

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIRGÍNIA TALAVEIRA VALENTINI TRISTÃO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL:
a experiência das organizações do terceiro setor

São Paulo
2011

VIRGÍNIA TALAVEIRA VALENTINI TRISTÃO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL:
a experiência das organizações do terceiro setor

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutora em
Educação

Área de Concentração:
Cultura, Organização e Educação

Orientador: Prof. Dr.
Pedro Roberto Jacobi

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.991 Tristão, Virginia Talaveira Valentini
T838e Educação ambiental não formal : a experiência das organizações do terceiro
setor / Virginia Talaveira Valentini Tristão ; orientação Pedro Roberto
Jacobi. São Paulo : s.n., 2011.
241 p. : il., grafs. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração : Cultura, Organização e Educação) – Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo)

1. Educação ambiente 2. Educação não formal 3. Meio ambiente 4.
Organização não governamental 5. Prática de ensino 6. Métodos de ensino I.
Jacobi, Pedro Roberto, orient.

TRISTÃO, Virgínia Talaveira Valentini.

Título: Educação Ambiental Não Formal: A Experiência das organizações do Terceiro Setor

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, área de concentração
Cultura, Organização e Educação, para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Aprovado em: / /

Prof(a) Dr(a) _____ Instituição _____
Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Pedro Roberto Jacobi, pela oportunidade, pela confiança, pela orientação precisa, pelo compartilhamento, pela ética e, sobretudo, pela amizade, compreensão e liberdade de trabalho.

Às organizações 5 Elementos - Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental, Instituto de Projetos e Pesquisas Socioambientais – IPESA, Instituto Refloresta, Sociedade Ecológica Amigos do Embu- SEAE, Fundação SOS Mata Atlântica, Instituto Supereco, por terem propiciado todas as informações necessárias para a realização de minha tese.

À Editora Análise e especialmente à Silvana pela colaboração e pelo tratamento afetuoso que recebi.

À Profa Nídia Nacib Pontuschka, pelo exemplo, por me mostrar as potencialidades do Método Estudo do Meio e pelos bons momentos compartilhados.

Ao Prof Luiz Carlos Beduschi, pela amizade e pela pertinência das observações na minha qualificação.

Ao grupo TEIA- Laboratório de Ambiente e Educação da USP pela troca de saberes e novas experiências. Pesquisadores e amigos, agradeço pelos bons momentos compartilhados: Renata, Vera, Vânia, Denise, Livia, Thiago, Naiane, Marcos.

Às minhas queridíssimas Isabel e Samia por trilharmos juntas as nossas aventuras acadêmicas, pela forte amizade que nos une e, por estarem sempre presentes quando preciso.

Ao Paulo, pela amizade e pelo exemplo.

À Angélica, por ter me presenteado com o seu diploma.

Ao Cesinha pela ética na vida e pela amizade.

À Luciana pelos nossos papos anárquicos e pela alegria de cada reencontro.

À Ana Cristina pela delicadeza de sua amizade.

À Michele pelo apoio na hora certa.

Às minhas amigas Benetti, Hélia, Nádia, Silvia e Sonia pela relação ecológica que temos compartilhado ao longo de nossas vidas.

Às minhas amigas Cláudia, Rita e Mari, por correrem comigo e não de mim.

Ao Guto e à Malú por me fazerem brincar novamente.

Aos meus avós Luiza e Carlos, Páschoa e Jacyntho, e à minha tia Marlene pelos deliciosos momentos compartilhados.

Aos meus pais Wilma e Conrado pelo meu DNA guerreiro, anarquista, criativo e trilheiro e pelo apoio incansável que recebo sempre! São incríveis!

Ao José Américo, Conrado e Carlos, por compartilharmos a vida, o universo e tudo mais.

Às minhas companheiras educadoras ambientais, Thais, Tatiana, Sojo e Julie, pela forte amizade e respeito. À Rosana pela amizade e por nos assessorar em tudo.

Aos meus jovens educadores ambientais do Trilhas Urbanas, Juliana, Guilherme (Gui) Marina (Miss), Biel, Gabi, Mayra (May May), Verena, Leandro (Lê), Carol, Erika (Erikita), Marcelo, Super Karina, Júlia, Juju chocolate, Eduardo (Ervilha), Mauro, Bruna (Pira), Mariano (Maris), Marcos (Marketito), Alexandre (Alê), Michele (Mimi), Guilherme (Lobo Guará), Bruno (Mamão), Renan, Fábio, Fernanda, Roberto, pelos momentos de aprendizado, pela realização pessoal e profissional que me proporcionam, pela alegria e pela nossa generosa amizade.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Trilhar é preciso!!

RESUMO

TRISTÃO, Virgínia Talaveira Valentini. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL: a experiência das organizações do terceiro setor. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A educação ambiental é um campo de conhecimento e de atividades pedagógicas constituído internacionalmente ao longo das últimas décadas, com o objetivo de compreender e oferecer respostas a um conjunto de problemas decorrentes das relações que envolvem a sociedade, a educação e o meio ambiente. Com rápido crescimento, a educação ambiental estendeu sua atuação para outras dimensões além da escola. A educação ambiental não formal praticada pelas organizações do terceiro setor apresenta-se como uma nova proposta pedagógica voltada para a mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais que apontem uma solução para o quadro de degradação socioambiental que aflige o mundo contemporâneo. Esta trabalho é uma iniciativa de investigação no campo da educação ambiental não formal, procurando compreender sua constituição e dinâmica. Tem como objeto de estudo as práticas de educação ambiental não formal desenvolvidas pelas organizações não governamentais – ONGs e problematiza a fundamentação epistemológica e pedagógica dessas práticas, refletindo sobre suas finalidades e condições de existência e funcionamento. Discute-se o papel pedagógico das ONGs em sua atuação como agentes detentores de *know-how* em metodologias, estratégias e programas de ação para o atendimento de demandas sociais que refletem a complexidade das relações socioambientais do tempo presente. Para consecução dos objetivos, foi realizado um levantamento da literatura da área e uma pesquisa empírica que aplicou duas metodologias: o estudo de caso e a pesquisa Delphi. Foi, também, elaborado um referencial analítico que permitiu a classificação dos processos educativos, a partir da sua orientação pedagógica. Os resultados apontam no sentido de uma crescente, embora ainda incipiente, consolidação das atividades de educação ambiental não formal desenvolvidas pelas organizações do terceiro setor.

Palavras-chave: educação ambiental, educação não formal, tendências pedagógicas, práticas educativas, terceiro setor, ONGs.

ABSTRACT

TRISTÃO, Virgínia Talaveira Valentini. NON-FORMAL ENVIRONMENTAL EDUCATION: the experience of third-sector organizations. 2011. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Non-formal environmental education: the experience of third-sector organizations

Environmental education is a field of knowledge and pedagogic activities constructed internationally during the past few decades with the objective of understanding education and the environment and offering answers to a set of current problems that involve relationships with society. Growing rapidly, environmental education has extended its activity to other dimensions beyond the school. Non-formal environmental education practiced by third-sector organizations is presented as a new pedagogic proposal focusing on change in habits, attitudes, and social practices that point toward a solution to the situation of socio-environmental degradation that affects the contemporary world. This thesis is an investigation into the field of non-formal environmental education, seeking to understand its structure and dynamic. The objects of study are the non-formal environmental educational practices developed by non-governmental organizations - NGOs and this work raises the issue of the epistemological and pedagogical structuring of these activities, reflecting on their results and existing conditions and functioning. The pedagogic roles of NGOs are discussed in their performance as agents possessing methodological know-how, strategies, and action plans to serve the social demands that reflect the complexity of present-day socio-environmental relations. In order to achieve these objectives, a review of the literature and empirical research, which applied two methods: case study and Delphi, were realized. Also elaborated is an analytical benchmark that permitted the classification of the educational processes from their pedagogic orientation. The results point to a growing, while still incipient, consolidation of non-formal environmental educational activities developed by third-sector organizations.

Keywords: environmental education, non-formal education, pedagogic trends, educational practices, third-sector, NGOs

SUMÁRIO

| | Pag. |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA | 18 |
| 1.1. A educação como processo social | 18 |
| 1.2. A Educação no contexto das múltiplas abordagens teóricas | 20 |
| 1.3. O universo educacional tripartite e a educação não formal | 23 |
| 1.3.1. Conceituação e características da educação não formal | 28 |
| 1.3.2. Educação não formal no Brasil | 34 |
| 1.4. A educação na sociedade do conhecimento | 36 |
| 1.4.1. Sociedade do conhecimento: a sociedade das organizações | 38 |
| 1.4.2. Aprendizagem Social na Sociedade do Conhecimento | 39 |
| 1.5. A educação na sociedade de risco | 41 |
| 1.5.1. Reflexividade e sociedade de risco | 44 |
| 1.5.2. Complexidade, educação e meio ambiente na sociedade de risco | 47 |
| CAPÍTULO 2. AS ORGANIZAÇÕES AMBIENTALISTAS | 50 |
| 2.1. Contextualização e antecedentes históricos da questão ambiental | 50 |
| 2.2. A emergência da questão ambiental | 53 |
| 2.3. Movimento ambientalista brasileiro | 58 |
| 2.4. Desenvolvimento sustentável: um conceito em evolução | 60 |
| 2.5. O desenvolvimento sustentável e as ONGs | 62 |
| 2.5.1. As organizações e os <i>stakeholders</i> | 63 |
| 2.6. A responsabilidade social nas organizações | 65 |
| 2.6.1. A prática da responsabilidade social no Brasil | 72 |
| 2.7. O Terceiro setor | 75 |
| 2.7.1 O terceiro setor no Brasil | 78 |
| 2.8. As organizações não governamentais - ONGs | 83 |
| 2.8.1. As ONGs ambientalistas no Brasil | 88 |
| 2.9. Parcerias inter-organizacionais | 95 |
| CAPÍTULO 3. PROCESSOS EDUCATIVOS AMBIENTAIS | 98 |

| | |
|--|------------|
| 3.1. O conceito de educação ambiental e Interdisciplinaridade | 98 |
| 3.2. Educação não formal no contexto da educação ambiental | 101 |
| 3.2.1. Meios e práticas utilizados pela educação ambiental não formal | 102 |
| 3.3. Origem, formação e constituição de processos educativos ambientais | 104 |
| 3.4. O desenvolvimento do campo da educação voltada para o meio ambiente | 106 |
| 3.4.1. A educação para a conscientização ambiental | 110 |
| 3.4.2. A educação para a sustentabilidade | 111 |
| 3.5. O desenvolvimento sustentável como desafio para a educação ambiental | 117 |
| 3.6. Uma tipologia dos processos educativos ambientais | 118 |
| 3.7. A trajetória da educação ambiental no Brasil | 123 |
| | |
| CAPÍTULO 4. A EDUC AMBIENTAL NAS ORG DO TERC SETOR | 130 |
| 4.1. Estudo de casos múltiplos com ONGs ambientalistas | 130 |
| 4.1.1. Caracterização do perfil das ONGs | 144 |
| 4.1.2. Análise das práticas de educação ambiental do Instituto 5 Elementos | 145 |
| 4.1.3. Análise das práticas de educação ambiental do IPESA | 154 |
| 4.1.4. Análise das práticas de educação ambiental da SEAE | 161 |
| 4.1.5. Análise das práticas de educação ambiental do Instituto Refloresta | 169 |
| 4.1.6. Análise das práticas de educação ambiental da SOS Mata Atlântica | 175 |
| 4.1.7. Análise das práticas de educação ambiental do Instituto Supereco | 184 |
| 4.1.8. Resultado dos casos estudados | 191 |
| 4.2. A educação ambiental nas org do terceiro setor: a visão dos <i>stakeholders</i> | 213 |
| 4.2.1. Resultado da pesquisa Delphi | 220 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 223 |
| BIBLIOGRAFIA | 225 |

SUMÁRIO DE TABELAS

| | Pag. |
|---|------|
| Tabela 1. Principais ações desenvolvidas pela empresas em 2000 e 2004 | 74 |
| Tabela 2. Motivos pelos quais as empresas realizaram ações sociais | 75 |
| Tabela 3. Fundações privadas e associações sem fins lucrativos | 83 |
| Tabela 4. Qualificação da amostra por tipo de organização | 90 |
| Tabela 5. Tipo de instituição com que mantiveram parcerias | 90 |
| Tabela 6. Tipos de atividade que as organizações desenvolvem | 91 |
| Tabela 7. Objetivos dos programas desenvolvidos pelas organizações | 91 |
| Tabela 8. Parcerias realizadas pelas empresas em 2004 | 96 |
| Tabela 9. Segunda rodada da pesquisa Delphi | 217 |
| Tabela 10. Terceira rodada da pesquisa Delphi | 219 |

SUMÁRIO DE QUADROS

| | Pag. |
|---|------|
| Quadro 1. Características da educação formal, não formal e informal | 27 |
| Quadro 2. Classificação das práticas | 135 |
| Quadro 3. Relação com o ambiente | 140 |
| Quadro 4. Perfil das organizações integrantes da amostra | 145 |
| Quadro 5. Temas abordados pelas atividades educativas das ONGs | 299 |
| Quadro 6. Perfil do Educador ambiental das ONGs analisadas | 208 |
| Quadro 7. Público-alvo das Ongs | 213 |
| Quadro 8. Vantagens e desvantagens do método Delphi | 215 |

SUMÁRIO DE FIGURAS

| | Pag. |
|---|------|
| Figura 1. Tipos de Responsabilidades Social | 68 |
| Figura 2. Responsabilidade social das empresas | 68 |
| Figura 3. Modelo referencial para análise das práticas educativas | 142 |
| Figura 4. Modelo referencial para análise das práticas educativas do 5 Elementos | 153 |
| Figura 5. Modelo referencial para análise das práticas educativas do IPESA | 160 |
| Figura 6 Modelo referencial para análise das práticas educativas do SEAE | 168 |
| Figura 7. Modelo referencial para análise das práticas educativas do Refloresta | 174 |
| Figura 8. Modelo referencial para análise das práticas educ da SOS Mata Atlântica | 183 |
| Figura 9. Modelo referencial para análise das práticas educativas do Supereco | 190 |

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um campo de conhecimento e de atividades pedagógicas constituído internacionalmente ao longo das últimas décadas com o objetivo de compreender e oferecer respostas a um conjunto de problemas decorrentes das relações que envolvem a sociedade, a educação e o meio ambiente. Com rápido crescimento, a educação ambiental estendeu sua atuação para outras dimensões além da escola. A educação ambiental não formal praticada pelas organizações do terceiro setor apresenta-se como uma nova proposta pedagógica voltada para a mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais que apontem uma solução para o quadro de degradação socioambiental que aflige o mundo contemporâneo.

Este trabalho é uma iniciativa de investigação no campo da educação ambiental não formal, procurando compreender sua constituição e dinâmica. Tem como objeto de estudo as práticas de educação ambiental não formal desenvolvidas pelas organizações não governamentais – ONGs e problematiza a fundamentação epistemológica e pedagógica dessas práticas, refletindo sobre suas finalidades e condições de existência e funcionamento. Discute-se o papel pedagógico das ONGs em sua atuação como agentes detentores de *know-how* em metodologias, estratégias e programas de ação para o atendimento de demandas sociais que refletem a complexidade das relações socioambientais do tempo presente.

O estudo tem a sua atenção voltada para organizações que desenvolvam práticas de educação ambiental e evidenciam capacidade de estabelecer interações de aprendizagem social por meio de experiências de educação ambiental já realizadas. Este trabalho procurará responder duas questões básicas: 1) como são desenvolvidas as práticas de educação ambiental nas organizações do terceiro setor, e, 2) quais são as expectativas do público interessado (*stakeholders*), acerca da contribuição dessas organizações para a educação ambiental.

Adotaremos a expressão educação ambiental tendo em conta as três vertentes da sustentabilidade, quais sejam: o ambiente, considerando os recursos e a fragilidade do meio físico; a sociedade, englobando cultura, participação, opinião pública e mídia; e a economia, considerando o crescimento econômico e o seu impacto na sociedade e no meio ambiente. Também adotaremos de forma genérica, a nomenclatura ONG (Organização Não Governamental), amplamente utilizada, para todas as organizações do terceiro setor, sem ignorar as diferentes formas jurídicas que foram instituídas pela Reforma do Estado, a partir da década de 1990, as OSs (Organizações Sociais) e as OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público).

Os motivos que levaram à definição do objeto de pesquisa referem-se à novidade do campo, ao propósito de fortalecer a ainda incipiente literatura sobre o tema e, em especial, à necessidade de refletir sobre um conjunto de interpretações simplificadoras sobre a questão ambiental em muitas das propostas de educação ambiental que compõem o campo e participam do debate sobre o tema. A educação ambiental não formal apresenta-se como um campo novo e multidimensional, ainda insuficientemente explorado em sua complexidade, diversidade, identidades e alcance social, tendo as ONGs como um ator central.

O Brasil possui 276 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos, sendo que, destas, 1511 dedicam-se a atividades ligadas ao meio ambiente e, conforme avaliações preliminares, um número significativo desenvolve projetos de educação ambiental (IBGE, 2004). Jacobi (2003) observa que um grande salto de qualidade nas atividades de educação ambiental, tem sido proporcionado pelas ONGs e organizações comunitárias, com o desenvolvimento de uma extensa lista de ações não formais, indicativas de práticas inovadoras, preocupadas em desenvolver a co-responsabilidade das pessoas e grupos sociais quanto à importância de formar cidadãos cada vez mais comprometidos com as questões ambientais.

Carneiro (2005), ao analisar 370 resumos de dissertações e teses brasileiras, relativas ao tema educação ambiental no período de 1987 a 2001, catalogadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, observou que a maioria dos trabalhos foi realizada em Faculdades de Educação (130 trabalhos, ou seja, 35%), o que parece indicar uma forte presença da área, mas verificou, também, que poucos envolvem questões epistemológicas, históricas e filosóficas da educação ambiental.

Pretende-se, como resultado final deste trabalho, a elaboração de um quadro de referência teórico-conceitual que possibilite uma compreensão mais ampla da pedagogia da educação ambiental não formal desenvolvida pelas ONGs que atuam na área educacional.

A pesquisa fundamenta-se em uma orientação teórico-metodológica interdisciplinar a partir do entendimento de que nenhuma teoria ou metodologia, isoladamente, é capaz de captar e compreender a variedade e complexidade do campo investigado. Como observa Jacobi (2005), o momento atual é o de consolidar práticas pedagógicas que estimulem a interdisciplinaridade em sua diversidade, o que, enquanto combinação de várias áreas de conhecimento, pressupõe o desenvolvimento de metodologias interativas, configurando a abrangência de enfoques e contemplando uma nova articulação das conexões entre as ciências naturais, sociais e exatas.

O conceito de complexidade tem sido muito utilizado para caracterizar o panorama mundial e os problemas que se apresentam, tais como o crescimento demográfico, a distribuição de renda, a erosão das especificidades culturais em decorrência da globalização, os conflitos entre as nações, etnias e comunidades religiosas e a deterioração ambiental, levando à configuração de um mundo multirrisco, complexo e inseguro (DELORS, 2000).

A compreensão da complexidade do mundo e da cultura exige análises mais integradas. Qualquer acontecimento humano apresenta diversas dimensões, uma vez que a realidade é multifacetada. Sendo assim, a compreensão de qualquer fenômeno social requer que se levem em consideração as informações relativas a todas essas dimensões. Alguns autores, como Morin (1999 e 2000) e Capra (1988), entendem que o mundo contemporâneo se defronta com vários desafios relacionados ao pensamento fragmentado decorrente do racionalismo da era moderna. Na obra de Morin, a complexidade se refere ao sentido de que a vida, em suas manifestações, se constitui por dimensões interconectadas, definidas mutuamente nas relações estabelecidas, envolvendo ordem e desordem, erro e acerto, compromisso e intransigência, risco e certeza, numa autoprodução e reorganização permanente.

No campo específico da educação, este impacto faz-se particularmente evidente ao trazer à tona um novo paradigma educacional baseado na ideia de que um mundo globalizado pressupõe a eliminação de barreiras em todas as dimensões do existir humano, destruindo antigos parâmetros que serviram de referência, na sociedade moderna industrial, para o ordenamento da vida social e das atividades humanas em geral. Em “Epistemologia da Complexidade”, Morin (1996) pondera que este novo paradigma emergente parte do pressuposto de que tudo no universo, concebido de forma sistêmica, encontra-se em relação e que uma nova concepção de ciência deverá emergir de maneira a superar a limitação histórico-cultural que herdamos do pensamento positivo, marcado pelo processo de dissociação, fragmentação e ordenamento racional da realidade, e deverá ter forte impacto sobre a Educação.

A interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável, caracterizando-se mais como um conceito em construção. Diversas definições conceituais são propostas. Meireles e Erdmann (1999) consideram a interdisciplinaridade uma interrelação e interação de disciplinas com a finalidade de alcançar um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual de métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com o objetivo de

construir um novo conhecimento. Dessa maneira, a interdisciplinaridade apresenta-se como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual.

Para Floriani e Knechtel (2003) a interdisciplinaridade é uma ação do conhecimento que consiste em confrontar saberes, cuja finalidade é alcançar outro saber, diferente daquele que seria realizado caso não existisse o encontro de diferentes disciplinas. Aplica-se ao estudo das relações entre os seres humanos em sociedade com a natureza, pois necessitamos de um novo saber, uma vez que os existentes são limitados e fragmentados, em função da complexidade das interações entre a sociedade e a natureza.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: o capítulos de 1 a 4 são dedicados à revisão sistematizada da literatura pertinente, procurando conhecer o “estado da arte” na temática da Educação Ambiental desenvolvida pelas organizações não governamentais, que possibilite elaborar um referencial teórico-conceitual que dê suporte ao exame da problemática proposta. O capítulo 1 trata da Educação na sociedade contemporânea, explorando suas ligações com a Sociedade do Conhecimento, com a Teoria da Aprendizagem Social e com a Sociedade de Risco.

O capítulo 2 examina a questão ambiental, seus antecedentes históricos e sua contextualização no cenário brasileiro. Discute o conceito de Desenvolvimento Sustentável, enfocando o papel das organizações não governamentais como atores relevantes nos processos de mudança de comportamento a favor da sustentabilidade ambiental. Trata das organizações do terceiro setor e discute teorias que dão suporte ao entendimento do comportamento organizacional, como a Teoria da Responsabilidade Social ou, como mais recentemente vem sendo denominada, Teoria da Responsabilidade Socioambiental. O capítulo examina as formas jurídicas que vêm sendo adotadas pela legislação brasileira para as Organizações Não governamentais, como as Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), e as possibilidades de parcerias entre estas organizações e outras organizações dos setores público e privado para a realização de práticas ambientais.

O capítulo 3 ocupa uma posição central na formulação do constructo teórico do trabalho ao abordar os processos educativos ambientais, especialmente aqueles relacionados à educação ambiental não formal. Discute os diversos conceitos de Educação Ambiental, tais como a educação para a conscientização ambiental e a educação para a sustentabilidade, contextualizando a Educação Ambiental no Brasil.

O capítulo 4 examina os fundamentos epistemológicos e pedagógicos da educação ambiental praticada pelas ONGs e o processo de formação de parcerias entre as organizações.

É utilizada a metodologia do estudo de caso, na forma de um estudo de casos múltiplos, composto por seis ONGs selecionadas segundo critérios de importância, representatividade e acessibilidade. Segundo Yin (2005), o estudo de caso pode ser definido como a investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O autor entende que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente que engloba a lógica de planejamento, as técnicas de coleta de dados as abordagens específicas de análise, podendo incluir tanto estudos de casos únicos como estudos de casos múltiplos, uma vez que, estudos de casos únicos e de múltiplos, são duas variantes dos projetos de estudo de caso.

Foram examinados os casos das organizações não governamentais 5 Elementos - Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental, Instituto de Projetos e Pesquisas Socioambientais – IPESA, Instituto Refloresta, Sociedade Ecológica Amigos do Embu-SEAE, Fundação SOS Mata Atlântica, Instituto Supereco.

A questão acerca das expectativas do público interessado sobre a atuação das ONGs na prática de educação ambiental será respondida a partir da aplicação do método Delphi, que se insere nos chamados métodos prospectivos, de cunho qualitativo (GRISI e BRITO, 2003) e busca obter o consenso de opiniões entre especialistas sobre o tema pesquisado. Baseia-se na aplicação de um questionário, em sucessivas rodadas, a um grupo de especialistas, cuja participação é mantida em anonimato. A cada rodada, os questionários são submetidos a um tratamento estatístico, suprimindo-se ou incluindo-se avaliações (VERGARA, 2004). Foram consultados 25 profissionais oriundos de cinco segmentos: jornalistas, professores universitários, gestores públicos, gestores de empresas privadas que mantêm relação com ONGs e gestores de ONGs.

CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1.1. A educação como processo social

A educação é a forma que o homem tem de se apropriar da produção de conhecimentos gerados ao longo da história pela humanidade, pela cultura, pela história dos homens, que se formam como indivíduos e que produzem, também coletivamente, novos conhecimentos (Saviani, 1994). Desde a perspectiva clássica até a modernidade, concebe-se a educação como um progresso para o indivíduo e para a sociedade que se projeta na capacidade de exercer sua autonomia, sua emancipação e sua liberdade.

Elemento inerente às sociedades humanas, a educação interfere em todas as fases de sua evolução e “insere-se no conjunto de relações sociais, econômicas, culturais que caracterizam uma sociedade” (LIBÂNEO, 2005, p. 79). O seu desenvolvimento é contínuo, sendo portadora dos ideais humanos mais nobres e, inseparável das maiores conquistas individuais e coletivas da história da humanidade. História cujo curso, como escreve Faure (1973, p. 51), “reproduz a educação de forma muito fiel com suas épocas gloriosas e de decadência, seus impulsos, dilemas, sua confluências e suas contradições”. Libâneo (2005, p. 80) observa que a educação nunca é a mesma em diferentes épocas e lugares em razão de seu caráter ser definido socialmente. As normas sociais, as formas de vida, de trabalho de interação entre as pessoas e os diferentes valores, “correspondem a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político”.

John Dewey, além de considerar a educação como a mais fértil das atividades humanas, a considera um processo social indispensável, pois significa um meio que possibilita a continuidade e progresso ordenados da sociedade. Dewey defende a ideia de que toda a educação deve realizar-se por meio da participação das pessoas nas atividades e objetivos da sociedade, sendo um processo que permite que a civilização seja preservada e levada adiante em suas tentativas de se desenvolver (Frederick, 1962). Nesse sentido, educação significa "o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais" (Libâneo, 2005, p. 30).

O campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, ou seja, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos elementos básicos da configuração da atividade humana, é a Pedagogia. Para Houssaye *apud* Libâneo (2005), a

pedagogia procura unir a teoria e a prática "a partir de sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que a Pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova". A pedagogia ocupa-se da educação intencional, isto é, investiga os elementos que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma sociedade específica, e os processos e meios dessa formação. "Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar", como expõe Libâneo (2005, p. 33).

Com certeza a Pedagogia não é a única área do conhecimento que possui a educação como objeto de estudo. Outras áreas científicas, como a Economia, a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, podem tratar de problemas educativos, além de seus objetos específicos de pesquisas e, por esta razão, os resultados de sua investigação são de fundamental importância para o entendimento do educativo. Todavia, cada uma dessas áreas trata do fenômeno educativo sob a ótica de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a Pedagogia, como reforça Libâneo (2005, p. 37), que pode "postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas". O significado disto, explica o autor, é que mesmo sem ocupar uma posição hierarquicamente superior às demais ciências da educação, a Pedagogia ocupa um lugar diferenciado.

A Pedagogia é, portanto, uma área do conhecimento com identidade e problemáticas próprias. Seu campo de estudos abarca os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do "processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula)" (LIBÂNEO, 2005, p. 38).

A revolução científica e técnica, a grande quantidade de informações à disposição dos homens, a existência de muitos meios de comunicação e outros fatores econômicos e sociais têm causado consideráveis modificações nos sistemas tradicionais de educação, evidenciando a fragilidade de determinadas formas de ensino e a força de outras, aumentando o âmbito das funções do autodidatismo e o valor de atitudes ativas e conscientes para a aquisição de conhecimentos. Faure (1973) observa que a reputação das formas de ensino com base na reflexão está aumentando. Os problemas decorrentes da instrução e educação de pessoas de todas as idades (incluindo adultos) demandam que se recorra a diversas formas extraescolares de aprendizagem, por apresentarem uma série de possibilidades, que podem ser utilizadas de forma positiva em todos os países.

O aumento das variáveis do sistema educativo entendido como sistema escolar, segundo Sarramona, Vásquez e Colom (1998, p. 11), caracteriza-se como uma das correntes educativas dos tempos atuais. Tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento, os sistemas educativos têm alcançado taxas importantes de participação social, aumento do tempo de duração do período escolar, rendimento do próprio sistema etc. Os autores observam que nas últimas décadas estão se ampliando a convicção e a prática de que o sistema educativo, no seu sentido mais amplo, inclui não só a educação escolar, mas toda ação educativa, mais ou menos intencional e sistemática, que tem lugar tanto dentro como fora da instituição educativa. Organizações sociais de todo tipo, a igreja, a família, os meios de comunicação, as empresas, os governos, desenvolvem programas e atividades de caráter educativo.

Devemos considerar que o aumento da expectativa de vida, as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais exigem que a aprendizagem e a educação não se limitem ao tempo, mais ou menos extenso do período escolar que vai do primário ao ensino superior. Hoje tratamos a educação como um processo permanente vinculado à melhoria das condições de vida dos indivíduos e das comunidades.

1.2. A Educação no contexto das múltiplas abordagens teóricas

As teorias modernas da educação possuem hoje múltiplas versões, apresentando abordagens das mais tradicionais às mais avançadas, conforme se situem em relação aos seus temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa (LIBÂNEO, 2005).

A pedagogia tradicional é conhecida na conceituação de Paulo Freire como educação bancária. É um modelo de educação no qual aos alunos compete um papel fundamentalmente passivo de assimilação dos conteúdos que são transmitidos pelo professor. A relação professor-aluno caracteriza-se como hegemônica no que se refere à posição do professor. Desta forma, o professor é o sujeito do processo educativo, e os alunos objetos deste mesmo processo (FREIRE, 1987).

No relacionamento professor-aluno predomina a autoridade do primeiro, que transmite o conteúdo de maneira unilateral e dogmática. A aprendizagem é mecânica e receptiva. A transferência da aprendizagem depende do treino; a memorização é indispensável a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma similar às respostas dadas em

situações anteriores. No modelo tradicional as aulas são expositivas, utiliza-se o método dedutivo de ensino-aprendizagem e percorre-se um caminho do geral para o particular e do abstrato para o concreto.

Na literatura didática, a aula expositiva tem sido identificada como a mais tradicional das técnicas de ensino, sendo conceituada como uma comunicação verbal estruturada, utilizada pelos educadores com objetivo de transmitir determinado conteúdo aos alunos. Os conteúdos transmitidos desta forma pelo professor aos alunos são resultantes dos conhecimentos e valores tradicionais acumulados pela humanidade ao longo do tempo, e tidos como verdades absolutas. O professor é tido como o núcleo central do processo de ensino, devendo ter o domínio dos conteúdos fundamentais a serem transmitidos aos alunos (Saviani, 1983). Mizukami (1986, p.14) ressalta que o relacionamento entre professor e aluno é:

Vertical, sendo que um dos pólos, (professor) detém o poder decisório quando à metodologia, conteúdo, forma de interação na aula, etc. Ao professor compete informar e conduzir, seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive pelos sujeitos do processo.

Já a pedagogia ativa surge como uma reação ao modelo tradicional. Abriga o conjunto das pedagogias ativas também denominadas construtivista, moderna, progressivista ou nova. A característica fundamental das pedagogias ativas está relacionada com o novo papel do aluno, que diferentemente do que ocorre no processo transmissivo, passa ser o sujeito ativo e o centro da ação educativa de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, cabendo ao professor orientá-lo e proporcionar-lhe condições que favoreçam esta auto-aprendizagem.

A relação professor-aluno constitui-se em um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação. Como expõe Libâneo (1985, pp. 25-26), “as metodologias ativas valorizam as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas”. Sendo que, na maior parte delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não somente como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental.

Em *História das idéias pedagógicas*, Gadotti (2008) aponta os avanços e os principais representantes dessa abordagem frente à pedagogia tradicional. Os métodos de ensino ativo significaram o grande avanço da Escola Nova, em razão de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. Um de seus pioneiros foi Adolphe Ferrière (1879-1960) que coordenou a articulação internacional do pensamento

pedagógico escolanovista e, em seus trabalhos, sintetizou correntes pedagógicas com diferentes manifestações que compactuavam com a preocupação de colocar a criança no foco das perspectivas educativas.

A obra de Gadotti (2008) ainda menciona o educador John Dewey (1859-1952), primeiro a desenvolver o novo ideal pedagógico, defendendo que o ensino deveria dar-se por “*doing by learning*” e não pela instrução. Para ele, a educação seria essencialmente um processo de reconstrução e reconstituição da experiência, um processo de constante melhoria da eficiência individual. Só o aluno poderia ser o autor de sua própria experiência demandando métodos criativos e ativos.

Um exemplo é o método dos projetos, proposto por um dos mais importantes seguidores de Dewey, Willian Kilpatrick (1871-1965). Os projetos poderiam ser manuais, como uma construção, de descoberta, como uma excursão, de competição, como um jogo, de comunicação como a narração de um conto, dentre outros exemplos. Dewey (1978, p. 27-28) além de valorizar a importância da execução de um projeto para o processo de vivência dos indivíduos, também destacava a importância das atividades coletivas. Estas poderiam surgir a partir de diferentes pontos e funcionar como motivadores e estruturadores de alguma prática educativa formal, não formal e informal, focada em interesses, desejos ou necessidades dos grupos envolvidos (FERNANDES, 2007). Os projetos são singulares em função das particularidades dos grupos e locais.

Outra contribuição da Escola Nova é o método criado por Ovide Decroly denominado “centros de interesse”, que se constituíam, para ele, na família, no universo, no mundo vegetal ou animal etc. e desenvolviam a observação, a associação e a expressão. Para ele, o programa educativo escolar deveria constituir um conjunto de centros de interesse em torno dos quais se desenvolveriam as atividades de aprendizagem. A observação é a base de todas as tarefas de aprendizagem e pressupõe mais do que uma simples descrição da realidade; exige manipulação, medição, comparação e distinção. A observação deve ser contínua e realizar-se, tanto quanto possível, em meio natural (PLANCKE, 1992).

