:³

³ Baseado em atividades realizadas pelo Ibase, durante a elaboração do Plano de Gestão Costeira da Baía de Guanabara – Meta Socioeconomia, além do projeto iniciado no Parna Jurubatiba, e pela Fundación Foro Nacional por Colombia (2001 b).



EIXO 1 – Envolvimento Comunidade/Ibama/Conselho Gestor

Quem já se envolve?

Quem não se envolve?

Quem deveria se envolver mais?

Mobilização/participação – potencialidades/dificuldades internas e externas

O que tem dado certo? Quais os canais já existentes que dão certo?

O que tem dado errado? Quais os canais já existentes que não dão certo?

Sugestões

Quais os caminhos que têm chance de dar certo? Por onde começar?

Detalhamento das atividades básicas do Eixo 1

O Círculo das Palavras

Distribui-se aos(as) participantes uma folha impressa com um título que contenha o nome da UC escrito no centro, circundado por noções equidistantes destacadas em diagnóstico feito previamente (visitação, análise de documentos científicos, conversas iniciais com profissionais da unidade e com os(as) conselheiros(as)), além de um ou dois espaços em branco para livre preenchimento dos(as) participantes, caso sintam falta de elementos importantes de caracterização. Recomenda-se que se organizem duplas, sublinhando as três noções que mais se associam à situação da UC em foco. Além disso, é solicitado que seja eleita, entre as três, a que represente o aspecto mais importante.

A tabulação e a discussão dos resultados permitem a construção de percepções iniciais, revelando identidades e diferenciações entre os grupos envolvidos, que serão consideradas no processo de educação ambiental. Além disso, as percepções ambientais e sociais identificadas a partir dessa atividade podem servir como indicadores iniciais que auxiliam a elaboração do plano de ação.

Como a UC afeta a minha vida?

Essa pergunta é tratada em grupos que são formados com a tarefa de traduzir em histórias (reais ou fictícias) as melhores respostas a ela. No primeiro momento, duplas de participantes trocam idéias entre si para a construção de uma história que responda à pergunta. Em seguida, com a reunião de duas duplas em novo grupo, chega-se à eleição das histórias que melhor expressam o sentido da

pergunta formulada. As histórias são contadas e registradas por escrito, além de gravadas. Após a apresentação, sistematização e comentários, o grupo é estimulado por outra pergunta – *como a comunidade local interfere no ambiente da UC?* –, evidenciando a relação em “mão dupla” presente nas relações entre comunidades e a UC. Todas as informações são registradas de forma visível para o grupo.

O que a comunidade faz diante das interferências na UC? Ou, ainda, “em relação à UC, que atitudes a comunidade tem?”

A partir de um roteiro previamente elaborado, identificam-se as formas de participação de cada grupo social no enfrentamento dos problemas ou no aproveitamento do potencial ambiental da UC e, também, os limites e as possibilidades dos canais de participação disponíveis em cada comunidade.

Depois de preenchidos, os roteiros são lidos e os resultados sistematizados em painel, permitindo um mapeamento dos principais problemas referentes à capacidade de mobilização de cada comunidade, assim como dos seus atores estratégicos. O roteiro facilita, ainda, a identificação dos canais de participação existentes e do papel desempenhado pelo poder público, em suas diferentes esferas, na definição do padrão de participação.

O que pode ser feito para melhorar a participação na busca de solução dos problemas ambientais que afetam a UC e seu entorno?

As idéias são registradas em painel e problematizadas com os(as) participantes, constituindo um acervo de sugestões que indicam os limites e as possibilidades das redes sociais atuantes, invariavelmente em confronto com os interesses que têm prevalecido historicamente na formulação das políticas públicas direta ou indiretamente relacionadas à gestão da UC.



EIXO 2 – Análise do cenário em que se insere o conselho

Aspectos internos (potencialidades e debilidades).

Aspectos externos (ameaças e oportunidades).

Problemas e potencialidades ambientais.

A educação ambiental como mediadora de interesses e conflitos entre atores sociais.

Detalhamento das atividades básicas do Eixo 2

Trabalho em grupos

Leitura de texto extraído e adaptado da fundamentação teórica feita e do diagnóstico socioambiental da UC; discussão em grupo e respostas às perguntas provocadoras formuladas pelos(as) dinamizadores(as) em função das características da UC. Apresentação da tarefa do grupo em plenária com discussão coletiva e sistematização das idéias apresentadas. Culmina com a discussão em plenária da primeira questão do Eixo 3 (“Quem nós somos e por que estamos no conselho?”).



