



MATERIAL DO PROFESSOR

P.E.D

PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

#EuFaçoParte



Serão enfatizados cinco dos ODS's ao longo do projeto:



Desenvolvemos uma metodologia que estimula a busca pelo conhecimento baseada na reflexão, interação com o meio e as vivências do aluno e professor.

Acreditamos que o alinhamento de conceitos de sustentabilidade às metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ao contexto escolar e à consideração de demandas locais compõem um dos caminhos para um mundo transformado.

Venha conosco nesta trilha!

Em caso de dúvidas, entre em contato pelo e-mail
operacional3@ntics.com.br



SECRETARIA ESPECIAL DA
CULTURA

MINISTÉRIO DO
TURISMO



Sumário

Desenvolvimento Sustentável.....	04
Diversidade e a Agenda 2030.....	07
Igualdade de Gênero e Políticas Públicas.....	10
Redução das Desigualdades e Políticas Públicas.....	12
Cenário Socioambiental e Educação Ambiental.....	15
Identidades da Educação Ambiental Brasileira.....	23
A Práxis na Formação do Educador Socioambiental.....	29
Referências Bibliográficas.....	35

Desenvolvimento Sustentável

O termo “desenvolvimento sustentável” surgiu a partir de estudos da Organização das Nações Unidas sobre as mudanças climáticas, atuando como uma solução para a humanidade perante a crise social e ambiental pela qual o mundo passou a partir da segunda metade do século XX. Na Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMMAD), ou Comissão de Brundtland, presidida pela norueguesa Gro Haalen Brundtland, no processo preparatório à Conferência das Nações Unidas, conhecida como “Rio 92”, foi desenvolvido um relatório que ficou conhecido como “Nosso Futuro Comum”.

Este relatório foi formado por informações colhidas pela comissão ao longo de três anos de pesquisa e análise, com foco nas questões sociais, principalmente no que tange ao uso da terra, sua ocupação, suprimento de água, abrigo e serviços sociais, educativos e sanitários, além de administração do crescimento urbano. O relatório “Nosso Futuro Comum” (1987), define desenvolvimento sustentável como:

“O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades.”

O relatório Brundtland ou “Nosso Futuro Comum”, considera que a pobreza generalizada não é mais inevitável e que o desenvolvimento de uma cidade deve priorizar o atendimento das necessidades básicas da população, além de oferecer oportunidades de melhoria da qualidade de vida de todos. Ressaltou, também, a necessidade de descentralização das aplicações de recursos financeiros e humanos, e a necessidade do poder político favorecer as cidades em sua escala local. Quanto aos recursos naturais, avaliou a capacidade da biosfera de absorver os efeitos causados pela atividade humana, e afirmou que a pobreza já pode ser considerada como um problema ambiental, bem como um tópico fundamental para a busca da sustentabilidade.

Sendo assim, o conceito de desenvolvimento sustentável foi firmado na Agenda 21, que foi o documento desenvolvido na Conferência “Rio 92”, e incorporou-se em outras agendas mundiais de desenvolvimento e de direitos humanos, porém a maioria dos autores que escrevem sobre o tema afirmam que tal conceito ainda está em construção, como os escritores Carla Canepa (2007), José Eli da Veiga (2005) e Henri Ascelard (1999).

Desenvolvimento Sustentável

O autor BARBOSA (2008), afirma que:

“Apesar de ser um conceito questionável por não definir quais são as necessidades do presente nem quais serão as do futuro, o relatório de Brundtland chamou a atenção do mundo sobre a necessidade de se encontrar novas formas de desenvolvimento econômico, sem a redução dos recursos naturais e sem danos ao meio ambiente. Além disso, definiu três princípios básicos a serem cumpridos: desenvolvimento econômico, proteção ambiental e equidade social. Mesmo assim, o referido relatório foi amplamente criticado por apresentar como causa da situação de insustentabilidade do planeta, principalmente, o descontrole populacional e a miséria dos países subdesenvolvidos, colocando somente como um fator secundário a poluição ocasionada nos últimos anos pelos países desenvolvidos.” Artigo publicado em: Revista Visões 4ª Edição, Nº4, Volume 1 - Jan/Jun 2008.

Importante ressaltar que, para a Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD, 1988, 1991) os objetivos que derivam do conceito de desenvolvimento sustentável estão relacionados com o processo de crescimento da cidade e busca a conservação do uso racional dos recursos naturais incorporados às atividades produtivas. Entre eles estão: crescimento renovável; mudança de qualidade do crescimento; satisfação das necessidades essenciais por emprego, água, energia, alimento e saneamento básico; garantia de um nível sustentável da população; conservação e proteção da base de recursos; reorientação da tecnologia e do gerenciamento de risco; reorientação das relações econômicas internacionais.

Portanto, o desenvolvimento sustentável deve ser uma consequência do desenvolvimento social, econômico e da preservação ambiental.

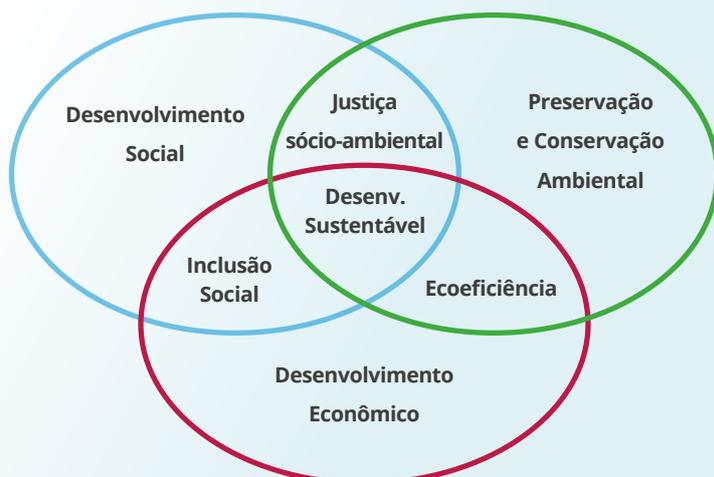


Figura: Desenho esquemático relacionando parâmetros para alcançar o desenvolvimento sustentável.

Fonte: BARBOSA, 2008.

Desenvolvimento Sustentável

Durante a “Rio 92”, também foi escrito outro importante documento denominado “A Carta da Terra”, que posteriormente foi retificada pela UNESCO e aprovada pela ONU em 2002. Este documento traz importantes ressalvas sobre o meio ambiente, segue um trecho do documento:

“Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações” (A Carta da Terra, 2002).

Insta pontuar que ao se definir desenvolvimento sustentável também está se discutindo o que é sustentabilidade. A sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável são termos que estão entrelaçados, ou seja, envolvidos com propósitos semelhantes, uma vez que a sustentabilidade é o objetivo do desenvolvimento sustentável.

A sustentabilidade consiste em encontrar meios de produção, distribuição e consumo de recursos existentes de forma mais coesa, economicamente eficaz e ecologicamente viável.

“Um dos desafios da sustentabilidade ambiental urbana é a conscientização de que esta é um processo a ser percorrido e não algo definitivo a ser alcançado. A busca por uma conceituação urbana sustentável traz consigo uma série de proposições e estratégias que buscam atuar em níveis tanto locais quanto globais.” (BARBOSA, 2008)

Assim sendo, tanto o desenvolvimento sustentável, quanto a sustentabilidade, são aspectos que vão além da ideia ecológica e ambiental, fazem parte também outras vertentes como o meio social e seus aspectos econômicos, políticos, culturais e históricos.



A Diversidade e Agenda 2030

Em setembro de 2015, representantes dos **193 Estados-membros da ONU** se reuniram em Nova York e reconheceram que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global, e também, um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

Ao adotarem o documento “Transformando o Nosso Mundo: **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**” (A/70/L.1), os países comprometeram-se a tomar medidas ousadas e transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável nos próximos 15 anos, lembrando que, visam não deixar ninguém para trás.

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica **17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, os ODS, com 169 metas, distribuídas entre eles, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. São objetivos e metas claras, para que todos os países adotem de acordo com suas próprias prioridades, e, atuem no espírito de uma parceria global que orienta as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro.

A Agenda 2030 consiste em uma Declaração, em um quadro de resultados - os 17 ODS e suas 169 metas -, em uma seção sobre meios de implementação e de parcerias globais, bem como de um roteiro para acompanhamento e revisão. Os ODS são o núcleo da Agenda e deverão ser alcançados até o ano 2030. Segue o quadro para melhor compreensão:

A Diversidade e Agenda 2030

Os 17 Objetivos são integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. São, basicamente, como uma lista de tarefas a serem cumpridas pelos governos, a sociedade civil, o setor privado e todos cidadãos na jornada coletiva para um 2030 sustentável. Nos próximos anos de implementação da Agenda 2030, os ODS e suas metas irão estimular e apoiar ações em áreas de importância crucial para a humanidade: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias.