Decroly ressaltou que as atividades de expressão são uma constante na vida escolar e assumem diversas formas, como por exemplo, desenho, trabalho com barro, jardinagem, culinária, canto, teatro, debates e conferências. As atividades de expressão, dado o seu caráter de grupo, podem ser um excelente meio de desenvolvimento moral dos alunos, desenvolvendo, neles, competências sociais transferíveis para a vida comunitária (PLANCKE, 1992). Por sua vez, Édouard Claparède (1873-1940) denominou a escola ativa de educação funcional. Para ele, a mera atividade não era suficiente para explicar a ação humana, sendo

que a atividade educativa, no seu entender, era somente aquela que correspondia a uma função vital do homem (GADOTTI, 2008).

Balzan (1969, p. 99) afirma que o método Estudo do Meio é “um verdadeiro patrimônio da Escola Nova”, é um instrumento metodológico “que leva o aluno a tomar contato com o complexo vivo, com o conjunto significativo que é o próprio meio físico e social” (LIBÂNEO, 1994, p. 171). Trata-se de um método de ensino interdisciplinar que se propõe a “desvendar a complexidade de um determinado espaço extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender” (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 173).

Jean Piaget (1896-1980) é tido como a principal referência do termo construtivismo dentro do contexto pedagógico. O construtivismo, enquanto uma das linhas da pedagogia ativa, parte do princípio de que o aprendizado ocorre por meio da interação do aluno com o meio e com as pessoas. O conceito de aprendizagem, para Piaget, envolve sempre uma atividade inteligente, por meio da descoberta (abstração empírica) ou invenção (abstração reflexionante). Levando-se em conta o ponto de vista interacionista da motivação para a aprendizagem, impõe-se, neste modelo educativo, uma reformulação das práticas pedagógicas tradicionais. O educador entende o sujeito como sendo constituído na interação com o mundo, na medida em que o constitui também, ao significá-lo. Essa interação se dá por meio da ação do sujeito sobre o objeto, seja ele físico ou simbólico, devendo-se destacar que todo objeto físico é também, e ao mesmo tempo, simbólico, construído historicamente por outros seres humanos em interação (PIAGET; 1975b; GARCIA, 1987).

A pedagogia construtivista é relacional. O professor acredita que seu aluno é capaz de aprender sempre e, a partir dos conhecimentos prévios do aluno, ocorre nova construção de conhecimento. O professor é um facilitador e, deste modo, deve oferecer atividades e oportunidades para que o aluno se desenvolva em suas dimensões cognitivas, afetiva, ética, estética e social. Também pode usar aulas expositivas. O mais comum, porém, é oferecer aos estudantes uma gama de estímulos, como atividades fora da sala de aula, filmes, visitas a museus e zoológicos, estudos do meio etc.

1.3. O universo educacional tripartite e a educação não formal

Um dos fenômenos mais representativos dos processos sociais atuais é a ampliação do conceito de educação, decorrentes da “complexificação da sociedade e da diversificação das atividades educativas”, como expõe Libâneo (2005, p. 26). O autor destaca que, em diferentes

esferas da sociedade, desponta a necessidade de disseminação e internalização de saberes e formas de ação – conceitos, conhecimentos, atitudes, hábitos, crenças, procedimentos – conduzindo a práticas pedagógicas. Mesmo no contexto da vida privada, complementa o autor, diferentes práticas educativas conduzem, certamente, para a realização de atividades de cunho pedagógico, seja na cidade, nas organizações, na família, nos pequenos grupos, ou nas relações de vizinhança. Brandão (2006, pp. 7-9) reforçou este aspecto quando escreveu que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias; educação? Educações. [...] Não há um a forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

É evidente que as modificações contemporâneas ocorridas tanto no âmbito da sociedade, como no das atividades educativas, “contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades” (LIBÂNEO, 2005, p. 26).

As diferentes manifestações e modalidades de práticas educativas podem ser classificadas como: educação formal, educação não formal e educação informal. Educação formal é aquela desenvolvida no ambiente acadêmico, onde há objetivos educativos claros e específicos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada, com estruturas burocráticas e órgãos fiscalizadores (GADOTTI, 2005; LIBÂNEO, 2005). A educação informal é aquela transmitida pela família, no convívio social com amigos, ou seja, é aquela decorrente de processos naturais e espontâneos, nos quais as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento mediante as experiências diárias e a sua relação com o meio ambiente (GOHN, 2005).

A educação não formal, por sua vez, refere-se às atividades organizadas, com caráter de intencionalidade, realizadas fora da instituição formal de ensino, com determinado grau de sistematização e estruturação, para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população (COLLEY *et al.*, 2002; TRILLA, 1996; LA BELLE, 1986). Os programas de educação não formal não necessitam obrigatoriamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão, sendo que uma das suas características é sua

flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto à criação e recriação dos seus múltiplos espaços (GADOTTI, 2005).

A educação não formal tem objetivos explícitos de formação ou de instrução que não estão diretamente dirigidos à provisão de graus próprios do sistema educativo regular, mas desempenha funções que podem integrar-se no conceito de educação permanente. O seu público-alvo é mais heterogêneo do que na educação formal, seu conteúdo tende a ser mais funcional e de caráter menos abstrato e teórico; utiliza normalmente metodologias ativas e intuitivas, tem objetivos normalmente de curto prazo; há menor exigência em termos de formação dos seus educadores, não tem horários nem espaços rígidos e, geralmente, depende de financiamentos de organizações privadas ou governamentais (TRILLA, 1996).

Trilla (1985) indica Philip H. Coombs como o autor que propôs inicialmente esta distinção em três tipos de educação, em um artigo de 1973 denominado “Faut-il développer l’éducation périscolaire”. Um ano após, Coombs conjuntamente com Manzoor Ahmed publicaram a obra “Attacking rural poverty: how non-formal education can help” na qual reafirmam esta tripartição do universo educacional.

Coombs e Ahmed (1975), em seu livro “La lucha contra la pobreza rural. El aporte de La educación no formal”, apresentam a educação não formal como um conceito que surge em consequência do reconhecimento de que a educação não pode ser considerada um processo limitado no tempo e no espaço, confinado nas escolas e medido pelos anos de frequência às aulas. A consequência natural desse reconhecimento, segundo os autores, conduziu a uma diferenciação da educação em três conceitos diferentes, ainda que relacionados:

- Educação informal considerada um processo que dura toda a vida e no qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e formas de discernimento mediante as experiências diárias e sua relação com o meio ambiente;
- Educação formal que é naturalmente o sistema educativo oficial, altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que se estende da escola primária até a universidade;
- Educação não formal que é toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial para facilitar determinados tipos de aprendizagem para subgrupos específicos da população, tanto crianças como adultos.

A análise destes três conceitos, como expõe Vásques (1998), desvenda-nos uma rede de relações, de semelhança e de contraposição, baseados nos critérios de duração,

universalidade, instituição e estruturação (Quadro 1). A educação informal é o processo educativo que ocorre ao longo da vida. Atinge todas as pessoas, pois homens e mulheres, dentro de determinados limites, mantêm a capacidade de adquirir e acumular aprendizagens durante suas vidas. Dos três tipos de processos educativos é o menos institucionalizado, podendo-se dizer que não é institucional, e não possui também uma estrutura formal.

A educação não formal, por sua vez, possui sua duração temporal limitada à realização da atividade. Por exemplo, um curso de especialização com 360 horas. É o tipo de processo educativo que afeta todas as pessoas, porém é específica para grupos determinados de pessoas com características comuns, como por exemplo, um grupo de terceira idade, uma comunidade carente, grupo de funcionários de uma empresa. Pode se desenvolver tanto dentro de organizações como empresas, hospitais, museus, como fora delas, como por exemplo, em parques. É estruturada e organizada em menor grau do que a educação formal.

O processo educativo formal, por seu lado, caracteriza-se por possuir limites temporais definidos, como por exemplo: a educação primária tem a duração de quatro anos. Outro aspecto é que a universalidade de acesso a esse tipo de educação ocorre dentro de determinados limites, ou seja, muitas vezes somente em alguns de seus níveis de ensino. Por exemplo, alguns países oferecem acesso à educação gratuita apenas até o ensino fundamental. A educação formal é absolutamente institucionalizada, em qualquer de seus níveis ou forma de organização. É a única que ocorre em uma instituição específica: a escola. É a mais estruturada de todas as formas de educação, uma vez que, está hierarquicamente estruturada e se organiza e se manifesta em níveis (secundário, primário), em ciclos (1º, 2º e 3º do ensino fundamental, por exemplo), e em períodos temporais, como semestral, anual etc.

Quadro 1. Características da educação formal, não formal e informal

| | Educação Informal | Educação formal | Educação não formal |
|----------------------------|----------------------------|--|---|
| Duração | Ilimitada ao longo da vida | Possui limites temporais definidos | Limitada |
| Universalidade | Atinge todas as pessoas | Dá-se dentro de determinados limites de níveis de ensino | Específica para determinados grupos com características comuns |
| Institucionalização | Não é institucional | Ocorre em uma instituição específica: a escola | Pode-se desenvolver dentro ou fora das organizações. |
| Estruturação | Não é estruturada | Fortemente estruturada | Estruturada e organizada em menor grau do que a educação formal |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Vázquez (1998).

Vázquez (1998) considera que estes quatro critérios (estruturação, institucionalização, universalidade e duração) podem ser suficientes para distinguir os três tipos de processos educativos. Todavia, observa o autor, poderia também ser empregado o critério da intencionalidade para indicar que tanto a educação formal como a educação não formal são intencionais, diferentemente da educação informal que alguns autores denominam como “ocasional ou ”incidental”, o que destaca precisamente o seu caráter não intencional. Atualmente, como expõe o autor, mais do que nunca, proclama-se que a educação seja eficiente e eficaz. Isto obviamente indica que toda ação e programa educativos devam ser intencionais, de maneira que a adoção deste critério – de intencionalidade da educação - nos levaria a excluir, no limite, da própria educação as atividades da denominada educação não formal. O autor ressalta ainda que considerar-se o critério da intencionalidade para conceituar os três tipos de educação – formal, não formal e informal - nos levaria, em um extremo, a excluir a educação informal como forma de educação. Tal entendimento, afirma o autor, carece de sentido, especialmente em situações, como por exemplo, da educação familiar que, por sua própria natureza, significa um tipo de influência claramente intencional.

1.3.1. Conceituação e características da educação não formal

Philip Coombs é frequentemente tido como o criador da denominação educação não formal por causa da extensa análise do tema que realizou em sua obra “The World Educational Crises”, publicado na sequência da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, ocorrida em 1967, em Williamsburg, Virginia, Estados Unidos. Nesta obra, que é uma versão revisada do texto que serviu de base para as discussões da Conferência Internacional, o autor não faz uma distinção muito explícita de educação não formal e informal, referindo-se indistintamente à educação não formal e informal. Nesse trabalho, considerava-se que a educação escolar não correspondia à procura social, enfatizando outros contextos educativos, como os da educação não formal e da educação informal, como potenciais respostas às expectativas educativas.

Coombs (1986, p 198), no livro, observa que um heterogêneo conjunto de atividades de ensino e treinamento que recebe diferentes denominações como educação de adultos, educação permanente, treinamento em serviço, treinamento acelerado, treinamento agrícola e serviços de extensão, dentre outros, compõem um “outro sistema” de ensino de certo modo indefinido; são as atividades de educação não formal que devem ser consideradas como um importante complemento para o ensino formal de qualquer país. Estas atividades atingem muitas pessoas e quando bem orientadas “podem contribuir de maneira substancial para o desenvolvimento individual e nacional e têm, também, possibilidade de dar uma alta contribuição para o enriquecimento cultural e a auto-realização individual.” Para o autor, os programas mais flexíveis podem compensar as deficiências do modelo formal de ensino, decorrentes da falta de capacidade de adaptação suficientemente rápida para fazer frente às novas demandas da vida atual.

Nas palavras do autor, os objetivos dessas atividades, de um modo geral, são pouco claros, o seu público alvo indefinido e a responsabilidade pela sua manutenção e administração ficam a cargo de inúmeras mãos de entidades públicas e privadas. E, como observa o autor, “surgem espontaneamente, aparecem e desaparecem, às vezes têm êxito fulgurante, outras tantas vezes morrem obscuramente sem deixar saudades”. Não há um responsável “por inspecioná-las, orientar sua evolução para um objetivo geral, sugerir prioridades e melhores maneiras de coordená-las e estimular sua eficiência e eficácia” (COOMBS, 1986, p 198). GOHN (2006, 29) complementa observando que seus objetivos não são dados *a priori*, e sim, são construídos no “processo interativo, gerando um processo educativo” decorrente dos interesses e necessidades de quem dele participa. A autora

identifica, como meta do processo não formal, a transmissão de informação e a formação política e sociocultural.

Por sua vez, Colom (1997) afirma que no campo da educação não formal, podemos distinguir duas grandes áreas de aplicação a partir da finalidade dada aos processos educativos. A primeira delas é a social, que englobaria todos aqueles processos educativos destinados à melhoria da formação e da condição social dos indivíduos (que se denomina educação social); e a outra é a ambiental, que integraria todos os processos dirigidos à preservação e melhoria do meio ambiente (que se denomina educação ambiental).

La Belle (1982), ao estudar a educação não formal, indica que o termo surgiu para satisfazer a necessidade por respostas extraescolares frente às novas e diferentes demandas não atendidas normalmente pelo sistema educativo. Na década de 70, em meio ao crescimento demográfico dos países do terceiro mundo, a educação não formal teve uma maior importância como estratégia formativa dirigida àqueles grupos sociais que não puderam receber um ensino básico completo (VÁSQUEZ, 1981).

A educação não formal é um conceito que se difundiu muito rapidamente nos anos 70, todavia, não era um conceito totalmente novo. Nos anos 50, os relatórios da UNESCO tratavam dos mesmos aspectos sob a denominação de “desenvolvimento comunitário e educação da comunidade” e falavam de “alfabetização” e “alfabetização funcional”. A expansão da educação não formal ocorre, de fato, a partir da metade do século XX, causada por uma série de fatores sociais, econômicos, tecnológicos que, por um lado, demandavam novas necessidades educativas e, por outro, propiciavam possibilidades pedagógicas não escolares inéditas até então.

Trilla (1999) cita alguns fatores que se constituem um ambiente propício para a multiplicação de novos espaços educativos apartados da escola e que são ao mesmo tempo os referenciais reais de uma alteração de orientação no discurso pedagógico para integrar e dar legitimidade a estes espaços. O autor cita, inicialmente, a crescente extensão de demanda por educação causada pela incorporação de setores sociais anteriormente excluídos dos processos educativos convencionais, como adultos, terceira idade, dentre outros. Outros elementos apontados são mudanças na instituição familiar e em outros aspectos da vida cotidiana, urbanísticos, ambientais¹ que geram a necessidade de novas instituições e meios educativos para assumir determinadas funções educativas que antes eram supridas pela família e informalmente.

¹ Incluído pela autora.

Outros aspetos indicados pelo autor são as transformações no mercado de trabalho que passam a demandar novas capacitações profissionais, como por exemplo, reciclagens e formação contínua, a ampliação do tempo livre gerando a necessidade de criação de novos processos educativos na área não formal, uma crescente sensibilidade social para se colocar em prática processos educativos que atendam a populações em situação de conflito, marginalizadas sob os pontos de vista social e econômico e, ainda, inválidos na busca de justiça social e estado de bem-estar social. São ainda elementos que devem ser considerados a crescente presença dos meios de comunicação na vida social, apontando para a necessidade de descentralizar a atenção pedagógica, até então voltada somente para a escola (indicando a necessidade de rever a sua função) e o desenvolvimento de tecnologias que possibilitam a criação de novos processos educativos fora dos sistemas presenciais da instituição escolar tradicional.

Embora o conceito de educação não formal, como observa Vázquez (1998), tenha sido agregado recentemente à terminologia dos sistemas educativos, o seu significado tem apresentado grande desenvolvimento. A denominação abarca todo um conjunto de experiências, atividades e ações educativas que a sociedade já vinha desenvolvendo há algum tempo, e ainda os novos programas que a atual sociedade demanda a partir do seu estágio de desenvolvimento social, econômico e tecnológico. Isto, segundo o autor, explica porque a educação não formal se apresenta hoje como o enfoque educativo próprio da sociedade atual, na qual, apesar das instabilidades decorrentes de cada crise econômica ou social, tem alcançado cotas progressivas de educação. Para o autor, a ampliação da educação não formal está também vinculada a uma progressiva preocupação com a formação de novas estratégias de desenvolvimento individual e coletivo.

As características da educação não formal

O setor educativo não formal apresenta tamanha extensão e diversidade que dificulta não só caracterizá-lo, como também elaborar taxonomias e classificações que possibilitem englobar, de forma exaustiva, ordenada, coerente e compreensiva, o amplo leque de manifestações e meios que abrange atualmente. Diversos autores têm elaborado propostas, mais ou menos concretas, em relação a áreas ou âmbitos próprios da educação não formal. Apresentaremos algumas delas, não com a finalidade de fazer uma descrição exaustiva das mesmas, mas com o intuito de propiciar elementos para uma análise dos critérios utilizados para a sua classificação e entendimento de sua conceituação.

Ainda que a denominação não formal possa dar ideia de simples negação – uma educação que não é formal – a verdade é que já faz algum tempo que este tipo de educação tem sido associado, na linguagem pedagógica internacional, a uma perspectiva altamente positiva da educação, precisamente com aquela que rompe as barreiras da lógica da estrutura administrativa que submete a educação formal às diretrizes oficiais e à sua obrigatoriedade. A educação não formal engloba uma gama de âmbitos de atuação educativa, que possibilitam tornar realidade o princípio de que a educação é uma atividade que prossegue depois da escola, e que afeta também da mesma maneira a quem não pode frequentar os bancos escolares. A educação não formal faz parte do campo profissional dos educadores, de forma que não deve estar associada a uma simples improvisação. Para a sua execução, não basta apenas boa vontade ou compromisso social de seus atores, ainda que estes requisitos sejam imprescindíveis tanto a ela como à educação formal. O planejamento e a avaliação são igualmente necessários em todas as facetas da educação não formal, em especial, porque constituem uma garantia de sua eficácia e pertinência (SARRAMONA, VÁSQUEZ e COLOM, 1998).

Homs (1999) entende que se pode afirmar que os critérios utilizados, com maior frequência, para classificar os âmbitos da educação não formal, têm sido: os destinatários da atividade educativa; os agentes da atividade educativa (educadores); as instituições provedoras de educação não formal; os contextos sociais em que a atividade educativa ocorre; os aspectos metodológicos; interações funcionais com as atividades educacionais formal e informal; os aspectos organizativos e econômicos; e o grau de formalização da atividade educativa.

De acordo com Hamadache (1991), a educação não formal é um processo que pode assumir formas diversas, múltiplas e heterogêneas. Seu conteúdo é funcional e ajustado a determinados ambientes sendo mais receptivo às demandas do meio e mais capaz de atender às suas necessidades. Seus objetivos são de caráter concreto, geralmente de curto prazo, circunscrito a um determinado local, contexto ou grupo, e seus programas respondem a preocupações particulares previamente definidas e centradas no aluno. É um processo educativo flexível e elástico em sua aplicação e também seletivo, por estar voltado a grupos heterogêneos de beneficiários, e as condições de ingresso são mais flexíveis que as da educação formal. Como ressalta o autor, suas atividades estão organizadas e estruturadas e apresentam um caráter mais ou menos sistemático, todavia, não rotineiro. Muitas vezes as atividades possuem caráter temporalmente limitado e de menor duração do que na educação formal, utilizando voluntários ou docentes com dedicação parcial e recorre a serviços de

docentes não profissionais, remunerados ou não, apresenta-se como um processo auto-suficiente e propicia a participação.

Trilla (1985) fez uma análise mais profunda e ampla dos processos de educação não formal e selecionou alguns aspectos a partir dos quais podemos analisar e classificar os processos de educação não formal. A análise do autor identificou os seguintes critérios de análise: finalidades, objetivos e funções, tipos de educandos e educadores, conteúdos, métodos, âmbitos, temporalidade, formas de avaliação, de gestão, de financiamento e de obtenção de titulação.

De acordo com o autor, a educação não formal pode atender a qualquer que seja o objetivo educativo, definido segundo a clássica taxonomia desenvolvida por Bloom, (1956, 1976)²: cognitivo, afetivo ou psicomotor. O conjunto da educação não formal é composto por uma grande variedade de finalidades, objetivos e funções com programas dirigidos à assimilação de conhecimentos e habilidades intelectuais, à formação de atitudes e também à aquisição de capacidades psicomotoras. De um modo geral, como expõe o autor, a educação não formal vem suprir uma série de funções relacionadas com a educação permanente e outras dimensões do processo educativo como um todo, não contemplados pela educação formal. Há uma concentração da atuação da educação não formal em relação a determinados tipos de educação, como por exemplo, a educação ambiental, a extensão cultural, a educação para o ócio, formação e reciclagem profissional, alfabetização de adultos, formação cívica e social, dentre outros.

Do ponto de vista dos educandos, como explicita Trilla (1985), o foco da educação não formal não está voltado para determinados setores sociais classificados por sexo, idade, classe social etc. Todavia, como busca ampliar a ação pedagógica, é evidente que a maior parte da população educacional, foco deste tipo de educação, ou processo educativo, é proveniente de setores caracterizados por menor atendimento por parte do sistema escolar formal, o que resulta em grupos segmentados por idade, muito menos homogêneos que na educação formal. Como os educandos se submetem aos programas de educação não formal voluntariamente, é um tipo de processo educativo que pressupõe um maior nível de motivação intrínseca dos indivíduos.

² O autor criou uma estrutura hierárquica dos processos educacionais, dividida em 3 grandes áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. Cada área trata de diferentes níveis de profundidade de aprendizagem. Na área cognitiva, os processos educativos são classificados em 6 níveis em uma sequência crescente de complexidade: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Como observa o autor, é uma característica da educação não formal que o recrutamento de educadores e docentes seja feito de modo muito variável, bem como o seu status profissional e o tipo de formação requerido. Há programas não formais que são desenvolvidos tanto por profissionais como uma formação pedagógica geral e ampla, como por semi-profissionalizados e totalmente amadores como, por exemplo, voluntários. Há situações outras em que os educadores foram formados a partir de uma preparação *ad hoc* em cursos e seminários de curta duração. Sob o aspecto dos conteúdos veiculados pela educação não formal, como destaca o autor, são tão desiguais e diferentes quanto os objetivos que se pretendam alcançar e tendem a ser muito mais funcionais e de caráter menos abstrato e intelectualizado dos que os da educação formal. Os projetos educativos não formais facilitam muito a seleção e adaptação dos conteúdos aos campos de atuação e aos sujeitos foco do processo educativo. E, também, acolhem conteúdos presentes na cultura que, muitas vezes, não são abarcados pelo sistema formal de ensino.

Como explica o autor, não há uma metodologia específica para a educação não formal; os conteúdos, os educandos, o contexto e os demais elementos que compõem o processo educativo indicam em cada caso os métodos e as técnicas a serem utilizadas. É um tipo de educação que é receptiva à utilização de novos métodos e técnicas, uma vez que não possui a rigidez e a inércia institucional características do ensino formal. A peculiaridade de seus conteúdos, de uma forma geral, pouco teóricos e abstratos, conduz à utilização de metodologias ativas e intuitivas em detrimento das verbalistas e memorísticas.

Não há lugares pré-estabelecidos para as atividades da educação não formal. Mesmo quando realizadas em espaços fixos, estes não são necessariamente criados exclusivamente com essa finalidade. Trilla (1985, 2008) destaca que há um repertório de âmbitos da educação não formal como: da formação ligada ao trabalho (formação ocupacional, formação na empresa etc); do lazer e da cultura (abarca amplo leque de instituições e atividades); da educação social (centros de acolhida, educadores de rua etc); e da própria escola (visitas e outras atividades organizadas por empresas, instituições culturais, ONGs, administrações públicas). O autor destaca que a educação à distância, os meios de comunicação de massas, a tecnologia audiovisual e a informática permitem levar a mensagem pedagógica para praticamente qualquer âmbito, permitindo, inclusive, que o espaço de aprendizagem possa ser até o próprio domicílio.

Nos processos não formais, há grande flexibilidade em relação aos aspectos temporais – calendários e horários – que geralmente possuem uma duração menor do que nos cursos acadêmicos. A sua duração é definida em função dos objetivos escolhidos e dos públicos que

são acolhidos pelos programas desenvolvidos. O ensino à distância e os meios tecnológicos, disponíveis hoje, também permitem que para alguns programas não formais haja a eliminação de horários rígidos e de “ritmos” uniformes para a aprendizagem. (TRILLA, 1985). Quanto à forma de gestão, o autor esclarece que de, um modo geral, os meios não formais estão dispersos e não possuem coordenação entre si. Não há uma inter-relação hierarquizada entre eles como forma de controle. A própria característica dos meios não formais exige sistemas de planejamento e de gestão muito descentralizados e desburocratizados, portanto, sistemas que guardam muito pouco em comum com a estrutura de organização do modelo educativo formal.

Acompanhando o modelo dos conteúdos e das metodologias adotadas pelos processos não formais, as formas de avaliação dos programas e dos beneficiados são também menos acadêmicas. A forma de avaliar está muito mais voltada à análise de práticas efetivamente realizadas pelos participantes do que à aplicação de exames mais convencionais. Participar de programas não formais de educação, como observa o autor, pressupõe a não aquisição de graus ou títulos acadêmicos. Todavia, muitas vezes a formação recebida é valorada do ponto de vista profissional. No que se refere ao financiamento, os programas não formais podem ser custeados diretamente por seus beneficiários, por entidades públicas, iniciativa privada, organizações sem fins lucrativos ou, ainda, por organismos internacionais.

1.3.2. Educação não formal no Brasil

Park, Fernandes e Carnicel (2007) ressaltam que a utilização do termo educação não formal no Brasil é recente. Este processo educativo era praticamente desconsiderado como um campo específico dentro do contexto educacional. Sua utilização indicando ações no campo educativo iniciou-se somente a partir dos anos 80, ainda de forma tímida, tendo se disseminado, de forma mais intensa, a partir de meados da década de 90. Por ser um campo ainda novo no Brasil, os autores observam que não existe um referencial teórico próprio a ser pesquisado, sendo que se apóia em contribuições procedentes de outras especificidades da educação e de outros campos do conhecimento construídos historicamente.

Gohn (2005) expõe que, até os anos 80, o objeto de atenção era a educação formal desenvolvida nas instituições escolares, tanto em relação às políticas públicas, quanto como campo de pesquisa dos educadores. Os processos não formais iniciais estavam voltados para a alfabetização de adultos, todavia, com objetivos que iam além da simples aquisição da leitura e da escrita, inserindo-se no âmbito da participação popular buscando integrá-los ao meio

urbano-industrial. A autora comenta que, de um modo geral, a educação não formal era entendida como um conjunto de processos esboçados para obter-se a participação de pessoas e de grupos em áreas como treinamento vocacional, educação básica, planejamento familiar, dentre outras. A partir dos anos 90, por causa de mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho, a educação não formal passa a ser o foco das atenções. Como destaca a autora, passaram a ser valorizados os processos de aprendizagem em grupos e os valores culturais que fazem a articulação ente as ações dos indivíduos; e surge uma nova cultura organizacional demandando a aprendizagem de habilidades extraescolares.

Park, Fernandes e Carnicel (2007) comentam que, no Brasil, as atividades e ações na área da educação não formal são desenvolvidas há muito tempo, sem que, todavia, sejam classificadas dentro desta denominação. Muitas vezes são utilizadas as formas: educação fora da escola, projetos socioeducativos, educação alternativa, jornada ampliada, educação extraescolar, contraturno, dentre outras. Os autores destacam, ainda, a existência da denominada educação de tempo integral que, segundo eles, se relaciona com a educação não formal, já que, no tempo restante ao “tempo escolar”, outra alternativa educativa é oferecida a crianças e jovens participantes. Como exemplos dessa proposta, os autores citam os centros de Informação Escolar e profissional (CIEPS) e os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CICACS), projetos do poder público do Rio de Janeiro e em outras localidades do país e, ainda, o projeto da cidade de São Paulo, intitulado Centro Educacional Unificado (CEU).

No Brasil, a educação não formal, na atualidade, vem ocupando amplos e diversos espaços como a sociedade civil, organizada (na forma de ONGs, OSCIPS ou OS) ou não, em discussões no ambiente acadêmico, na mídia, na forma de projetos de educação e assistência social, programas do poder público, institutos e fundações ligados a empresas, parcerias entre as iniciativas pública, privada e governamental, ações de responsabilidade social empresarial, dentre outros.

Os processos educativos não formais, considerando-se as ações voltadas para crianças e jovens fora do período da educação formal, como expõem os autores, vêm se consolidando, nos últimos anos, por meio da realização de atividades para a população mais carente. Muitas das ações são desenvolvidas pelo setor público, outras por diversos segmentos da sociedade civil (ONGs, grupos religiosos, instituições etc), muitas vezes em parceria com o setor privado. Acreditam os autores que é possível afirmar que, no Brasil, a expansão da educação não formal, enquanto campo teórico, relaciona-se com o crescimento do número de ONGs, decorrentes de demandas no campo das políticas sociais do denominado terceiro setor. A

educação, como relatam, surge como uma área importante nos movimentos sociais, realçando a ação e participação dos segmentos populares da sociedade no debate e na luta por direitos.

Park, Fernandes e Carnicel (2007, p. 33) também comentam que, no Brasil, as investigações na área pedagógica têm focado especialmente a educação formal, e entendem que “isso implica, se não em um desconhecimento da área, numa falta de interesse do setor educacional em estudar e pesquisar o que não é formal, ou seja, em se debruçar sobre o que não é escolar”. E, por ser uma área não totalmente internalizada pela pedagogia, como complementam os autores, os processos não formais vêm sendo desenvolvidos também por profissionais de outras áreas, como por exemplo, terapia educacional, sociologia, educação artística, psicologia, artes, assistência social, educação física. Os autores observam também que, no Brasil, a realidade parece indicar que muitas das atividades educativas não formais têm ocorrido por uma “necessidade emergente da própria prática e em muitas situações, vêm acontecendo e se constituindo sem uma análise e reflexão teórica mais aprofundada por parte dos envolvidos”.

1.4. A educação na sociedade do conhecimento

Gadotti (2000, p. 248) coloca que é comum denominar-se a era em que vivemos como a era do conhecimento e que, pela importância que a ele é dada, podemos dizer que vivemos na sociedade do conhecimento. Todavia, o autor entende que o mais adequado seria a denominação era da informação, já que há de fato “uma maior difusão de dados e de informação e menor acesso ao conhecimento”. Esta era de informação é decorrente do avanço das novas tecnologias que podem guardar, de forma prática, o conhecimento e imensos volumes de informação. Segundo o autor, a informação “deixou de ser uma área ou especialidade para tornar-se uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza.

Gasque e Tescarolo (2004) observam que um dos grandes desafios da atualidade é enfrentar a enorme expansão da informação o que, segundo os autores, é a indicação mais evidente da emergência de um modelo de sociedade que parece unir a produção de quantidades enormes de informação, a utilização intensiva de tecnologias em rede e um alto processo de aprendizagem permanente. Parece natural, portanto, que, a partir de uma sociedade da informação, passemos à denominada sociedade do conhecimento. Como destaca Faure (1973, p. 61) um elemento central da sociedade do conhecimento “é a capacidade de identificar, produzir, tratar, transformar, difundir e utilizar a informação com a finalidade de

criar e aplicar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano”. É um modelo que se baseia em uma visão de sociedade que propicia a autonomia e engloba as noções de pluralidade, integração, solidariedade e participação. Esse modelo social requer, como coloca Pozo (2004, p. 11), “novos processos de aquisição desse conhecimento, uma vez que são as ferramentas mais poderosas para espalhar ou distribuir socialmente essas novas formas de gestão do conhecimento” e que pode ser chamada de sociedade da aprendizagem.

Como consta do relatório Faure (1973, p. 61), a expressão “sociedade da aprendizagem” (*learning society*) refere-se a um novo tipo de sociedade na qual a aquisição de conhecimentos não está confinada às instituições educativas (no espaço), nem se limita à formação inicial (no tempo). Em um mundo cada vez mais complexo, no qual todo indivíduo pode ver-se obrigado a exercer várias profissões no transcurso de sua existência, é indispensável continuar aprendendo ao longo da vida. É um processo que permite à população adulta, já fora do contexto escolar, ter acesso à educação e à cultura por meio de diversos contextos e métodos, a partir de diferentes objetivos, como por exemplo, propiciar um complemento à educação elementar ou para o trabalho.

Ao mesmo tempo em que se construía a noção de sociedade de aprendizagem, Peter Drucker, ainda um universitário, em sua obra, “The age of discontinuity”, de 1969, diagnosticou o aparecimento de uma sociedade do conhecimento (*knowledge society*) na qual o mais importante é “aprender a aprender”. Essa conceituação que nasceu no final dos anos 60 e princípio dos anos 70, quase ao mesmo tempo em que os conceitos de “sociedades de aprendizagem” e de educação para todos ao longo da vida, foi aprofundada a partir dos anos 90.

A UNESCO não permaneceu alheia a esse processo, como pode ser verificado em sua publicação “Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana” (conhecido como Relatório Faure) elaborado, em 1972, pela Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure. A noção de sociedade do conhecimento também é inseparável dos estudos sobre a sociedade da informação ocasionados pelo desenvolvimento da cibernética. Desde os anos 60 até a publicação da obra de Manuel Castells, “A sociedade em rede”, nos anos 90, a conceituação de sociedade da informação abarcou, de certo modo, as transformações e tendências escritas ou vislumbradas pelos precursores da temática: o poder de penetração da tecnologia, nova economia do conhecimento científico, transformações do trabalho etc. (UNESCO, 2005).

As sociedades do conhecimento são sociedades em redes que propiciam necessariamente uma melhor conscientização dos problemas mundiais. Os prejuízos causados

ao meio ambiente, os riscos tecnológicos, as crises econômicas e a pobreza, são elementos que podem ser melhor tratados a partir da cooperação internacional e colaboração científica. O auge das novas tecnologias da informação e da comunicação criou novas condições para o aparecimento de sociedades do conhecimento. A sociedade mundial da informação terá seu verdadeiro sentido quando se transformar em um meio à disposição da construção global de sociedades do conhecimento, que sejam fontes de progresso para todos e, especialmente, nos países menos desenvolvidos (UNESCO, 2005).