EIXO 3 – Formulação da visão de futuro e da missão do conselho

Quem nós somos e por que estamos no conselho?

Aonde queremos chegar?

O que se espera do conselho nos próximos dois anos?

O que é preciso ser feito para que isso aconteça?

Quem deve fazer?

Detalhamento das atividades básicas do Eixo 3

Passo 1

Aonde queremos chegar?

Tempestade de idéias: qual o nosso “sonho” para a UC? – registro em folha de papel pardo de todas as idéias surgidas (nesse primeiro momento, deixar surgir o “sonho” – amplo, sem nenhuma limitação). Ao fim, tirar o sonho comum do grupo para a UC.

Passo 2 e passo 3

Em grupos de cinco ou seis pessoas.

Tendo como pano de fundo o sonho comum do grupo, responder à pergunta: o que se espera do conselho nos próximos dois anos? O grupo tira cinco objetivos, pensando como o conselho estará funcionando daqui a dois anos – registro em tarjetas coloridas, cinco por grupo.

Para cada objetivo proposto, o grupo define até três ações para alcançá-lo respondendo à questão: o que é preciso fazer para que isso aconteça? Registro em tarjetas coloridas, 15 por grupo.

Os grupos colam as tarjetas em um painel coletivo.

Em plenária, há a discussão e a compatibilização dos objetivos e das ações apresentadas, chegando a um único plano.

Passo 4

Quem deve fazer?

Montagem do “quadro de comprometimento” – identificar as pessoas ou instituições-chave responsáveis pelas ações e aquelas que precisam ser envolvidas, durante o seu desenvolvimento, para que as ações aconteçam. Identificar, ainda, as estratégias de envolvimento necessárias ao engajamento das pessoas/instituições. Incluir e colar novas tarjetas no painel construído coletivamente, acrescentando as idéias surgidas.



EIXO 4 – Elementos para um plano de ação

Bases operacionais que resultem num planejamento das ações no conselho, tomando por referência as informações obtidas ao longo do processo de execução do projeto e o plano construído coletivamente na oficina. Isso significará a sistematização do plano de ação com diferentes esferas de intervenção (desde a consolidação e viabilização do conselho, passando por seu funcionamento e capacitação dos membros, até as diretamente relacionadas com os problemas da UC e da população) e com o planejamento temporal de cada ação e seus prazos de execução.

Feito isso, o plano de ação é consolidado e referendado coletivamente (consultores(as), Ibama e conselheiros(as)), com tempo para leitura prévia, em reunião em que todos os pontos, bem como o sentido global do documento, são amplamente discutidos, revistos e aprovados. Esse documento passará a ser o principal instrumento-guia das iniciativas dos(as) conselheiros(as) e do Ibama em determinada UC, potencializando os espaços de exercício democrático e participativo, que são os conselhos.

Considerações Finais



A aplicação desses princípios e conceitos por meio da metodologia definida tem se mostrado, até o momento, adequada à promoção da gestão participativa em UCs. Além disso, a concepção teórica adotada está sintonizada com o que há de mais recente no debate acadêmico sobre a educação ambiental e suas finalidades na sociedade contemporânea. Todavia, temos clareza de que, para a consolidação da proposta, tanto em seu aspecto teórico como metodológico, é preciso que haja um posicionamento político concreto por parte do Ibama, no sentido de replicar tal experiência em outras UCs com realidades distintas em termos de grau de estruturação dos conselhos e categoria de conservação, segundo classificação definida pelo Snuc. Isso permitiria o aprimoramento conceitual e uma análise mais respaldada na realidade concreta e substanciada, de modo a se sinalizar para uma proposta plenamente reconhecida e capaz de ser aplicada em todo o país.

Nesse sentido, entendemos que não é possível fazer algo de tamanha envergadura apenas com uma equipe e uma média de duas unidades por ano. É preciso que se estabeleçam um processo ampliado de discussão do trabalho sintetizado nesta publicação e a criação de equipes próprias em cada UC. É igualmente importante, como indicativo de esforço coordenado e estruturado, a construção de fóruns regionais de conselheiros(as), potencializando a ação, corrigindo os rumos adotados, aprimorando os instrumentos e tornando público o debate acerca da criação de espaços de participação como meio para o fortalecimento da democracia no país e o exercício da cidadania, tendo como referência, no nosso caso, as UCs.