Esses são os 5 P's:



Fonte: <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>

De acordo com a ONU, desde 2000 houve um enorme progresso na promoção do acesso universal à educação primária para as crianças ao redor do mundo. Para além do foco na educação básica, todos os níveis de educação estão contemplados no objetivo de desenvolvimento sustentável 4, que enxerga como fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro do ODS 4, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento.

Quando falamos em igualdade, a igualdade de gênero não é apenas um direito humano fundamental, mas a base necessária para a construção de um mundo pacífico, próspero e sustentável. O esforço de alcance do ODS 5 é transversal à toda Agenda 2030 e

A Diversidade e Agenda 2030

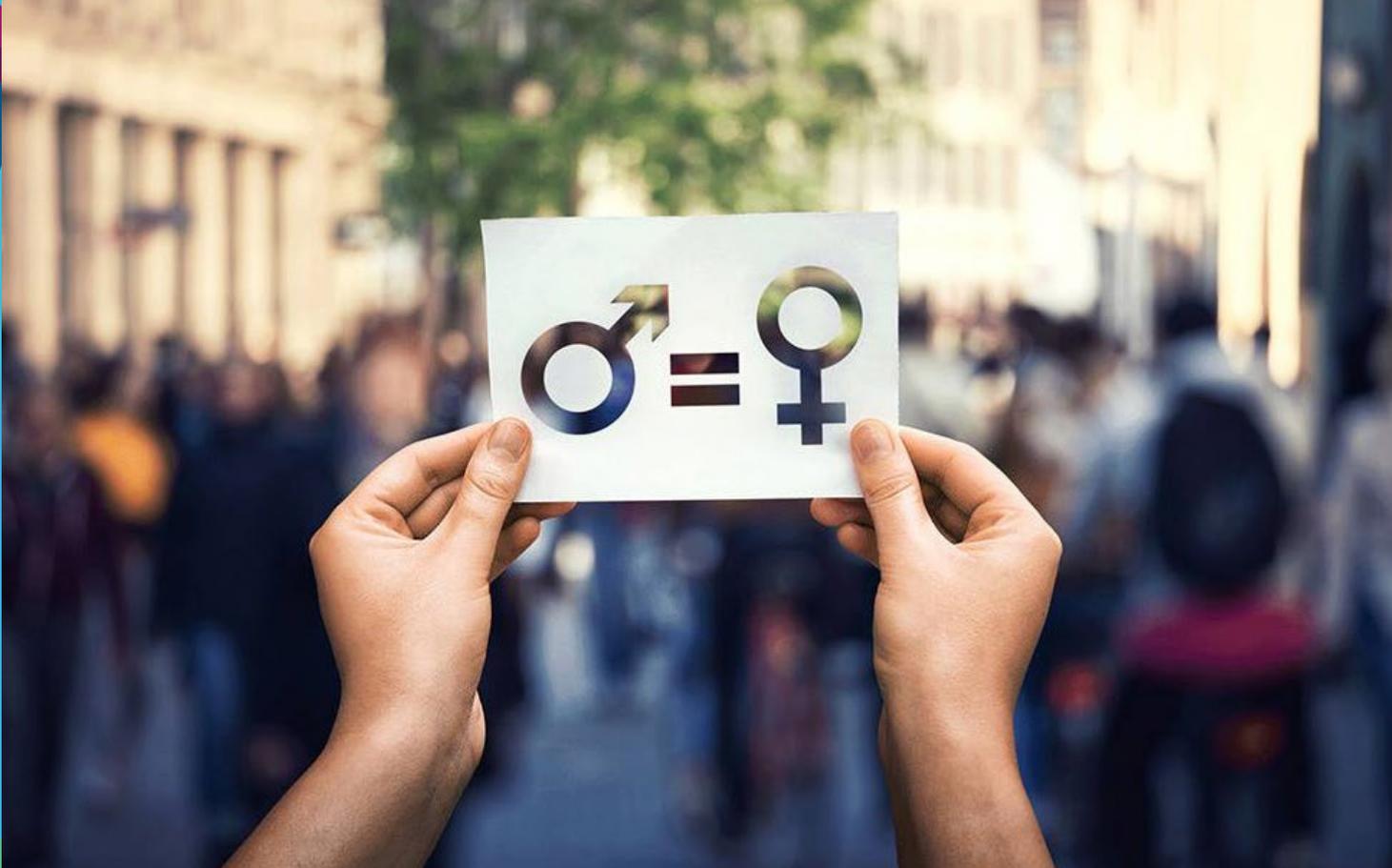
reflete a crescente evidência de que a igualdade de gênero tem efeitos multiplicadores no desenvolvimento sustentável.

Muitos avanços em termos de assegurar melhores condições de vida a mulheres e meninas são um importante legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável visam intensificar estas realizações, não apenas nas áreas de saúde, educação e trabalho, mas especialmente no combate às discriminações e violências baseadas no gênero e na promoção do empoderamento de mulheres e meninas para que possam atuar enfaticamente na promoção do desenvolvimento sustentável, por meio da participação na política, na economia, e em diversas áreas de tomada de decisão.

O desenvolvimento sustentável não será alcançado se as barreiras tangíveis e intangíveis que impedem o pleno desenvolvimento e exercício das capacidades de metade da população não forem eliminadas. Neste ponto, vale lembrar que o mundo é mais desigual hoje do que em qualquer momento da história desde 1940. A desigualdade de renda e na distribuição da riqueza dentro dos países têm disparado, incapacitando os esforços de alcance dos resultados do desenvolvimento e de expansão das oportunidades e habilidades das pessoas, especialmente dos mais vulneráveis.

A desigualdade é um problema global que requer soluções integradas e, para atender a esta questão, a Agenda 2030 conta com o ODS 10 - Redução das Desigualdades. A visão estratégica do ODS 10 se constrói sob o objetivo da erradicação da pobreza em todas suas dimensões, na redução das desigualdades socioeconômicas e no combate às discriminações de todos os tipos.

O alcance do ODS 10 depende de todos os setores na busca pela promoção de oportunidades para as pessoas mais excluídas no caminho do desenvolvimento. Foco importante deste ODS é o desafio contemporâneo das migrações e fluxos de pessoas deslocadas entre países e regiões devido a conflitos, eventos climáticos extremos ou perseguições de quaisquer tipos. O alcance de suas metas é estruturante para a realização de todos os outros 16 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



Igualdade de Gênero e Políticas Públicas

A igualdade de gênero é um direito humano. As mulheres têm o direito de viver com dignidade e livres da necessidade e do medo. Lembrando que a igualdade de gênero também é uma pré-condição para o avanço do desenvolvimento e a redução da pobreza: mulheres empoderadas contribuem para a saúde e a produtividade de famílias e comunidades inteiras e melhoram as perspectivas para a próxima geração. Ainda assim, apesar de evidências sólidas que demonstram a centralidade do empoderamento das mulheres para a realização dos direitos humanos, redução da pobreza, promoção do desenvolvimento e abordagem dos desafios mais urgentes do mundo, a igualdade de gênero continua sendo uma promessa não cumprida.

No Brasil temos o espaço institucional protagonista nas discussões da temática de gênero, a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres. A pasta trabalha com ações e programas que tratam de questões que vão da saúde da mulher, passando pela violência contra a mulher e a ampliação da representação política feminina nos espaços de poder. Na página oficial existe a definição da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, como:

Igualdade de Gênero e Políticas Públicas

“Está vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e tem como principal objetivo promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente. Desde a sua criação em 2003, a SNPM vem lutando para a construção de um Brasil mais justo, igualitário e democrático, por meio da valorização da mulher e de sua inclusão no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. O Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018, transferiu a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres para a estrutura organizacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).” (Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/secretaria-nacional-de-politicas-para-mulheres>)

Há um Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) 2013-2015, que é abrangente e está em concordância com o que preconiza o ODS 5. Como a temática de gênero é transversal, há ações e metas propostas para diferentes áreas, como saúde, educação, trabalho e segurança.

Além disso, há um marco legal importante para o combate à violência contra a mulher, que é a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 2006), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica contra a mulher. Outro marco é a Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, que tem entre suas diretrizes a estruturação de uma rede de atendimento nos estados, municípios e no Distrito Federal.

O papel do educador é levar essas informações aos alunos, e principalmente estar aberto ao diálogo, para que eles conheçam e entendam a importância da igualdade de gênero, o respeito e a construção de uma sociedade justa.



Redução das Desigualdades e Políticas Públicas

As desigualdades sociais voltaram a ser foco da atenção pública e analítica, as perspectivas teóricas atuais das ciências sociais e a disponibilização de indicadores institucionais evidenciam o caráter global das desigualdades contemporâneas. Um dos fatores que contribuíram para que as desigualdades voltassem a ter esta grande visibilidade junto à atenção pública e analítica, foram as dinâmicas sociais atuais. A produção e disponibilização de indicadores a este respeito tem vindo a multiplicar-se, acompanhada por um número rapidamente crescente de estudos e pesquisas sobre diversos aspectos das desigualdades sociais contemporâneas.