Gadotti (2000, p. 251) destaca que as modernas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento que se ampliaram da escola para a empresa, para o espaço domiciliar e o espaço de socialização, tornando-os, então, espaços sociais. Como ressalta o autor, a sociedade do conhecimento “é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações), avaliações permanentes, debate público, autonomia da escola, generalização da inovação”.

Jacques Delors, que coordenou o relatório da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI, em seu livro “Educação um Tesouro a Descobrir”, indica, como a principal consequência da sociedade do conhecimento, a necessidade da existência de uma aprendizagem que ocorra ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*). É uma aprendizagem que deve ser calcada em quatro pilares que são, em um só tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer (dominar os próprios instrumentos do conhecimento que pode ser considerado ao mesmo tempo como um meio e como uma finalidade da vida humana); aprender a fazer (ensinar a colocar em prática os conhecimentos adquiridos e como adaptar a educação ao trabalho no futuro); aprender a viver juntos (aprender a conviver e a compreender o outro); e aprender a ser (a educação deve contribuir com o desenvolvimento integral da pessoa) (DELORS, 2003).

1.4.1. Sociedade do conhecimento: a sociedade das organizações

Em seu livro “Sociedade Pós Capitalista”, Peter Drucker denomina a atual sociedade de pós-capitalista e de sociedade do conhecimento. O conhecimento tornou-se o recurso econômico básico, e é este fato o que torna a nossa sociedade pós-capitalista. Esta mudança marca fundamentalmente a estrutura da sociedade e cria novas dinâmicas sociais, econômicas e políticas. O principal recurso da sociedade passa a ser o conhecimento, o que para o autor significa, também, que a sociedade pós-capitalista será a sociedade das organizações, enquanto detentoras de conhecimento. Max Weber, já no início do século retrasado, havia

identificado as organizações formais como uma das principais características das sociedades contemporâneas.

A função das organizações, segundo Drucker (1997), é fazer com que os conhecimentos tornem-se produtivos, sendo que as organizações passaram a ser fundamentais para a sociedade em todos os países desenvolvidos, por causa da passagem de conhecimento para conhecimentos, ou seja, das diferentes especializações – quanto mais especializados os conhecimentos mais eficazes serão. A sociedade de organizações, ou a sociedade do conhecimento, como foi denominada por Drucker (1997, p. 67), “exige uma organização baseada na responsabilidade”. O autor afirma que as organizações devem assumir a responsabilidade “pelo limite do seu poder, isto é, pelo ponto ao qual o exercício de suas funções, deixa de ser legítimo”. Para o autor as organizações têm a responsabilidade de encontrar “uma abordagem a problemas sociais básicos que podem estar dentro da sua competência e até mesmo transformados em oportunidades para elas.” (DRUCKER, 1997, p. 67).

Como observa Chaparro (2001), as organizações constituem-se um dos principais recursos com que contam os países, sejam elas de produção (empresas), acadêmicas (escolas), de investigação e desenvolvimento tecnológico (centros de investigação e institutos tecnológicos), políticas (partidos políticos), ou de qualquer setor da atividade humana. A maior parte dos processos, de geração e aplicação do conhecimento ocorre em contextos organizacionais dos mais diversos tipos.

Faure (1973) que defende a ideia de uma educação permanente ao longo da vida, como forma inclusive de propiciar um complemento à educação formal ou profissional, entende que as empresas são organizações investidas de amplas funções educativas. Para o autor, a responsabilidade de formação técnica não deveria ficar essencialmente a cargo do sistema escolar, mas sim deveria ser compartilhada entre as escolas, as empresas e a educação extraescolar. Para o autor, até nos países onde a formação inicial é considerada como uma das funções primordiais do sistema escolar, essas organizações conservam ou adquirem certas responsabilidades importantes em matéria de formação e contribuem assim com o esforço nacional de educação.

1.4.2. Aprendizagem Social na Sociedade do Conhecimento

Em cada época histórica, as sociedades apresentam elementos que caracterizam o seu modelo de organização social, e que também podem ser encontrados em sociedades de outras

épocas, e de outros momentos da história do homem. Quando esses aspectos sociais se convertem em princípios de ação, ou em princípios organizadores do comportamento humano, e da forma como as organizações e as instituições sociais funcionam e respondem às demandas de seu entorno, eles se transformam em traços que caracterizam a sociedade e a sua respectiva época histórica (CHAPARRO, 2001).

Esse é o papel que o conhecimento desempenha hoje. Toda sociedade sempre gerou conhecimento sobre seu entorno e sobre a sua realidade física, espiritual e social; decorrente da necessidade que o homem possui de explicar e compreender o meio onde vive. A ciência, como a principal forma de gerar o conhecimento, tem uma função vital em qualquer sociedade, por meio de seu principal instrumento que é a investigação científica. Todavia, nas formas de organização social que estão surgindo, o conhecimento começa a tomar uma dimensão, e a desempenhar um papel na sociedade, que vai além do que historicamente já representou, sendo esta a marca diferencial da denominada sociedade do conhecimento.

Nos modelos de sociedades que estão se formando no século XXI, a posição de cada indivíduo é cada vez mais decorrente do conhecimento que pode desenvolver ou construir e, como observou Dewey, o conhecimento é sempre um instrumento social (FREDERICK 1962, p. 534). A sociedade do futuro, como expõe Chaparro (2001), vislumbra-se como aquela em que cada indivíduo e cada organização desenvolverá sua própria capacidade de ação e, por esta razão, sua posição na sociedade. Essa será definida por meio de um processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimento, e da consolidação de sua capacidade de gerar novo conhecimento, que o capacite a adaptar-se de forma dinâmica a uma realidade em rápido processo de transformações e mudanças.

Toda essa dinâmica só é possível por meio de processos contínuos de geração e uso do conhecimento organizado, de modo que possam contribuir com processos de aprendizagem social. Esta é a característica central da sociedade do conhecimento, que é definida por Chaparro (2001, p. 19) como aquela com “capacidade para gerar conhecimento sobre sua realidade e seu entorno, e com capacidade para utilizar este conhecimento no processo de conceber, forjar e construir seu futuro”. Deste modo, o conhecimento, além de explicar e permitir a compreensão da realidade e impulsionar o desenvolvimento, é também fator dinamizador da mudança social.

O autor indica quatro aspectos ou processos fundamentais que caracterizam as sociedades do conhecimento. O primeiro fator é a importância que possui o conhecimento como fator de crescimento e de progresso mais importante das sociedades contemporâneas e, portanto, a educação como o processo mais crítico para assegurar o desenvolvimento de

sociedades dinâmicas com capacidade de responder às novas demandas e construir seu futuro. Trata-se de uma educação orientada para “aprender a aprender”, o que implica reformas profundas no sistema de educação.

O segundo é o desenvolvimento de processos de apropriação social do conhecimento, por meio dos quais o conhecimento é apropriado pela sociedade, ou por atores ou setores específicos da mesma. Esta apropriação se dá por parte de indivíduos, de organizações (como é o caso de empresas), ou da comunidade e das instituições sociais básicas da sociedade. O conhecimento se transforma em “bens públicos” que, ao acumularem-se e interrelacionarem-se, passam a compor o capital social de uma empresa, organização, comunidade, instituição social, ou da própria sociedade. A partir deste conhecimento socializado – o capital social – é que as organizações e instituições sociais podem responder às demandas geradas pelo novo entorno e adaptar-se a mudanças rápidas que se apresentam.

O terceiro fator indicado pelo autor são os processos de aprendizagem social, considerados por ele como um dos principais aspectos da sociedade do conhecimento. São aqueles processos por meio dos quais o conhecimento cria ou fortalece capacidades e habilidades nos indivíduos, comunidades e organizações que dele se apropriam. Sendo assim, a aprendizagem se constitui no processo fundamental que conduz do conhecimento para a inovação e à mudança social. A aprendizagem pode ser vista, assim, como um processo educativo contínuo que, por sua vez, cria um novo conhecimento. A capacidade de gerar processos dinâmicos de aprendizagem social em organizações, comunidades, ou em instituições básicas, é o ponto mais crítico das sociedades do conhecimento. Os dois processos que se complementam: de apropriação de conhecimento e de aprendizagem social conduzem a uma percepção da dinâmica das relações que ocorrem entre o conhecimento, o sujeito que conhece e o entorno sobre o qual o sujeito age a partir deste conhecimento.

O último aspecto é o desenvolvimento de um pensamento estratégico e prospectivo (processo que se aplica tanto às sociedades do conhecimento quanto às organizações do conhecimento). É um elemento que faz necessário para a compreensão das mudanças que estão ocorrendo no entorno, projetar possíveis tendências dinâmicas e identificar aspectos críticos ou estratégicos que possibilitem direcionar os esforços empregados no processo de produção de conhecimento e de mudança social, ou de desenvolvimento organizacional, para um caminho correto. Este último aspecto facilita o uso do conhecimento como motor de desenvolvimento e como instrumento crítico no processo de construção da sociedade.

1.5. A educação na sociedade de risco

O panorama da sociedade atual caracteriza-se por uma radicalização da modernidade, isto é, nos defrontamos com uma modernidade vitimizada por riscos, incertezas e dilemas, provenientes de suas próprias ações, e que agora precisa se confrontar com os resultados decorrentes de seu comportamento e vislumbrar caminhos que a levem a superar esta etapa de seu desenvolvimento. Essa sociedade, denominada sociedade de risco, por Giddens (1991) e Beck (1992), apresenta um comportamento reflexivo que consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e revistas a partir de informação renovada sobre estas próprias práticas, modificando assim constitutivamente seu caráter (GIDDENS, 1991).

O mundo moderno nos coloca uma nova realidade em que as ações cotidianas de um indivíduo passam a produzir consequências globais, ou seja, uma ação individual que prejudique o meio ambiente contribuirá com o processo de deterioração ecológica que certamente irá refletir em toda a sociedade de forma indiscriminada. Beck (1997, p. 75) considera que esta “extraordinária – e acelerada – relação entre as decisões do dia-a-dia e os resultados globais, juntamente com o seu reverso, a influência das ordens globais sobre a vida individual” compõem o principal tema de uma nova agenda que se impõem ao modo de vida globalizado, isto é, à nossa modernidade reflexiva.

Beck (1997,) pondera que a modernidade reflexiva enquanto que uma grande modernização solta e modificadora da estrutura, ou seja, uma modernização da modernização, é do ponto de vista político um fenômeno importante ao qual deve ser dado uma maior atenção. De certo modo, como reforça o autor, é um quadro que gera inseguranças de toda uma sociedade, de difícil delimitação, composto por lutas entre facções em todos os níveis, apresentando igual dificuldade de delimitação. Ao mesmo tempo, observa o autor, a modernização reflexiva compreende:

(...) unicamente uma dinamização do desenvolvimento, que, em si, embora em contraposição a uma base diferente, pode ter consequências exatamente opostas. Em diferentes grupos culturais e continentes isso é relacionado ao nacionalismo, à pobreza em massa, ao fundamentalismo religioso de várias facções e credos, a crises econômicas, crises ecológicas, possivelmente guerras e revoluções, sem esquecer os estados de emergência produzidos por grandes catástrofes – ou seja, no sentido mais estrito, o dinamismo do conflito da sociedade de risco. (BECK, 1997, p. 14).

Como expõe Lenzi (2005), as obras de Beck e de Giddens abordam conceitos importantes para se obter um entendimento da degradação ambiental moderna e das mudanças

e dos conflitos que despontam em torno dela. Os autores apontam três elementos básicos para caracterizar a sociedade de risco: a existência dos riscos ambientais, que são, segundo os autores, os mais emblemáticos para a caracterização da sociedade de risco; a dependência dos homens em relação ao conhecimento científico no que diz respeito aos problemas ambientais; e as consequências políticas dessas mudanças e do próprio ambientalismo nas sociedades modernas.

A teoria de risco na modernidade tecida por Giddens (1991) e Beck (1992) nos oferece um referencial para a compreensão das questões socioambientais da atualidade e, de forma mais específica, para a introdução de uma discussão sobre as possibilidades da Educação Ambiental como elemento mediador da *práxis* humana já que se apresenta como uma nova proposta pedagógica voltada para a mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais que apontem para a construção de um modelo que tenha como objetivo reverter o quadro de degradação socioambiental que aflige o mundo contemporâneo.

Giddens (1991) entende que a sociedade moderna é ordenada através do tempo e do espaço na problemática do distanciamento tempo-espaço, devendo, portanto, a vida social ser analisada através deste prisma. A estrutura conceitual do distanciamento tempo-espaço faz com que a nossa atenção se volte às complexas relações entre envolvimentos locais (circunstâncias de co-presença) e interação através de distâncias (as conexões de presença e ausência). Atualmente, o grau de distanciamento tempo-espaço supera o de qualquer período já vivido, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente alongados. A globalização, segundo o autor, refere-se essencialmente a esse processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se entrelaçam através da superfície do planeta.

Giddens (1997) destaca que a intensificação da reflexividade, do ponto de vista do cotidiano das pessoas, resulta das mudanças dos padrões de sociabilidade, derivada da dinâmica global, ou seja, de acordo com o autor, o fenômeno da globalização não se refere somente ao surgimento de sistemas em ampla escala, mas também à transformação de contextos da experiência social. O autor comenta que até mesmo as atividades rotineiras das pessoas sofrem cada vez mais influências de eventos que ocorrem em outras partes do mundo e, de forma inversa, os hábitos locais de estilo de vida tornam-se “globalmente consequentes”. O autor exemplifica a situação, comentando que hoje uma decisão de compra de um determinado produto apresenta consequências não só para a divisão de trabalho, mas também para os ecossistemas terrestres. A globalização, como observa o autor, não deve ser entendida como um fenômeno “lá fora”, mas ser considerado também como “aqui dentro”, uma vez que

a sua influência vai além das localidades, afetando também o cotidiano dos indivíduos. A globalização é um evento, como reitera Giddens (1997, p. 39), que não “[...] trata apenas de um só processo, mas de uma mistura complexa de processos, agindo muitas vezes de maneiras contraditórias, produzindo conflitos, disjunções e novas formas de extratificação”. Desta forma, exemplifica o autor, a emergência de nacionalismos locais e um fortalecimento de identidades locais estão diretamente vinculados a influências globalizantes, às quais se opõem.

A globalização pode ser definida, então, como o fortalecimento das relações sociais em escala planetária que ligam regiões longínquas de tal sorte que acontecimentos locais são modelados por eventos que ocorrem há grandes distâncias e vice-versa. Assim, o estudo da problemática socioambiental nos centros urbanos, nos dias atuais, em qualquer região do planeta, deve levar em consideração as interferências locais provocadas por eventos distantes, sendo exemplos a chuva ácida, o aquecimento climático, a perda da biodiversidade, desertificação, escassez da água etc. Como Máximo Esteves (1998, p. 41) observa, a gravidade crescente do quadro ambiental mundial indica a fundamental importância da “implementação de processos educativos ambientais como forma de responder às demandas locais, globais, individuais e coletivas geradas pela dimensão e complexidade da problemática ambiental atual”.

1.5.1. Reflexividade e sociedade de risco

Na sociedade de risco, o reconhecimento da ausência de previsibilidade das ameaças geradas pelo processo de desenvolvimento técnico industrial requer a auto-reflexão no que se refere às bases da coesão social e o exame das convenções e dos aspectos fundamentais da racionalidade. Beck (1997, p. 19) coloca que “no autoconceito da sociedade de risco, a sociedade torna-se reflexiva, o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para ela própria”. Nesse contexto, o processo educativo passa a ser fundamental para abrir a possibilidade de desenvolvimento de ações que tenham como objeto a real transformação da realidade. E nesse sentido, como coloca Carvalho (1992, p. 33), “podemos redefinir a prática educativa como aquela que, juntamente com outras práticas sociais, está implicada no fazer histórico, é produtora de saberes e valores e, por excelência, constitutiva da esfera pública e da política, onde se exerce a ação humana”.

Para Beck (1997, p. 12) o conceito de modernidade reflexiva “indica a possibilidade de uma (auto)destruição criativa para toda uma era: aquela da sociedade industrial”. Sendo

que o sujeito desta destruição criativa não é nem a revolução, nem a crise, mas a vitória da modernização ocidental. Na sua teoria, a modernização simples (ou ortodoxa) significa, primeiro, a desincorporação e, segundo, a reincorporação das formas sociais tradicionais pelas formas sociais industriais. Assim, a modernização reflexiva significa “primeiro a desincorporação e, segundo, a reincorporação das formas sociais industriais por outra modernidade. Este novo estágio, em que o progresso pode se transformar em auto-destruição, em que um tipo de modernização destrói outro e o modifica”.

Embora tenham preocupações diferenciadas sobre qual tipo de reflexividade atua com mais intensidade sobre a sociedade, o que difere as reflexões de Giddens e de Beck sobre o assunto é que o primeiro destaca a auto-reflexividade pessoal, individual, que poderíamos designar como o plano da vida, e o segundo dá ênfase ao plano da auto-reflexividade societária. Na verdade os dois autores entendem que vivemos um momento histórico delineado pela radicalização da modernidade, no qual a característica dominante é um alto grau de reflexividade. O significado que dão a isto é que as sociedades modernas chegaram a um ponto em que são obrigadas a refletir sobre si mesmas e que, ao mesmo tempo, desenvolveram a capacidade de refletir retrospectivamente sobre si mesmas (KUMAR, 1997). Como observa Lenzi (2005), Giddens e Beck comungam do mesmo entendimento quanto à emergência de riscos com grande potencial de impacto e a respeito de suas decorrências para o surgimento do que denominam de modernidade reflexiva.

Beck (1992), em seu livro “Risk Society: towards a new modernity”, indica que há uma primeira fase na modernidade que é representada pelo aparecimento da sociedade industrial delineada pela questão da produção e distribuição de bens. Essa sociedade poderia ser caracterizada por padrões coletivos de vida, confiança no progresso e controle do avanço científico-tecnológico, procura de pleno emprego e controle da natureza. Já a segunda modernidade – a sociedade de risco – constituir-se-ia com a globalização, a individualização, a revolução de gênero, o subemprego e a difusão dos riscos globais. Tanto Beck (1992) quanto Giddens (1991) indicam a existência de uma segunda fase da modernidade, caracterizada pelo surgimento da “sociedade de risco” marcada pela distribuição de riscos e não mais de bens. Dentre os riscos, os ecológicos, para ambos, são os mais representativos nessa mudança. Na composição dos riscos modernos, Beck inclui os ecológicos, os genéticos, os químicos, os nucleares, gerados industrialmente, externalizados economicamente, individualizados pelas normas jurídicas, legitimados no âmbito científico e subestimados politicamente (GUIVANT, 2000).

Enquanto que na primeira modernidade – a sociedade industrial –, os riscos sempre estiveram presentes na sociedade, na segunda – a sociedade de risco –, eles se apresentam com maior gravidade, com consequências imprecisas e desconhecidas ao longo do tempo. Na sociedade industrial, os riscos estavam associados à questão da produção e distribuição de bens, agora na sociedade de risco ocorre um processo distinto, o eixo axial social é a distribuição de riscos provenientes da própria modernização. Uma característica fundamental destes riscos é sua extensão catastrófica como aqueles advindos da tecnologia na era nuclear, genética e química. Uma vez que os riscos tendem a se intensificar, eles criam um fenômeno que Beck denomina de o fim do “outro”, o que significa que os riscos ecológicos de grandes consequências podem provocar situações em que não há regulamentação que possa restringi-los a grupos sociais específicos.

Nesse sentido, a sociedade de risco cria uma democratização dos riscos ecológicos de graves consequências e, assim, o denominador comum que separa os “outros” não são fronteiras sociais específicas, mas sim a simples condição de serem expostos aos mesmos riscos e perigos, ou seja, os próprios produtores de riscos podem sofrer as consequências de seus atos (LENZI, 2006). Os novos riscos ecológicos possuem tendência universalizante e globalizante, acompanhando a globalização do processo industrial e tornando-se independente da região geográfica em que está sendo gerado. Por esta razão, a sociedade de risco seria também uma sociedade mundial, e a “comunidade de perigo” transcenderia as fronteiras políticas e geográficas, além das sociais.

Por não apresentarem uma forma claramente concreta e material, referirem-se a ameaças futuras potenciais, e muitas vezes significarem um processo de expropriação dos sentidos, os riscos tornam-se imperceptíveis. Neste contexto, o conhecimento científico assume um papel central e os indivíduos passam a depender cada vez mais da ciência e de seus representantes para entenderem o que está acontecendo com eles e com a natureza. A ciência passa, então, a ser um elemento de mediação por meio do qual os riscos passam a ser percebidos, o que, em grande medida, se refere à percepção científica. Assim, o conhecimento científico, passa a ser um ponto crucial na classificação de quem está ou não em posição de risco, de quem são as vítimas potenciais ou reais. Isso indica que os grupos sociais que tendem a ser atingidos por riscos são aqueles que possuem um bom nível de educação e que procuram informar-se sobre eles de forma ativa e continuamente (LENZI, 2006). Para que haja uma real transformação desse quadro de crise estrutural e conjuntural que se configura, segundo Loureiro (2002, p. 69), a educação ambiental, por definição, se apresenta como

“elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza”.

1.5.2. Complexidade, educação e meio ambiente na sociedade de risco

No campo específico da educação, o impacto da modernidade faz-se particularmente evidente ao trazer à tona um novo paradigma educacional, baseado na ideia de que um mundo globalizado pressupõe a eliminação de barreiras em todas as dimensões do existir humano, destruindo antigos parâmetros que serviram de referência, na sociedade moderna industrial, para o ordenamento da vida social e das atividades humanas em geral. Em “Epistemologia da Complexidade”, Morin (1996), pondera que este novo paradigma emergente parte do pressuposto de que tudo no universo, concebido de forma sistêmica, encontra-se em relação e que uma nova concepção de ciência deverá emergir de maneira a superar a limitação histórico-cultural que herdamos do pensamento positivo, marcado pelo processo de dissociação, fragmentação e ordenamento racional da realidade, e deverá ter forte impacto sobre a Educação.

Estamos, desta forma, diante de um panorama em que há a necessidade de se garantir um maior acesso à informação de modo a se propiciar a internalização da questão ambiental, aumentando a capacidade das pessoas de entenderem a sua realidade e responderem a ela de forma mais efetiva. Nesse processo, a educação entendida como plano de ação essencialmente político se apresenta como instrumento fundamental para o estabelecimento de estratégias e iniciativas, para uma melhor compreensão da problemática socioambiental e dos caminhos para solucioná-los e para fortalecer o papel do poder público. Poder este indutor de novas formas de comportamento por meio de políticas públicas eficientes, eficazes e de longo prazo, voltadas ao processo educacional, com a finalidade de aprofundar a discussão do tema e propor alternativas para a sua superação.

A percepção e conscientização dos graves problemas que atingem a sociedade moderna, em especial os riscos ecológicos universalizantes e globalizados, é sem dúvida, uma questão que se refere à sobrevivência do homem na terra e precisa ser solucionada. Neste contexto de riscos, incertezas e dilemas, investir em uma educação voltada a um modelo de comportamento que se traduza em uma nova relação entre o homem e a natureza dá uma conotação estratégica à educação ambiental, que deve assumir a tarefa de conscientizar a sociedade sobre os riscos socioambientais por ela gerados em face da relação

homem/ambiente vigente, na perspectiva de construir novas formas de compreender e se relacionar com a natureza.

A preocupação com a necessidade de se promover estratégias educativas voltadas à conservação do meio ambiente e, por extensão, melhorar as condições de vida na terra, surge no final dos anos 60 e início da década de 70. Um período no qual, desde os incipientes movimentos ambientalistas, são demandadas ações políticas comprometidas com a solução dos problemas ambientais, aos quais se somam a reivindicação de modelos alternativos para o desenvolvimento econômico e social da sociedade.

Em seu clássico ensaio sobre a situação educativa mundial no final da década de 70, intitulado “A crise mundial da educação”, Coombs (1986, p. 21) observou que desde 1945 todas as nações “vêm sofrendo mudanças ambientais fantásticamente rápidas, provocadas por uma série de revoluções convergentes de amplitude mundial – na ciência e tecnologia, nos assuntos econômicos e políticos, nas estruturas demográficas e sociais”. E que também os sistemas educativos haviam se desenvolvido e se transformado com maior rapidez, mas que, todavia, sua adaptação havia sido muito lenta, provocando conseqüentemente uma defasagem entre os sistemas educativos e seu e o meio a que pertencem, o que se constitui a crise mundial da educação. O Relatório “*Aprender a Ser: La Educación Del Futuro*” elaborado em 1972 pela Comissão Internacional da UNESCO sobre o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, conhecido como Relatório Faure, também apresentou algumas preocupações educativas da época. No documento consta, entre as “rupturas” que ameaçam a humanidade, a problemática ambiental, cuja gênese se atribui ao desenvolvimento tecnológico. Diante deste perigo, é demandado o papel da educação para resolver o problema na sua base e impedir, prevenir ou compensar os riscos da civilização técnica. (FAURE, 1973)

Caride e Meira (2001, p. 150) sugerem que há um paralelismo que pode ser observado entre as crises que afetam a educação e o meio ambiente demonstrando a necessidade de se pensar e atuar nas duas áreas de forma convergente e simultânea, por meio de um “processo no qual a clareza de conceitos e valores é determinante para que os sujeitos adquiram capacidades, atitudes e comportamentos que lhes permita apreciar as relações de interdependência entre as pessoas, sua cultura e seu meio biofísico”. Processo em que, como notam os autores, se promove um grande consenso internacional e institucional, “cujos resultados mais visíveis se projetam na educação ambiental. Esta expressão, como observam os autores, herdada do debate aberto, há alguns anos, em torno da integração entre as Ciências

Naturais e Sociais, será referendada por múltiplas declarações e iniciativas educativas que inserem suas realizações políticas ambientais nascentes.

CAPÍTULO 2. AS ORGANIZAÇÕES AMBIENTALISTAS

2.1. Contextualização e antecedentes históricos da questão ambiental

Pouco tempo atrás havia ainda um entendimento generalizado de que os recursos naturais eram infinitos, razão pela qual o importante era alcançar o crescimento econômico a qualquer custo. A partir dos anos 60, tem início um forte movimento ambientalista nos Estados Unidos da América, que provocou um novo posicionamento em grande parte da opinião pública, apontando para a necessidade de uma maior e contínua conscientização de que os recursos naturais são finitos, que sua utilização deve ser racional, que a proteção ambiental e o crescimento econômico são complementares e, portanto, é necessário que haja uma harmonização entre eles. Na década de 70, a preocupação com os aspectos ambientais, iniciada nos Estados Unidos, dissemina-se também pelo Canadá, Europa Ocidental, Japão, Nova Zelândia e Austrália e culmina na década de 80, quando alcança a América Latina, Europa Oriental, Ex-União Soviética e parte da Ásia (FERREIRA, 1998).

Em decorrência dessa preocupação pública com a deterioração do meio ambiente, como indica Ferreira (1998), surgem e se desenvolvem grupos comunitários e organizações governamentais, alguns de atuação internacional, preocupados com a proteção ambiental. São os denominados *stakeholders*³ das demandas ambientais como as agências estatais de nível municipal, estadual e federal encarregadas de proteger o meio ambiente; instituições científicas e grupos voltados à pesquisa de problemáticas ambientais; profissionais ligados à implementação da questão ambiental na gestão de processos produtivos; consumidores “verdes” demandando produtos que internalizem o aspecto ambiental; agências e tratados internacionais direcionados a buscar soluções para problemas ambientais. Esses *stakeholders* e processos compõem o movimento ambiental global, com valores e propostas que vão se difundindo pelas estruturas governamentais, grupos comunitários de base, comunidade científica e empresariado. O ambientalismo que surgiu como um pequeno movimento de indivíduos, grupos e associações preocupados com a problemática ambiental, “transforma-se num capilarizado movimento multissetorial”. (FERREIRA, 1998, p. 90). Leis (1999) complementa observando que a revolução ambiental colocou em pauta a questão da própria sobrevivência humana, levantando problemas cuja solução nem sempre era funcional aos sistemas político, econômico e social vigentes.

³ Conjunto de partes interessadas ou todos aqueles envolvidos em um processo. (MAXIMIANO, 2000).

Ferreira (1998) entende que os movimentos ambientalistas podem ser analisados a partir de três abordagens teóricas: o grupo de interesse, o novo movimento social e o movimento histórico. Na análise segundo a ótica do grupo de interesse, utilizada especialmente nos Estados Unidos, o movimento ambientalista constitui-se em um grupo de interesse como outros no sistema político. Face aos problemas de poluição criados pela produção industrial, surge uma demanda por proteção ambiental que é encaminhada por meio dos mecanismos regulares do sistema político, sem apresentar-lhes nenhum desafio. Como a autora ressalva, alguns autores “partidários deste enfoque consideram o ambientalismo como um movimento elitista” (FERREIRA, 1998, p. 90).

Por sua vez, a abordagem do ambientalismo como um novo movimento social desenvolveu-se, em especial, por autores neomarxistas na Europa Ocidental. O movimento social conforme definição de Scherer-Warren (1999, p. 15) é:

[...] um conjunto mais abrangente de práticas sociopolítico culturais que visam à realização de um projeto de mudança (social, sistêmica, ou civilizatória), resultante de múltiplas redes de relações sociais entre sujeitos e associações civis⁴. É o entrelaçamento da utopia com o acontecimento dos valores e representações simbólicas com o fazer político, ou com múltiplas práticas efetivas. [...] Portanto, movimento social é a síntese de múltiplas práticas, produto das articulações de sujeitos e associações civis.

Para a autora, os movimentos sociais são modelos de ações coletivas que respondem às demandas dos contextos históricos sociais dos quais fazem parte. Essas reações podem assumir as seguintes formas não excludentes: a) denúncia, protesto e conflito; b) cooperação, parceria, e solidariedade; e c) construção de utopia societária ou civilizacional.

Dentro desse enfoque, as transformações na estrutura social (grande expansão do setor de serviços que absorve mão-de-obra altamente qualificada) têm propiciado o surgimento de novos movimentos sociais (pacifismo, feminismo e ecologismo), questionando o modelo capitalista a partir de uma orientação valorativa que difere dos movimentos sociais tradicionais, enfatizando a qualidade de vida e a descentralização. O enfoque do ambientalismo como movimento histórico parte da conceitualização de que a sociedade contemporânea é insustentável no médio e longo prazos por causa de quatro fatores

⁴ Scherer-Warren (1999, p. 15) define as associações civis como formas organizadas de ações coletivas (como por exemplo, ongs, associações de moradores, grupos de jovens), “empiricamente localizáveis e delimitadas, criadas pelos sujeitos sociais em torno de identificações e propostas comuns, como para a melhoria da qualidade de vida, defesa de direitos de cidadania, de construção comunitária, etc.”

principais: sistemas que utilizam tecnologias poluentes e de baixa eficiência energética e de valores que propiciam a expansão ilimitada do consumo material, depleção da base dos recursos naturais e o crescimento populacional. Loureiro (2003, p. 240) comenta que o ambientalismo, enquanto movimento histórico, teve início nos anos 60 em decorrência dos primeiros movimentos pacifistas, antinucleares, de contra-cultura e hippie, respondendo ao "establishment político norte-americano, autoritário e belicista", e a uma forma de vida caracterizada pelo consumo de supérfluos. Caracterizava-se como uma forma "de recusa, rechaçando a participação política, a felicidade consumista, o trabalho alienante, o desenvolvimento produtivista e o progresso armado. Isso historicamente justifica a sua diversidade de perspectivas".

Ferreira (1998, p. 91) observa que, desde o final de década de 60, uma crucial transformação vem ocorrendo no ocidente fazendo "emergir valores pós-materialistas". Alguns setores da sociedade passaram a demandar uma maior qualidade de vida, incluindo a proteção ambiental como um ponto fundamental, ao invés da expansão indiscriminada do consumo de bens materiais, quando as necessidades básicas já estejam resolvidas. A essa demanda por qualidade de vida, agrega-se, na segunda metade dos anos 80, o entendimento dos graves riscos abarcados pelos problemas ambientais globais. Segundo a autora, a emergência dos valores pós-materialistas e a percepção dos problemas ambientais globais, constituem-se os elementos fundamentais da globalização dos movimentos ambientais. Dentro do enfoque do movimento histórico, as organizações não governamentais e os grupos comunitários voltados à proteção ambiental são parte de um movimento mais amplo que engloba: o socioambientalismo que é composto por sindicatos e movimentos sociais que têm outros objetivos, mas que internalizam a proteção ambiental como um ponto importante; setores empresariais cujos sistemas produtivos cumprem de forma significativa o critério da sustentabilidade; setores da estrutura governamental (particularmente agências ambientais) que consideram a proteção ambiental como uma parte fundamental das ações institucionais; e agências inter-governamentais voltadas para a sustentabilidade planetária.

Como registra Barbieri (1997), a evolução em relação à preocupação com as consequências ambientais, provenientes dos processos de crescimento e desenvolvimento, ocorreu de forma lenta e diferenciada entre os vários *stakeholders* (organizações da sociedade civil, governos, indivíduos, empresas etc) podendo ser dividida em três etapas. A primeira etapa baseia-se na identificação de problemas ambientais localizados e atribuídos à ignorância, negligência, dolo ou indiferença das pessoas e dos agentes produtores e consumidores de bens e serviços. As ações para impedir estas práticas são de natureza reativa,

corretiva e repressiva, como por exemplo, proibições, multas e as atividades típicas de comando e controle de poluição para combater os efeitos resultantes dos processos de produção e consumo.

Na segunda etapa, a degradação ambiental é percebida como um problema generalizado, limitado, todavia, aos limites territoriais dos estados nacionais. Gestão inadequada e os aspectos observados na primeira etapa compõem as causas básicas dos problemas identificados. Às práticas corretivas e repressivas, somam-se novos instrumentos de intervenção governamental voltados à prevenção da poluição e à melhoria dos sistemas produtivos. E por fim, na terceira etapa, a degradação ambiental é percebida como um problema planetário que atinge a todos e que decorre do modelo de desenvolvimento adotado pelas nações. As ações que se fazem necessárias nesta nova fase iniciam-se a partir do questionamento das políticas e metas de desenvolvimento praticadas pelos países e que, de um modo geral, se baseiam numa visão economicista. Contestam as relações internacionais, especialmente no que se refere às relações entre os poucos países desenvolvidos e a maioria dos países não desenvolvidos; e incorporam novas dimensões ao entendimento de sustentabilidade, que se afasta das propostas baseadas exclusivamente numa visão ecológica.