Referências Bibliográficas

- ACSELRAD, H. *Ecologia – Direito do cidadão*. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1993.
- _____. *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: Ibase, 1992.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNADJER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMADOR, E.S.; FRANCA, L.P.; LOUREIRO, C.F.B.; MIRANDA, M.; VON DER WEID, N. *Indicadores de impacto socioambiental das atividades da Petrobras na Baía de Guanabara*. Rio de Janeiro: Ibase; Petrobras, 2001.
- ARRUDA, M.P.S. de. *Educação e sustentabilidade: o projeto Educação Ambiental no Ensino Básico do Brasil – Muda o mundo, Raimundo!*. 2001. Dissertação de Mestrado – Eicos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BECK, U. *Risk society*. Beverly Hills: Sage, 1992.
- BORDENAVE, J. D. *O que é participação?*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação?*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Declaração de Brasília para a educação ambiental*. Anais I Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. Brasília, 1996.
- _____. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, 1994.
- CARVALHO, I.; SCOTTO, G.; BARRETO, A. *Conflitos sociais e meio ambiente: desafios políticos e conceituais*. Rio de Janeiro: Ibase, 1995.
- CARVALHO, I.C. de M. *A Invenção ecológica – Narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001.
- CARVALHO, J. M. de *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Como o Ibama exerce a Educação Ambiental*. Brasília: Ibama, 2002.
- CRUZ, M. do C.M.T. *Consórcios intermunicipais: uma alternativa de integração regional ascendente*. São Paulo: Pólis, 2001.

- DEMO, P. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUNDACIÓN FORO NACIONAL POR COLOMBIA. *La participación en la cuestión pública – Tipos, niveles y mecanismos*. Colômbia, 2001 a. (Série “Cartillas para el manejo ambiental municipal com participación ciudadana”, módulo 4)
- _____. *Planeación participante para la gestión ambiental local*. Colômbia, 2001 b. (Série “Cartillas para el manejo ambiental municipal com participación ciudadana”, módulo 6)
- _____. *Conflicto, Convivencia y Democracia*. Colômbia, 2001 c. (Série “Série Construyendo Ciudadanía”, cartilha 2)
- GOHN, M. da G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Movimentos sociais e educação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001 a.
- _____. *Teoria dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GONÇALVES, C.W.P. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J.S. *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Ibama, 2000.
- _____. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos – O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IBAMA. *Como o Ibama exerce a educação ambiental*. Brasília: Edições Ibama, 2002.
- IBGE. *Síntese dos indicadores sociais – PNAD 1999*. Rio de Janeiro, 2000.
- LAYRARGUES, P.P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LESBAUPIN, I. *Poder local x exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LIMA, G.F.C. Crise ambiental, educação e cidadania. In: LOUREIRO, C.F.B.;

- LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002 a.
- _____. *Educação ambiental crítica: princípios teóricos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Hotbook, 2002 b.
- _____. O que é educação ambiental?. *Paradoxa*, Rio de Janeiro, ano IV, nº 9, 2001.
- _____. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000 b.
- _____. *A Assembléia Permanente de Entidades em Defesa do Meio Ambiente-RJ e o pensamento de esquerda: análise crítica do Coletivo Organizado a partir do depoimento de suas históricas lideranças estaduais*. Tese de doutorado – PPGESS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000 a.
- LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. Educação ambiental nos anos noventa. Mudou, mas nem tanto. *Políticas Ambientais*, ano 9, nº 25, dez. 2000.
- MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MONTIBELLER-FILHO, G. *O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias*. Florianópolis: EDUFSC, 2001.
- QUINTAS, J.S. Por uma educação ambiental emancipatória. In: QUINTAS, J.S. *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Ibama, 2000.
- ROCCO, R. *Legislação brasileira do meio ambiente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SPAZZIANI, M. de L. *A compreensão da educação ambiental*. Monografia de especialização – UFMT, Mato Grosso, 1993.

- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1987.
- UNESCO. Carta de Belgrado. *Revista Contacto*, 1(1):1-10, 1976.
- _____. *Taller Subregional de Educación Ambiental*. Chosica, 1976 a.
- UNGER, N.M. (Org.). *Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico*. São Paulo: Loyola, 1992.

Impressão e Acabamento
EGC – Editora Gráfica Comunicação Ltda.
Rua Domingos Magalhães, 191 Lj. – Maria da Graça
CEP 20785-350 – Rio de Janeiro – RJ
Tel/fax: (21) 2501-3998
CGC 39.536.628/0001-41
Insc. 84.909.610
e-mail: egcgraf@domain.com.br
site: <http://www.egci.com.br>