Esses indicadores, estudos e pesquisas são elaborados por sociólogos, economistas e outros cientistas sociais, a partir de uma variedade de centros de investigação, institutos de estatísticas, associações cívicas e organizações internacionais.

Redução das Desigualdades e Políticas Públicas

E a conclusão de todos se afunilam no mesmo ponto, que a desigualdade social é consequência da má distribuição da riqueza, fato constatado na maioria dos países. Isso gera um contraste econômico e social entre a população, pois apenas uma pequena parcela da sociedade detém a maioria dos recursos econômicos, enquanto a maioria precisa sobreviver com a menor parcela dos bens.

Como já vimos, a redução da desigualdade entre e dentro dos países é o tema do ODS 10, que possui suas metas. Para tanto, é necessário assegurar renda às populações mais pobres (meta 10.1), promover a inclusão social e política (meta 10.2) e adotar políticas de proteção salarial (meta 10.4).

Medidas institucionais, como a eliminação de leis discriminatórias e a promoção de leis adequadas (meta 10.3) fazem parte do caminho para a redução das desigualdades.

Por fim, fiscalizar e regular os mercados financeiros, de forma a não concentrarem renda (meta 10.5), e dar tratamento justo a migrantes (10.7) também estão entre as metas deste ODS.

A questão da diminuição das desigualdades de condições de vida entre regiões, estados e municípios é tema da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), instituída pelo Decreto nº 6.047, de 2007, que orienta as ações do governo federal. No Brasil, o Ministério da Integração Nacional é responsável por coordenar programas no setor, e uma nova política vem sendo discutida desde 2012.

Um instrumento para aperfeiçoar a PNDR é o Observatório de Desenvolvimento Regional (ODR), sistema de acesso público que reúne diversas informações georreferenciadas, fornecidas por órgãos e institutos de pesquisas. Além disso, em 2008, o país lançou o Territórios da Cidadania, que pretende promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Governos locais, de estados e municípios são considerados atores fundamentais nessa estratégia que financia projetos e empreendimentos.

Redução das Desigualdades e Políticas Públicas

Quanto à inclusão econômica no mundo do trabalho, Brasil instituiu um salário mínimo, com política de valorização de longo prazo, regida pela Lei nº 12.382, de 2011, com atualizações de valores publicadas a cada ano.

O Programa Bolsa Família, iniciativa coordenada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), também associado ao ODS 1, por sua vez, é um dos responsáveis pela redução da desigualdade na última década no Brasil. Isso ocorre porque o Programa realiza a transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza em todo o País.

A questão da redução das desigualdades também deve ser enfrentada em âmbito municipal, e o gestor municipal é responsável por planejar e construir o cadastro de beneficiários do Programa Bolsa Família. Por meio dessa base de dados é que são identificadas as famílias que devem receber os recursos transferidos do governo federal. De posse do cadastro, os governos locais podem estudar os dados para formular políticas públicas municipais de combate às desigualdades.

Uma outra forma de atuação dos municípios neste tema são as políticas municipais de transporte, por exemplo, que podem aprofundar ou minorar a desigualdade, conforme as taxas aplicadas ou a preferência de investimentos: os recursos destinados a transporte público, por exemplo, têm caráter oposto ao dos gastos da prefeitura para a circulação de carros particulares. O primeiro, evidentemente, tem perfil de redução das desigualdades. E devemos refletir sobre essas questões dentro da nossa comunidade, nos conscientizar dos nossos direitos e procurar formas para que os municípios atuem alinhados com o propósito de diminuição das desigualdades. Além disso, cabe ao gestor municipal observar a possibilidade de participação e parceria em programas como o Territórios da Cidadania.



O Cenário Socioambiental e a Educação Ambiental

Há décadas, correntes críticas de pensamento discutem sobre os danos causados ao meio ambiente, consequência do modelo de desenvolvimento produtivo/industrial característico da sociedade ocidental. Este modelo foi exportado pelos países da Europa e Estados Unidos aos países ditos “em desenvolvimento”, chegando aos “subdesenvolvidos” e ao oriente, tornando-se, por assim dizer, um modelo global de produção e vida. Atualmente, segundo a visão crítica o mundo vive a crise do modelo capitalista, na medida em que a insustentabilidade socioambiental apresenta questões profundas que nos exigem que repensemos a nossa sociedade, os nossos valores e técnicas para que seja possível estabelecer relações socioambientais condizentes com o que reconhecemos por sustentabilidade.

Assim, a ideia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir limites às possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de corresponsabilidade e de constituição de valores éticos. Isto também implica que uma política de desenvolvimento para uma sociedade sustentável não pode ignorar nem as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações ecológicas, sob pena de apenas manter um padrão predatório de desenvolvimento. (JACOBI, 2003, p.195)

Historicamente, o capitalismo vem se adaptando às mudanças sociais, criando mecanismos para a sua expansão superando os gargalos das crises. Porém, a atual crise não tem precedentes e o sistema ainda não encontrou mecanismos para superá-la, assim como discutido em Mészáros:

O Cenário Socioambiental e a Educação Ambiental

Deve-se enfatizar bem: a crise em nossos dias não é compreensível sem que seja referida à ampla estrutura social global. Isso significa que, a fim de esclarecer a natureza da persistente e cada vez mais grave crise em todo o mundo hoje, devemos focar a atenção na crise do sistema do capital em sua inteireza, pois a crise do capital que ora estamos experimentando é uma crise estrutural que tudo abrange. (MÉSZÁROS, 2011, p. 02)

O sistema capitalista é alimentado pela apropriação privada dos recursos coletivos: os alimentos, a terra, os recursos minerais, a água e tudo o que o capital precisa para se multiplicar vem, originalmente, do planeta terra. Após milênios, o ser humano continua tirando da Terra tudo o que precisa para sobreviver e tudo o que não precisa também. Isto é outra faceta do capitalismo: ele cria necessidades. Perante este modelo produtivo, o planeta começa a dar sinais de saturação. Exaurimos a Terra ao explorarmos incessantemente a matéria-prima na fonte e a exaurimos também ao descartar os resíduos de todas as nossas atividades desmedidamente, numa velocidade que não permite a reposição dos recursos e a decomposição dos rejeitos. Da mesma forma, exploramos e descartamos segmentos da sociedade num mesmo padrão relacional de dominação e exploração. Este fenômeno atinge a sociedade em múltiplas escalas; poluímos o ambiente e nos poluímos também.

Além de toda a problemática ambiental gerada pela produção excessiva e tratamento inadequado do lixo e esgoto, desmatamentos, mortandade de animais e seres humanos, desigualdades sociais, supressão de recursos hídricos e tantas outras mazelas contemporâneas, a sociedade capitalista apesar de sua desigualdade estruturante que intensifica as injustiças socioambientais para os segmentos subalternos, gera também a todos uma alimentação, um modo de vida sem qualidade assolada por tantos males degenerativos físicos, mentais e psicológicos. Este é o retrato de uma sociedade passiva que passou a comprar ao invés de pensar, e que agora, precisa se transformar para fazer frente à evolução da crise. Nossa crise não é mais somente social, ela atinge as nossas fontes de sobrevivência, o nosso organismo e a qualidade da vida da terra. Sobre o modelo de desenvolvimento e sua relação com a crise aqui discutida, Severino reconhece que:

(...)esse desenvolvimento produz miséria e ignorância em escala planetária. Aprofunda distâncias, cria abismos – entre as pessoas, entre as classes sociais, entre os países. Produz analfabetismo, literal e digital, produz espoliação do trabalho e também do desemprego, produz opressões anônimas, produz violências, produz devastações do meio ambiente e das comunidades humanas. E produz manipulações de imagens e uniformização de linguagens e de pensamentos, sem paralelo na história. (SEVERINO, 2002, p. 101)

Diante disso, surgem questionamentos, buscas por soluções, criação de ferramentas

O Cenário Socioambiental e a Educação Ambiental

legais, científicas e técnicas para superar este impasse. Porém, a questão socioambiental é complexa e as décadas se passam sem que tenhamos alcançado uma realidade mais sustentável. É neste contexto que muitas áreas novas do conhecimento foram criadas.

Para os entraves legais surgiu o direito ambiental e as questões técnicas ficaram a cargo da engenharia e gestão ambiental fazendo a ciência se aprofundar com os estudos da ecologia, biologia celular etc e a educação assume esta dimensão na categoria da educação ambiental, campo no qual este trabalho se inscreve. Sobre a pertinência do uso do ambiental nesta perspectiva educacional, Loureiro argumenta que:

(...) seu uso se justifica à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e da ciência cartesiana e positivista (esfera econômica-esfera social; sociedade-natureza; mente-corpo; matéria-espírito, etc.) (LOUREIRO, 2004, p. 34).