2.2. A emergência da questão ambiental

A emergência do debate sobre questões ambientais ganhou força a partir dos anos 60 em meio a uma série de movimentos sociais, políticos e culturais que caracterizaram aquele período, principalmente na Europa e nos Estados Unidos. A publicação por Rachel Carson, em 1962, do clássico "*Silent Spring*", abordando os problemas decorrentes do uso excessivo de pesticidas e inseticidas sintéticos e o conseqüente prejuízo para a qualidade de vida, fez com que ocorressem, em grande parte dos países industrializados, discussões acerca da necessidade de mudanças nos padrões de produção e consumo. A morte e a incapacitação de várias pessoas por contato com mercúrio, no acidente na Baía de Minamata, no Japão, acrescido da crise do petróleo acentuam a crítica ao modelo de produção (LOUREIRO, 2003).

Em 1968, realizou-se em Paris, promovida pela UNESCO, a Conferência Internacional pela Utilização Racional e Conservação dos Recursos da Biosfera, considerada um marco no processo de conscientização ambiental internacional e que resultou no lançamento do programa "O Homem e a Biosfera". Nesse mesmo ano surgiu, na Europa, o Clube de Roma, cuja preocupação estava centrada nos impactos ambientais causados pelo processo industrial. O Clube de Roma, composto por economistas, cientistas, industriais,

banqueiros, chefes de estado, líderes políticos, ficou muito conhecido quando publicou, em 1972, com grande repercussão o relatório "The Limits of Growth", alertando para a limitação do *modelo* econômico baseado no consumo excessivo e extremamente concentrado em alguns poucos países. Essa publicação encomendada pelo Clube de Roma ao Massachusetts Institute of Technology (MIT), foi elaborada por uma equipe de cientistas e técnicos chefiados por Dennis Meadows, que utilizou modelos matemáticos para demonstrar que, mesmo com avanços tecnológicos, a terra não suportaria mais os impactos sobre os recursos naturais, decorrentes do crescimento populacional e produtivo.

O documento, conhecido como Relatório Meadows, indicava que a industrialização, a poluição, a produção de alimentos e a exploração dos recursos naturais cresciam em proporção geométrica, enquanto que a capacidade de renovação das matérias primas e fontes de energia ocorriam em proporção aritmética. O cálculo feito pelo estudo apontava que o limite de desenvolvimento seria alcançado em 100 anos e propunha soluções malthusianas, sugerindo o controle populacional como forma de evitar a catástrofe do crescimento acelerado da população. A discussão social à época pautava-se pelo que o Relatório considerou o "dilema da humanidade", que analisado "através da lente dos anos 70 é percebido como a tensão entre crescimento econômico, expansão humana, avanço tecnológico e conservação da natureza" (SCOTTO, CARVALHO, GUIMARÃES, 2007, p. 22).

Loureiro (2003) destaca que, nos anos 70, a crítica ao modelo de desenvolvimento vigente se acentua a partir de "análises mais detalhadas sobre o sentido da existência humana no planeta e seus impactos, e de sua fragilidade enquanto ser biológico". E nesse sentido, o autor indica os trabalhos dos cientistas James Lovelock e Lynn Margulis, formuladores da Hipótese Gaia, que defende a tese de que o planeta é um organismo vivo, auto-regulado pela dinâmica dos fatores vivos (bióticos) com os não vivos (abióticos), e nós somos apenas mais uma das espécies existentes dentro dessa regulação. Scotto, Carvalho e Guimarães (2007) observam que os debates que ocorreram a partir das teses sobre os limites do crescimento originaram reações, tanto nos países industrializados, para os quais a tese de Meadows poderia significar o final de seu crescimento, quanto nos países em desenvolvimento, que chamavam atenção para a intenção das nações desenvolvidas de limitarem o seu crescimento a partir de uma justificativa ecológica.

Impulsionado pelo Programa "O Homem e a Biosfera" e o "Relatório do Clube de Roma", a ONU realiza em 1972, em Estocolmo, a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, que introduziu a complexidade da questão ambiental na agenda internacional, representando um marco na percepção dos problemas decorrentes do

binômio desenvolvimento/meio ambiente. O resultado final da Conferência foi o documento “Declaração Sobre o Meio Ambiente Humano”, que se constituiu em uma agenda padrão e em uma política comum para as ações ambientais a serem adotadas pelos países participantes. A Conferência de Estocolmo foi a primeira das grandes conferências da ONU a debater de forma vigorosa os vínculos entre desenvolvimento e meio ambiente.

E é em meio a esse processo de propostas e críticas aos limites do desenvolvimento que surge, em 1973, concebido por Maurice Strong⁵, o conceito de ecodesenvolvimento, precursor do termo desenvolvimento sustentável (que seria consolidado no Relatório Brundtland em 1987). Como lembra (CAMARGO, 2003), o termo foi utilizado para caracterizar uma proposta de desenvolvimento ecologicamente orientado, que pudesse dar impulso aos trabalhos do recém-criado programa das Nações Unidas para o Meio ambiente (PNUMA).

Os princípios básicos deste conceito foram estabelecidos por Ignacy Sachs⁶ e sua equipe, e propunham um modelo de desenvolvimento definido como (SACHS, 1996, p. 82):

[...] um processo criativo de transformação do meio com a ajuda de técnicas ecologicamente prudentes, concebidas em função das potencialidades deste meio, impedindo o desperdício inconsiderado dos recursos, e cuidando para que estes sejam empregados na satisfação de todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais.

Esse novo modelo de desenvolvimento deveria ser guiado por seis aspectos básicos, como indica Camargo (2003): a satisfação das necessidades básicas; a solidariedade com as gerações futuras; a participação da população envolvida; a preservação do meio ambiente; e a elaboração de um sistema social que contemplasse emprego, segurança, respeito às diversas culturas, e programas educativos.

Em 1983, foi criado pelo Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente, a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento com o objetivo de reexaminar os problemas críticos do meio ambiente e do desenvolvimento do planeta e formular soluções realistas (CAMARGO, 2003). A Comissão, composta por representantes de governos, de Organizações Não governamentais e da comunidade científica de vários países, foi criada em

⁵ Maurice Strong foi o primeiro dirigente do programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), organizador da Conferência de Estocolmo, em 1972, e secretário executivo da Rio 92.

⁶ Ignacy Sachs é economista e autor de diversas obras sobre um modelo de desenvolvimento que se baseia na combinação entre crescimento econômico, aumento do bem-estar social e preservação ambiental. Foi conselheiro especial da conferência das Nações Unidas no Rio de Janeiro em 1992.

atendimento às resoluções da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano de 1972. As pesquisas desenvolvidas por este grupo, denominado Comissão Brundtland, presidido por Gro Brundtland, permitiram a formação de um cenário mundial do desenvolvimento e seu impacto nos recursos planetários.

A Comissão chega ao final de todas as suas atividades em 1987, quando publica o relatório "Nosso Futuro Comum" que registrou os sucessos e as falhas de um desenvolvimento sustentável, conceituando-o como "um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas" (CMMAD, 1988, p. 49). O Relatório definiu ainda o desenvolvimento sustentável como "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades" (CMMAD, 1988, p.46). Conhecido também como Relatório Brundtland, esse documento teve papel decisivo na divulgação do termo desenvolvimento sustentável, "reconhecendo-o oficialmente e declarando o meio ambiente como um autêntico limite de crescimento" (Franco, 2000).

As recomendações constantes desse Relatório fundamentaram a realização, no Rio de Janeiro, em 1992, da Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) que contou com representantes de 178 países e cerca de 100 chefes de Estado. Paralelamente a este evento realizou-se o Fórum Global das ONGs, com a participação de aproximadamente 4000 entidades da sociedade civil, "um evento sem precedentes até então, quer pelo número de entidades, e pessoas envolvidas, quer pelos seus resultados; 36 documentos e planos de ações elaborados durante este Fórum" (BARBIERI, 1997, p. 46). Esses dois eventos são conhecidos como Eco 92.

Alguns princípios norteadores de políticas ambientais foram adotadas na Eco 92, especialmente aquelas relacionadas com questões de repercussão global, como convenções sobre as mudanças climáticas e a biodiversidade. Embora houvesse consenso acerca da orientação voltada para o desenvolvimento sustentável, esta não foi suficiente para que fossem concretizados acordos internacionais de maior abrangência, e assim muitos dos resultados se resumiram a cartas de intenções, sem prazos e metas precisas (ALMEIDA, 1998).

Na Conferência foram aprovados alguns documentos oficiais como a Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento; a Convenção sobre Mudanças Climáticas; a Declaração de Princípios sobre Florestas; a Convenção sobre a Biodiversidade;

e a Agenda 21, documento composto por quarenta capítulos que é um programa de ação para a implementação do desenvolvimento sustentável nas seguintes bases: manejo dos recursos naturais, justiça-econômica e social e participação dos diferentes segmentos sociais e preservação da bio-diversidade, ficando a cargo de cada país instituir uma agenda nacional e agendas locais em estados e municípios (LOUREIRO, 2003).

Reflexos da Eco-92

Como retrata Barbieri (1997, p. 140) as recomendações, os tratados internacionais e as declarações, aprovadas antes e durante a realização da Conferência do Rio de Janeiro, indicaram a necessidade “de uma ampla revisão das ações humanas com vistas a conceber um desenvolvimento com equidade e compatível com a capacidade limitada dos recursos da terra”. Podemos afirmar que com a realização da Conferência deu-se início a um novo ciclo de eventos abordando a relação desenvolvimento-meio ambiente. Destacam-se entre outras, a Conferência sobre População e Desenvolvimento realizada no Cairo, em 1994; a Conferência sobre Desenvolvimento Social em Copenhague; a Conferência sobre Mudanças Climáticas em Berlim; e a Conferência sobre a Mulher em Pequim, realizadas em 1995, a Conferência sobre Assentamentos Humanos (Habitat II), realizada em Istambul, em 1996, e a Conferência sobre Mudanças Climáticas, em Kyoto no ano de 1998, da qual resultou um protocolo firmado por nações industrializadas visando à diminuição da emissão de gases como dióxido de carbono e metano. E nos anos 2000: a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em 2002, em Johannesburgo; a Conferência das Partes no Convênio de Diversidade Biológica em 2004; a Conferência Mundial sobre a Redução de Desastres Naturais em 2005; o Fórum das Nações Unidas sobre Florestas em 2006; as Conferências sobre Mudanças Climáticas em 2006, 2007 e 2009; e a 3ª Conferência Mundial sobre o Clima em 2009, dentre outras.

Este novo ciclo de conferências teve como objetivo, não só tratar de questões relacionadas à implementação dos tratados e convenções resultantes da Conferência do Rio de Janeiro, mas também tratar de forma mais profunda os temas então abordados. Um dos méritos dessa Conferência foi conscientizar quanto à necessidade de preservação da natureza como parte essencial do desenvolvimento humano e ressaltar a interdependência que existe entre os aspectos ecológicos, sociais e econômicos. Como observa Camargo (2003), a Conferência contribuiu com a consolidação do termo desenvolvimento sustentável, introduzido na década de 1980, muito divulgado pelo relatório Nosso Futuro Comum, e que levou quase dez anos para ficar amplamente conhecido nos círculos políticos.

2.3. Movimento ambientalista brasileiro

Podemos considerar que o movimento ambientalista brasileiro surge em meados dos anos 50, quando foi criada a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza, apresentando uma característica marcadamente preservacionista. Todavia, muito pouca importância foi dada ao seu papel no espaço público. Por esta razão, somente nos anos 70, momento em que começam a tomar forma propostas provenientes, tanto do Estado como da sociedade civil, é que começa a evoluir o processo de construção do movimento ambiental no Brasil.

Apontam Viola e Leis (1992) que as associações ambientalistas no Brasil surgem diretamente influenciadas pelo movimento ambientalista norte-americano e europeu, especialmente no que se refere aos questionamentos sobre os impactos devastadores sobre a natureza causados pela civilização urbano-industrial, promoção da ecologia como a ciência da sobrevivência e de uma nova ética ecológica, combate à poluição gerada por indústrias e veículos, preservação da flora e fauna nativas, luta contra o uso de agrotóxicos, dentre outras. Entretanto, as questões relacionadas ao crescimento populacional e ao uso preservacionista dos recursos naturais, dois aspectos importantes no ambientalismo em nível internacional, não foram tratados pelas associações nacionais. Nesse período a atuação das associações ambientalistas brasileiras pautou-se em denúncias e na promoção da conscientização pública sobre a degradação ambiental (que num primeiro momento se restringem a campanhas de caráter local no limite de suas áreas de influência). No final da década de 70, começam a se desenvolver algumas campanhas de caráter regional ou nacional, tais como cobrar das autoridades federal e estadual, medidas para solucionar o grave problema ambiental de Cubatão; a campanha, em 1986, para apoiar candidatos ambientalistas para o Congresso Constituinte e Assembleias Estaduais; e a luta contra a constituição de usinas nucleares.

Na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972, o Brasil liderou a aliança dos países periféricos contrários ao reconhecimento da importância da problemática ambiental “sob o argumento de que a principal poluição era a miséria” (VIOLA, LEIS, 1992, p. 83). Isso tinha relação com a política interna adotada que se pautou em um modelo de desenvolvimento baseado em uma forte depleção dos recursos naturais considerados infinitos, em sistemas industriais muito poluentes e na intensa exploração de uma mão-de-obra desqualificada e barata.

No que se refere, especificamente, à problemática da crise energética, a solução encontrada pelo governo brasileiro foi a de incentivar qualquer forma de racionalização do uso de combustíveis fósseis, buscando fontes alternativas, resultando na expansão das usinas hidrelétricas e na criação do Pro-álcool. Essas opções como nos coloca Almeida (1998, p. 136), tinham como objetivo principal economizar divisas, não se levando em conta os decorrentes impactos ambientais. Por esta razão, coloca a autora, “foi completamente ao acaso que essas duas opções acabaram tendo efeitos favoráveis sobre o meio ambiente, acarretando uma diminuição da poluição do ar nos centros urbanos e provocando problemas graves de poluição nas zonas de produção”.

Em 1973 com o intuito de melhorar a imagem internacional negativa que o Brasil havia passado em Estocolmo, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), subordinada ao Ministério do Interior com o objetivo, de examinar as consequências do desenvolvimento nacional e do progresso tecnológico sobre o meio ambiente; assessorar órgãos e entidades incumbidas da conservação do ambiente; elaborar normas e padrões de preservação ambiental; e zelar pelo cumprimento das exigências legais, de forma direta, ou conjuntamente com outras entidades. (ALMEIDA, 1998).

A análise geral da política ambiental brasileira nos anos 70 revela a existência de avanços localizados (em grande parte como maneira de compensar a imagem negativa do Brasil). O II Plano Nacional de Desenvolvimento incluiu o aspecto ambiental como parte do planejamento governamental e o Decreto Federal nº 76.389, de 1975, que dispôs sobre medidas de prevenção e controle da poluição industrial, instituiu vários pontos importantes: pela primeira vez a legislação conceitua o termo poluição industrial; abre-se a possibilidade dos estados e municípios estabelecerem controles de qualidade ambiental sobre as empresas; e a instituição de penalidades para os infratores.

Os anos 80 caracterizaram-se por um aumento da conscientização em relação aos problemas ambientais, que se traduziram no fortalecimento do movimento ecológico, e pela instituição do Partido Verde. Esses novos aspectos repercutiram diretamente na mídia, e ao longo da década, exerceram significativas influências na formulação da legislação ambiental. Sobre estes aspectos Loureiro (2004) contribui acrescentando que o movimento ambientalista no Brasil ganha caráter público e social efetivo somente no início dos anos 80, contando com poucas exceções anteriores em lugares como o Rio Grande do Sul. Carvalho (2001, p. 78) destaca o a importância deste Estado no movimento ecológico, observando que a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural, criada, em 1971, é tida como a primeira organização combativa da década. A partir de 1974, inicia-se o processo de distensão política,

e como observa a autora “as condições para o exercício de reuniões e ações coletivas melhoram e começam a surgir outras associações e movimentos ambientalistas em cidades da região sul e sudeste”.

Loureiro (2004, p. 80) ressalta que, no período dos anos 80, havia um viés conservacionista profundamente influenciado por valores da classe média da Europa que caracterizou o caráter político que predominou nas organizações que acabavam de se constituir e que se refletiu também nos processos de constituição do Partido Verde no Brasil. O autor observa, ainda, que neste período quando se mencionava o termo ambiente significava “pensar preservação do patrimônio natural, em um assunto técnico voltado à resolução dos problemas ambientais identificados e em algo que impedia o desenvolvimento do país”. Por esta razão, a educação ambiental acabou por se inserir naqueles setores governamentais e científicos fortemente ligados à conservação dos recursos naturais, “com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas”.

2.4. Desenvolvimento sustentável: um conceito em evolução

Barbieri (1997) indica que o termo de desenvolvimento sustentável foi, provavelmente, utilizado pela primeira vez, em 1980, no documento denominado World Conservation Strategy, elaborado pela IUCN e pelo World Wildlife Fund (atualmente World Wide Fund for NATURE – WWF) por solicitação do PNUMA. Segundo este documento, uma estratégia mundial para a conservação da natureza deve estar voltada para os seguintes objetivos: manter processos ecológicos essenciais e os sistemas naturais vitais necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento do homem; preservar a diversidade genética; e garantir o aproveitamento sustentável das espécies e dos ecossistemas que formam a base da vida humana. De acordo com o documento, o objetivo da conservação é o de manter a capacidade da terra de sustentar o desenvolvimento, que deve, por sua vez, levar em consideração a capacidade dos ecossistemas e as necessidades das futuras gerações.

Como observam Viola e Leis (1992), desenvolvimento sustentável é um conceito que passou a ocupar uma posição central dentro do ambientalismo, em especial, após a publicação do relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987, que estabeleceu o seu conceito. O debate dos anos 70, que, de certa forma, considerava separadamente as questões ambientais e as de desenvolvimento, é substituído por um mais convergente e otimista, cuja preocupação é a busca do desenvolvimento sustentado. A

acolhida positiva do Relatório Brundtland, impingiu ao conceito de desenvolvimento sustentável um reconhecimento que o de eco-desenvolvimento nunca teve, mas imputou-lhe também um caráter polêmico, por causa da atração simultânea exercida sobre economistas, planejadores de desenvolvimento, agências internacionais, acadêmicos, ambientalistas, organizações não governamentais, políticos e público em geral.

Com fins heurísticos Viola e Leis (1992) classificam as versões de desenvolvimento sustentável em três categorias: estatista, comunitária e de mercado. Sob o enfoque estatista a qualidade ambiental é essencialmente um bem público que somente pode ser resguardado de forma eficiente por meio de uma incisiva intervenção normativa, reguladora e promotora do Estado. Este enfoque associa-se historicamente com a emergência de políticas e agências ambientais na Europa Ocidental e na América do Norte nas duas últimas décadas e está fortemente disseminado no mundo: a maioria dos técnicos das agências ambientais, a maioria dos economistas ambientais, a maioria das organizações não governamentais ambientalistas (somente no primeiro mundo) e um setor minoritário de empresários e gerentes.

Dentro do enfoque comunitário, as organizações de base da sociedade precisam ter um papel determinante na transição para uma sociedade estruturada de acordo com os princípios de sustentabilidade. Neste enfoque o princípio da equidade social se sobrepõe à eficiência alocativa, dando-lhe um componente utopista. Esse enfoque é predominante nas Organizações Não Governamentais (ONGs) do terceiro mundo e, em escala mais reduzida, nas do primeiro mundo.

O enfoque de mercado prega que, por meio de sua lógica intrínseca com significativa apropriação privada dos recursos naturais e da qualidade ambiental e expansão dos consumidores “verdes”, é possível caminhar-se de forma eficiente rumo a uma sociedade sustentável. Esse enfoque critica de forma muito forte, o sistema de regulação estatal, adotado no mundo ocidental nas duas últimas décadas, em razão de sua ineficiência. Essa visão é cada vez mais forte no mundo empresarial e está ganhando força entre os economistas ambientais.

Para Novo (2007), o conceito de desenvolvimento sustentável deve ser entendido em seu significado radical, como um processo de transformação social (nunca como mero marketing verde como às vezes é apresentado). A autora considera que a sustentabilidade é um desejo coletivo, que deve levar ao resgate de uma série de princípios, que foram perdidos em meio aos caminhos da modernidade. Como exemplos de aspectos a serem resgatados na busca da sustentabilidade, a autora cita: a compreensão da finitude da natureza; os limites dos sistemas ecológicos e sociais e os períodos de tempo necessários para a regeneração dos recursos renováveis e a substituição dos não renováveis; a irreversibilidade dos processos que

podem causar danos irrecuperáveis ao meio ambiente; e o princípio de equidade na repartição dos recursos naturais e das conquistas científicas e tecnológicas.

Outros aspectos apontados pela autora seriam: a interdependência de todos os sistemas vivos, o valor da biodiversidade para a manutenção da vida; o valor da diversidade cultural; o valor do conhecimento tácito dos saberes cotidianos e das comunidades como elemento importante para explicar e solucionar problemas da vida real; a necessidade de orientar a ciência por meio de critérios éticos; e a necessária precaução na realização de ensaios tecnológicos que, muitas vezes, lançam no mercado produtos e sistemas nocivos à saúde das pessoas e para o planeta.

A literatura sobre o significado do termo desenvolvimento sustentável cresceu de forma significativa nos últimos tempos. Muitas definições têm sido propostas e o entendimento do que vem a ser o desenvolvimento sustentável tem evoluído, passando a abarcar múltiplas dimensões de sustentabilidade de difícil articulação (científica, natural, social, econômica, dentre outros) e que se encontram permeados por diferentes valores ético-sociais, tornando-o cada vez mais complexo (GRAAF, KEURS, MUSTERS, 1996; VIOLA, LEIS, 1992). Hoje, o termo desenvolvimento sustentável, como conceituado por Barbieri (1997), refere-se a uma nova forma de apreender as soluções para os problemas globais que não se reduzem apenas a aspectos relacionados à degradação do ambiente físico e biológico, mas que internalizam as vertentes sociais, políticas e culturais, como a pobreza e a exclusão social.

O desenvolvimento sustentável proporciona, desta forma, o marco para a integração das políticas ambientais e as estratégias de desenvolvimento social e econômico. Reconhece que o crescimento é essencial para satisfazer as necessidades humanas e para melhorar a qualidade de vida. E deve basear-se no uso eficiente, equitativo e ambientalmente responsável de todos os recursos escassos da sociedade, ou seja, os recursos naturais, humanos e econômicos. A compreensão do sentido da expressão desenvolvimento sustentável é muito importante, uma vez que o termo está vinculado, pelo menos supostamente, a uma nova visão de mundo que abrange os campos econômicos, políticos, ecológico e educacional, envolvendo assim todos os aspectos sociais de uma nova ética ambiental (BRUGGER, 1984).

2.5. O desenvolvimento sustentável e as ONGs

A Agenda 21, em seu preâmbulo, ao fazer um apelo às nações para que se unam em busca do desenvolvimento sustentável, afirma a necessidade da participação pública e do

envolvimento das ONGs nesse processo (BARBIERI, 1997). Em seu capítulo 27 denominado “Fortalecimento do papel das organizações não governamentais: parceiros para um desenvolvimento sustentável” reforça a recomendação da participação das ONGs afirmando que estas desempenham um papel vital na formulação e implementação da democracia participativa. O documento sustenta que as organizações formais e informais, bem como os movimentos populares, devem ser reconhecidos como parceiros na implementação da Agenda 21. É ressaltado o valor de sua variada experiência, conhecimentos especializados, e capacidade de ação para o exame e implementação do desenvolvimento sustentável.

Para Barbieri (1997, p. 22), as ONGs desempenham um papel fundamental “na construção dessa nova ordem, talvez mais importante do que as organizações governamentais e intergovernamentais, pois geralmente não se encontram comprometidas com interesses de curto prazo, decorrentes de questões eleitorais e partidárias”. O autor afirma também que muitos eventos significativos como conferências, reuniões técnicas, projetos de pesquisa, treinamentos, assessoria técnica, dentre outras atividades, têm sido realizadas pelas ONGs em áreas como meio ambiente, ajuda humanitária, direitos humanos, dentre outras. O autor cita como exemplo a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUNC), criada em 1948, com a finalidade de oferecer uma base científica para as ações ambientais.

Por sua vez, Loureiro (2006, p. 100), ao comentar o papel das organizações da sociedade civil frente a questão ambiental, observa que o discurso ambientalista, embora seja reconhecido e incorporado pelos setores sociais como temática relevante nos dias atuais, não leva à mobilização e ao envolvimento de grande parte da população, exceto em situações concretas e específicas. Como afirma o autor, poucos indivíduos conhecem e possuem contato com entidades ambientalistas de base. De uma forma geral, segundo o autor, as organizações citadas pelas pessoas “fazem parte de um universo distante, internacional ou vinculado a setores economicamente medianos da sociedade, ou que têm maior visibilidade na mídia, como é o caso do Greenpeace.” O autor comenta ainda que, embora a maior parte das ONGs ambientalistas desenvolvam ações locais e comunitaristas, há organizações, especialmente dentre as mais antigas e históricas, que procuram articular a questão ambiental *stricto sensu* com o social e a sua inserção “em cenários políticos mais abrangentes, reconhecendo que a ação não se resume à procura de soluções para problemas específicos”.

2.5.1. As organizações e os stakeholders

Drucker (1997, p. 27) define organização como “um grupo humano, composto por especialistas que trabalham em conjunto em uma tarefa comum”. Diferentemente da sociedade, da comunidade ou da família, uma organização não é formada com base na natureza psicológica dos homens, nem em suas necessidades biológicas. “E, apesar de ser criada por seres humanos, é feita para durar, senão para sempre, pelo menos por um período de tempo considerável”. Uma organização “é sempre especializada, sendo definida por sua tarefa específica, o que a torna eficaz”. Observa o autor que a palavra organização tornou-se um termo corriqueiro e que “em todos os países desenvolvidos, a sociedade transformou-se em uma sociedade de organizações, na qual todas ou quase todas as tarefas são feitas em e por uma organização; empresas e sindicatos; as forças armadas e os hospitais; escolas e universidades; uma série de serviços comunitários – alguns deles repartições públicas, e muitas outras (especialmente nos EUA) instituições sem fins lucrativos do setor social.

As organizações são as responsáveis por uma grande parte da produção, bem como pelo fornecimento de serviços, qualquer que seja a sociedade contemporânea. Coase(1972) entende que a razão da existência das organizações baseia-se no fato de que, às vezes, o custo de gerenciar transações econômicas por meio do mercado é maior do que o custo de gerenciar as transações econômicas dentro dos limites de uma organização. A eficácia e a eficiência das organizações determinam, deste modo, a capacidade da sociedade para produzir, ser competitiva, satisfazer suas necessidades básicas e alcançar a maior parte dos objetivos que ela busca.

Blau e Scott apresentam um modelo diferenciado para analisar as organizações classificando-as em quatro tipos de organização em função do seu beneficiário principal. Ou seja, segundo a teoria dos autores, é preciso responder à pergunta: Quem se beneficia com a existência da organização? A resposta a esta pergunta, de acordo com os autores, indica quatro categorias de participantes que podem ser beneficiados com suas ações. A primeira categoria de beneficiários são os próprios membros da organização, por exemplo: clubes, associações e cooperativas. A segunda categoria se refere aos proprietários ou dirigentes, como nas empresas de um modo geral. Na terceira estão os clientes, como por exemplo, os hospitais, agências sócias, universidades, organizações sociais. E por fim encontra-se a sociedade em geral, como por exemplo, as organizações do Estado e do governo (MAXIMIANO, 2000).

De acordo com a teoria dos *stakeholders*, a empresa não pode ser compreendida apenas como uma instituição socioeconômica que prospera em função de seus proprietários ou acionistas, que arriscam seus capitais visando à obtenção de lucros legítimos. Muitos outros elementos estão em jogo, tangíveis ou econômicos. Existe uma base ampliada,

dinâmica, formada por um conjunto de pessoas ou instituições que também têm interesses em que a organização seja bem sucedida.

Tradicionalmente, quem mais se interessa em que os negócios sejam bem sucedidos são os acionistas e investidores, os que arriscam seus recursos em um projeto empresarial como um projeto que traga retorno. Com o conceito da base ampliada, outros membros têm também interesse em que sempre cresçam os negócios da empresa, e se dedicam a ela como seus promotores, enxergando o seu papel social. A inclusão dos *stakeholders* na teoria da ética em marketing fará com que todos esses públicos sejam contemplados nas tomadas de decisão.

Freeman (1984) define como *stakeholders*: todo grupo ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pela empresa ao realizar seus objetivos. Conforme a interpretação dada à teoria, diferem os grupos de *stakeholders* apontados. Os mais comuns são os de acionistas, empregados, clientes (entre os quais os consumidores), fornecedores e distribuidores, concorrentes, sociedade local e sociedade em geral, representada pelo Estado ou pela própria sociedade. Algumas questões de ecologia ou de meio ambiente, por exemplo, estão ligadas não apenas aos consumidores, atuais e futuros, mas a todos que fazem e farão parte da humanidade como um todo. Essa visão amplia o escopo das funções da empresa, e exigem análises mais aprofundadas em termos do planejamento de marketing, de uso dos recursos, do conceito e comunicação dos produtos e serviços, entre outras atividades da área.

2.6. A responsabilidade social nas organizações

Os conceitos de ética nos negócios e responsabilidade social são muitas vezes usados como sinônimos, mas têm significados muito diferentes. A ética é o campo do conhecimento voltado à definição e avaliação do comportamento de pessoas e organizações; ela “lida com aquilo que pode ser diferente do que é, da aprovação ou reprovação do comportamento observado em relação ao comportamento ideal [...] definido por meio de um código de conduta, ou código de ética, implícito ou explícito” . Códigos de ética são conjuntos particulares de normas de conduta, como por exemplo, de um grupo social como os ambientalistas. (MAXIMIANO, 2000, p. 428).

Já os códigos de conduta são explícitos como o juramento que os médicos fazem, ou implícitos, como a obrigação sentida pelos condôminos de um edifício de fazer coleta seletiva (MAXIMIANO, 2000). De acordo com Ferrel (2001), ética compreende princípios e padrões que orientam o comportamento no mundo dos negócios. O comportamento específico é, em

geral, avaliado em termos de decisões do indivíduo ou de grupos. O ato específico é julgado certo ou errado, ético ou antiético, por indivíduos dentro e fora da empresa. Embora as avaliações de conduta ética não sejam necessariamente corretas, esses juízos de valor influenciam a aceitação ou rejeição pela sociedade de atividades de indivíduos ou de grupos no ambiente empresarial.

A ética empresarial é o comportamento da empresa quando ela age em conformidade com os princípios morais e as regras do bom proceder aceitas pela coletividade (MANHÃES, 1999). Como observa Gomes (2004), o que se tem percebido é que a ética empresarial tem absorvido características da ética pessoal, que abarcam, entre outros fatores, a vontade para desenvolver ações que propiciem uma maior harmonia nas relações entre capital e trabalho. Os princípios que mais se destacam como valores éticos das empresas são, principalmente, honestidade, justiça, compaixão, compromisso, respeito ao próximo, integridade, lealdade, solidariedade, transparência nas relações e, sobretudo, a valorização do ser humano, da sociedade e do meio ambiente.

Responsabilidade social ou socioambiental das empresas é um campo novo de estudo, mas que apresenta um interesse cada vez maior na mídia, empresariado, academia, governo e sociedade civil e refere-se a um modelo de gestão empresarial com mais transparência, ética e inserção das dimensões sociais e ambientais nas decisões e resultados das organizações (OLIVEIRA, 2005). É uma expressão que, de um modo geral, refere-se à obrigação de uma organização em maximizar seus impactos positivos no longo prazo e em minimizar seus impactos negativos sobre os seus *stakeholders*.

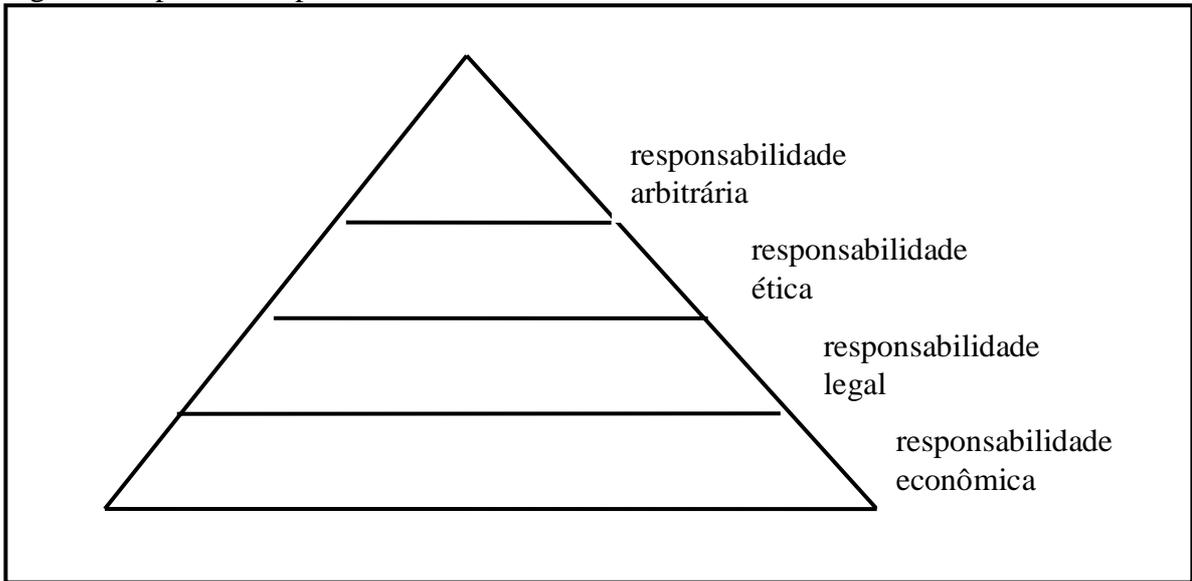
Draft (1999, p. 88) define responsabilidade social das empresas como a "obrigação da administração de tomar decisões e ações que irão contribuir para o bem estar e os interesses da sociedade e da organização". Para Grajew (2001) do Instituto Ethos – uma das entidades mais atuantes na disseminação do conceito de responsabilidade social no Brasil –, a responsabilidade social refere-se às interações da empresa com funcionários, fornecedores, clientes, acionistas, governo, concorrentes, meio ambiente e comunidade. Segundo o autor, “os preceitos da responsabilidade social podem balizar, inclusive, todas as atividades políticas empresariais”. Melo Neto e Froes (2001), por sua vez, a definem como a decisão da empresa de participar de forma mais direta de ações comunitárias desenvolvidas na área em que está localizada e minimizar os possíveis danos ambientais decorrentes de suas ações.

Para Carrol (1981), a responsabilidade social corporativa compõe-se de quatro áreas específicas, dentro de uma ordem de prioridades:

- a econômica, que é o principal tipo de responsabilidade social encontrado nas empresas e que significa produzir bens e serviços de que a sociedade necessita e quer a um preço que garanta a continuidade das operações da empresa e que permita maximizar os lucros para os acionistas e proprietários;
- a legal, que estabelece o que a sociedade considera importante no que se refere ao comportamento das empresas, isto é, pressupõe-se que as empresas atendam às metas econômicas dentro dos parâmetros legais do país;
- a ética, que abrange comportamentos ou atividades que a sociedade espera das empresas, mas que não são necessariamente codificados pela legislação e podem não servir aos interesses econômicos diretos da empresa; e
- a discricionária, totalmente voluntária e guiada pelo desejo da empresa em fazer uma contribuição social não determinada pela economia, legalmente ou pela ética.

A figura 1 demonstra esse modelo em que, segundo Carroll (1981), as responsabilidades são ordenadas da base para o topo em função de sua magnitude relativa e da frequência dentro da qual os gerentes lidam com cada aspecto.

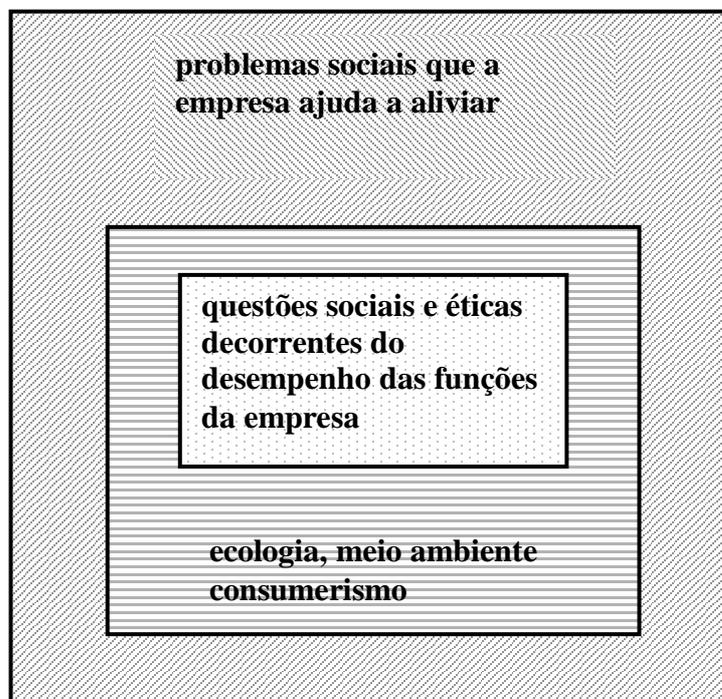
Figura 1. Tipos de Responsabilidades Social.



Fonte: CARROL, 1981.

Seguindo a mesma linha, Davis et al. (1980) representaram a responsabilidade social como demonstrado na figura 2.

Figura 2. Responsabilidade social das empresas



Fonte: DAVIS et al, 1980.

Melo Neto e Froes (2002) transcrevem o conceito de responsabilidade social empresarial em sua essência:

A empresa consome recursos naturais, renováveis ou não, direta ou indiretamente, que são enorme patrimônio gratuito da humanidade; utiliza capitais financeiros e tecnológicos que no fim da cadeia pertencem a pessoas físicas e, conseqüentemente, à sociedade; também utiliza a capacidade de trabalho da sociedade, finalmente, subsiste em função da organização do Estado que a sociedade lhe viabiliza como parte das condições de sobrevivência. Assim, a empresa gira em função da sociedade e do que a ela pertence, devendo, em troca, no mínimo prestar-lhe contas da eficiência com que usa todos esses recursos.

Grayson e Hodges (2001, p. 74) comentam que a Pesquisa do Milênio sobre a Responsabilidade Social das Empresas que foi realizada pela Environics Internacional, em 1999, indicou que, ao formar uma opinião sobre uma empresa, os indivíduos levam muito mais em consideração a sua contribuição para causas sociais e sua relação com o meio ambiente do que a reputação da marca ou de seus aspectos financeiros. Os resultados da pesquisa indicaram que metade da população de 23 países pesquisados se preocupa com a atuação social das empresas, sendo que um em cada cinco consumidores pesquisados informou que voltou a comprar ou deixou de comprar de empresas devido a sua atuação social, e quase o mesmo número pensava em fazer a mesma coisa.

Antecedentes da responsabilidade social

O conceito de responsabilidade social não é recente, remontando ao final do século XIX e início do século XX, sendo Andrew Carnegie um dos seus principais representantes (MELO NETO e BRENNAND, 2004). Carnegie foi o fundador, em 1899, do conglomerado US Steel Corporation e publicou um livro denominado "O Evangelho da Riqueza", no qual estabeleceu a abordagem clássica da responsabilidade social das grandes organizações (LOURENÇO, SCHRÖDER, 2003). O conceito de Carnegie fundamentava-se em dois princípios claramente paternalistas: a caridade que exigia que os mais abastados da sociedade ajudassem os menos afortunados e a custódia, proveniente da Bíblia, que determinava que as empresas e os ricos se enxergassem como guardiães, mantendo suas propriedades em custódia para benefício da sociedade como um todo (STONER, FREEMAN, 1985).

Em 1953, Bowen propôs um novo conceito que se contrapunha aos princípios da caridade e da custódia, argumentando que os administradores de empresas tinham o dever moral de implementar as políticas, tomar as decisões ou seguir as linhas de ação que sejam

desejáveis em torno dos objetivos e dos valores de nossa sociedade (STONER, FREEMAN, 1985). Nos anos 70 e 80, a discussão ocorre em torno da preocupação de como e quando a empresa deveria responder por suas obrigações sociais, como apontam Lourenço e Schröder (2003). Nesse período, a ética empresarial começou a desenvolver-se e consolidou-se como campo de estudo. Ferrel et al (2000) observam , na época, foram criados centros com a missão de estudar esses assuntos e que, por esta razão, no final da década de 90, manifesta-se a discussão a respeito das questões éticas e morais nas empresas, o que contribuiu de modo significativo para a definição do papel das organizações.

O crescente envolvimento do setor privado na área social, que presenciamos nos últimos anos, tem modificado o conteúdo da participação das organizações. Paralelamente à postura filantrópica tradicional, as organizações estão assumindo novas atitudes em relação à sua responsabilidade social.

Essas novas atitudes, segundo Peliano (2001), vêm delineando o engajamento social mais efetivo das empresas com as comunidades e são apresentadas como as sete virtudes capitais:

- responsabilidade social: a atuação social é entendida como responsabilidade inerente àqueles que já usufruem dos benefícios do desenvolvimento social;
- participação pró-ativa: mais do que atender pontualmente às demandas que batem às suas portas, as empresas voltam-se para o apoio a projetos mais estruturados, fazendo parcerias e comprometendo-se com a sua continuidade;
- interdependência: há uma relação de compromisso e partilha de responsabilidade com as comunidades ou entidades atendidas;
- missão institucional: a participação social é incorporada aos valores das empresas e partilhada com os trabalhadores;
- compromisso com os resultados: mais do que a gratificação pessoal conferida pelo ato de doar, há a determinação de se obter resultados e buscar o cumprimento dos objetivos propostos;
- transparência: os compromissos sociais são assumidos publicamente e a divulgação é vista como instrumento de transparência e de estímulo à multiplicação de experiências; e
- integração: crescem as relações com o Estado, com o objetivo de ampliar o alcance das ações e partilhar as responsabilidades públicas.

Para Montana e Charnov (1998), a crescente preocupação com a responsabilidade social por parte das organizações está claramente relacionada com o crescimento de movimentos a Favor das causas ambientais e de defesa do consumidor. Donaire (1994, p. 69) concorda, observando que a questão ambiental cresceu muito em nossa sociedade: "surgida no bojo das transformações culturais que ocorreram nas décadas de 60 e 70, ganhou dimensão e situou a proteção ao meio ambiente como um dos princípios mais fundamentais do homem moderno".

Para Fischer (2005), na prática, a atuação social das empresas engloba um amplo e variado conjunto de atividades, o que dificulta a identificação de padrões que nos possibilitem ter uma definição abrangente do que pode ser classificado como atuação social das empresas. Para a autora, o tema responsabilidade social passou a ser tratado pela mídia especializada, a qual passou a ser um importante foco de disseminação das iniciativas sociais das empresas junto ao grande público incentivando-lhe interesse sobre o tema.

O interesse do público sinalizou para as empresas que a atividade social deveria estar associada às suas respectivas marcas, embora não houvesse clareza do significado de ser uma empresa com foco no social, isto tornou tema fundamental para a formação de uma imagem institucional benéfica e empática. Fischer (2005, p. 77) informa que o resultado de estudos qualitativos realizados demonstra não só a grande diversidade de formas de atuação, por meio das quais as empresas buscam afirmar a sua concepção de responsabilidade social, mas também a existência de dois modelos básicos. No primeiro modelo, enquadram-se as que julgam que essas ações são um investimento social (um bem em si mesmo), que produz resultados para a comunidade ou população-alvo das iniciativas realizadas. No segundo, encontram-se as empresas que tratam essas atividades como um investimento relativo ao próprio negócio, que se reflete na sua imagem e no desempenho do produto ou serviço que oferece.

Por meio de suas ações de comunicação, do seu posicionamento sociopolítico, do seu relacionamento com os seus *stakeholders*, da forma como seus produtos e serviços estão posicionados no mercado, dentre outros fatores, as empresas geram estímulos que serão percebidos e organizados na mente do receptor de forma a constituir uma impressão da organização: a imagem corporativa. Para Reis (1991) a função da imagem corporativa é levar à formação de um conceito positivo à respeito da organização emissora na mente daquele que recebe a imagem. É por meio da imagem corporativa que as organizações 'sinalizam' ao que aspiram que seja a sua identidade institucional.

2.6.1. A prática da responsabilidade social no Brasil

É possível observarmos que, no Brasil, é crescente o movimento das organizações em direção ao exercício da cidadania empresarial. As empresas privadas vêm mobilizando um volume cada vez maior de recursos destinados às ações sociais e, como afirmam Freire e Malo (1999, p. 10), muitas empresas brasileiras "vêm praticando sua responsabilidade social como uma madura decisão corporativa, utilizando-se, para isso, do mesmo *know-how* que as torna líderes em seu segmento".

Um estudo qualitativo em grandes empresas da região sudeste realizada pelo IPEA, em 1999, "Ação Social das Empresas Privadas", mostrou que o número de empresas na região que desenvolvem ações sociais beneficiando a comunidade é relevante, e vem crescendo muito a partir dos anos 90. A pesquisa demonstrou que dois terços das empresas da região segmentada desenvolvem algum tipo de atividade social não obrigatória, sendo que a maioria delas iniciou suas ações nos anos 90 (PELIANO, 2001).

Como comentado pela autora, vários fatores contribuíram para que no início dos anos 90 houvesse uma mudança significativa no comportamento dos empresários no que se refere ao seu envolvimento com as ações sociais. No Brasil, o período foi marcado pela existência concomitante de vários processos: privatização das empresas estatais; crise política e econômica; abertura da economia; maior envolvimento das organizações não governamentais; fortalecimento da sociedade civil; introdução dos sistemas de qualidade nas empresas nacionais – o Prêmio Nacional de Qualidade, instituído no início dos anos 90, exige dentre seus fundamentos a observância da responsabilidade empresarial ao lado de mudanças no mercado de trabalho, redução da capacidade de ação do Estado e aumento crescente do desenvolvimento de ações sociais pelas empresas privadas.

A pesquisa indicou que a motivação para desenvolver ações sociais "é a vontade de contribuir para a solução dos problemas sociais do país e de atender às necessidades ou solicitações das comunidades" (Peliano, 2001). Todavia, a pesquisa também demonstrou que não só as causas humanitárias movem os empresários a investir na área social; há também a melhoria na relação da empresa com os seus *stakeholders* e a sua imagem diante dos consumidores, que estão cada vez mais atentos para o comportamento socialmente responsável das empresas.

Peliano (2001) observa que, no que se refere à forma de atuação das empresas, a pesquisa indica que, no desenvolvimento de suas ações sociais, as empresas agem de forma complementar e integrada. Por exemplo, um programa de vacinação para idosos inclui ações

como palestras educativas sobre saúde e nutrição na terceira idade. Outro aspecto importante é que, embora possamos identificar ações paralelas, que se sobrepõem às ações governamentais, de forma geral o potencial do atendimento efetuado pelos empresários tem muito mais a finalidade de complementar do que de substituir as ações governamentais.

Em 2006, o IPEA publicou outro estudo sobre o tema “A iniciativa privada e o espírito público. A evolução da ação social⁷ das empresas privadas no Brasil”, tratando um total de 871 mil empresas formais com um ou mais empregados, englobando todo o território nacional, comparando dados entre o período abrangido entre o final da década de 90 e 2004. Do universo estudado, 68% das empresas desenvolvem ações sociais representando um aumento de dez pontos percentuais no período analisado. Os dados mostraram que a região sudeste concentra 48% das iniciativas, a sul 30%, a nordeste 9%, a norte 4% e a centro-oeste 9% (IPEA, 2006).

Em relação às áreas de atuação da empresas, o estudo do IPEA mostrou uma concentração no desenvolvimento de ações dirigidas para a assistência social e alimentação. Destacam-se, especialmente, ações na área de alimentação, que passou de 41% para 52%, muito provavelmente, como consta do próprio relatório, por causa da mobilização nacional e internacional em torno da questão da fome. A pesquisa do IPEA indicou que a diversidade de ações desenvolvidas pelas empresas é muito grande, extrapolando as áreas clássicas de atuação social, tais como assistência social, alimentação, saúde, educação, despontando atuações sociais em outras áreas como desenvolvimento comunitário e mobilização; cultura, lazer e recreação; qualificação profissional e meio ambiente.

A Tabela 1 apresenta as alterações que ocorreram em relação à participação no atendimento às comunidades por parte do setor econômico. Dentre outras atividades que diminuiram, podemos verificar que houve um pequeno decréscimo (2%) no desenvolvimento de ações na área ambiental. Como consta do relatório, no período analisado houve um aumento significativo da participação de micro-empresas no universo daquelas que desenvolveram iniciativas sociais. O estudo revela que entre 2000 e 2004 houve um crescimento da participação de micro-empresas de dez pontos percentuais, passando de 58%, no início da série, para 68% no final. Conforme exposto no relatório da pesquisa, este fato motivou as mudanças identificadas no perfil do atendimento empresarial detectado no estudo em relação aos anos anteriores (IPEA, 2006).

⁷ O conceito de ação social adotado na pesquisa considerou qualquer atividade que as empresas realizaram em caráter voluntário, para atendimento de comunidades nas áreas de educação, saúde, meio ambiente etc.

Tabela 1. Principais ações desenvolvidas pela empresas em 2000 e 2004

| Ações | 2000 | 2004 |
|--|-------------|-------------|
| Meio ambiente | 9% | 7% |
| Segurança | 13% | 7% |
| Cultura | 14% | 13% |
| Qualificação profissional | 2% | 14% |
| Esporte | 17% | 15% |
| Desenvolvimento comunitário e mobilização social | 19% | 18% |
| Lazer e recreação | 7% | 19% |
| Educação/alfabetização | 19% | 23% |
| Saúde | 17% | 24% |
| Assistência social | 54% | 41% |
| Alimentação e abastecimento | 41% | 52% |

Fonte: IPEA, 2006, p. 21.

Em relação ao setor econômico, são as empresas comerciais as que mais desenvolvem atividades sociais, tendo atingido o percentual de 53%, em 2004, em relação ao total de empresas atuantes. A área de serviços apresentou um percentual de 26%; a indústria, 18%; e o setor agrícola, de silvicultura e pesca, apenas 3%. (IPEA, 2006).

De acordo com o relatório, a grande motivação empresarial para o desenvolvimento de ações sociais é ainda a filantropia (57%), sendo que um quinto dos empresários alegou razões de ordem religiosa para as iniciativas que desenvolvem. A importância da motivação filantrópica tem decrescido de 76% (2000) para 57% (2004), todavia, por outro lado, cresce de forma representativa a proporção das empresas que declararam atuar em função de demandas de entidades governamentais ou comunitárias, e de campanhas públicas. Outro dado apontado pela pesquisa é que possuir uma política de boa vizinhança continua a ser um bom motivo para o desenvolvimento de ações sociais, sendo que, tanto em 2000 como em 2004, 40% das empresas atuou junto às comunidades do seu entorno.

A tabela 2 indica as razões pelas quais as empresas desenvolvem ações sociais. Uma análise de seus números indica um decréscimo acentuado no percentual – de 26% para 13% - de empresas que desenvolvem atividades com o objetivo de melhorar a sua imagem. O relatório da pesquisa levanta duas hipóteses para justificar estes números. A primeira aponta que o resultado apresentado seria um reflexo do aumento da participação das micro-empresas que atuam de forma mais pontual com menor preocupação com a imagem. A outra hipótese seria a de que, no final dos anos 90, a preservação da imagem foi mais vezes associada às

relações de boa vizinhança do que a uma imagem pública direcionada para diferenciação e prestígio da empresa.

Tabela 2. Motivos pelos quais as empresas realizaram ações sociais

| Motivação | 2000 | 2004 |
|---|-------------|-------------|
| Atender a motivos humanitários | 76% | 57% |
| Atender a entidades governamentais ou comunitárias | 33% | 47% |
| Atender a comunidades próximas ao local da empresa | 38% | 38% |
| Atender a apelos de campanhas públicas | 14% | 22% |
| Atender motivos religiosos | 22% | 21% |
| Aumentar a satisfação dos empregados da empresa | 25% | 20% |
| Melhorar a imagem da empresa | 26% | 14% |
| Atender a solicitações de amigos/ políticos | 17% | 13% |
| Complementar a ação do governo | 12% | 10% |
| Aumentar a produtividade e melhorar a qualidade do trabalho | 11% | 6% |

Fonte: IPEA, 2006, p. 23.

2.7. O Terceiro setor

Na atualidade, deparamo-nos com um terceiro setor, em franco crescimento, que se soma no interior de diversas sociedades, ao setor público estatal e o setor privado empresarial. Como comenta Dias (2008), no Brasil, a produção acadêmica utilizando o termo terceiro setor, inicia-se na segunda metade dos anos 90, especialmente sob a ótica das ciências sociais, da antropologia e da ciência política, sendo que, do ponto de vista jurídico, passou a ser adotado a partir de 1996, após o advento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado⁸ e dos estudos desenvolvidos também na esfera do Governo Federal, a partir de 1996, pelo Conselho da comunidade Solidária, coordenado, entre outros, pela antropóloga Ruth Cardoso. Como observa o autor, o motivo disso é decorrente do fato de que os estudos iniciais sobre o assunto estarem muito mais centrados na compreensão dos novos fenômenos societários que se apresentavam, como por exemplo, movimentos populares, movimentos sociais, associações voluntárias, muitos dos quais desprovidos de qualquer oficialidade.

Salamon (1998) destaca a existência de um notável crescimento, no mundo como um todo, das atividades voluntárias organizadas e no surgimento de organizações privadas sem fins lucrativos ou não governamentais. Englobando desde países desenvolvidos da América do Norte, da Europa, e da Ásia até as sociedades em vias de desenvolvimento na África,

⁸ Brasil. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

América Latina e o antigo bloco soviético, os indivíduos estão formando associações, fundações e instituições semelhantes com o objetivo de atender as demandas por serviços sociais, favorecer o desenvolvimento econômico local, obstar a degradação ambiental, defender os direitos civis e procurar atender muitos outros objetivos da sociedade ainda não atendidos ou deixados sob a responsabilidade do Estado.

O alcance e a escala desse fenômeno são muito grandes, caracterizando uma revolução associativa global, que resulta na formação de um terceiro setor global que Salamon (1998, p. 5) conceitua como: “uma imponente rede de organizações privadas autônomas, não voltadas à distribuição de lucros para acionistas ou diretores, atendendo propósitos públicos, embora localizada à margem do aparelho formal do Estado”. Para o autor, o crescimento do terceiro setor decorre de diferentes pressões, demandas e necessidades provenientes dos indivíduos, como cidadãos, das instituições e até dos próprios governos e reflete um claro conjunto de alterações sociais e tecnológicas associado à contínua crise de confiança na capacidade do Estado. Segundo o autor (1998, p. 5) mudanças históricas e de longo alcance abriram a possibilidade para que instituições alternativas sejam capazes de atender mais adequadamente às demandas sociais. Para o autor, essas organizações, por sua pequena escala, flexibilidade e capacidade de canalizar a participação popular, são mais capacitadas para preencher esse espaço.

A expressão Terceiro Setor, como esclarece Gohn (2005), possui múltiplos significados por causa de sentidos históricos diferenciados, no que toca às realidades sociais. Hoje o termo não mais se refere a um setor terciário que se contraponha às atividades da agricultura e da indústria, e sim de uma nova ordem social, que se coloca ao lado do Estado, denominado primeiro setor, e do mercado tido como segundo setor. Fischer (2002, p. 45) entende que o termo refere-se ao “espaço composto por organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas”. Para Fernandes (2005, p. 27) o terceiro setor é composto por:

Organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas com ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil.

O termo terceiro setor, como expõe Cabral (2007, p. 8), “é uma nomenclatura geral adotada para distinguir um conjunto de organizações sociais particulares daquelas

organizações empresariais lucrativas e de organizações governamentais”. Para Bava (2000, p. 51), o conceito de terceiro setor é muito abrangente e difuso e tem a pretensão de agrupar uma enorme diversidade de organizações da sociedade civil constituídas com propósitos e estratégias diferentes às quais o termo atribui um propósito comum. Segundo o autor, “a provisoriedade do conceito de Terceiro Setor não se deve somente à sua novidade. Ele é uma proposta de experimentação social, uma tentativa de trabalho que pretende reunir instituições muito diversas”.

Por ser um setor não governamental e não lucrativo, é quase sempre conceituado na literatura pelos aspectos daquilo que não é e não por suas características básicas, ou seja, há uma tendência de caracterizá-lo indicando aquilo que a organização não é. A literatura sobre o tema apresenta várias denominações que, de uma maneira geral, se identificam com o terceiro setor: organizações não governamentais (ONGs), setor sem fins lucrativos, setor de caridade, setor não lucrativo, setor independente, setor isento de impostos, economia social, setor voluntário e setor da sociedade civil, dentre outras (LANDIM, 1999; FERNANDES, 2005; COELHO, 2000; CABRAL, 2007). Coelho (2000, p. 58) entende que “essa multiplicidade de denominações apenas demonstra a falta de precisão conceitual, o que, por sua vez, revela a dificuldade de enquadrar toda a diversidade de organizações em parâmetros comuns”. A multiplicidade de denominações, como indica Dias (2008), aplica-se também à denominação dada às entidades presentes no terceiro setor: organizações sem fins (*non profit organizations*), organizações voluntárias, oriundas da literatura americana, entidades de caridade (*charities*), filantrópicas ou de mecenato – de origem inglesa; organizações não governamentais – da Europa continental; organizações da sociedade civil – na América Latina.

Cabral (2007, p. 111) alerta para o fato de que a tentativa de classificar o terceiro setor é um esforço que abrange aspectos legais, econômicos, políticos e institucionais, por parte de estudiosos e das organizações que compõem esse setor, uma vez que essas se vêem como partes de um conjunto e como tal passam a atuar. O autor observa que “o setor compõe-se de organizações diversas, e qualquer tentativa de agrupar, tipificar e mesmo regulamentar o Terceiro Setor deve contemplar essa diversificação”.

Segundo Fernandes (2005), o termo que faz parte do vocabulário americano e europeu foi traduzido do inglês (*third sector*) e é ainda pouco usado no Brasil. Nos Estados Unidos, o termo terceiro setor é usualmente utilizado de forma paralela às expressões: 1- organizações sem fins lucrativos (*non profit organizations*) indicando um tipo de organização cujos benefícios financeiros não podem ser distribuídos entre seus diretores e associados; 2-

organizações voluntárias, que possuem um sentido complementar ao da primeira. Como observa o autor, para estas organizações o lucro não é permitido e como também não resultam de uma ação governamental, deduz-se que a sua criação seja resultante de “um puro ato de boa vontade de seus fundadores” (FERNANDES, 2005, p. 25) e ainda que a sua durabilidade temporal seja decorrente de um complexo conjunto de adesões e contribuições igualmente voluntárias. Gohn (2005) complementa, observando que grandes empresas e pequenos e médios empresários dão seu apoio ou investem no setor como uma maneira de diminuir o pagamento de tributos. Ainda segundo a autora, fundações são criadas para gerenciar os recursos destinados a obras sociais, sendo que muitas delas se dedicam a apoiar a educação.

Por outro lado, na Inglaterra, a denominação terceiro setor é proveniente da tradição das *charities*, ou seja, das caridades, relacionada à memória religiosa medieval, ou ao termo filantropia, versão mais moderna do termo que aparece na literatura anglo-saxã, contraponto moderno e humanista à caridade religiosa, procurando se desvincular do conteúdo simplesmente assistencialista da caridade, infiltrando elementos humanistas e possibilitando uma articulação com a posição norte-americana, no que se relaciona ao mercado, originando também a filantropia empresarial (GOHN, 2005; FERNANDES, 2005).

O conceito de terceiro setor tem gerado muitas discussões, dentro e fora do campo acadêmico, motivadas por interpretações diferentes de seu significado, não existindo unanimidade entre os diversos autores, inclusive no que se refere a sua abrangência. Boaventura Santos é um dos que criticou a utilização generalizada do termo terceiro setor. São duas as suas restrições: primeiro porque consideração o termo residual e vago, uma vez que nomeia um enorme conjunto de organizações da sociedade civil; e segundo, por possuir influências estrangeiras tanto no uso do termo na língua portuguesa quanto nas pressões e interferências internacionais voltadas à criação dessas organizações em diferentes países da América Latina e no Brasil (SANTOS, 1999).

2.7.1 O terceiro setor no Brasil

No Brasil, como aborda Fischer (2002), o terceiro setor apresenta-se amplo e diversificado, sendo composto por organizações não governamentais, fundações de direito privado, entidades de assistência social e de benemerência, entidades religiosas, associações culturais, educacionais, que desempenham papéis que não se afastam daqueles exercidos por organizações semelhantes nos países desenvolvidos.

Fischer (2002, p. 45) relata que as organizações brasileiras possuem variados tamanhos, graus de formalização, volumes de recursos, objetivos institucionais e formas de atuar e que essa diversidade é decorrente da “riqueza e pluralidade da sociedade brasileira e dos diferentes marcos históricos que definiram os arranjos institucionais nas relações entre o Estado e o mercado”. Fischer (2002) propôs a seguinte tipologia do terceiro setor caracterizando suas origens e desenvolvimento histórico. O primeiro tipo indicado pela autora são as entidades tradicionais, religiosas e laicas. As associações religiosas tornam-se presentes a partir do período colonial. A igreja católica era muito ligada ao governo colonial e ao Estado brasileiro em seus primeiros momentos, sendo as confrarias e irmandades os principais exemplos de associativismo do período. A Igreja Católica continuou a ter uma forte influência na criação e no apoio a entidades associativistas diferentes, enquanto outras instituições religiosas passaram a contribuir também com o crescimento do terceiro setor no Brasil, especialmente nas áreas de educação e assistência social. As associações voluntárias laicas também datam do período colonial e assumem um papel de destaque a partir do final do século XIX, com a urbanização e a industrialização do país. São exemplos as sociedades de auxílio mútuo e sindicatos que eram modelos trazidos pelos imigrantes europeus. O foco de atuação era a solidariedade, assistência social e formação de consciência política.

O segundo tipo apontado pela autora são as organizações não governamentais. A autora comenta que elas surgem no Brasil a partir dos anos 70, originárias de movimentos mais ou menos formais existentes dispersos territorialmente, organizados a partir de causas sociais e como expressão de resistência à ditadura militar e sua repressão. Possuíam como foco a ampliação da participação política e social e a redemocratização do país, a revitalização dos direitos civis e a proteção de grupos sociais marginalizados. Muitas conquistas foram decorrentes desses movimentos como a defesa dos direitos humanos e a reconquista do Estado de direito, o aperfeiçoamento das políticas sociais nas áreas de saúde e educação e ainda a própria Constituição de 1988 (Constituição-Cidadã). O terceiro tipo refere-se às entidades paraestatais. Como a autora destaca, a partir da década de 30, o Estado brasileiro passou a atuar como mediador entre o espaço público e os interesses organizados por meio de uma ação denominada “cidadania regulada”. As entidades associativas que existiam foram eliminadas e substituídas por organizações corporativistas, intensamente controladas pelo Estado, como por exemplo, sindicatos e organizações classistas. Estas organizações dispunham de monopólios territoriais, receitas públicas garantidas e a filiação compulsória de pessoas. Esse modelo paraestatal de organização ainda é representado por importantes organizações sindicais no Brasil, que buscam adaptar-se ao modelo

organizacional do terceiro setor, especialmente no que se refere à obtenção de alto grau de autonomia.

O quarto tipo relacionado pela autora são as entidades associativas que surgiram a partir do processo de redemocratização. Algumas, como por exemplo, as associações de moradores de bairros, aparecem como herdeiras naturais dos movimentos sociais e parceiras de ONGs com maior atuação. Outras entidades tiveram como foco de suas atividades demandas de associados agregados por interesses comuns, são exemplos: as associações de pais e amigos de pessoas dependentes de cuidados especiais, a luta pela diminuição da violência urbana, a proteção de recursos naturais e de bens culturais. E, por fim, o quinto tipo mencionado são as entidades de iniciativa empresarial que, no terceiro setor, representam uma área de atividades sociais, relativamente recente e que cresce rapidamente. Esse novo campo de ações, como observa a autora, é composto por fundações e institutos empresariais e pela filantropia individual de empresários. Essas ações têm sido divulgadas pela mídia como exemplos positivos e concretos no rumo de um modelo de desenvolvimento para o país, caracterizado pela responsabilidade social, pela postura empreendedora e pelas parcerias entre setores não governamentais e privado.

De acordo com Fernandes (2005, p. 188), o termo ONG no Brasil está associado a determinado tipo de organização, que surgiu no Brasil a partir da década de 1970, “no âmbito do sistema internacional de cooperação para o desenvolvimento [que resultou] numa ênfase na dimensão política das ações, aproximando-se do discurso e da agenda das esquerdas”. Pignatti (2005, p. 44) relata que as ONGs no Brasil proliferaram a partir da década de 70, formadas por pessoas provenientes das elites intelectuais originárias das universidades, igrejas, partidos ou organizações de militância de esquerda. Segundo a autora, inicialmente nas relações com o Estado, essas organizações “preferiram dar as costas ao Estado e atender a interesses difusos”. No final dos anos 80 e início dos 90, em decorrência de mudanças ocorridas na sociedade brasileira, as ONGs passam a ter um diálogo mais próximo com o Estado, participando das ações e legitimando alguns programas do governo, como o Comunidade Solidária, e a participar de várias áreas como as ONGs ambientalistas. Brandenburg (1999, p. 144) observa que as ONGs apresentam crescimento, importância e legitimidade somente a partir dos anos 90, período em que é possível, segundo o autor, identificar três tipos de organizações em ação no Brasil:

aquelas que atuam como grupo de pressão política na defesa dos direitos humanos e na construção da cidadania; as que desenvolvem

políticas de desenvolvimento e prestam serviços de assessoria e assistência às populações empobrecidas; e as que atuam no campo da ecologia ou do meio ambiente.

Pignatti (2005, p. 45) afirma que, seguindo as tendências atuais no Brasil, as ONGs podem ser classificadas em dois grandes grupos. O primeiro grupo é composto por organizações que participam de movimentos populares, grupos comunitários e minorias, fazendo a mediação entre esses e a gestão pública. São entidades que trabalham pelo movimento popular ou ONGs intermediárias, como esclarece a autora. São exemplos: os centros populares de educação, pastorais sociais, e as que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes. O segundo grupo é formado por organizações que atuam a favor de uma causa comum, cujos membros se consideram participantes da situação. São as entidades ecologistas, feministas, étnicas, dentre outras.

O perfil do terceiro setor no Brasil

A pesquisa “As fundações privadas e as associações sem fins lucrativos no Brasil 2005” (FASFIL), publicada em 2008, apresenta resultados que permitem identificar o perfil do terceiro setor no Brasil e sua evolução no período compreendido entre 1996 e 2005. Foi desenvolvida por um grupo de instituições de pesquisa e entidades privadas sem fins lucrativos – IBGE, IPEA, ABONG e GIFE. A pesquisa seguiu a base metodológica do “Handbook on Non-profit Institutions in the System of National Accounts”, elaborado pela Divisão de Estatísticas das Nações Unidas, em conjunto com a Universidade John Hopkins em 2002.

O estudo foi desenvolvido a partir do Cadastro Central de Empresas⁹ (CEMPRE) do ano de 2005 e adotou os seguintes critérios para a classificação das instituições dentro deste segmento. O primeiro critério é que devem ser organizações privadas, não integrantes, portanto, do aparelho do Estado. O segundo é que precisam ser entidades sem fins lucrativos, isto é, organizações que não distribuem eventuais excedentes entre os proprietários ou diretores e que não possuem como razão primeira de existência a geração de lucros (podem até gerá-los desde que aplicados nas atividades-fins). A terceira exigência é que as organizações devem ser institucionalizadas, isto é, legalmente constituídas; entidades auto-

⁹ Sobre o universo das organizações inscritas no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica – CNPJ, do Ministério da Fazenda que abrange tanto entidades empresárias como organizações da administração pública e instituições privadas sem fins lucrativos.

administradas ou capazes de gerenciar suas próprias atividades. E, por fim, precisam ser organizações voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas, isto é, a atividade de associação ou de fundação da entidade é livremente decidida pelos sócios ou fundadores.

A partir destes critérios, somente foram classificadas como fundações ou associações sem fins lucrativos para o universo da pesquisa: as entidades qualificadas como organizações sociais (OSs); as entidades qualificadas como organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs); outras fundações mantidas com recursos privados; filiais, no Brasil, de fundações ou associações estrangeiras; e outras formas de associação. Em 2005, existiam oficialmente trezentas e trinta e oito mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos (FASFIL) no Brasil. A importância deste grupo fica demonstrada pelo fato de representar mais da metade (56,2%) do total de 601,6 mil entidades sem fins lucrativos e uma parcela representativa (95,6%) do total de 6 milhões de entidades públicas e privadas, lucrativas ou não, que faziam parte do Cadastro CEMPRE em 2005.