Neste cenário, onde a dimensão ambiental passa a estar em foco nas discussões da sociedade em seus mais diversos segmentos, a educação ambiental começa a se consolidar a partir da década de 1970 como um movimento no qual se apoia a transformação da sociedade através da reaproximação dos seres humanos com a natureza. Entende-se que as raízes da crise estão assentadas no paulatino processo histórico de afastamento do ser humano perante a natureza, efetuado desde a instauração do monoteísmo e do Iluminismo, resultando no atual paradigma antropocêntrico utilitarista. Portanto, essa perspectiva analítica de educação ambiental que enfatiza a função moral de socialização humana ampliada à natureza percebe o ser humano como uma continuidade da natureza que num certo momento histórico teve sua trajetória desviada, sendo que a cultura representaria a natureza consciente de si, justificando, portanto, que o sistema educativo pressionado pela crise ambiental, buscasse a reaproximação do humano perante a Natureza (...). *Assim, a educação, em tempos de crise ambiental, tem-se revestido majoritariamente da função moral de socialização humana ampliada à natureza, rumo à construção da ética ecológica no terreno da cultura. (LAYRARGUES, 2011, p.78-79)*

Eventos mundiais como as conferências de Estocolmo em 1972 e Tbilisi em 1977, marcam discussões sobre Educação Ambiental (EA) como solução estratégica para os países e debates acerca da mudança de hábitos e comportamentos para a resolução dos problemas locais. No Brasil, a EA ainda era incipiente nos anos 1970 e o pouco que havia concentrava seus esforços no ensino de ciências e ecologia nas escolas.

O Cenário Socioambiental e a Educação Ambiental

A década seguinte assistiu a difusão da EA como mecanismo de conscientização de massa, através da multiplicação de campanhas educativas culminando em 1987, com o surgimento do conceito de desenvolvimento sustentável como modelo de desenvolvimento a ser priorizado numa sociedade mais atenta aos problemas ambientais.

A partir dos anos 1990, a EA passa a ser mundialmente instituída e atrelada principalmente ao desenvolvimento sustentável, servindo como justificativa de manutenção do modelo apenas apresentando uma “certa” preocupação ambiental. Até este momento, as discussões da EA ainda eram tomadas nos gabinetes políticos e acadêmicos, tendo pouco espaço notório para a participação da sociedade.

Paralelamente, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento conhecida por Eco-92, a discussão da EA particularmente na América Latina passa a ter um caráter mais social abrindo o debate para várias tendências da área tal como a EA crítica, corrente sobre a qual iremos nos aprofundar posteriormente. Abraçada pelo movimento ambientalista surge a proposta de EA para Sociedades Sustentáveis, a partir da qual se origina o tratado da EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento assinado no Fórum Global durante a Eco 92 por centenas de pessoas do mundo todo preocupadas com os rumos da sociedade. Tal documento é tido como marco de uma proposta de EA mais crítica e emancipatória.

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social.

Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e eqüitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta. (MMA, consultado em 07 de junho de 2013)

Desde então, particularmente no Brasil, a EA vem se consolidando como campo de conhecimento teórico e prático ganhando espaço nos debates acadêmicos através de congressos, fóruns, programas de pós-graduação e produções científicas. Também vem sendo aplicada de forma instituída em políticas públicas e leis, tal como a Política Nacional de Educação Ambiental. Além disso, multiplicam-se as ações de EA na mídia e nas redes de educadores ambientais, os programas de EA para gestão ambiental e o licenciamento.

O Cenário Socioambiental e a Educação Ambiental

Conclui-se então, que as últimas quatro décadas assistiram ao crescimento da “consciência” ambiental na sociedade, evidente a partir do aumento da demanda de programas de EA em diferentes áreas, certo? Deveria ser se a questão fosse simples, mas como já dito o ambiente é complexo e o campo ambiental também. Ironicamente, os últimos 40 anos em que a sociedade passou a se preocupar com a consequência ambiental de nossas ações e padrões de vida, foram também os anos em que mais se agravou a problemática socioambiental evidenciando a profundidade da crise e o desafio que temos por superar.

É neste contexto contraditório que a EA passa a se fundamentar, tendo como responsabilidade a transformação da sociedade. Porém, apesar de seus esforços, não atinge este objetivo. Percebe-se, que pelo contrário corre o risco de se perder em propostas ingênuas que prezam pela mudança de comportamento individual colocando em cada pessoa o dever de se transformar e “salvar o planeta”. Este foco pode ser percebido em diversas campanhas de economia de água e gestão do lixo, que podem até se multiplicar e atingir os indivíduos, mas estes isolados de seus coletivos e sem consistência política. Com uma consciência ambiental ingênua criada pela mídia e por programas ineficazes, acabam por reproduzir o padrão de consumo, agora apenas na busca de produtos ditos “verdes”.

Neste momento é interessante questionar se este tipo de EA tem potencial real de transformar a sociedade para a Era da sustentabilidade. Sem desvalorizar completamente estas ações, que, de fato, alertam para a exaustão dos recursos naturais, esta EA, caracterizada pelas campanhas de mudança comportamental sem engajamento político, vem sendo praticada, oficialmente, desde os anos 1990, sem que a sociedade tenha sequer encontrado meios de experimentar a verdadeira sustentabilidade. Sobre este fenômeno, Guimarães afirma que:

Entretanto, o crescimento da consciência da importância da preservação da natureza, que vem se dando nos últimos 30 anos em todo o mundo, não fez com que a sociedade atual viesse progressivamente diminuindo a destruição do meio ambiente. (GUIMARÃES, 2004, p.41)

Existem iniciativas locais que servem como alternativa ao modelo desenvolvimentista, pautadas na coletividade, justiça e saúde ambiental, consumo consciente entre outros valores contra hegemônicos. Entretanto, as chamadas Ecovilas, por exemplo, as redes de produtores orgânicos e tantas outras propostas, não encontraram maneiras de se reproduzirem no seio da sociedade, ou seja, são mantidas por coletivos que conhecem o sistema, e combatem a influência deste em suas vidas. Mas e o resto

O Cenário Socioambiental e a Educação Ambiental

da população, aqueles sujeitos que não percebem a força que o modelo capitalista exerce sobre as ações individuais e coletivas? Aqueles que mesmo com condições para entenderem o sistema de perto são cooptados por este, não aprofundam o senso crítico e servem de massa de manobra para a manutenção do status quo? Pois, mesmo sem querer, somos condicionados pelo capitalismo, além de suas artimanhas produtivas, o sistema possui outras estratégias. O paradigma dominante na sociedade ocidental também é determinado pelo modelo de desenvolvimento fragmentando saberes e desconsiderando todo conhecimento que não for comprovado cientificamente dissolvendo a realidade em compartimentos científicos especializados que não dão conta de sua complexidade. Este paradigma se fortalece nas estruturas acadêmicas, ditando a maneira com que o conhecimento deve ser produzido, chegando às escolas como uma forma de ensino desinteressante e inflexível, reproduzindo-se assim, em nossa maneira de pensar e agir, ditando as relações sociais e as relações da sociedade com o ambiente. Sobre o que chamamos aqui de paradigma disjuntivo ou “paradigma da simplificação”, nos apoiamos em Morin para quem:

(...) o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (unitat multiplex). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade. Assim, chega-se à inteligência cega. A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objetos de seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. (MORIN, 2005, p.12)

Diante deste cenário, nós educadores ambientais, devemos ficar atentos para os fundamentos de nossas práticas, para que não continuemos a reproduzir este modelo de EA que não aponta para a reflexão crítica acerca do sistema capitalista de desenvolvimento. Caso contrário, corremos o risco de sermos abduzidos pela inteligência cega. Deste modo, é preciso que a EA olhe para si, se coloque no mundo, perceba suas falhas e se admita também como campo de disputa. Podendo ter forte responsabilidade na mudança do modelo societário, a EA é facilmente condicionada pelos mecanismos dominantes de manutenção do modelo de modo a credibilizar certas atitudes que aparentemente podem parecer transformadoras, mas não chegam nem perto das questões fundamentais da sustentabilidade. Assim, como o capitalismo também exerce sua influência ideológica ao criar necessidades se aproveita desta nova demanda social e preenche esta “necessidade ecológica” com propostas ingênuas, que na verdade, não atingem a transformação, tal como afirma Loureiro:

(...) educar sem clareza do lugar ocupado pelo educador na sociedade, de sua responsabilidade social, e sem a devida problematização da realidade, é se acomodar na posição conservadora de produtor e transmissor de conhecimentos e de valores vistos como

O Cenário Socioambiental e a Educação Ambiental

ecologicamente corretos, sem o entendimento preciso de que estes são mediados social e culturalmente. O que, definitivamente, por si só não geram mudanças significativas do quadro em que vivemos e reproduz um padrão de sociedade que, paradoxalmente e discursivamente, é negado por educadores ambientais. (LOUREIRO, 2004, pp. 23).

Portanto, os educadores ambientais que não estiverem atentos às referências que fundamentam suas ações, podem se perder na reprodução de tais práticas (em função de uma postura comportamentalista), restringindo-se a ensinar crianças a jogar lixo no lixo ou desligar a água ao escovar os dentes. Propostas ingênuas de EA que jamais passarão do mero adestramento social. Este fenômeno, presente em projetos de EA conservadores, acabam tornando-se um risco aos educadores ambientais por se caracterizar como uma armadilha paradigmática, tal como aponta Guimarães:

Produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao “caminho único”, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. É esse processo que vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar com educação ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. As práticas resultantes (por não saberem fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador. (GUIMARÃES, 2004, pp. 123)

Como exemplo de como a armadilha paradigmática pode comprometer o projeto de EA transformadora, podemos citar o fenômeno apresentado por Loureiro (2004) em seu livro *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. Ao problematizar o risco que a falta de fundamentos críticos no embasamento das propostas de EA pode oferecer, este autor aponta para a “simplificação das questões, através da descontextualização dos temas geradores” (pp. 53), ilustrando com um dos debates de grande apelo ao processo de EA que envolve o tema dos recursos hídricos. Para ele, as atividades de EA que visam expor o tema da água, pouco influenciam na reversão do atual quadro de degradação e escassez deste recurso por não evidenciarem questões fundamentais ao debate, isolando assim, o tema gerador de sua realidade complexa.

“Ao denunciar a privatização da água, a exploração privada das reservas subterrâneas da Índia por uma multinacional do ramo de refrigerantes” (pp. 53), caso que se repete no Brasil e tantos outros países, o autor nos mostra que as ações de EA que envolvem este tema, não podem simplificar o debate, depositando no consumidor a culpa e a responsabilidade de reversão do quadro, uma vez que a exploração devastadora é exercida pelas grandes indústrias multinacionais, e não pelos indivíduos. Não cabe mais em Educação Ambiental descontextualizar os temas e se acreditar ingenuamente

O Cenário Socioambiental e a Educação Ambiental

que é possível reverter este quadro apenas com a diminuição per capita do consumo ou com mudança de hábitos familiares e comunitários, colocando a responsabilidade no indivíduo e eximindo de responsabilidade a estrutura social e o modo de produção. (...) *Afora isso, existem realmente modos de vida locais em que o gasto da água é abusivo, merecendo um trabalho pedagógico específico e focalizado em mudanças culturais. Contudo, é preciso ir adiante, pensar em outros procedimentos pedagógicos, demonstrando que há níveis de responsabilidade pela escassez muito além da esfera pessoal e de situações particulares.* (LOUREIRO, 2004, p. 53-54)

Outro exemplo de armadilha paradigmática que vem caracterizando descontextualização e simplificação de certas questões evidencia-se nas ações pedagógicas que visam trabalhar as temáticas lixo e coleta seletiva. Ao adotar a perspectiva dos 3 R's em ações educativas, geralmente a ordem de prioridade que se estabelece entre os conceitos é reciclar, reutilizar e reduzir, ou seja, o termo que coloca em cheque a questão do consumo fica por último depois dos outros dois termos que não abordam o consumo, somente o descarte dos resíduos. A preocupação com o consumo, quando muito, limita-se a discutir o combate ao desperdício, não trazendo à tona o questionamento do consumismo exacerbado do modelo societário ocidental. Ao trabalhar nesta perspectiva, os educadores ambientais concentram seus esforços em ações de reutilização de materiais e de coleta seletiva, através de oficinas de sucata e da implementação de lixeiras coloridas, por exemplo. Mas a questão crucial no que tange a degradação ambiental, não enfatizada, é a produção excessiva de bens que, ao serem rapidamente descartados, exercem pressão ao meio ambiente, que não tem tempo de reincorporar tais elementos e seu ciclo natural, virando poluição.

Portanto, ações educativas que visem à mitigação do impacto ambiental do lixo devem inverter esta ordem colocando em cheque a redução do consumo antes da reutilização e da reciclagem, processos que contemplam o gasto de energia e consumo de recursos. A redução, no entanto, nos atenta para nosso padrão de consumo, para estas falsas necessidades impostas pelo modelo capitalista que nos diz, por exemplo, que temos que trocar de celular a cada ano. Em síntese, mesmo com as políticas de tratamento e gestão do lixo, mesmo com a indústria da reciclagem se desenvolvendo, o cerne da questão é o consumo, que não é a ordem do dia das propostas conservadoras em EA. É neste sentido que os educadores ambientais devem estar em vigilância constante, repensando criticamente suas ações educativas. Porém, como é possível desenvolver novas propostas em EA, que fujam das armadilhas paradigmáticas, se o paradigma dominante está presente profundamente nas esferas da ciência e da cultura da sociedade moderna? Como se dará o fazer diferenciado, uma vez que nós, educadores ambientais, fomos formados por esta lógica que fragmenta os saberes, simplifica as ações e descontextualiza a educação dos reais problemas da sociedade?



Identidades da Educação Ambiental Brasileira

Com a efetivação da crise socioambiental e a necessidade de reação pelo mercado capitalista a essa situação, vem crescendo, nas últimas décadas, a discussão sobre a questão ambiental e, com isso, o espaço para a EA no Brasil. De fato, assistimos à pulverização de muitos programas de intervenção em realidades impactadas, cursos, pesquisas e projetos pontuais que buscam lidar com a questão através de processos educativos, formais e não formais de EA. Porém, o próprio campo em formação passa a se questionar sobre os caminhos que a EA brasileira está tomando, visto que as problemáticas também se multiplicam e complexificam.

Ao analisar a maioria dos projetos de grande abrangência na população (geralmente patrocinados por grandes indústrias poluidoras; disseminados em redes públicas e privadas de educação e de caráter pontual) e a literatura da área, percebe-se característica conservadoras, herdadas da educação tradicional, mais precisamente daquilo que Paulo Freire (1995) caracterizou como educação bancária. Isto é, um modelo educativo que valoriza a transmissão de conteúdos de professor para alunos, considerando que o educador é quem sabe (senhor do conhecimento) e o educando, passivo, mero objeto de transferência de conhecimento. Tal modelo limita a capacidade crítica e criativa de ambos os atores e transforma a educação em um processo de apreender conteúdos desconexos de modo que estes conteúdos já são concebidos como o conhecimento em si, pois foram passados por quem os detêm. Não há espaço para questionamento de tais conteúdos, muito menos de intervenção dos educandos no processo educativo, transformando estes conteúdos em conhecimentos como verdades absolutas sobre o mundo.

É preciso reconhecer que a educação é sempre munida de intencionalidade. Não existe educação neutra. Nesta perspectiva, nós, educadores ambientais, precisamos investigar a fundo qual é a intenção que orienta o nosso trabalho. Caso contrário, podemos

Identidades da Educação Ambiental Brasileira

acabar reproduzindo práticas ingênuas de EA, incapazes de intervir na realidade de maneira transformadora. Sendo assim, assumimos nesta discussão, que o campo da EA brasileira possui, no contexto atual, diferentes perspectivas de EA que desenvolvem práticas orientadas por intenções distintas.

Apesar de a complexidade ambiental envolver múltiplas dimensões, verifica-se, atualmente que muitos modos de fazer a EA enfatizam ou absolutizam a dimensão ecológica da crise ambiental, como se os problemas ambientais fossem originados independentes das práticas sociais. Insatisfeitos com esse tipo de reducionismo que ainda conquista muitos adeptos, cientes do risco que a EA apresenta (...), alguns autores brasileiros criaram novas denominações para renomear a educação que já é adjetivada de “ambiental”, para que a EA seja compreendida não apenas como um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas também como um instrumento de transformação social para se atingir a mudança ambiental. (LAYRARGUES apud, LOUREIRO, 2004, p.11-12)

Neste sentido, conforme já colocado, defendemos aqui uma perspectiva crítica e transformadora de EA que se opõe à visão reducionista, que trabalha a EA com foco na mudança comportamental, através de oficinas e palestras que pouco motivam a reflexão crítica, apenas se constituem como adestramento e a transmissão de informação. Por exemplo, como podemos, de fato, resolver a questão dos resíduos nos centros urbanos a partir de oficinas de reciclagem, sem abordar criticamente o consumismo?

Certamente, essas são atitudes positivas e não deixam de dar uma contribuição. No entanto, não consideram a problematização do modo de produção capitalista. Modelo este que, intrinsecamente, tem um ritmo crescente de produção e consumo, gerando resíduos em seu ciclo produtivo, na exploração dos recursos da natureza, na transformação, bem como na destinação final do produto no mercado; justamente, onde se situa o lixo doméstico que os processos de coleta seletiva (por exemplo, escolar) podem amenizar. Portanto, a perspectiva crítica problematiza essa realidade, reconhecendo as causas do problema no modo de produção capitalista e sua ideologia consumista.