As instituições foram classificadas nas seguintes áreas de atuação: habitação (456), saúde (4.464), cultura e recreação (46.999), educação e pesquisa (19.940), assistência social (39.395), religião (83.775), associações patronais e profissionais (58.796), desenvolvimento e defesa dos direitos (60.259), meio ambiente e proteção animal (2.562) e outras (21.516). A pesquisa identificou que somente 0,8% das entidades dedicam-se ao tema ambiental (IBGE, 2008, p. 26).

A distribuição geográfica das organizações, em 2005, seguia praticamente a mesma proporção que a distribuição da população. A maior parte das organizações está localizada na região sudeste assim como a população brasileira. Em termos territoriais, as fundações privadas e associações sem fins lucrativos da área ambiental, em 2005, no Brasil, estavam assim distribuídas: região sudeste, 1.243; região sul, 614, região nordeste, 330; região centro-oeste, 211; região norte, 164 (IBGE, 2008, p. 26). A pesquisa identificou, ainda, 3.762 assalariados alocados nas organizações pesquisadas ligadas à área ambiental. O montante geral de pessoal ocupado assalariado nas FASFIL pesquisadas soma 1.709.156 pessoas (IBGE, 2006, p. 36).

O estudo do IBGE mostrou que, no período entre 1996 e 2005, as fundações privadas e associações sem fins lucrativos no país cresceram 215,1%, isto é, o número de FASFIL passou de 107,3 mil para 338,2 mil no período. A análise da distribuição das FASFIL por área de atuação e por período de criação indicou que se manteve a tendência de crescimento mais acentuado das organizações de defesa dos direitos e interesses dos cidadãos e das ambientais.

Todavia, uma análise mais minuciosa dos resultados do estudo demonstra um dado novo no ritmo de crescimento das entidades: o grupo de organizações de meio ambiente e proteção animal apresentou um crescimento de 61,0%, isto é, um aumento percentual quase três vezes superior à média nacional de 22,6%. Esse crescimento pode, provavelmente, estar refletindo uma maior preocupação com a questão ambiental (IBGE, 2008, p. 46) como pode ser observado na Tabela 3. Fundações privadas e associações sem fins lucrativos da área ambiental por ano de fundação.

Tabela 3. Fundações privadas e associações sem fins lucrativos da área ambiental por ano de fundação

| Período | Novas fundações e associações sem fins lucrativos na área ambiental |
|--------------------|--|
| Até 1970 | 16 |
| 1971 a 1980 | 71 |
| 1981 a 1990 | 260 |
| 1991 a 2000 | 1059 |
| 2001 a 2005 | 1156 |
| Total geral | 2562 |

Fonte: IBGE, 2008, p. 30.

2.8. As organizações não governamentais – ONGs

Após a Segunda Guerra mundial, como afirma Gohn (2005), outra expressão foi incorporada ao terceiro setor: as organizações não governamentais, conhecidas como ONGs. O predomínio da denominação organizações não governamentais é originário da Europa continental (FERNANDES, 2005; GOHN 2005), sendo que a expressão origina-se da Resolução 288 (X), de 1950, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em referência às organizações privadas (não governamentais) que queriam espaço no processo de participação, na tomada de decisões, nos organismos multilaterais, inicialmente a ONU e, mais recentemente, o Banco Mundial (PIGNATTII, 2005; CABRAL, 2007). Exemplificam esta situação o Conselho Mundial de Igrejas, a Organização Internacional do Trabalho, a Cruz Vermelha Internacional e outras instituições que passaram a ser estruturas articuladas à própria ONU, como a UNESCO, a FAO, dentre outras.

Fernandes (2005) nota que, a partir da formulação de programas de cooperação internacional para o desenvolvimento, estimulados pela ONU, nos anos 60 e 70, cresceram na Europa ocidental, ONGs com a finalidade de promover projetos de desenvolvimento no terceiro mundo. Desenvolvendo ou procurando projetos no campo não governamental, as

ONGs europeias buscaram parceiros pelo mundo e acabaram por estimular o aparecimento de ONGs nos continentes do hemisfério sul. Pignatti (2005, p. 38) observa que as ONGs do Norte e do Sul começaram a se destacar no campo das relações internacionais e da política de desenvolvimento porque surgem como atores com capacidade de dar contribuições decisivas para a melhoria da qualidade de vida nos países do Sul, correlacionadas com as mudanças na política internacional de desenvolvimento, uma vez que a “crença dos anos sessenta e setenta, determinada pelo postulado das teorias da modernização, segundo as quais o desenvolvimento de um país dar-se-ia através e como resultado do crescimento econômico, começava a sofrer falência”.

Pignatti (2005, p. 39) complementa colocando que a lacuna entre as demandas da população e os projetos governamentais de desenvolvimento criou a necessidade de implementação de reformas estruturais nas nações do Sul que pudessem garantir os direitos sociais e políticos da população. Para a consecução destes objetivos, fazia-se necessária a participação de organizações que trabalhassem mais perto e com a população. Por esta razão surgem as ONGs, não com a função de substituir o Estado, mas “como novas instâncias que podem dar contribuições, apresentar propostas e influenciar positivamente as políticas governamentais na busca de mudanças sociais significativas”, exercendo um trabalho de influência nas políticas públicas.

Gohn (2005) destaca que depois da luta pelos direitos civis americanos, das reivindicações dos negros, mulheres e de outros grupos pelos direitos sociais, políticos, culturais dentre outros, das campanhas pacifistas contra a guerra do Vietnã e da emergência dos movimentos ambientalistas, surge um novo modelo de ONG que se desenvolve a partir de atuações nas áreas da cultura política, dos valores sociais e sua juridização. De acordo com a autora, surgem ONGs com trabalhos sem perfil caritativo ou filantrópico, organizações que irão desenvolver projetos de desenvolvimento auto-sustentado (em uma economia de mercado na qual as regras teriam que ser redefinidas) e aquelas que irão investir em grandes campanhas educativas em diversas áreas, como a ambientalista Greenpeace, ou de defesa dos direitos humanos como a Anistia Internacional.

Na América Latina, o surgimento e as áreas de atuação das ONGs cumprem uma outra trajetória. A partir dos anos 50 com o objetivo de atuar em campanhas pela promoção do “mundo subdesenvolvido” (termo utilizado na época), filiais de agências voltadas à promoção de desenvolvimento iniciam suas atividades no país dando origem às ONGs desenvolvimentistas. Em alguns países, como por exemplo, no Peru, essas organizações foram combatidas por grupos radicais de esquerda, uma vez que eram consideradas

conservadoras ou representantes de interesses imperialistas. Todavia, em países como Brasil e Chile, os regimes militares dos anos 70 e parte dos 80, criaram uma nova área de atuação para as organizações; lutar contra a ditadura e por melhores condições de vida. Essas áreas de atuação definiram novos perfis para as organizações denominadas, por Gohn (2005), ONGs cidadãs e militantes.

Estudos sobre o surgimento das ONGs na América Latina, que emergiram com força nas décadas de 60 e 70, permitiram a identificação de importantes aspectos como relata Thompson (2005). As ONGs representavam formas de ação política que se opunham ao autoritarismo e, por esta razão, possuíam caráter transitório e seu objetivo era favorecer a participação dos excluídos e possuíam uma forte identificação com as “bases” sociais, surgindo como um novo ator social alternativo que se identificava com o não governamental e o não lucrativo. Como observa o autor, possuíam total autonomia com relação ao Estado e eram detentoras de uma nova cultura política que mantinha uma estreita vinculação com os novos movimentos sociais emergentes como os da ecologia, das mulheres, dos direitos humanos, dentre outros.

Segundo Gohn (2005), constantemente têm sido criadas fundações, associações, institutos, com o objetivo de propor, entre outras iniciativas, o desenvolvimento local, a preservação ambiental, a defesa dos Direitos civis e desenvolver atividades em que o Estado não consegue atender as demandas que a sociedade apresenta. A autora destaca ainda a importância das ONGs como agências que dispõem de *know-how* em metodologias, estratégias e programas de ação.

O termo organização não governamental

Como observa Pignatti (2005), o termo ONG tem assumido muitos significados nos últimos anos, em razão do crescimento do número de organizações situadas fora do aparato do estado e do mercado, possuindo diferentes objetivos, como defesa da cidadania e do meio ambiente, desenvolvimento local, dentre outros. Scherer-Warren (1998, p. 28) conceitua as ONGs como:

organizações formais, privadas, porém com fins públicos, sem fins lucrativos, autogovernadas e com participação da parte de seus membros como voluntários, objetivando realizar mediações de caráter educacional, político, assessoria técnica, prestação de serviços e apoio material e logístico para populações-alvo específicas ou para

segmentos da sociedade civil, tendo em vista expandir o poder de participação destas com objetivo último de desencadear transformações sociais ao nível micro (do cotidiano e/ou local) ou ao nível macro (sistêmico e/ou global).

Cabral (2007, p. 12) ressalta que a utilização do termo organização não governamental não engloba todas as organizações sem fins lucrativos, mas apenas aquelas que se relacionam com movimentos de ajuda humanitária, de desenvolvimento social ou político-ambiental. A denominação, segundo a autora, faz referência, especialmente, ao “conjunto de instituições que, fora do aparelho do Estado ou das organizações corporativas, formam grupos de pressão, de assessoria a movimentos sociais e garantia de direitos”. Dias (2008) reforça este argumento observando que o termo ONG indica apenas a relação entre a entidade com o Estado (não governamental), mas não trata da relação com o mercado. Para o autor, seria mais adequado e mais técnico utilizar a terminologia entidades públicas não estatais. Todavia, reconhece o autor que a questão terminológica não resolve os problemas de pluralidade e diversidade do terceiro setor.

Dias (2008, p. 101) sugere que uma visão muito ampliada sobre as entidades que compõem o terceiro setor, incluindo todas as entidades que não são componentes nem do mercado nem do Estado como:

- entidades beneficentes e assistenciais; culturais, científicas e educacionais; entidades recreativas e esportivas;
- fundações privadas (inclusive as empresariais);
- organizações não governamentais;
- entidades beneficentes, assistenciais, culturais, científicas, educacionais, recreativas e esportivas vinculadas a religiões, igrejas ou assemelhadas (seitas, sociedades, congregações, irmandades ou ordens de caráter filosófico ou teosófico);
- organizações de caráter corporativo e entidades representativas patronais e profissionais (sindicatos, confederações e centrais de empregados e de empregadores, associações de classe e de categoria profissional estabelecidas por base territorial, por unidade produtiva ou por ramo de atividade);
- associações de benefício mútuo (caixa, fundos) ou de defesa de interesses setoriais não difusos (como associações de mutuários, de moradores, de usuários de determinados serviços, de consumidores de determinados produtos);
- organizações de defesa ou promoção de interesses e direitos gerais difusos e comuns (como associações de defesa de direitos dos consumidores e grupos que lutam pelo respeito aos direitos humanos, entre outros);
- associações voluntárias estruturadas na formas de redes, articulações e movimentos sociais, que lutam por objetivos de inclusão social e de cidadania em seu sentido mais amplo;
- organizações religiosas; e organizações políticas de caráter partidário.

O terceiro setor, portanto, reúne tanto instituições filantrópicas voltadas à prestação de serviços como saúde e educação, quanto instituições dedicadas à defesa dos direitos de determinados grupos da população como mulheres, índios e negros, e da proteção ambiental, e também experiências de trabalho voluntário e de filantropia empresarial. Kisil (2005) alerta para o fato de que generalizações sobre o terceiro setor ocorrem livremente na literatura, sendo incluída uma grande variedade de instituições sob a mesma denominação. O termo predominante ONG é um conceito genérico que abarca uma gama de organizações muito diferentes como centros de pesquisa, organizações esportivas, sindicatos, instituições religiosas, partidos políticos, grupos comunitários, entidades de cooperação financeira internacionais e fundações (KISIL, 2005; PIGNATTI, 2005).

Para facilitar a compreensão desta diversidade, Kisil (2005, p. 143) sugere a classificação das organizações em três categorias de acordo com o tipo de serviço que oferecem. As organizações de advocacia, que são aquelas que fazem lobby com o intuito de defender interesses, ou demandas específicas ou de certos grupos sociais. As organizações de caráter técnico (denominadas organizações intermediárias) são aquelas que oferecem informações, serviços de consultoria, acesso a determinadas tecnologias, ou programas de capacitação de pessoas com o intuito de ajudar outras instituições ou grupos sociais a melhorar a sua organização ou a obter os recursos necessários para se manter. Por sua vez, as organizações prestadoras de serviços concentram-se em um número limitado de áreas de atuação, especialmente no desenvolvimento dos serviços focados no atendimento de necessidades humanas básicas, como saúde, habitação, bem-estar social e emprego.

Como comenta Kisil (2005), as atividades de algumas organizações podem ser interligadas de tal forma que se torna impossível utilizar um único tipo para classificá-las, uma vez que uma mesma organização pode prestar um determinado serviço, montar sistemas de informação sobre uma área específica de interesse social e pode ser muito ativa no lobby para uma maior participação da comunidade na sua área de interesse. Segundo Kisil (2005, p. 142), algumas características comuns geralmente são relacionadas quando da análise de organizações do terceiro setor, em comparação com outros modelos de organizações:

- não têm fins lucrativos, sendo organizações voluntárias, no sentido de que não são organizações estatutárias emanadas do setor governamental;
- são formadas, total ou parcialmente, por cidadãos que se organizam de maneira voluntária;
- o corpo técnico normalmente resulta de profissionais que geralmente se ligam à organização por razões filosóficas e tem um forte compromisso com o desenvolvimento social;

- são organizações orientadas para a ação; são flexíveis, inovadoras, rápidas e próximas às comunidades locais; e
- geralmente fazem um papel intermediário: ligam o cidadão comum com entidades e organizações que podem participar da solução de problemas identificados. Assim se, por um lado, fornecem algum tipo de serviço à comunidade, por outro, têm que procurar fundos para seus programas em diferentes fontes de financiamento (o público em geral, doações, governo).

Pignatti (2005, p. 40) comenta que muitos autores concordam que, sob o aspecto formal, as ONGs “são agrupamentos coletivos com alguma institucionalidade, os quais se definem como entidades privadas com fins públicos e sem fins lucrativos e contam com alguma participação voluntária”. Neste conjunto estão incluídas tanto as organizações recreativas, de assistência social, como aquelas voltadas para as áreas de políticas públicas e politização do social. A autora observa também que as ONGs podem ser analisadas quanto à sua função pública, uma vez que, embora não componham o Estado (são não governamentais), oferecem serviços sociais, de cunho assistencial, dirigidos a um conjunto da sociedade quase sempre carente e marginalizado. Outras ONGs, embora não possuam uma função pública voltada à promoção do bem-estar social, oferecem um tipo especial de serviço social, como por exemplo, a assistência técnico-profissional para as iniciativas sociais de outras organizações similares, no campo da defesa do meio ambiente.

2.8.1. As ONGs ambientalistas no Brasil

No Brasil, as organizações não governamentais ambientais têm desempenhado um importante papel no processo de aprofundamento e expansão das ações de educação ambiental no campo não formal que complementam e, muitas vezes, impulsionam iniciativas governamentais e dão apoio às organizações da iniciativa privada interessadas no desenvolvimento de projetos na área. Uma das principais características das ONGs é a capacidade de articulação em torno de agendas comuns. Muitas das grandes cidades e estados brasileiros comportam redes de ONGs e existem diversas redes de âmbito nacional, como a Associação Brasileira de ONGs (ABONG). Como informa Trevisol (2007, p. 84), a ABONG surgiu, em 1992, com o propósito de construir canais de articulação e troca de experiências entre as ONGs brasileiras. Outra rede criada no mesmo ano, como indica o autor, foi a Rede de ONGs da Mata Atlântica que tem como objetivo propiciar informações sobre o bioma da Mata Atlântica.

Princen e Finger (1996) definem as ONGs ambientais como aqueles grupos cuja missão principal é impedir a degradação ambiental e promover formas sustentáveis de desenvolvimento. Buscam soluções para os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento nos espaços local, regional e global. Nas últimas décadas, muitas dessas organizações têm atuado em parceria com a comunidade, governos e iniciativa privada. Pignatti (2005, p. 66) expõe que as ONGs ambientalistas são entidades privadas com fins públicos, sem fins lucrativos e com alguma participação voluntária. Atuam em problemas socioambientais em escala local ou global e “tendem a fazer articulações políticas e programáticas translocais e transnacionais”. Como expõe a autora, as explicações do surgimento das ONGs ambientalistas transnacionais e seu papel nos dias atuais são referidos por vários autores como resultado da crise global, ou seja, decorrentes da crise do Estado-Nação, a crise ecológica e a crise da modernidade.

No Brasil, a definição de ONG ambientalista consta do artigo 1º da Resolução 292 de 2002 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA): “são entidades ambientalistas as organizações não governamentais (ONGs) sem fins lucrativos que tenham como objetivo principal, no seu estatuto e por intermédio de suas atividades, a defesa e proteção do meio ambiente. As organizações ambientalistas têm desempenhado um importante papel no desenvolvimento e na multiplicação de projetos voltados para o campo da educação ambiental. No Brasil, muito programas nesta área têm sido planejados e implementados por organizações nacionais e várias instituições internacionais.

O perfil das ONGs ambientalistas no Brasil

Uma pesquisa mais recente desenvolvida pela Análise Editorial, para os anos de 2008, 2009, e 2010 oferece uma série de informações que permitem delinear o perfil das entidades do terceiro setor no Brasil, denominadas na pesquisa genericamente como ONGs. Em 2008, o universo de pesquisa foi composto por 481 entidades sendo 26,6% classificadas como OSCIP. Em 2009, o universo foi composto por 368 entidades, sendo 26,4% identificadas como OSCIP. Em 2010 o universo foi composto por 328 entidades, sendo 29% identificadas como OSCIP, percebe-se que há um movimento no sentido de qualificarem-se neste regime jurídico, que dá à organização uma situação de maior credibilidade para buscar recursos, pois passa a ter a sua contabilidade auditada pelo governo (Tabela 4)

Tabela 4. Qualificação da amostra por tipo de organização

| Ano | Organizações | ONGs | OSCIP | Outras |
|------------|---------------------|-------------|--------------|---------------|
| 2008 | 481 | 70,7% | 26,2% | 3,1% |
| 2009 | 368 | 70,4% | 26,4% | 3,3% |
| 2010 | 328 | 67,4% | 29% | 3,7% |

Fonte: Análise (2008, 2009, 2010)

A Tabela 5 indica os tipos de instituição com que as organizações fizeram parceria e demonstra que, nos três anos pesquisados, houve um discreto aumento nas parcerias com o setor governamental, provavelmente em decorrência de um maior número de editais para apresentação de projetos na área ambiental.

Tabela 5. Tipo de instituição com que mantiveram parcerias

| Tipo de instituição | 2008 | 2009 | 2010 |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Setor público | 87,8% | 86,0% | 88,2% |
| Empresas | 75,2% | 71,3% | 72,6% |
| Comunidades | 60,9% | 59,5% | 60,1% |
| Outras | 75,2% | 76,0% | 80,2% |

Fonte: Análise (2008, 2009, 2010)

A pesquisa Análise 2010 aponta que a maior parte das organizações estudadas dedica-se a demandas no campo da educação ambiental (95,1%), apresentando-se como agentes detentores de know-how para o atendimento de demandas sociais (61,9% de suas demandas) que refletem a complexidade das relações socioambientais. Chama atenção o protagonismo da educação ambiental, que vem liderando o foco das ações das organizações desde 2008 (92,3%), e o fato de que para a maior parte das organizações (90,9%) o objetivo central de suas atividades é estimular a consciência crítica, fundamento que compõe os preceitos da educação para a sustentabilidade. Tabela 6.

Tabela 6. Tipos de atividade que as organizações desenvolvem

| Tipo de atividade | 2008 | 2009 | 2010 |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Educação ambiental | 92,3% | 95,1% | 95,1% |
| Projetos com comunidades locais | 84,4% | 86,1% | 84,8% |
| Projetos de conservação ambiental | 82,7% | 83,4% | 83,5% |
| Campanhas de mobilização | 72,1% | 75,3% | 74,4% |
| Assessoria e consultorias técnicas | 53,5% | 54,9% | 61,9% |
| Turismo sustentável | 32,7% | 38% | 36,6% |
| Pesquisa e desenvolvimento | 51,9% | 54,6% | 55,5% |
| Reciclagem | 42,9% | 42,9% | 42,1% |
| Viagens e expedições | 22,3% | 26,1% | 25,9% |
| Oferecimento de prêmios | 07,5% | 09% | 9,1% |
| Publicações científicas | 22,55 | 24,2% | 25,9% |
| Publicações diversas | 45,2% | 48,4% | 48,8% |
| Políticas públicas | 39,6% | 49,5% | 52,7% |
| Outras | 15,8% | 22% | 22,9% |

Fonte: Análise (2008, 2009, 2010).

Em relação aos objetivos dos programas desenvolvidos pelas entidades, objeto da pesquisa, uma análise da Tabela 7 permite identificar que estimular a consciência crítica foi o principal objetivo nos três anos analisados.

Tabela 7. Objetivos dos programas desenvolvidos pelas organizações

| Objetivo | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Estimular a consciência crítica | 89,4% | 91% | 90,9% |
| Transformar suas ações em políticas públicas | 76,5% | 81,3% | 82,9% |
| Fortalecer outras organizações ambientais | 55,2% | 57,6% | 59,8% |
| Solucionar problemas imediatos | 57,5% | 59,5% | 57,3% |
| Barrar desenvolvimento econômico não sustentável | 51,5% | 54,9% | 53,4% |
| Outros | 24,4% | 30,4% | 31,1% |

Fonte: Análise (2008, 2009, 2010)

Outro dado interessante, levantado na pesquisa, é o crescimento da importância da venda de serviços (34,8% em 2010, contra 38,6 % em 2008). (ANÁLISE, 2008, 2009, 2010). As organizações pesquisadas caracterizam-se também pelas articulações (87,8% da amostra) com outras organizações dos setores públicos (88,2%) e privados (72,6%) para o desenvolvimento de suas ações. A análise dos dados demonstra que a realização de parcerias com empresas privadas é decidida a partir dos seguintes critérios: as práticas ambientais da empresa (98,5%), o valor financeiro oferecido pela empresa para a realização de suas ações (92,7%), compatibilidade com os objetivos da organização (96%), público alvo das ações a

serem desenvolvidas (91,8%), e liberdade para elaboração os projetos (94,8%). A proximidade dos resultados alcançados por cada um destes critérios pode ser uma indicação de que todos eles são considerados no momento da decisão do estabelecimento de uma parceria. (ANÁLISE, 2010).

O cruzamento de dados obtidos na pesquisa indica também a preocupação das organizações com uma maior profissionalização de suas atividades. A grande maioria das entidades (75,9%) declarou que realiza avaliações sistemáticas de suas atividades, com a finalidade de melhorar o seu desempenho futuro (43,1%). Nesta mesma direção indica o percentual de 40,9% das organizações que divulgam os resultados de suas avaliações para a sociedade como um todo.

As organizações sociais (OS) e as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP)

No Brasil, o termo ONG tem sido adotado nomenclatura genérica para nomear organizações do terceiro setor de diferentes tipos, características e objetivos, sendo que o termo não tem valor jurídico. Do ponto de vista jurídico as organizações do terceiro setor são regidas pela Lei nº 10.402 de 2002 – Código Civil Brasileiro – e constituídas sob a forma de associações e fundações. A associação é a “pessoa jurídica de direito privado, sem fins econômicos ou lucrativos, que se forma pela reunião de pessoas em prol de um objetivo comum”. E a fundação, por sua vez, é a “pessoa jurídica de direito privado, sem fins econômicos ou lucrativos, que se forma a partir da existência de um patrimônio destacado pelo seu instituidor para servir a um objetivo específico, voltado a causas de interesse público” (OAB, 2005, p. 7).

Como explica Barbieri (2008, pp. 108-9), as associações e as fundações são pessoas jurídicas de direito privado que podem ser qualificadas como organizações sociais (OS) e organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP). A qualificação como OS, como explica a autora, trata-se de uma qualificação de organização pública não estatal criada dentro de um projeto de reforma estatal com o objetivo de levar as fundações de direito privado e as associações a absorver atividades publicizáveis a partir de qualificação específica determinada por lei. Como lembra a autora, esse tipo de qualificação foi proposto ainda durante a existência do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que sugeriu a transformação, por exemplo, das universidades e demais instituições de educação superior em organizações sociais, propondo, assim, a descentralização por colaboração. Em 1998, a Lei nº

9.637 instituiu as OSs e definiu como atividades das pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que possam receber a qualificação de organização social as relacionadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. Di Pietro (1999, p. 311) apresenta como características presentes na organização social as seguintes:

- pessoa jurídica de direito administrativo, sem fins lucrativos;
- é habilitada perante a administração pública, para a obtenção de qualificação como organização social;
- suas áreas legais de atuação são: ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde;
- seu órgão de deliberação máxima precisa contar com representantes do poder público e de membros da comunidade, de notória capacidade profissional e idoneidade moral;
- as atribuições, responsabilidades e obrigações do poder Público e da organização social são definidas por meio de contrato de gestão, que deve especificar o programa de trabalho proposto pela organização social, estipular as metas a serem cumpridas, os respectivos prazos de execução, bem como os critérios objetivos de avaliação de desempenho, inclusive mediante indicadores de qualidade e produtividade;
- a execução do contrato de gestão deve ser supervisionada pelo órgão ou entidade supervisora da área de atuação correspondente à atividade fomentada sendo que a organização poderá ser desqualificada quando deixar de cumprir as determinações do contrato de gestão.
- o fomento pelo poder público poderá incluir: recursos orçamentários e bens necessários para o cumprimento do contrato de gestão, mediante permissão de uso, com dispensa de licitação; cessão especial de servidores públicos, com ônus para a origem: dispensa de licitação nos contratos de prestação de serviços celebrados entre a Administração pública e a organização social; e

Em março de 1999, a Lei nº 9.790, também conhecida como marco legal do terceiro setor, instituiu a Organização da sociedade civil de interesse, conhecida como OSCIP. A qualificação de OSCIP consiste em uma certificação concedida pelo Ministério da Justiça às pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, que permite o estabelecimento de um termo de parceria com o poder Público para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas na lei.

O artigo 2º da lei determina que não são passíveis de qualificação como organizações da sociedade civil de interesse público: as sociedades empresárias; os sindicatos; as associações de classe ou de representação de categoria profissional; as instituições religiosas ou voltadas para a disseminação de credos, cultos, práticas e visões devocionais e confessionais; as organizações partidárias e assemelhadas, inclusive suas fundações; as entidades de benefício mútuo destinadas a proporcionar bens ou serviços a um círculo restrito da associados ou sócios; as entidades e empresas que comercializam planos de saúde e

assemelhados; as instituições hospitalares privadas não gratuitas e suas mantenedoras; as escolas privadas dedicadas ao ensino formal não gratuito e suas mantenedoras; as organizações sociais (já disciplinadas pela lei nº 9.637/98); as cooperativas; as fundações públicas; as fundações, sociedades ou associações de direito privado criadas por órgão público ou por fundações públicas e as organizações creditícias que tenham quaisquer tipo de vinculação com o sistema financeiro nacional a que se refere o art. 192 da Constituição Federal.

Como lembra Barbieri (2008, p. 170) não basta a pessoa jurídica sem finalidade lucrativa estar excluída da relação do art. 2º da Lei nº 9.790/99 que pode requerer a qualificação de OSCIP, faz-se necessário que atenda ao princípio da universalização dos serviços e que apresente em suas finalidades ou objetivos estatutários uma das seguintes atividades consideradas de interesse público pelo art. 3º da mencionada lei: promoção da assistência social; promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; promoção gratuita da educação, observando a forma complementar de participação das organizações de que trata a lei; promoção gratuita da saúde, observando também a forma complementar de participação das organizações de que trata a lei; promoção de segurança alimentar e nutricional; defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do voluntariado; promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; experimentação, não lucrativa, de novos modelos socioprodutivos e de sistemas alternativos de produção, emprego e crédito; promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; promoção da ética, paz, cidadania, direitos humanos, democracia e de outros valores universais; e, por fim, estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas anteriormente.

O artigo 9º da Lei estabelece a possibilidade de parcerias entre o poder público e as OSCIP com a finalidade de formação de vínculo de cooperação para o fomento e a execução de atividades de interesse público previstas legalmente. Barbieri (2008, p. 120) comenta que tanto as OSs como as OSCIPs são espécies de delegação de serviço público pelo Estado. Assim como ocorre no regime das concessões, o agente prestador dos serviços é alterado do estado para o privado, a partir do fundamento de maior eficiência e agilidade do setor privado. Desta forma, como observa o autor, a titularidade dos serviços continua do Estado, mas seu exercício passa para a área privada. Assim, enquanto que nas OSs o Estado transfere o serviço público para a iniciativa privada, nas OSCIPs o Estado efetua parceria com

o particular, ajudando e cooperando na prestação de um serviço público voltado para toda a sociedade.

2.9. Parcerias inter-organizacionais

Fischer (2002, p. 29) comenta que a realização de ações conjuntas entre organizações da sociedade civil e as organizações de mercado não é uma coisa recente, mas que, a partir do final dos anos 90, “emergiu como uma das mais fortes estratégias para promover o desenvolvimento sustentado”. O processo contínuo de redução das atividades do Estado na prestação de serviços público também tem contribuído com o surgimento destas parcerias. Fischer (2002) expõe que quando se investiga esta tendência com as organizações envolvidas em parcerias¹⁰, elas sempre reforçam que não têm a intenção de substituir a ação do Estado, nem de liberá-lo de suas funções frente à sociedade civil. Desta forma, ressalta a autora, muitos projetos voltados ao aperfeiçoamento dos serviços públicos, visam, na realidade, interferir na elaboração de políticas públicas sociais, bem como fortalecer a comunidade para que ela exerça o controle sobre a execução dessas políticas.

Desta forma, como relata Fischer (2002, p. 36), as organizações da sociedade civil vêm obtendo uma maior consistência institucional e novas competências organizacionais, passando a ser vistas como instituições legítimas para o estabelecimento de parcerias entre o Estado e as empresas dispostas a desenvolver algum tipo de iniciativa social. Assim, estas entidades passam a ter um “*status* mais elevado e devem estar bem capacitadas, em termos técnicos, administrativos e gerenciais, para desempenhar seu papel na realização dos resultados que inspiraram a parceria”.

Por sua vez, para as organizações empresariais a proposta de desenvolver parcerias vem satisfazer uma necessidade de expansão e concretização da função social da empresa. Segundo Fischer (2002, p. 36) esta necessidade “tornou-se prioritária quando a tecnologia da informação tornou acessível ao público em geral as características das políticas organizacionais e do comportamento empresarial”. Valores intangíveis como o capital social, os padrões éticos, a cultura da qualidade ganharam um peso diferenciado na avaliação do desempenho empresarial e começaram a atuar como diferenciais de competitividade no mercado consumidor e no campo dos negócios globalizados.

¹⁰ As publicações da área utilizam os termos aliança e parceria. Não há uma unanimidade entre os autores quanto aos conceitos de cada um dos termos, havendo uma grande diversidade de entendimento sobre o significado de cada um deles (Meireles, 2005, p. 32). Utilizaremos o termo parceria para identificar a existência de colaboração entre organizações no desenvolvimento de iniciativas sociais.

No Brasil, como indica Fischer (2002, p. 36), os sinais dessas mudanças podem ser identificados no período dos anos 80 para os 90, momento em que as empresas começam a se distinguir por adotarem políticas relativas à proteção ambiental e por estabelecerem códigos de respeito dos direitos dos consumidores. A preocupação com questões de exclusão social viria mais tarde na segunda metade dos anos 90. Costa e Visconti (2001, p. 9) afirmam que, em meados dos anos 90, ocorreu a entrada organizada do setor empresarial em programas e projetos sociais, especialmente por meio de seus institutos e fundações, “representando a inserção da visão de mercado no terceiro setor e novas possibilidades de parcerias e de fontes de recursos para as instituições atuantes na área”.

A pesquisa do IPEA “A iniciativa privada e o espírito público. A evolução da ação social das empresas privadas no Brasil” (IPEA, 2006) realizada com base em informações de 2004, investigou também como se dá a realização de parcerias entre as empresas com outras organizações ou com a própria comunidade para a realização de suas iniciativas sociais. Do universo pesquisado, apenas 31% declarou realizar algum tipo de parceria, este dado, segundo a análise constante na pesquisa, deve estar relacionado à grande presença de empresas de pequeno porte na amostra estudada, que atuam por meio de doações diretas e respondendo a demandas de organizações diversas, o que torna mais difícil o estabelecimento de parcerias (entendidas como a realização conjunta da ação social em todas as etapas do atendimento) (IPEA, 2006, p. 27) A maior parte das parcerias das empresas privadas ocorreu com organizações sem fins lucrativos e na sequência aparecem as parcerias com as comunidades (Tabela nº 8).

Tabela 8. Parcerias realizadas pelas empresas em 2004

| Tipos de organização | Parcerias |
|----------------------------------|------------------|
| Organizações sem fins lucrativos | 57% |
| Comunidades atendidas | 38% |
| Empresas privadas | 27% |
| Organizações governamentais | 14% |
| Outros parceiros | 07% |

Fonte: IPEA, 2006, p .27.

Costa e Visconti (2001, p. 27) chamam atenção para os crescentes desafios que se colocam quando da constituição de parcerias, não só para os setores privados, mas também para o setor sem fins lucrativos, como por exemplo, remodelar funções tradicionais, novos processos de organização interna, adequação de aspectos jurídicos, melhorias na capacitação

de recursos humanos e na gestão institucional, com o objetivo de alcançar eficiência e eficácia, transparência, melhor avaliação e qualidade de resultados e ainda reconhecimento e legitimidade junto à sociedade civil.