O tempo urge, pois já se sabe que os recursos que utilizamos como base para a nossa civilização são finitos, e os que não o são, estão sendo deteriorados pelo nosso modelo civilizatório. Por isso a EA deve ter como objetivo contribuir no processo de transformação da sociedade e dos indivíduos de maneira que seja possível conviver em equilíbrio com a natureza e com os demais indivíduos. Uma linha de EA que possua uma dimensão reduzida da complexidade da questão socioambiental brasileira é insuficiente para o enfrentamento da crise.

Identidades da Educação Ambiental Brasileira

Esta perspectiva, conhecida no campo científico como educação ambiental conservadora, pode se perder em processos pontuais que pouco venham a contribuir para a transformação social, capaz de reverter a médio e longo prazo, os níveis da crise socioambiental planetária. Sobre os diferentes posicionamentos perante o campo da EA, Loureiro (2004) afirma que:

Logo, a utilização dos termos emancipatório, transformador, crítico ou popular junto ao ambiental convém para marcar um posicionamento específico de educação ambiental, com entendimento próprio do que é educar e da visão ambientalista, contrário aos padrões dominantes desta que, mesmo se dizendo integradora, promove em seu fazer distorções conceituais e dicotomias tais como: (1) ambiente como algo que nos rodeia, exterior, no qual não entra a vida humana; (2) natureza como algo que está fora de tudo que se refere ao humano; (3) oposição extrema entre ambiente natural (paraíso) e ambiente construído (algo nefasto); (4) prática de campo como sinônimo de visitas a ecossistemas naturais, como se o urbano não fosse ambiente; e (5) noção de educação como meio de salvação na natureza, como se desta não fossemos parte integrante e viva e como se esta fosse fraca, ingênua e pura, precisando ser preservada das maldades humanas. (PLIZZIOLI, 2003, apud LOUREIRO 2004, p. 34 – 35)

Os educadores ambientais que têm suas atuações enquadradas em um modelo de EA conservadora, acabam por reproduzir padrões hegemônicos em seus discursos e práticas, o que, na maioria das vezes, não se dá de forma intencional. Pelo contrário, acreditam que suas ações sejam emancipatórias e contribuam para a transformação social e mudança ambiental. Entretanto, estas ações reproduzem o padrão hegemônico de educação, que na verdade, não pretende alterar a estrutura social. Assim, sem saber, os educadores acabam por submeter seus educandos ao mesmo modelo de educação bancária ao qual foram submetidos por toda a vida, apenas incorporando a dimensão ambiental. Caracteriza-se, assim, uma EA conservadora, que não altera as condições de reprodução social e que, à luz da Teoria crítica, em última instância, não será efetiva em sua proposta de transformação social para a mudança ambiental.

Nesta direção, o que chamamos aqui de EA crítica se opõe a visão conservadora descrita acima. Tem como premissa básica o tratamento dos conflitos socioambientais sob o prisma do enfrentamento por aqueles que estão vulneráveis às consequências da degradação resultante. Vê a degradação ambiental e social como faces do processo de globalização de um modo de produção e consumo que gera desigualdades entre países, desigualdades estas que se reproduzem no seio dos países (principalmente os periféricos) gerando pobreza, violência e precárias condições de vida.

Identidades da Educação Ambiental Brasileira

A EA crítica incorpora o ser humano e a sociedade na concepção de meio ambiente como totalidade; trabalha a reflexividade e o olhar crítico, sem compromisso de “reproduzir” nenhuma visão idealista de sociedade. Pelo contrário, estimula o questionamento sobre o modelo societário que queremos construir. Tendo foco no processo educacional como meio, e não somente como fim em seus resultados, valoriza as diferenças e a participação ativa dos educandos na construção coletiva de processos pedagógicos de EA para intervenção na realidade.

Independente dos objetivos e temáticas específicas de cada projeto, a EA crítica (ou transformadora/emancipatória) tem como pano de fundo a crítica ao modelo de desenvolvimento da sociedade moderna. Afirma que os problemas ambientais são gerados por conflitos sociais de ordem econômica, causadores de desigualdades exploratórias nas relações dos seres humanos entre si e destes com a natureza. Influenciado por um paradigma dominante que fragmenta a realidade dentro e fora de nossas ideias, ofuscando a realidade, encobrendo sua totalidade complexa.

De fato, não é mais possível conceber que a transformação do mundo (da forma que vemos e interagimos com ele) se dê tão naturalmente a partir da mudança cultural. Ou que cada indivíduo, mudando seus hábitos e comportamentos, contribuirá significativamente para a mudança do mundo, sem que haja necessidade de nenhuma ruptura ou enfrentamento abrupto das atuais condições de reprodução social.

Não é possível uma transformação na realidade socioambiental sem que se mexa com a indústria do consumo, com as desigualdades, com os lucros excessivos, com a mercantilização da vida e da natureza, ou seja, sem pôr em xeque o modelo de desenvolvimento que está em curso.

É esse modelo de desenvolvimento que nos fez chegar ao final da década de 1990 com 20% da população mundial consumindo 86% dos recursos naturais do planeta, o que significa que 80% da população dispõe de apenas 14% para o seu consumo, que na maior parte das vezes não chega a ser suficiente para alimentar as necessidades básicas de sobrevivência. (GUIMARÃES, 2011, p. 17)

Identidades da Educação Ambiental Brasileira

Em síntese, a partir de características contra hegemônicas, este enfoque de EA tem sua origem nos movimentos sociais e ambientais que afirmam a incompatibilidade entre sustentabilidade socioambiental e os moldes do sistema capitalista de desenvolvimento. Sobre este movimento ambientalista, que a partir da década de 1970 passou a discutir também a EA, Loureiro (2004) salienta:

Em sua diversidade carrega uma marca específica: é o movimento social nascido nas últimas décadas que se contrapõe ao individualismo, à fragmentação dos saberes e à racionalidade instrumental, buscando repensar o destino do planeta a partir da relação entre partes e todo. Anticonsumista e antimilitarista por princípio se consolidou com propostas pacifistas, pautadas na solidariedade, no diálogo entre culturas e povos. Relativizou a importância do progresso e do desenvolvimento tecnológico como sinônimo de libertação das formas opressivas de sociedade e repensou o ser humano na natureza. (LOUREIRO, 2004, p.64)

É deste movimento que nós, educadores ambientais, somos filhos. É repensando o ser humano na natureza, em novas relações não espoliativas de produção e consumo, a partir do trabalho não alienado, que se baseia a linha crítica na EA. Com o chamado “greenwashing” (5), muito se tem apostado na EA como um novo fator de competitividade no mercado. Assim, o discurso ambiental é incorporado por atores que muito pouco, ou nada, estão dispostos a mudar nas atuais relações estruturantes da realidade, para a construção de uma sociedade sustentável. Por isso denominamos esta vertente de EA crítica; pois, mais do que a propaganda de novas atitudes ditas “ecológicas”, ela busca a superação dos padrões dominantes de acumulação, através do olhar crítico sobre eles e de uma práxis transformadora. Acreditamos que, no processo de exercício de nosso pensamento crítico para transformar a realidade, nos emancipamos enquanto seres humanos e isto já é parte da transformação.

Nesta direção, a EA crítica tenta estimular a reflexão sobre a realidade ambiental em cada indivíduo e grupo por ela afetado, para que todos nos questionemos qual é o nosso papel na reprodução ou na transformação desta realidade. E, se optarmos pela transformação, podemos, praticamente, exercê-la. Suprime a perspectiva individualista e busca ampliá-la de modo a colocar no coletivo o poder de transformação da realidade.

Identidades da Educação Ambiental Brasileira

Na teoria e no discurso é fácil, como retórica, pregar uma EA que seja crítica, libertadora e emancipatória; mas como este processo se dá na prática? Muito se tem ampliado o espaço para debates e troca de experiências de projetos de EA pelo Brasil e pelo mundo. Fóruns, simpósios, encontros têm se multiplicado, onde podemos perceber uma gama diversificada de projetos e programas, desenvolvidos por educadores ambientais bem distintos entre si. Inúmeros são professores da educação formal que se veem impelidos a adotarem a educação ambiental em suas práticas, muitas vezes sem formação específica e nenhum tipo de orientação. Assim, frequentemente acabam reproduzindo práticas conservadoras pautadas no pensamento fragmentado.

Diante deste cenário, toma-se como premissa básica, que educadores ambientais formados pela lógica dominante da educação tradicional, tem sua ação limitada no sentido de emancipação desta lógica. É preciso propor novas formas de formar o educador ambiental, de modo que este não se veja preso a certas armadilhas paradigmáticas que simplificarão os efeitos de suas práticas.

Baseado em um referencial crítico de EA, acreditamos que, tanto os educadores ambientais, como o processo que os formam, devem estar sempre buscando a ruptura para com as armadilhas paradigmáticas que surgem ao longo do caminho. Afinal, se o educador ambiental está sujeito a ter o efeito de sua prática minimizado por estar refém da armadilha paradigmática, os programas e profissionais que formam os educadores ambientais também podem correr o mesmo risco.