CAPÍTULO 3. PROCESSOS EDUCATIVOS AMBIENTAIS

3.1. O conceito de educação ambiental e Interdisciplinaridade

A educação ambiental faz parte do contexto do movimento ecológico e decorre da preocupação da sociedade com o futuro do planeta e com a qualidade de vida das gerações futuras e presentes. A partir desta colocação Carvalho (2004, p. 51) entende que a educação ambiental “é herdeira direta do debate ecológico” e faz parte das opções que buscam novas formas de relação entre os grupos sociais e o meio ambiente. A autora coloca que os movimentos ecológicos foram os principais responsáveis pela percepção da crise ambiental como uma problemática que diz respeito ao interesse público. E, por esta razão, a educação ambiental surge inicialmente como uma preocupação dos movimentos ecológicos, enquanto prática voltada à conscientização de que os recursos ambientais são finitos e de acesso desigual e à necessidade de envolvimento dos indivíduos em ações adequadas do ponto de vista socioambiental. No entendimento de Carvalho (2004, p. 52), é em um segundo momento que a educação ambiental “vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias, e saberes”.

Gerada no debate ecológico, a educação ambiental pode ser definida como sendo uma atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental (TOZONI-REIS, 2002), ou ainda, como sendo o processo pedagógico que busca desenvolver uma sociedade consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados a ele, com conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais atuais e prevenção dos futuros (UNESCO/UNEP, 1985).

Para Loureiro (2002, p. 69), a educação ambiental pode ser conceituada como uma práxis educativa e social que visa à construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que viabilizem a percepção da “realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais ou coletivos no ambiente”, contribuindo desta forma com a possibilidade de consecução de um novo modelo civilizacional e societário diferente do atual, calcado em uma nova ética da relação sociedade-natureza.

Diversas adjetivações de educação ambiental vêm sendo construídas num movimento de oposição às práticas da educação ambiental denominada conservadora, contrapondo-a aos

conceitos de educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória. A educação conservacionista ou convencional tem forte foco ecológico e desassocia os problemas ambientais dos sociais, econômicos, culturais e políticos. A educação ambiental crítica, por sua vez, tem raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicados à educação (LOUREIRO, 2004a).

Como observa Martins (2007, p. 110) a educação ambiental apresenta um aspecto prático adequado à “complexidade das situações de aprendizagem, aos problemas entrelaçados e ecossistemas, o que obriga o aluno a pensar em termos de complexidade”. De fato, como afirma o autor, a educação ambiental parte de um entendimento sistêmico da realidade no que se refere à interação dos elementos, levando os educandos a apreender os processos existentes entre os “problemas ecológicos e ambientais, de modo a praticar um pensamento complexo sobre o meio”.

Para Aziz Ab’ Saber (1991), a Educação Ambiental é um processo que envolve um vigoroso esforço de recuperação de realidades e que garante um compromisso com o futuro. Uma ação, entre missionária e utópica, destinada a recriar valores perdidos ou jamais alcançados. Trata-se de um novo ideário comportamental, tanto no âmbito individual quanto coletivo. É evidente que o aprofundamento de processos educativos ambientais apresenta-se como uma condição *sine qua non* para a construção de uma nova racionalidade ambiental que possibilite modalidades de relações entre a sociedade e a natureza, entre o conhecimento científico e as intervenções técnicas no mundo, nas relações entre os grupos sociais diversos e entre os diferentes países em um novo modelo ético, centrado no respeito e no direito à vida em todos os aspectos.

No plano pedagógico, Carvalho (2004) observa que a Educação Ambiental tem se caracterizado pela crítica à compartimentalização do conhecimento em disciplinas. A autora ressalta que, nesse sentido, é “uma prática educativa impertinente, pois questiona as pertencas disciplinares e os territórios de saber/poder já estabilizados, provocando com isso mudanças profundas no horizonte das concepções e práticas pedagógicas”.

Interdisciplinaridade e educação ambiental

Entre os anos 70 e 80, as preocupações ambientais passam a abarcar outras dimensões além da natureza, tais como saúde, adensamento populacional, economia, desenvolvimento, geografia humana, aspectos sociais. A educação ambiental também passa seu foco dos temas naturalistas para estas outras dimensões que compõem a problemática ambiental. Tornou-se

necessário, portanto, colocar os problemas ambientais sob a perspectiva de um conjunto complexo de vetores e, assim, a “interdisciplinaridade surge, conseqüentemente, como uma necessidade de abordagem pedagógica de problemas ambientais que se manifestam de grande complexidade” (MÁXIMO-ESTEVEES, 1998, p. 34). É conveniente observar que a questão da consideração interdisciplinar foi uma das recomendações presentes na Carta de Belgrado, em 1975, e no Relatório de Tbilisi, em 1977, como proposta de abordagem pedagógica mais indicada para a educação ambiental.

A interdisciplinaridade não possui, ainda, um sentido único e estável, caracterizando-se mais como um conceito em construção. Diversas definições conceituais são propostas. Meireles e Erdmann (1999) consideram a interdisciplinaridade uma interrelação e interação de disciplinas com a finalidade de alcançar um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual de métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com o objetivo de construir um novo conhecimento. Dessa maneira, a interdisciplinaridade apresenta-se como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual.

Para Floriani e Knechtel (2003), a interdisciplinaridade é uma ação do conhecimento que consiste em confrontar saberes, cuja finalidade é alcançar outro saber, diferente daquele que seria realizado caso não existisse o encontro de diferentes disciplinas. Aplica-se ao estudo das relações entre os seres humanos em sociedade com a natureza, pois necessitamos de um novo saber, uma vez que os existentes são limitados e fragmentados, em função da complexidade das interações entre a sociedade e a natureza.

Como pontua Máximo-Esteves (1998, p. 35), o conceito de interdisciplinaridade indica mudanças de perspectiva em relação à epistemologia das ciências. O modelo científico positivista, cujas premissas buscam relações “unilineares de causa e efeito é posto em causa pelas novas ciências do século, as ciências das sociedades e das culturas, para as quais estas relações surgem numa teia pluridirecional e em simultaneidade”. Como indica a autora, as questões ambientais ultrapassam o domínio da natureza e fazem parte do domínio econômico, do social, do cultural, e do público, estando inseridos em uma rede de relações múltipla e complexa.

Carvalho (2004, p. 121) pondera que a interdisciplinaridade não busca a “unificação dos saberes, na qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas”. O objetivo não é unir as disciplinas, mas criar conexões entre elas, na elaboração

“de novos referenciais conceituais e metodológicos consensuais, promovendo a troca entre os conhecimentos disciplinares e o diálogo dos saberes especializados com os saberes não científicos”.

3.2. Educação não formal no contexto da educação ambiental

Trilla (1985) esclarece que, em algumas obras, se faz clara distinção entre educação ambiental formal e educação ambiental não formal. A primeira refere-se àquela educação ambiental integrada ao modelo do sistema formal de ensino; e a segunda, aos programas extraescolares dirigidos a crianças, jovens ou adultos. Observa o autor que os problemas ecológicos atuais e a crescente sensibilização em relação a eles têm criado uma grande demanda por educação com foco ambiental tanto na escola como fora dela. A educação ambiental não formal é um processo de práticas educativas intencionalmente organizadas, normalmente dedicadas à população de todas as idades e que pode orientar-se em diversas vertentes, desde a aquisição de conhecimentos ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas para o ambiente, passando, inclusive, por atividades de lazer. As propostas nesta área podem ser mais ou menos estruturadas conforme se trate de trilhas interpretativas, oficinas, hortas pedagógicas, cursos de formação e outros. De acordo com o conceito de educação permanente (realizada ao longo de toda a vida), a educação ambiental integra-se no processo educativo de todo cidadão e desenvolve-se simultaneamente com outras atividades realizadas ao longo de sua vida, razão pela qual a educação ambiental não formal tem um papel fundamental na construção da cidadania (TRILLA, 1996).

A educação ambiental não formal, devido ao seu âmbito de atuação e ao seu público alvo, é um grande campo fértil e promissor para promover a conscientização, o conhecimento, o desenvolvimento de competências, o estabelecimento de compromissos e ações por parte dos indivíduos e da coletividade na busca de proteção e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (UNESCO, 1986). Pelo menos, teoricamente, a educação ambiental não formal está mais capacitada para responder a questões ambientais locais que têm um significado mais social e de utilidade para a comunidade, uma vez que é menos voltada ao atendimento de necessidades acadêmicas. Um dos grandes problemas no que se refere à aplicação efetiva da educação ambiental não formal é a diversidade de grupos e respectivas necessidades que ela deve atender. Outros problemas se referem à falta de financiamento e de estrutura para desenvolvimento de programas não formais de educação ambiental.

3.2.1. Meios e práticas utilizados pela educação ambiental não formal

Atualmente diferentes instituições realizam atividades de educação ambiental não formal. Trilla (1985) destaca os trabalhos desenvolvidos na área por movimentos infantis e juvenis como escotismo, colônias de férias, associações que promovem excursões etc. que, segundo ele, podem ser consideradas pioneiras no desenvolvimento de atividades de educação ambiental. O autor observa que os movimentos ecológicos que têm crescido nos últimos tempos, aliados a movimentos de protesto e de reivindicações, possuem como objetivos fundamentais a sensibilização popular frente a problemática ambiental e propõem iniciativas de formação em relação ao tema. Por outro lado, têm sido criados organismos governamentais para a proteção do meio ambiente natural que financiam e organizam atividades e recursos educativos.

Os meios utilizados pela educação ambiental não formal são bastante heterogêneos como a utilização da mídia (como reportagens, programas com objetivos claramente educativos, campanhas), ou de formas convencionais (como cursinhos, conferências, folders de divulgação). Trilla (1985) observa que têm também sido criados instituições e meios específicos para a educação ambiental, como por exemplo: escolas, oficinas, trilhas na natureza e urbanas, exposições, unidades móveis, jogos específicos, além dos museus de ciências naturais, zoológicos, reservas naturais, bem como órgãos governamentais, organizações da sociedade civil, empresas, que também possuem recursos e programas pedagógicos ambientais.

A prática da educação ambiental, tanto em âmbito da educação formal como não formal, possui tipos específicos de estratégias e de planejamentos que ajudam a delineá-la como uma pedagogia inovadora e de grande projeção. Colom, Vásquez e Sarramona (1998) distinguem condições que devem ser atendidas para a prática da educação ambiental como a interdisciplinaridade, a relação de causa e efeito, a visão global da questão ambiental, o internacionalismo da problemática ambiental, uma nova abordagem ética e o desenvolvimento de ações. Como expõem os autores, a natureza do estudo do meio ambiente pressupõe a interdisciplinaridade, uma vez que há múltiplos e diversos aspectos do ponto de vista científico, técnico e humanista que determinam a existência de ajustes interdisciplinares dos currículos. Outro aspecto observado pelos autores é a relação de causa e efeito. Os problemas ambientais costumam ser origem e causa de outros problemas de cunho ambiental, uma vez que nunca se dão de forma isolada e independente. São sempre consequências de

outras ações que, por sua vez, determinam situações também complexas e problemáticas. Por exemplo: a contaminação atmosférica pode ser fruto de causas técnicas de indústrias, tendo efeito nocivo tanto em seu entorno como em regiões mais longínquas.

A prática da educação ambiental, afirmam os autores, deve internalizar valores internacionais, que leve em consideração a solidariedade internacional, a ajuda entre os povos, raças e culturas, de modo que sirva como embasamento e ponto de partida para uma verdadeira educação intercultural que, por sua vez, condicione a educação ambiental. Deve-se partir da ideia de que favorecer a natureza é favorecer as condições de vida humana, pois os problemas ambientais estão entremeados pelas problemáticas sociais. Tratar de educação ambiental é valorizar no campo pedagógico um novo modelo ético em que a relação do homem com a natureza implica estabelecer uma relação moral, uma vez que a natureza se converte em bem e valor de caráter universal, que precisa de cuidados, defesa e ações regenerativas que permitam a sua sobrevivência. Precisa-se de uma nova ética reguladora dos deveres e condutas dos indivíduos em relação à natureza.

E, por fim, expõem os autores, que de modo similar a qualquer tipo de educação efetiva e eficaz, a educação ambiental deve propiciar o desenvolvimento de ações, consoantes com os princípios da nova ética ambientalista e ecológica que deve se dar por meio da mudança de comportamentos. A educação ambiental deve voltar-se para a prática de novos comportamentos, o que pode ser propiciada por suas metodologias mais adequadas para esta finalidade.

Modelos de programas de educação ambiental não formal

Colom (1998) propõe alguns modelos de programa de educação ambiental não formal, como por exemplo, os programas próprios de escola agrícola ou escolas da natureza que são desenvolvidos em instalações especiais, tanto por instituições escolares formais, como por outras instituições, cujas práticas educativas são exclusivamente não formais. São instalações localizadas em zonas com valor ambiental e que possuem serviços próprios de caráter educativo, aulas, oficinas, material didático, salas para seminários, biblioteca e, às vezes, instalações que permitem que os grupos se hospedem no local etc. No Brasil podemos citar o caso do Parque Escola Santo André, área de 50 mil m², construído em 1997, e que possui dentre suas atividades a educação voltada para o meio ambiente.

Outro tipo indicado pelo autor são os programas comunitários de educação ambiental que são criados por demandas extrínsecas. ao bairro, comunidade ou população de referência.

Trata-se de uma atividade educativa a ser desenvolvida quando a agressão ambiental possui origem exterior e que, por esta razão, obedece ao modelo de ação iniciada a partir de fora de um território ocupado por um grupo populacional. Por exemplo, a construção de fábricas que causem impactos ambientais. Há também os programas comunitários de educação ambiental demandados por fatores intrínsecos. Podem ser desenvolvidos quando a problemática ambiental é causada pelos próprios moradores, ou seja, por sujeitos integrados e pertencentes à comunidade. Por exemplo, o uso excessivo de água em determinada região.

E, por fim, o autor apresenta os programas de interpretação ambiental que, segundo seu entendimento, são os programas mais genuínos dentro do campo da não formalidade educacional. Sua denominação, de fato, aproxima-nos de uma das chaves formativas no que se refere ao ambiente, pois estar educado ambientalmente supõe de alguma forma saber interpretar a natureza e, desta forma, reconhecê-la como valor. São aqueles próprios dos parques nacionais, parques naturais ou zonas declaradas de especial interesse, nos quais se desenvolvem visitas com a finalidade de conscientizar os visitantes sobre os problemas da natureza, a favor de sua conservação.

3.3. Origem, formação e constituição de processos educativos ambientais

As questões relacionadas ao meio ambiente motivam há tempos, como observam Caride e Meira (2001, p. 131), “afãs reformistas e inovadores no fazer pedagógico”. Não somente como uma forma de imaginar ou repensar a educação em função das realidades circundantes, mas também como uma forma de projetar as realidades ambientais em práticas pedagógicas alternativas àquelas que se foram assimilando com a tradição escolástica herdada: desde os conteúdos, métodos, princípios organizativos, sistemas de ensino-aprendizagem até seus aspectos éticos e morais. Os autores comentam que, desde o Renascimento, são preocupações que têm possibilitado significativos avanços tanto na compreensão científica das relações educação-ambiente (interdisciplinaridade, ênfase no conhecimento metódico, importância de uma percepção global da realidade etc), como na adoção estratégica de novos caminhos para o desenvolvimento educacional das sociedades, especialmente em relação àqueles aspectos que solicitam um maior protagonismo dos elementos cívicos e ecológicos. No interior destes novos caminhos, desde o início dos anos 70, um grande número de iniciativas educativas tem sido desenvolvido, sendo identificado sob a denominação comum de Educação Ambiental.

Caride e Meira (2001, p. 132) observam que, desde o século XVI, nas obras de humanistas como Vives, Rebelais¹¹, Montaigne, Locke ou Rousseau, pode-se verificar como os ambientes da vida – iniciando-se pela natureza – costumam ser considerados com um elemento fundamental, para a socialização cultural das novas gerações, para a modernização das instituições educativas ou para a ampliação dos conteúdos de ensino. A heterogeneidade de suas abordagens filosóficas e pedagógicas indica os diferentes modos de contemplar e valorar a educação, o ambiente e suas respectivas interações.

Os autores Caride e Meira (2001), em seu livro *“Educación ambiental y desarrollo humano”*, expõem que, a partir de uma leitura histórica, se pode identificar que o meio ambiente foi adquirindo um crescente protagonismo pedagógico, que permite identificar três grandes etapas denominadas pelos autores de crono-pedagógicas, sendo que cada uma delas apresenta um alcance social e educativo ambiental muito diferenciados. A primeira foi aquela em que prevaleceram as imagens literárias apontadas por escritores e cientistas que contemplam a Natureza a partir do despertar de uma sensibilidade afetiva, interpretando as nascentes preocupações sociais e pedagógicas com o meio ambiente em termos de um retorno à vida natural ou de uma aproximação educativa ao naturalismo humanístico. Seus autores, entusiasmados pelo legado rousseano (a Natureza vista como uma fonte de sabedoria, a partir da qual os indivíduos deveriam aprender) e decepcionados com a degradação trazida pelo desenvolvimento urbano e o industrialismo, emolduram-se na tradição utópica que surge com o Renascimento e se consolida com o Romantismo.

De acordo com os autores, a segunda etapa intermediária ocorre entre meados do século XIX e os anos 70 do século XX. Nesta etapa encontram-se registros de reflexões e experiências pedagógicas que propõem uma educação ativa, na qual o meio ambiente compartilha a condição de conteúdo, recurso e método. É um período no qual são protagonistas numerosos autores e educadores ligados ao movimento da Escola Nova, autêntica vanguarda pedagógica na questão da valorização do entorno como recurso formativo. A terceira etapa, na qual nos encontramos atualmente, caracteriza-se pela descoberta da crise ambiental e pela crescente conscientização acerca dos comportamentos e ações que a causam, e pela existência de respostas educativas que se internacionalizam estrategicamente por meio da educação ambiental. É um período em que há uma progressiva conscientização por parte dos organismos internacionais e dos movimentos cívicos, desde o

¹¹ Latorre (2006) comenta que Rabelais entendia que o professor deveria convidar o seu aluno para “visitar” as árvores e as plantas.

início dos anos 70, da necessidade de adoção de princípios e estratégias educativas globais a favor do meio ambiente e de um desenvolvimento sustentável.

3.4. O desenvolvimento do campo da educação voltada para o meio ambiente

A expressão “educação ambiental” foi utilizada pela primeira vez, em 1948, no encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UINC), embora ainda hoje se mantenha aberto o debate entre as suas diversas concepções e modelos, que polemizam não só seus fundamentos sociais e ideológicos, mas também seu fundamento pedagógico (JACOBI, 2005; CARIDE; MEIRA, 2001).

Em 1949, foi publicada a obra póstuma do conservacionista americano Aldo Leopold, intitulada “*The Sand County Almanac*” que, embora não utilizasse a expressão educação ambiental, proclamava uma educação ecológica orientada para a conscientização da sociedade sobre a necessidade de um meio ambiente cada vez mais degradado pelo progresso e pela mercantilização da natureza. O primeiro documento oficial, no qual uma nação se comprometia com o fomento da educação ambiental foi o “*The Environmental Education Act*” editado em 1970, como Lei Federal nos Estados Unidos (CARIDE; MEIRA, 2001).

Como indicam Caride e Meira (2001), nos anos 60 e 70 as ações educativas voltadas a questões ambientais coincidiram com a propagação de relatórios científicos que indicavam a deterioração ambiental da Terra, alertando sobre os perigos ambientais que podem ameaçar a própria humanidade. Com isso aumentou a convicção da necessidade de atitudes contra a degradação ambiental, chamando a atenção de diferentes atores e áreas, especialmente no campo da educação e dos educadores, sobre os rumos que começavam a delinear uma filosofia conservacionista em seu auge. No final da década de 70, a preocupação com a problemática ambiental ultrapassa o âmbito acadêmico e científico, passando a incomodar setores cada vez maiores da sociedade, especialmente nos países industrializados. Em 1968, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, reiterando este movimento, iniciou os preparativos para a realização de uma Conferência Intergovernamental em Estocolmo na Suécia, com dois objetivos principais: avaliar o estado ecológico do planeta e estabelecer uma política comum para a gestão ambiental mundial.

Em 1972, é realizada então a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, que introduziu a complexidade da questão ambiental na agenda internacional e representou um marco na percepção dos problemas decorrentes do binômio desenvolvimento/meio ambiente. O resultado final da Conferência foi o documento

Declaração Sobre o Meio Ambiente Humano, que se constituiu em uma agenda padrão e em uma política comum para as ações ambientais a serem adotadas pelos países participantes. Essa agenda ressaltou a necessidade de uma educação de caráter interdisciplinar, voltada para os problemas atuais e ao preparo dos homens para viverem e se desenvolverem num mundo em harmonia com o meio ambiente (DIAZ, 1995). Caride e Meira (2001, p. 151) destacam que o período preparatório que antecedeu a realização da Conferência de Estocolmo foi muito importante porque, pela primeira vez, foram questionadas as concepções reducionistas do meio ambiente e da problemática ecológica, “contempladas na política ambiental exclusivamente voltada para a preservação dos recursos naturais, espécies animais e vegetais, ou espaços geográficos dotados de valor paisagístico, estético ou ecológico singular”.

É a partir da Conferência de Estocolmo, com a primeira menção oficial à educação ambiental e com a recomendação do estabelecimento de programas internacionais, que os rumos da educação ambiental são definidos (JACOBI, 2005). A Conferência recomendou, em sua Resolução 96, uma educação ambiental de caráter interdisciplinar com o objetivo de preparar o homem para viver de forma harmoniosa com o meio ambiente (BARBIERI, 1997). O êxito desta Conferência, realizada em plena guerra fria, contando com países do leste e do oeste, fez com que os participantes decidissem proclamar o dia do início da Conferência, 5 de junho, como o Dia Mundial do meio ambiente. (CALVO, GUTIERREZ, 2007). A Declaração sobre o Meio Ambiente Humano, documento gerado no encontro, deixou claro que a educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos naturais seria uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais, como contemplado no princípio 19 da Declaração (BORN, BORN, HORN, 2006, p. 203):

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto às gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública, bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana.

No Plano de Ação, outra referência importante produzida na Conferência, a educação e, especialmente, a formação especializada ocuparam papel de destaque. De um modo geral, como colocam Caride e Meira (2001, p. 154), o Plano de Ação reflete os enfoques tecnocráticos da época, insistindo na importância da instrução de especialistas ambientais “para suprir a necessidade de especialistas, profissionais multidisciplinares e pessoal técnico,

para facilitar o uso do conhecimento para a tomada de decisões em todos os níveis”. A partir da Recomendação 96 do Plano, ficou sob a responsabilidade da Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) a elaboração do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), instância internacional responsável pela promoção de encontros regionais e nacionais sobre o tema (LOUREIRO, 2004). O PNUMA criado nesta mesma Conferência foi a primeira organização reconhecida em nível internacional preocupada com a proteção do ambiente global e difusão das informações disponíveis (CALVO, GUTIERREZ, 2007).

Dando continuidade às Recomendações e Acordos adotados na Conferência de Estocolmo, foi realizado em 1975, em Belgrado o I Seminário Internacional de Educação Ambiental, ao qual compareceram 120 representantes de 65 países, convocados com uma dupla missão: examinar e discutir as novas tendências e questões que se colocam na educação ambiental, a partir de um documento de trabalho elaborado por representantes de 13 países com realidades políticas, sociais e ambientais diferentes; e formular, sobre esta base, as diretrizes mais idôneas para promover a educação ambiental em nível internacional. Com tal finalidade, todos os participantes colaboraram na preparação de um marco mundial para a educação ambiental (CARIDE; MEIRA, 2001). Como resultado do evento, foi produzida a Carta de Belgrado, considerada um dos documentos mais lúcidos e transcendentais para o posterior desenvolvimento da educação ambiental (CARIDE, MEIRA, 2001; DIAS, 1991).

O consenso em torno da necessidade de uma ética mundial propiciou, por sua vez, um acordo compartilhado sobre as metas e objetivos da educação ambiental, expresso assim na Carta de Belgrado: conseguir que a população mundial, tenha consciência do meio ambiente e se interesse por ele e por seus problemas conexos, e que conte com os conhecimentos, atitudes, motivações e desejos necessários para trabalhar de forma individual e coletiva na busca de soluções para os problemas atuais e prevenir os que possam ocorrer (CARIDE; MEIRA, 2001). No Seminário de Belgrado, como sintetiza Gonzalez-Gaudiano (1999, p. 13), reconhece-se a distância existente entre países e no interior das nações, o crescimento do consumo a custa de outros e a expansão da deterioração ambiental, ao mesmo tempo que se clama pela configuração de uma nova ordem econômica internacional para propor um novo conceito de desenvolvimento “mais harmônico com o meio ambiente, de acordo com cada região, erradicando as causas básicas da pobreza, da fome, o analfabetismo, a exploração, a poluição e a dominação” (CARIDE, MEIRA, 2001, p. 157).

Além de clamar por uma educação ambiental congruente com a adoção de uma nova ética que permita fazer frente à pobreza e à degradação ambiental; e de conceituá-la como um

processo educativo contínuo, multidisciplinar, integrado às diferenças regionais e focado nas realidades locais, o Seminário possibilitou que fossem definidos seis objetivos básicos da educação ambiental contemplados na Carta de Belgrado que são:

- Conscientização: estimular as pessoas e os grupos sociais a adquirirem uma maior consciência a respeito do meio ambiente em geral e dos problemas correlatos, e a tornarem-se mais sensíveis a ele;
- Aquisição de conhecimentos: auxiliar as pessoas e os grupos sociais a alcançarem uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, de seus problemas e da presença e função da humanidade nele, o que viabiliza a internalização de uma responsabilidade crítica;
- Mudança de Atitude: ajudar as pessoas e os grupos sociais a internalizarem valores coletivos, um profundo interesse pelo meio ambiente e uma vontade que os impulsionem a participar ativamente em sua proteção e melhoramento;
- Aquisição de Habilidades: propiciar às pessoas e aos grupos sociais a oportunidade de adquirir as habilidades necessárias para solucionar os problemas ambientais;
- Capacidade de avaliação: ajudar as pessoas e os grupos sociais na avaliação das medidas e os programas de educação ambiental a partir de fatores ecológicos, políticos, econômicos, sociais, estéticos e educacionais; e
- Participação: estimular os indivíduos e os grupos sociais para que desenvolvam seu senso de responsabilidade e para que tomem consciência da urgente necessidade de ter atenção com os problemas ambientais, de modo a assegurar que se adotem medidas adequadas a respeito. (CARIDE, MEIRA, 2001, p. 158)

Com foco nessas diretrizes, a Carta de Belgrado projeta uma imagem de uma educação ambiental chamada a constituir-se em um elemento essencial frente à crise ambiental. Com essa finalidade, postula que é necessário que sejam definidas as bases de um programa mundial de educação ambiental, que possibilite desenvolver novos conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes, que constituam a chave para a obtenção da melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente para todos, hoje e no futuro (CARIDE, MEIRA, 2001). Como destaca Loureiro (2004, p. 70), a educação ambiental foi enfatizada como “processo educativo amplo, formal ou não, abraçando as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta”. Desde então, o marco conceitual em que se sustenta essa Carta – adotada por unanimidade no encerramento do Seminário de Belgrado – representa um suporte fundamental para muitas das iniciativas empreendidas nas tarefas de educação ambiental (GONZALES-GAUDIANO, 1999).

3.4.1. A educação para a conscientização ambiental

O ponto alto do Programa Internacional de Educação Ambiental e da colaboração entre a UNESCO e o PNUMA foi a realização, em 1977, da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, capital da Geórgia. Referência internacional para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental. E a partir da sua realização, como observa Jacobi (2005, p. 242), inicia-se um processo global "para formar uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e os princípios da complexidade".

Compareceram ao evento 265 representantes de 64 países, e os trabalhos se concentraram em cinco questões principais: a análise dos principais problemas ambientais da sociedade contemporânea; a educação ambiental como solução dos problemas ambientais; as estratégias e atividades de alcance internacional com vistas ao desenvolvimento da educação ambiental; as estratégias e atividades de alcance nacional e regional para o desenvolvimento da educação ambiental em diferentes âmbitos e níveis (formal, não formal e profissional) e a cooperação regional e internacional para o fomento da Educação Ambiental (CARIDE, MEIRA, 2001). Há um entendimento bastante generalizado sobre a importância fundamental da Conferência de Tbilisi para o desenvolvimento institucional da educação ambiental (CARIDE, MEIRA, 2001; LOUREIRO, 2004; DIAS, 1991; CALVO, GUTIÉRREZ, 2007).

Na Conferência de Tbilisi foram estabelecidos princípios relevantes para o desenvolvimento do campo da educação ambiental (DIAS, 1991, p. 112; LOUREIRO, 2004) O processo educativo ambiental, de acordo com os parâmetros instituídos em Tbilisi, deve ter caráter interdisciplinar (de modo a aproveitar o conteúdo específico de cada disciplina), ser contínuo e permanente, através de todas as fases do ensino formal e não formal e considerar o meio ambiente em sua totalidade, isto é, em seus aspectos político, social, econômico, científico-tecnológico, histórico, moral e estético. A educação ambiental deve, também, fazer uso de diversos ambientes educativos (espaços pedagógicos) e uma ampla variedade de métodos para comunicar conhecimentos acerca do meio ambiente, dando ênfase às atividades práticas e às experiências pessoais que resultem em transformações nas esferas individuais e coletivas.

Os princípios nomeados na conferência para o desenvolvimento do campo da educação ambiental também indicam que as questões ambientais devem ser analisadas, do ponto de vista local, regional, nacional, e internacional, de forma que os educandos se

identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas. Deve demonstrar, ainda, o valor e a necessidade da cooperação local, nacional e internacional na prevenção e solução dos problemas ambientais, destacando a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de se desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolvê-las. Ao campo da educação ambiental também compete, considerando de maneira explícita os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento, ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais, focando as condições ambientais atuais, a partir de uma perspectiva histórica, de modo que as ações educativas sejam contextualizadas e considerem os problemas concretos e o cotidiano.

O Seminário Educação Ambiental para a América Latina, realizado em São José, na Costa Rica, cujas discussões foram baseadas nos temas desenvolvidos em outros encontros internacionais como Tbilisi e Bogotá (1976), e o Seminário Latino Americano, ocorrida na Argentina, em 1988, reforçaram a necessidade de preservação do patrimônio histórico e cultural e o papel fundamental da mulher na promoção do desenvolvimento local e das culturas ecológicas (DIAS 1991; LOUREIRO, 2004).

Impulsionadas pela continuidade dos problemas ambientais e o seu crescente agravamento, a UNESCO e o Programa Ambiental das Nações Unidas (PNUMA) organizaram, em 1987, em Moscou, o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, do qual resultou a estratégia internacional para a ação no campo do treinamento e educação ambiental para os anos 90. O Congresso reforçou o estímulo à “organização de redes de informação e comunicação entre os profissionais e defendeu a capacitação de profissionais de nível técnico como fundamental a uma intervenção instrumental compatível com parâmetros sustentáveis” (LOUREIRO, 2004, p. 73).

3.4.2. A educação para a sustentabilidade

Em 1992, a Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Conferência da Terra enfatizou o processo de orientação e reorientação da educação com o objetivo de incentivar valores e atitudes de respeito ao meio ambiente e abordou formas de como fazê-lo. A Agenda 21, documento gerado no evento, priorizou o papel da educação para o alcance de um modelo de desenvolvimento que levasse em consideração o meio ambiente natural, sendo que o ensino, o aumento da consciência pública e o treinamento são temas transversais em todas as áreas-programas do documento. A Educação Ambiental permeia toda a Agenda 21, possuindo um capítulo específico sobre a

educação para o desenvolvimento sustentável, apoiado nos princípios básicos de Tbilisi, em especial, aquele que estabelece que a educação ambiental deve constituir um processo contínuo e permanente, iniciando-se pela pré-escola e continuando ao longo de todas as fases do ensino formal e não formal (Barbieri, 1997). De acordo com os preceitos da Agenda 21, deve-se promover com a colaboração apropriada das ONGs, inclusive as organizações de mulheres e de populações indígenas, todo tipo de programas de educação de adultos para incentivar a educação permanente sobre meio ambiente e desenvolvimento, centrando-se nos problemas locais. Como firmado no documento, as indústrias devem estimular as escolas técnicas a incluírem o desenvolvimento sustentável em seus programas de ensino e treinamento. Nas universidades, os programas de pós-graduação, por sua vez, devem contemplar cursos especialmente concebidos para capacitar os responsáveis pelas decisões que visem ao desenvolvimento sustentável.

A Agenda 21, em seu Capítulo 36 – “Promoção do ensino, da conscientização pública e o treinamento”, aborda as propostas gerais, enquanto que as propostas específicas voltadas às questões setoriais de que trata o documento foram especificadas nos demais capítulos correspondentes. O Capítulo 36 é composto por três áreas-programas. A primeira cuida da reorientação tanto do ensino formal, como do informal, como elementos fundamentais para se alcançar o desenvolvimento sustentável. Outra área-programa dedica-se à sensibilização dos diferentes públicos quanto aos problemas e desafios do desenvolvimento sustentável, com vistas a aumentar a participação e ampliar o senso de responsabilidade. E a terceira trata da promoção do treinamento voltada para profissionais, com o objetivo de sanar lacunas em seus conhecimentos e habilidades, ao mesmo tempo em que reforça ou amplia a sua conscientização no que se refere aos temas dos seus programas de aprendizado (BARBIERI, 1997).

No evento paralelo à Eco 92, o Fórum das ONGs, foi desenvolvido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que em seus princípios apontam para a Educação Ambiental como um processo educativo transformador, em seus modos formal, não formal e informal, baseado em um pensamento crítico e inovador, de cunho interdisciplinar, e que considera a ética, a solidariedade e a diversidade como elementos necessários. A educação teve um tratamento específico no referido Tratado. Sua redação coincide com o Capítulo 36 da Agenda 21, quanto à necessidade de educar os indivíduos e a sociedade para a sustentabilidade ambiental, e, segundo Caride e Meira (2001, p. 178), é muito mais contundente no que refere à reivindicação da justiça social e da

diversidade cultural como condições imprescindíveis para a adoção de qualquer alternativa que seja coerente.

Caride e Meira (2001, p. 178) observam que em contraste com a “linguagem asséptica e o formalismo técnico” da Agenda 21, o Fórum Global propugnou uma educação ambiental envolvida com a transformação da realidade social, ideologicamente crítica e politicamente comprometida. O que é textualmente apresentado no preâmbulo do Tratado Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como reproduzido por Loureiro (2004, p.30):

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem equitativa, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário.