Sendo assim, no exercício de aprofundar a discussão sobre a formação de educadores ambientais críticos, apontamos a práxis como a primeira categoria tida como fundamental no combater às armadilhas paradigmáticas em EA, pois, como lembra Demo (1984, p. 69), “uma teoria sem prática não é sequer uma teoria, por que não reflete a uma realidade concreta. Uma prática sem teoria não sabe o que pratica, por que não sabe recompor o ambiente vital da crítica e da autocrítica”.



A Práxis na Formação do Educador Ambiental

Como já discutido, é preciso desenvolver nas práticas de EA a reflexão crítica sobre as verdadeiras razões e origens dos conflitos socioambientais no intuito de enfrentá-los. É preciso abrir o processo educativo para o diálogo entre os atores envolvidos, de modo que todos participem ativamente com suas ideias, experiências, conhecimentos, opiniões e incertezas, construindo assim um processo educativo multirreferencial, flexível e interessante. E, principalmente, é preciso dar materialidade à EA, saindo do campo ideal e compartilhando com a “gente comum” da verdadeira construção concreta do mundo, porém, consciente de sua intencionalidade e contexto histórico ao fazê-lo. Tendo em vista que vivemos uma realidade em crise, é preciso trabalhar com a perspectiva da reconstrução material do mundo, desafio do educador ambiental no século XXI e de tantos outros atores que, em suas trajetórias profissionais e existenciais, se propõem a fazê-lo. De acordo com Guimarães:

(...) para superar a crise ambiental da atualidade, é necessário superar os paradigmas e os modelos de sociedade com suas múltiplas determinações que, reciprocamente se produziram. Isso se faz pelo engajamento ao movimento de reflexão crítica a essa realidade estabelecida em sua complexidade e pela participação na construção do devir utópico, no sentido freireano (“inédito viável”). (GUIMARÃES, 2004, p. 120)

Neste projeto de EA crítica e transformadora os fins e os meios se fundem, uma vez que o real objetivo (tendo em vista que é um campo ainda em construção) é o meio, o processo educativo pelo qual é possível criticar e transformar o mundo superando os atuais mecanismos de relação entre os seres humanos, a sociedade e a natureza. Processo coletivo pelo qual os seres humanos emancipam-se e tornam-se sujeitos transformadores do mundo, ao invés de objetos moldados pelo mundo. Em certo sentido, o mundo deixa de ser dominante e passa a ser coletivo, de todos. Meu, seu e nosso, numa dialética onde, no intuito de transformar o mundo, somos transformados também, e ao nos transformarmos, estamos também transformando o mundo.

A Práxis na Formação do Educador Ambiental

A práxis, um processo crítico, de diálogo constante entre as múltiplas referências do processo pedagógico de modo a reconstruí-lo indefinidamente na direção da construção da vida real. Teoria e prática, reflexão e ação, crítica e transformação tornam-se movimentos inseparáveis e simultâneos que trazem vida ao processo educativo. Assim, ao invés de somente informar o educando, formam ambos, educadores e educandos, enquanto sujeitos deste processo.

A práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática. (KONDER, 1992, apud LOUREIRO 2004, p.130)

Para uma EA que se proponha transformadora e crítica, não se pode separar as dimensões teoria e prática em gavetas com tempo e formas para lidar com cada uma. Pelo contrário, o verdadeiro desafio deste projeto de EA é encontrar o meio pelo qual iremos promover processos de práxis pedagógicas que nos ajudem a transformar a forma com que vemos, nos relacionamos e intervimos no mundo, uma vez que a atual forma, como discutido, apresenta claros sinais de saturação ecológica e humana.

A práxis é uma categoria muito trabalhada por autores referências da EA crítica. Paulo Freire (1992) foi quem mais contribuiu para o desenvolvimento da práxis, não somente como forma de analisar o mundo criticamente, mas através de uma postura práxica (MAFRA, 2007), entendida aqui como conceito fundamental para a EA de cunho crítico, pois transforma a prática em práxis. Não estamos falando aqui somente do diálogo entre teoria e prática, falamos de uma postura onde toda prática é práxica, pois remete à reflexão crítica, num movimento em que ambas, reflexão e ação, se modificam na direção da intencionalidade dos sujeitos envolvidos, onde pressupõe-se transformação social para a mudança ambiental.

A reflexão crítica, ao desvelar essa realidade socioambiental, estruturada pelas relações de poder constitutivas das relações entre indivíduos, sociedade e natureza, adquire clareza para guiar uma ação crítica que busque intervir no processo social, em suas múltiplas determinações. (GUIMARÃES, 2004, p. 131)

Portanto, inspirados em Paulo Freire, pensador que tanto se dedicou à práxis em sua vida de teórico e de educador, acreditamos que o educador ambiental deve desenvolver a práxis não somente enquanto método pedagógico perante o conhecimento do mundo. A práxis a qual nos referimos, inspirada nos relatos de experiências pedagógicas de Freire em seus livros (uma vez que este pensador escrevia sempre a partir de suas vivências e não somente conhecimentos teóricos descolados de sua vida educativa) deve ser a atitude práxica de ação no mundo.

A Práxis na Formação do Educador Ambiental

Assim como a EA deve superar a dimensão meramente ética da conscientização ambiental, transformando a crítica em ação material, assim também deve ser com a práxis. Mais do que o exercício de ação – reflexão – ação para intervenção no mundo, a práxis como postura praxica convida o educador ambiental a fazer deste exercício a base de seu trabalho, utilizando ao mesmo tempo a dialogicidade na linguagem (onde é possível comunicar-se, ensinar e aprender através da flexibilidade da linguagem, unindo linguagem popular e linguagem acadêmica, com foco no processo educativo); a dialogicidade no conhecimento (admitindo que o conhecimento científico e o popular são historicamente influenciados e que, ambos, falam da realidade socioambiental no intuito de transformá-la, e que ambos contribuem no processo); e a dialogicidade metodológica como a atitude praxica multirreferencial de diálogo entre os métodos, ideias e complexidade dos objetos.

A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979 apud MAFRA, 2007, p. 175)

Assim, e somente assim, será possível transformar-se e transformar positivamente as condições para um projeto de sociedade sustentável e justa. Tendo em vista que a EA, como a educação de modo geral, é um processo inacabado de recriação constante à luz de novas realidades, sensível à historicidade de seu contexto. É a práxis como concepção de conhecimento e de vida, a dialética da práxis, exercida sempre enquanto movimento de renovação e recriação. Nas palavras de Paulo Freire: A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e se refazem.

Desta forma, muita coisa hoje ainda me parece válida, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental para isto, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; e outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e das práticas dos demais. (FREIRE, 1987b, p.17)

Neste fragmento do conhecido livro Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, que não chegou a escrever diretamente sobre EA, apresenta o que compreendemos compreendendo por dialética da práxis em EA: o movimento dinâmico e intencional de recriação da práxis pela práxis, ou seja, teoria e prática (que na história do pensamento ocidental têm-se distanciado) se fundem na práxis. Deste “caldeirão da práxis”, teoria e prática se transformam. Ao se fundirem se recriam. Quem mexe a mistura é o educador ambiental,

A Práxis na Formação do Educador Ambiental

munido de intenção e criticidade. Este continua sempre mexendo o caldeirão, porém não está sozinho no movimento. Chama todos os envolvidos para participar, cada um coloca o seu tempero, trocam as especiarias e descobrem novas combinações de sabores. Relacionam-se entre si e vão engrossando o caldo. Todos tomam daquela sopa e ao tomarem continuam a transformá-la e a transformar-se. Neste processo, todos se transformam educadores e educandos, teoria, prática e práxis.

Na analogia descrita acima, a dialética da práxis mostra-se como um movimento, munido da intencionalidade crítica do educador ambiental que, ao transformar sua prática transforma a sua reflexão sobre ela. No processo de transformar a sua reflexão (munido também da reflexão e da experiência dos outros), se transforma. Ao se transformar, transforma sua ação no mundo criando e recriando as possibilidades de transformação do mundo. Criando e recriando constantemente, as possibilidades de construção e reconstrução de um futuro melhor, o "inérito viável".

A concretização do "inérito viável" que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. (...) Mas, por outro lado, a práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos por que se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. (FREIRE, 1987b, p.133-134)

Mas como é possível formar educadores ambientais na e para a dialética da práxis em processos formativos que, frequentemente tem pouco tempo de duração e recursos, sendo oferecidos muitas vezes para educadores populares diante das dificuldades de propor projetos emancipatórios de educação no Brasil? Que dimensão da dialética da práxis podemos passar, na prática, para os educadores ambientais em processo de formação?

O conceito de práxis, assim como o da dialética da práxis, é complexo e profundo. É preciso refletir sobre os conceitos, estudá-los sob diversos pontos de vista, e trazer essa reflexão para a ação no mundo e transformá-lo, de fato. Parece pedir muito para professores, estudantes, educadores populares, entre outros sujeitos que procuram as formações em educação ambiental para trabalhar como educadores ambientais, ou somente, para diversificar sua formação pessoal. Por ser uma área transversal e transdisciplinar, a EA recebe pessoas de diversas formações e contextos, com objetivos e pensamentos diferentes.

Isto se apresenta como uma dificuldade em outras áreas específicas, mas em EA esta diversidade é enriquecedora, e também na formação de educadores ambientais. Sendo todos sujeitos do processo, a diversidade de opiniões e vivências torna este processo

A Práxis na Formação do Educador Ambiental

multirreferencial e complexo, ampliando a possibilidade de troca e questionamentos, que levam ao movimento, à dialética da práxis. Mas para tal, o desafio do processo formativo em EA é manter sua postura práxica e promover um ambiente educativo de trocas, onde seja possível aos educadores ambientais em formação identificarem-na e desenvolverem também a postura práxica, como elemento fundamental de seu processo de atuação no mundo, desenvolvendo em realidades distintas, um processo de EA crítica que intencione transformar o mundo ou somente transformar-se. Ambos os processos não acontecerão descolados.

A práxis (...) é uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo. É portanto, um conceito central para a educação e particularmente para a educação ambiental, uma vez que conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que vai se tornando complexo e concreto na práxis. (LOUREIRO, 2004, p.130)

A práxis, como postura práxica, deve ser trabalhada no âmbito dos processos formativos em EA, com a finalidade de que os educadores se comprometam com o projeto que defendemos em EA e de sociedade. Mas, para isto, é preciso que estejam abertos a reformulações, críticas e autocríticas, mantendo a curiosidade e a humildade vivas, no posicionamento de um educador que não se cansa de aprender.

Portanto, apesar da dificuldade inicial de ruptura com o paradigma disjuntivo, não se pode fazer EA balizado numa visão fragmentadora do conhecimento (e do próprio mundo). O educador ambiental deve ser formado por e para este trabalho, o da filosofia da práxis, algo que o acompanhará em sua jornada pelo meio ambiente e que estará sempre trazendo novas questões, novos incômodos e por isso, novos movimentos de mudança. De acordo com Gramsci:

Uma filosofia da práxis não pode deixar de se apresentar inicialmente com uma atitude polêmica e crítica, como superação do modo de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou do mundo cultural existente). (GRAMSCI, 1978, p.20)

Admitindo que todas as pessoas podem ser filósofos, entendemos que desde o mais intelectual dos cientistas até o mais rudimentar trabalhador podem ter uma visão de mundo e expressá-la, mesmo que esta seja formada histórica e socialmente, não seja algo exclusivo, vejo na filosofia da práxis o exercício fundamental ao educador ambiental, pois a polêmica, a crítica e a superação de modos de pensar são, considero, inerentes ao que estamos chamando de postura práxica. Isto porque neste conceito podemos associar o estudo intelectual, o exercício reflexivo e dialógico no plano teórico, com o contato e o diálogo com as pessoas simples, com aqueles que fazem a vida, que

A Práxis na Formação do Educador Ambiental

sofrem com as mazelas da crise socioambiental, com o plano material, onde realmente todas estas contradições e paradoxos se apresentam enquanto questões da vida real.

Afirma-se a exigência do contato entre os intelectuais e as “pessoas simples” e isso não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade em baixo, ao nível das massas, mas precisamente para construir um bloco intelectualmente-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não só de limitados grupos sociais. (GRAMSCI, 1978, p.22)

A filosofia da práxis é um exercício de autoconsciência e autotransformação, em sintonia com a própria intervenção e transformação das condições materiais. Porém, há uma dificuldade em se estabelecer a práxis em EA, tanto nos processos educativos quanto nos processos formativos. Assim como uma criança chega atualmente ao ensino fundamental com horas de cultura inútil e desconexa adquirida previamente assistindo televisão, todos nós, educadores e educadoras ambientais iniciamos nossa trajetória em EA tendo sido, previamente formados pelo projeto tradicional de educação, aquele que distingue absolutamente teoria e prática, que fragmenta os saberes e que dificulta o olhar complexo, fundamental na concepção de meio ambiente pela perspectiva crítica. Portanto, acreditamos que o primeiro exercício da práxis pedagógica é o próprio conhecimento do mundo, para entendermos a nossa própria visão de mundo. Saber-se orientado pelo seu tempo histórico (mesmo que crítico a ele) é compreender que a possibilidade de transformação está no exercício de conhecer o mundo e se autoconhecer simultaneamente, para a transformação conjunta de ambos.

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela (...). É neste sentido que reconhecendo que embora a indiscutível importância da forma como a sociedade organiza sua produção para entender como estamos, não é possível para mim, desconhecer ou minimizar a capacidade reflexiva decisória do ser humano. O fato mesmo de ser ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas, o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalmente submetido a este ou aquele destino abre o caminho a sua intervenção do mundo. (FREIRE, 2000b, s/p)

Nas palavras de Boaventura Sousa Santos: *“a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global” (SANTOS, 2005, p.133)*. Da mesma forma uma justiça socioambiental precisa ser orientada por reflexões no campo cognitivo, onde seja possível dar sentido ao que pretendemos construir como sociedade sustentável.

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, Henri e LEROY, Jean P. Novas premissas da sustentabilidade democrática. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, 1, 1999.

ACSELRAD, Henri. Conflitos ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dará: Fundação Heinrich Boll, 2004.

Agenda 2030. Fonte: <http://www.agenda2030.com.br/sobre/>

ANTONIO, Severino. Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da realidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ASSUNÇÃO, Vânia Noeli Ferreira de. Pressupostos metodológicos da pesquisa científica em Ciências Humanas. In Sociedade, Educação e Pesquisa em Ciências Humanas, pp. 158-178, 2011.

BARBOSA, Gisele Silva. O desafio do desenvolvimento sustentável. Revista Visões, 4ª Edição, nº 4, Volume 1 - Jan/Jun 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BONI, Valdete & QUARESMA, Silvia J. Aprendendo a entrevistas: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Volume 2, nº1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.

BRASIL. Lei número 9.795, de 27 de abril de 1999 - Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

CANEPA, Carla. Cidades Sustentáveis: o município como lócus da sustentabilidade. São Paulo: Editora RCS, 2007.

Referências Bibliográficas

Carta da Terra – Organização das Nações Unidas, 2002.

CARVALHO, Isabel. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) Educação Ambiental; pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

Subjetividade e sujeito ecológico: contribuições da psicologia social para a educação ambiental. In: Guerra, A. F. e Taglieber, E. (Org.). Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios. 1 ed. Itajai(SC): Editora da UNIVALI, 2007, v. Único, p. 29-36.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso futuro comum. 2a ed. Tradução de Our common future. 1a ed. 1988. Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

DEMO, Pedro. Avaliação participante: algumas ideias iniciais para discussão. In Caderno de Pesquisa, vol. 48, pp. 67–73, 1984.

Estratégia ODS. Disponibilizado em <https://www.estrategiaods.org.br/os-ods/ods10/> . Último acesso em 02/09/2021.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000b.

. Pedagogia do Oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. GILMAN, Robert.

Ecovilas e comunidades sustentáveis. Dinamarca: Gaia Trust, 1991.

Referências Bibliográficas

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GRAMSCI, Antonio. Introdução à filosofia da práxis. Lisboa, Portugal: Antídoto, 1978.

GUIMARÃES, Mauro. A formação dos educadores ambientais. Campinas, SP: Papirus, 2004.
. Armadilha paradigmática na educação ambiental. IN Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. (orgs.) LOUREIRO, C F B. LAYRARGUES, P P. CASTRO, R, S de. São Paulo: Cortez, 2011.

JABER, Lúcia. Uma escola de moleques mateiros: proposta de autonomização discente através da educação ambiental, Rio de Janeiro: 2010.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. IN Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189- 205, São Paulo: USP, 2003.

KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Kar Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Tera, 1992.

LAYRARGUES, Phillipe, P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. IN Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. (orgs.) LOUREIRO, C F B. LAYRARGUES, P P. CASTRO, R, S de. São

Uma vida digna para todos - Organização das Nações Unidas, 2013.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias** – o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

Realização:

NTICS Projetos
Ana Carolina Xavier

Equipe Operacional:

Paula Meibach

Coordenação Editorial e Redação:

Paula Taisa Rezende
e Instituto Moleque Mateiro
de Educação Ambiental

Revisão de textos:

Paula Taisa Rezende

Produtor Executivo:

Carlos Eduardo Moratori

Projeto Gráfico e Diagramação

Jorge Yañez

Patrocínio



Realização

Parceria de Neutralização



SECRETARIA ESPECIAL DA
CULTURA

MINISTÉRIO DO
TURISMO