E, ainda, como acrescentam Caride e Meira (2001, p. 178), o documento adotou enfoques holísticos e interdisciplinares, propondo a democratização do conhecimento e o respeito às culturas indígenas. Do ponto de vista ético, o Tratado se alinha a favor de valores ecocêntricos, orientados para o respeito aos ciclos vitais e a todas as formas de vida. Estes princípios indicaram uma série de diretrizes para a ação, como: o desenvolvimento da educação ambiental em todos os âmbitos de educação formal, informal e não formal; a transformação dos meios de comunicação em instrumentos educativos que sirvam de plataforma para os programas gerados pelas comunidades locais; a promoção de mudanças na produção, nos hábitos de consumo e estilos de vida; o desenvolvimento de ações a partir de realidades locais, conectando-as, todavia, com os problemas globais; e exigir que os governos invistam parte de seus orçamentos na educação e no meio ambiente. Em reunião paralela ao evento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou a Carta Brasileira de Educação Ambiental, onde se estabelecem as recomendações para que o MEC, em conjunto com as instituições de ensino superior, estabeleça metas para a inclusão da dimensão ambiental nos currículos com a finalidade de implantar a Educação Ambiental no ensino de nível superior.

Em 1997, em Thessaloniki na Grécia, realizou-se a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade. A Declaração de Thessaloniki, gerada no evento, veio reforçar os fundamentos propalados na

Conferência do Rio de Janeiro, e a necessidade, como observa Jacobi (2005, p. 242), de que as ações de educação ambiental sejam articuladas com base nos "conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação além de práticas interdisciplinares". Loureiro (2004) observa que a Conferência considerou fundamental a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a realização de encontros de menor porte para a troca de experiências entre educadores.

Entre os preceitos que o documento final gerado na Conferência reafirma, em relação à educação para a sustentabilidade, encontra-se a determinação de que a educação deve englobar educação formal, informal e não formal, em todos os países, e ainda que o conceito de sustentabilidade deve incluir não só o meio ambiente, mas também a pobreza, a população, a saúde, a segurança alimentar, a democracia, os direitos humanos e a paz. O documento destaca, também, a necessidade de existência de um processo de aprendizagem coletiva, parceria e diálogo contínuos entre governos, autoridades locais, consumidores, comunidade acadêmica, mídia, ONGs e outros atores na busca de alternativas e mudanças comportamentais que levem à sustentabilidade. (DIAS, 1997).

Em setembro de 2000, a comunidade internacional (191 países) adotou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio como um marco global do desenvolvimento e da educação. Os Objetivos estabelecem metas para que as ações internacionais transformem tais conceitos em realidade como, por exemplo, o aumento da oferta de educação, corrigindo as desigualdades de gênero na educação, e fomento à elaboração de estratégias nacionais para o desenvolvimento sustentável. Na época, a ONU iniciou um detalhamento de oito objetivos de desenvolvimento, a serem atingidos até 2015, por meio de ações de combate à fome e à pobreza, da igualdade de gêneros, de políticas de saúde, saneamento, habitação, promoção da educação e meio ambiente. Para que esses objetivos fossem alcançados a ONU apresentou dezoito metas a serem monitoradas por meio de quarenta e oito indicadores, definindo o que pode ser implementado, mensurado e comparado em escala global (IPEA, 2007).

No mesmo ano realizou-se em Dacar, Senegal, o Fórum sobre Educação Mundial no qual a comunidade mundial reafirmou a crença na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada, em 1990, na Conferência de Jomtien, Tailândia, e expressou seu compromisso em alcançar seus objetivos e metas para todo cidadão e todas as sociedades (GOHN, 2005). O Fórum reconheceu que educação é um direito humano e elemento fundamental para o desenvolvimento sustentável, para a paz e a estabilidade, para o crescimento socioeconômico e para a construção de um país. Na Conferência de Johannesburgo, em 2002, este enfoque ampliou-se para abraçar a justiça social e a luta contra a

pobreza como princípios fundamentais do desenvolvimento considerado sustentável. A Conferência teve como lema “As pessoas, o planeta e a prosperidade”, e como objetivo a melhora das condições de vida das pessoas de todas as partes do mundo, por meio do Desenvolvimento sustentável, fomentando a criação de uma sociedade mundial mais solidária e humana. Na Conferência reconheceu-se que, apesar do registro de alguns progressos, as grandes expectativas estabelecidas no evento do Rio de Janeiro, em 1992, não foram alcançadas. Os documentos elaborados na conferência relatam a pressão que o meio ambiente e os recursos naturais continuaram a sofrer, bem como o desequilíbrio e a pobreza em nível mundial (LATORRE, p. 65).

A Cúpula ratificou três elementos como os pilares do desenvolvimento sustentável e que dão forma e conteúdo ao aprendizado sustentável (UNESCO, 2005). O primeiro deles é a sociedade, ou seja, a compreensão das instituições sociais e do papel que desempenham na mudança e no desenvolvimento, assim como nos sistemas democráticos e participativos que dão a oportunidade de expressar opiniões, eleger governos, criar conselhos e resolver controvérsias. Um segundo elemento é o meio ambiente, isto é, a consciência sobre os recursos e a fragilidade do meio ambiente físico e os efeitos das atividades e decisões humanas sobre o meio ambiente, com o compromisso de incluir as questões ambientais na elaboração das políticas sociais e econômicas. E o terceiro aspecto é a economia, ou seja, a consciência em relação aos limites e ao potencial do crescimento econômico e seus impactos na sociedade e no meio ambiente, com o compromisso de reduzir os níveis de consumo individual e coletivo, em relação à preocupação com o meio ambiente e a justiça social. Esses três pilares pressupõem um processo de mudança permanente no longo prazo, uma vez que o conceito de desenvolvimento sustentável é dinâmico e está baseado no fato de que a sociedade está em constante transformação. A interdependência dessas três áreas e o desenvolvimento sustentável se fundamentam na dimensão cultural, que consiste nos modos de ser, de se relacionar, de se comportar, de agir que diferem conforme o contexto, a história e a tradição no âmbito da qual o homem vive a sua vida (UNESCO, 2005).

A Cúpula de Johannesburgo, além de ampliar o conceito de desenvolvimento sustentável, ratificou as metas educacionais dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e do Plano de Ação do Fórum Mundial sobre Educação para Todos, de Dacar, e da Década da Alfabetização das Nações Unidas. E propôs a criação da Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), como uma forma de indicar que educação e aprendizagem encontram-se no centro das abordagens para o desenvolvimento sustentável. Em dezembro, de 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Resolução nº57/254

na qual instituiu a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, abrangendo o período de 2005 a 2014.

Os atores da educação para sustentabilidade

O Relatório Final da Década da Educação para Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005) preconiza uma educação voltada para todas as pessoas, ao longo de suas vidas, devendo ser um aprendizado vitalício que envolva ambientes formais, não formais e informais, sendo seu objetivo capacitar as pessoas a adotarem práticas e comportamentos, individuais ou coletivos, voltados ao desenvolvimento sustentável. O conceito de aprendizagem por toda a vida considera as aprendizagens formal, não formal, e informal como um processo contínuo e interativo, por meio do qual a aprendizagem segue de forma contínua após o período escolar. A educação para o desenvolvimento sustentável deve ser responsabilidade, não só das organizações educativas, mas também de atores das organizações sociais, econômicas e ambientais, com fins lucrativos ou não, para que o desenvolvimento sustentável se torne a base de seus padrões de trabalhos diários e comportamentais (UNESCO, 2005).

O documento (UNESCO, 2005, p. 71) apresenta também os parceiros potenciais para uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável divididos por níveis – nacional, regional, internacional, intergovernamental – e por áreas de atuação – governamental, sociedade civil e organizações não governamentais e setor privado. Algumas das responsabilidades, quanto à educação para o desenvolvimento sustentável, de acordo com o relatório, são comuns a todos os atores como: a criação de competências e capacidade no que se refere à educação para sustentabilidade, produção de materiais instrucionais e informativos, identificação e mobilização de recursos, desenvolvimento de modelos de desenvolvimento sustentável na vida institucional, troca de informação e promoção de colaboração entre os diversos setores. O Relatório (UNESCO, 2005, p. 70) apresenta, ainda, as funções e papéis complementares dos atores participantes dos processos de educação para o desenvolvimento sustentável. As Organizações Governamentais (nacional, regional, internacional) e Intergovernamentais devem formular políticas e estabelecer marcos, promover consultas públicas e insumos, organizar campanhas públicas nacionais e internacionais e inserir e operacionalizar a educação para o desenvolvimento sustentável nos sistemas educacionais. Por sua vez, a sociedade civil e organizações não governamentais devem estimular a sensibilização dos cidadãos, as campanhas e os grupos de pressão, prestar consultoria e

contribuir para a formulação de políticas públicas, implantar a educação para o desenvolvimento sustentável especialmente nos contextos educativos não formais, promover a aprendizagem e a ação participativa, servir de mediador entre o governo e o público. E, por fim, o setor privado deve promover iniciativas e treinamentos empresariais, propor modelos e modos de gestão, avaliações dos processos, elaboração e compartilhamento de práticas de produção e consumo sustentáveis.

Dando continuidade às determinações da Assembleia Geral das Nações Unidas, realizou-se, em maio de 2003, em Kiev, na Ucrânia, a Conferência dos Ministros do Meio Ambiente, organizada pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa. Essa Assembleia também reforçou a necessidade de melhoria dos sistemas educacionais e dos programas de aprendizagem, com o intuito de aumentar a compreensão geral de como promover e implementar o desenvolvimento sustentável.

3.5. O desenvolvimento sustentável como desafio para a educação ambiental

Como observa Sauvé (1997) nas propostas constantes dos documentos da UNESCO, o desenvolvimento sustentável deve ser o objetivo mais decisivo da rela o homem–natureza. Desta forma, todo processo educativo deveria ser reformulado com vistas ao desenvolvimento sustentável. A educa o ambiental no que se refere ao desenvolvimento sustentável, como opina a autora, deve reconhecer seus próprios limites. A complexidade dos problemas da atualidade conduz a educa o ambiental a interagir com outras dimensões educativas tais como: educa o para a paz, direitos humanos, educa o intercultural, desenvolvimento internacional e comunica o. Como observado pela autora, o grande objetivo dessas dimensões da educa o atual   o desenvolvimento de uma sociedade responsável, sendo a perspectiva da sustentabilidade um dos resultados esperados. Sauvé (1997) lembra que os princípios da educa o ambiental declarados na Conferência de Tbilisi já incluíam os elementos fundamentais para o desenvolvimento sustentável, isto  , a necessidade de se considerar os aspectos sociais do ambiente, bem como as rela es entre a economia, o ambiente e o desenvolvimento, a ado o das dimensões locais e globais, a promo o da solidariedade internacional etc.

A educa o ambiental, como indica Sauvé (2006), não   uma educa o temática inserida dentro de uma pluralidade de outras educa es; ela compõe uma das três esferas das intera es que formam a base do desenvolvimento pessoal e social. Em estreita conexão com a esfera do indivíduo em rela o com ele mesmo (a área de constru o da identidade) e a

esfera de relação com outro indivíduo (zona de desenvolvimento das relações de alteridade), existe a esfera da relação com o ambiente que é compartilhado entre os homens e as outras formas de vida. É nessa esfera que se encontra a educação ambiental. Trata-se, pois, de uma dimensão essencial da educação fundamental, que não pode ser alienada à prescrição de uma agenda político-econômica mundial. A educação ambiental não deve ser politizada, e sim política, no sentido de compromisso social, devendo buscar fundamentos críticos e metas para a atuação educativa como forma de atuação social.

3.6. Uma tipologia dos processos educativos ambientais

Na produção de trabalhos no campo da educação ambiental, embora a preocupação central dos autores seja a relação entre os processos educativos e o meio ambiente, e seja reconhecido o papel fundamental da educação para a preservação do ambiente, há diferentes concepções sobre os seus aspectos pedagógicos e metodológicos. Dentre as abordagens mais usuais podemos mencionar três: 1) aquelas que consideram o meio ambiente como fonte ou fundamento de uma variada gama de conteúdos e estímulos educativos, considerados essenciais para favorecer a inserção das pessoas em suas realidades próximas, a partir de um projeto que enfatiza a formação harmônica e integral dos indivíduos. Ensinar sobre a natureza exemplifica as orientações daqueles que adotam esta forma de problematizar os significados ambientais para a educação; 2) aquelas que consideram o meio ambiente como recurso, conteúdo ou via metodológica cuja articulação pedagógica torne factível melhorar a preparação afetiva e intelectual dos educandos. A educação na natureza ou em ecossistemas pedagógicos está na base das propostas educativas que se associam a este tipo de abordagem; 3) aquelas que consideram o meio ambiente como um bem a ser preservado ou melhorado. A educação pode e deve ajudar a promover valores, atitudes e comportamentos individualmente ou coletivamente ao longo de toda a vida. A educação de orientação socialmente crítica para a natureza ou para uma sociedade sustentável exemplifica este modelo de abordagem.

Em 1972, em sua tese de doutorado na Ohio State University, Arthur Maurice Lucas propôs uma tipologia para a educação ambiental composta por três modelos de processos educativos: a educação no (*in the*), sobre (*about*) e para (*for the*) o meio ambiente. Em seu estudo, foi considerado como objeto das aulas de educação ambiental, o meio ambiente como um todo, ou uma parte qualificada do ambiente total, como por exemplo, o meio ambiente urbano, o meio ambiente familiar ou o meio abiótico (Lucas, 1972). O autor observa que os objetivos de cada um desses modelos diferem e podem implicar diferentes métodos

instrucionais, todavia, como destaca o autor, os objetivos implícitos da educação ambiental não podem ser afetados. A tipologia de Lucas apresentada na sua tese “*Environment and Environmental Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications*” (1972) tem sido adotada por diversos autores do campo da educação ambiental.

A taxonomia de intervenção educativa elaborada por Lucas (1972; 1980) e os conceitos de outros autores que o seguiram como Caride e Meira (2001), Máximo-Esteves (1998), Fien (1993), Gutiérrez (1995), Sauvé (1997) e Mayer (1998) tecem um interessante panorama sobre os processos educativos na área ambiental.

No tipo de processo educativo “educar sobre o meio ambiente (*about the environment*)”, concebido por Lucas (1972), estão enquadrados os programas educativos desenvolvidos para fornecer informações sobre o meio ambiente. Os objetivos desta forma de ensino são claramente cognitivos, dentro do conceito utilizado por Bloom (1956)¹². Espera-se que os alunos compreendam, analisem e interpretem os dados ambientais e possam dar possíveis explicações sobre fenômenos e impactos ambientais. Esse processo educativo, como expõe o autor, não implica que já tenhamos uma compreensão completa sobre o meio ambiente e que a função do educador seja meramente a de passar essa informação para seus alunos. Instrumentalizar com as competências intelectuais e as técnicas necessárias para investigar a natureza é compatível com este modelo educativo, principalmente se o objetivo geral é preparar o aluno para a aprendizagem ao longo da vida.

Para os autores Caride e Meira (2001), nesse tipo de processo, o meio ambiente é considerado fonte ou fundamento de uma série de conteúdos e estímulos educativos, tidos como essenciais para favorecer a inserção das pessoas em suas realidades locais, a partir de um projeto que enfatize a sua formação harmônica e integral. Ensinar sobre a natureza ou educar de acordo com as condicionantes ambientais, segundo os autores, exemplificam as orientações adotadas por esta linha de interpretação dos significados ambientais para a educação. Por sua vez, a autora Máximo-Esteves (1998) considera que os objetivos educativos deste processo são essencialmente, de ordem cognitiva; buscam o conhecimento dos diversos aspectos do ambiente, de acordo com a necessidade de informar corretamente para que haja uma conscientização pautada na informação. O ambiente, para a autora, é tido como um conjunto de conteúdos temáticos a ser investigado e conhecido. A ação voltada ao ambiente e suas problemáticas devem ter por base o conhecimento.

¹² O autor criou uma estrutura hierárquica dos processos educacionais, dividida em 3 grandes áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. Cada área trata de diferentes níveis de profundidade de aprendizagem. Na área cognitiva, os processos educativos são classificados em 6 níveis em uma sequência crescente de complexidade: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

No entendimento de Fien (1993), no processo de educação acerca do ambiente, é enfatizado o ensino de fatos, conceitos e generalizações relativos aos modelos, processos e problemas ambientais. Em Gutiérrez (1995), neste modelo educativo, o meio ambiente é concebido como uma compilação de conteúdos disciplinares que deve ser ensinada às novas gerações. O autor parte do pressuposto básico de que, sem um conhecimento profundo, exaustivo e adequado aos níveis de maturação intelectual dos indivíduos sobre as questões e sobre os problemas ambientais, não pode haver uma mudança efetiva de comportamento em direção a uma sociedade mais sustentável. Na obra de Sauvé (1997) o processo de educa o sobre o meio ambiente refere-se   aquisi o de conhecimentos e habilidades relativos   intera o com o ambiente, que está baseada na transmissão de fatos, conteúdos e conceitos, onde o meio ambiente se torna um objeto de aprendizado.

No trabalho de Lucas (1972) o tipo de processo educativo “educar no meio ambiente (*in the environment*)”   caracterizado pelo uso de técnica pedagógica específica: aula em campo no meio ambiente. Diferentemente da educa o para o meio ambiente e a educa o sobre o meio ambiente são caracterizadas pelos objetivos específicos dos programas educacionais. Qualquer programa que tenha lugar no meio ambiente, segundo entendimento do autor, pode ser classificado neste modelo. Se utilizarmos o sentido literal do ambiente e considerarmos o aluno como referência para o ambiente, então toda educa o, como ressalta o autor, exceto aquela puramente introspectiva, poderia, de forma sensata, ser denominada de educa o ambiental. Neste processo o meio ambiente, segundo Lucas (1980), apresenta-se como um recurso didático duplo. De um lado   elemento de investiga o e descobrimento do mundo a partir da observa o e do contato direto, e por outro representa um ponto de partida para o desenvolvimento de projetos de aprendizagens integradas, reconhecendo que os comportamentos são moldados muito mais pelas nossas emo es e valores, do que pelos nossos conhecimentos.

Na obra de Caride e Meira (2001), nesse tipo de processo educativo, o meio ambiente   entendido como recurso, conteúdo, e/ou via metodológica por meio do qual a articula o pedagógica torna factível melhorar a prepara o afetiva e intelectual dos educandos, especialmente crianças e jovens. De acordo com os autores, este modelo educativo permite reconhecer as diversas oportunidades que o entorno oferece para a contextualiza o do ensino e da aprendizagem, abrindo possibilidades educativas para temas e problemas presentes em “espaços” próximos ou longínquos. A educa o na natureza ou em “ecossistemas pedagógicos” construídos socialmente (cidades, vilarejos etc.), segundo os autores, está na base das propostas educativas que se associam a esta op o.

Para Máximo-Esteves (1998), nesse modelo educativo, o meio ambiente é um recurso educativo que serve tanto como meio para pesquisa, utilizando-se processos de observação e contato direto, como fonte de material real, por meio do qual podem ser desenvolvidas atividades educativas integradoras, permitindo a simultaneidade das diversas áreas curriculares. Neste processo, no entendimento da autora, o meio ambiente se constitui no elemento condutor e integrador das aprendizagens interdisciplinares. Para Fien (1993, p. 42), neste modelo educativo, o meio ambiente é concebido como um meio para a educação. Por sua vez, Gutiérrez (1995, p. 104-105) entende que o meio ambiente se converte em um recurso a serviço da formação integral do indivíduo e para o amadurecimento de suas estruturas psíquicas e físicas; portanto, este modelo educativo, segundo o autor, apresenta uma perspectiva instrumentalista do meio ambiente como gerador de oportunidades de aprendizagens diretas e como fonte inesgotável de estímulos. Para Sauvé (1997) este   um processo que corresponde a uma estratégia pedagógica na qual pode-se aprender por meio do contato com a natureza ou com o contexto biofísico e sociocultural do entorno da escola ou comunidade. Segundo a autora meio ambiente provê o aprendizado experimental, tornando-se um meio de aprendizado.

Na tipologia de Lucas (1972), “educar para o ambiente (*for the preservation*)” o objetivo deste tipo de processo educativo   auxiliar na preserva o ou melhoria do meio ambiente com uma finalidade específica. Enquanto que o foco no processo educativo sobre o meio ambiente   a aquisi o de conhecimento individual, na educa o para o ambiente a preocupa o   internalizar a preocupa o ambiental. Desta forma, procura-se criar uma pr -disposi o no indivíduo para que aja de forma favorável ao meio ambiente tomando atitudes em prol da continuidade da vida na terra, que aumente a qualidade de vida dos homens ou que protejam elementos que tenham valor intrínseco, como por exemplo, uma floresta. Para Lucas (1980) esta   a parte mais relevante e inovadora do processo, uma vez que possui como objetivo a conserva o e a melhoria do meio. Ou seja, pretende-se, estimular além da aquisi o de conhecimentos e de capacidades, desenvolver no indivíduo o envolvimento emocional e o compromisso na busca de soluçoes para os problemas ambientais.

Para Caride e Meira (2001), nesta concep o educativa, o meio ambiente   considerado como um bem a ser preservado ou melhorado. Neste caso, a educa o torna-se um elemento que pode e deve ajudar a promover valores, atitudes, comportamentos em pessoas ou coletividades sociais, ao longo de toda a sua vida. A autora Máximo-Esteves (1998) observa que, neste modelo educativo, o objetivo   a conscientiza o ambiental, a partir da percep o do impacto causado pela conduta pessoal, que estimule os indivíduos a

desenvolver ações para solucionar problemas ambientais. Fien (1993) destaca que uma educação para o meio ambiente representa uma integração da orientação socialmente crítica na educação e de uma ideologia ambientalmente ecossocialista. Na visão de Gutiérrez (1995) este modelo de intervenção educativa está centrado no cumprimento de objetivos que estão fora dos indivíduos, concentrando-se na salvaguarda e proteção de recursos do próprio ambiente. E, para Sauvé (1997) trata-se de um processo educativo por meio do qual se procura a participa o ativa do educando que aprender  a solucionar e prevenir os problemas ambientais. O meio torna-se, portanto, uma meta do aprendizado.

Mayer (1998) em seu artigo *“Educación ambiental: de la acción a la investigación”* comenta que desde que Lucas criou a tipologia de processos educativos em educa o ambiental sobre, de e para o meio ambiente, o caráter da educa o ambiental tem se modificado de forma profunda. A educa o sobre o meio ambiente   um processo no qual a premissa estabelecida   de que os problemas se dão por falta de conhecimento e que a soluço estaria na informa o. O problema   muito mais complexo, conhecer os riscos não   suficiente para super -los. Todavia, a autora observa que esta visão de meio ambiente figura na maioria dos textos didáticos e que há muitos que acreditam no poder da informa o objetiva.

Por sua vez, a educa o no ambiente como comenta Mayer (1998)   um tipo de educa o que reconhece que os comportamentos muitas vezes são direcionados muito mais por nossas emo es e valores do que por nossos conhecimentos e por isso   necessário oferecer informa es e propor experiências que reconstituam a conexão entre o homem e o meio ambiente que se pretende considerar. Do ponto de vista da educa o ambiental, ressalta Mayer (1998), o meio ambiente não   necessariamente o ambiente natural, conservado, a ser preservado, e tão pouco   aquele tão longu nquo que o indivíduo não pode interferir. O meio ambiente   o ambiente próximo, cotidiano, aquele no qual o indivíduo consegue interferir com pequenas iniciativas. Esta educa o para o ambiente se traduz, conforme a autora, no lema *“agir localmente e pensar globalmente”*.   um processo não são de transmissão de informa es, não são de ado o menos passiva de propostas verdes, mas de proposi o de pequenas a es que partam do território e incidam sobre o território se constituindo em um modelo de gestão do próprio ambiente.

Não são porque estes modelos educativos foram se disseminado e substituindo uns aos outros, como explica a autora, mas também porque houve uma reflexão e uma evolu o que tem permitido expor as suas contradi es e super -las para que pudéssemos chegar as atuais propostas de ensino que muitas escolas e organiza es ambientais têm adotado e que muitas

vezes, tem sido denominada abordagem tríplice. Trata-se de um enfoque triplo, também denominado de enfoque complexo por Mayer (1998) que se constitui na combinação dos três processos identificados por Lucas (1972) e outros autores.

3.7. A trajetória da educação ambiental no Brasil

No Brasil, o movimento para o desenvolvimento da educação ambiental aconteceu tardiamente. Há registros de projetos e ações desde os anos 70, todavia, é a partir dos anos 80 com o aumento da conscientização em relação à problemática ambiental que ela começa a ganhar relevância no debate como elemento de fundamental importância para a mudança de comportamento da sociedade como um todo. Observa Carvalho (2001, p. 146), que se o campo ambiental surge nos anos de ditadura, a educação ambiental passa a tomar corpo nos anos de abertura política e de crescimento dos novos movimentos sociais. É em meio a esses novos movimentos sociais que, no Brasil nos anos 80, reforçavam o contexto da abertura política e o fortalecimento da sociedade civil, que o ambientalismo se insere ora pleiteando melhor qualidade de vida ora a democratização da gestão de recursos naturais. Nessa época foram organizados encontros estaduais e nacionais que podem ser considerados espaços de construção de uma identidade social em torno das práticas educativas voltadas para a questão ambiental. Nessa época, alguns educadores passam a se denominar ambientais. (CARVALHO, 2001).

O processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil inicia-se em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) vinculada ao Ministério do Interior. A legislação que criou a SEMA determinou como sendo parte de suas atribuições “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (PRONEA, 2005, p. 22). As primeiras ações desenvolvidas pela extinta SEMA foram cursos de ecologia para profissionais da área do ensino fundamental, e no período entre 1986 e 1990, em parceria com a Capes, CNPq, Universidade de Brasília e o PNUMA, ofereceu o primeiro modelo de curso de especialização em educação ambiental no Brasil (ARRUDA, 2001). Também deu início a projetos de educação ambiental voltados para a inserção do tema ambiental nos currículos escolares dos antigos 1º e 2º graus, na região Norte (BRASIL, 2005).

Em 1981, com a edição da Lei Federal nº 6.938, passa a existir no Brasil uma base legal para a execução de uma Política Nacional de Meio Ambiente. Seu objetivo é preservar, melhorar e restaurar a qualidade do meio ambiente, assegurando as condições do

desenvolvimento socioeconômico, os interesses de segurança nacional e a proteção da dignidade humana. Em relação à educação, a Lei determinou em seu artigo 2º, inciso X, a inserção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, englobando a educação da comunidade, com o objetivo de torná-la apta a participar de forma ativa na defesa do meio ambiente. Em 1987, o Conselho Federal de Educação emite parecer estabelecendo a interdisciplinaridade do caráter da educação ambiental, oficializando a postura do governo quanto à questão que gerava debate à época, especialmente entre as secretarias municipais e estaduais de educação, quanto à inserção da educação ambiental no ensino formal como disciplina ou não, embora todas as orientações internacionais fossem contra qualquer iniciativa de transformá-la em uma disciplina específica (LOUREIRO, 2004).

No que se refere ao campo da educação nas diferentes constituições que o Brasil já teve, muitos itens se repetem, como por exemplo, a questão da liberdade e da gratuidade e obrigatoriedade do ensino do 1º grau. Todavia, a Constituição Federal de 1988 apresenta diversas inovações importantes como a obrigatoriedade da aplicação de percentuais orçamentários a serem aplicados anualmente por cada um dos entes federativos na área da educação. Outro ponto a ser destacado na Carta de 88 refere-se ao reforço que dá à tendência da ampliação do campo da educação ambiental (NISKER, 1989). O artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI da Constituição tornou obrigatório “a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Ainda em 1988 tem início o processo de institucionalização de práticas de comunicação e organização social em rede, tendo início a Rede Paulista de Educação Ambiental e a Rede Capixaba de Educação Ambiental. Em 1992, no II Fórum Brasileiro de educação ambiental, surge a ideia de criar-se uma Rede Brasileira de Educação Ambiental, que adotou como modelo de princípios o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Desde então, em várias unidades do Brasil foram criadas redes de Educação Ambiental (BRASIL, 2005, p. 22).

A educação ambiental foi considerada um dos instrumentos da política ambiental brasileira, em 1991, pela Comissão Interministerial para a preparação da Conferência do Rio de Janeiro em 92. No mesmo ano foram criadas duas instâncias no Poder Público, com a finalidade de tratar da educação ambiental que foram: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério da Educação e Cultura (MEC), transformado na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC) em 1993, e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), que teve suas atribuições definidas de modo a representar um marco para a institucionalização da

política de educação ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). No ano seguinte foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o IBAMA instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em suas superintendências estaduais com a finalidade de operacionalizar as ações educativas na gestão ambiental no nível estadual (BRASIL, 2005).

No Brasil o evento não governamental mais importante para o avanço da educação ambiental foi o Fórum Global, que ocorreu paralelamente à Conferência da ONU no Rio de Janeiro. O Tratado gerado no evento definiu o marco pedagógico da educação ambiental que além de ter servido de base para a formação da Rede Brasileira de Educação ambiental, serviu também de modelo para diversas redes estaduais, que têm forte articulação com entidades não governamentais, instituições de ensino e pessoas que desejam fortalecer as diversas políticas, programas, atividades e ações em educação ambiental (CARVALHO, 2004). Durante a Conferência, com a colaboração do MEC, foi produzida a Carta Brasileira para a Educação Ambiental, que reconhece a educação ambiental como um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida no planeta.

A partir dos preceitos da Constituição Federal, e dos compromissos internacionais que o Brasil assumiu na Conferência do Rio de Janeiro, em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA¹³), que foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA, responsáveis, respectivamente, pelas ações relacionadas ao sistema de ensino e à gestão ambiental. O Programa estabeleceu três componentes: capacitação gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas e desenvolvimento de instrumentos e metodologias. E, partir de sete linhas de ações: a inserção da educação ambiental no ensino formal; a inserção da educação no processo de gestão ambiental; a realização de campanhas de educação ambiental voltadas a usuários de recursos naturais, a cooperação com os meios de comunicação e com os comunicadores sociais de modo que possam contribuir com a formação da consciência ambiental; a articulação e integração comunitária em prol da educação ambiental; a articulação intra e interinstitucional a favor da educação ambiental; e a criação de centros especializados em educação ambiental em todas as unidades da federação (LOUREIRO, 2004; BRASIL, 2005).

¹³ O Programa teve mais duas versões, uma em 1999 e outra em 2004, sendo que a sua sigla passaria a ser ProNea para diferenciá-lo do Programa inicial.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Produzidos com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), definiu como temas transversais, em razão da relevância social, urgência, e universalidade: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, e saúde meio ambiente. O PCN estabeleceu a transversalidade em educação, mantendo como eixos principais as disciplinas de conteúdos formais – português, matemática, ciências, história e geografia e assim inseriu a temática ambiental não como disciplina, mas como tema transversal nas diversas áreas do conhecimento impregnando toda a prática educativa (LOUREIRO, 2004; PCN, 1997).

Os campos de conhecimento de Ciências Naturais, História e Geografia são indicados no PCN como os principais interlocutores para o desenvolvimento da temática ambiental pela própria característica de seus objetos de estudo. Por sua vez, as áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Arte e Educação Física adquirem importância fundamental por serem instrumentos básicos para que o aluno tenha possibilidade de conduzir seu processo de construção do conhecimento na área ambiental (PCN, 1997) Conforme explicitado no PCN, a principal finalidade de se trabalhar o tema meio ambiente é colaborar com a formação de indivíduos conscientes, “aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global” (PCN, 1997, p. 25).

E no âmbito da educação não formal, a Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA criou, em 1997, o curso de introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental, dirigido aos grupos sociais envolvidos com atividades de gestão ambiental (técnicos de órgãos executores de políticas públicas, produtores rurais, pescadores, grupos comunitários afetados por riscos ambientais e tecnológicos), com a finalidade de desenvolver a sua capacidade de gerenciar conflitos de interesses entre atores sociais na disputa pelo controle e uso de recursos naturais (BRASIL, 2005)

Ainda em 1997, realizou-se, em Brasília, a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, ocasião em que foi elaborado o documento Carta de Brasília para a Educação Ambiental. Nesse documento foram apresentadas cinco áreas temáticas, com o objetivo de consolidar as diretrizes políticas para a concretização da educação ambiental: a educação ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável; a educação ambiental formal (papel, desafios, metodologias e capacitação); a educação no processo de gestão (metodologia e capacitação); a educação e as políticas públicas (PRONEA, políticas de recursos hídricos, urbanas, agricultura, ciência e tecnologia); e a educação ambiental, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade.

A promulgação da Lei nº 9.795, em abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, foi uma relevante conquista da sociedade civil. Em seus artigos 2º e 3º, determinou que todos têm direito à educação ambiental, enquanto um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto em caráter formal como não formal. Em seu artigo 1º, definiu a educação ambiental como aqueles processos por “meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Observe-se que três dos objetivos fundamentais que são definidos pela Lei nº 9.795, de 1999, além de indicar para uma perspectiva de sustentabilidade, referem-se a uma visão necessariamente interdisciplinar no contexto educacional, quais sejam o que indica: "o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos"; o que menciona "o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social" e o que nomeia "o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania". (BRASIL, 1999).

Quanto aos princípios básicos da educação ambiental, o artigo 4º define os seguintes: o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; a permanente avaliação crítica do processo educativo; a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; e o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

O âmbito da educação ambiental não formal é detalhado pela legislação em seu artigo 13 que a define como as ações e práticas educativas que tenham como objetivo sensibilizar a sociedade sobre as questões ambientais e incentivar o engajamento dos indivíduos para que participem na defesa da qualidade ambiental. O artigo dispõe, ainda, que o Poder Público incentivará nos três níveis governamentais: difusão, por intermédio dos meios de

comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente; a ampla participação da escola, da universidade e de ONGs na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não formal; a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não governamentais; a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação e das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; a sensibilização ambiental dos agricultores; e o ecoturismo.

Em 2001, foi criado o Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA), coordenado pelo MMA em parceria com instituições de ensino superior, ONGs e redes, com o objetivo de sistematizar e disseminar as informações produzidas em educação ambiental e articular unidades governamentais que estejam fragmentadas.

Em junho de 2002, a Lei 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, estabelecendo dentre outras providências, a composição e as competências do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, lançando, desta forma, as bases para a sua execução. O Decreto propôs no artigo 5º a inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino tendo como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais e a sua integração às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente (BRASIL, 2002). Em seu artigo 6, reafirmou a necessidade da criação, manutenção e implementação de programas de educação ambiental integrados: a todos os níveis e modalidades de ensino; às atividades de conservação da biodiversidade, de zoneamento ambiental, de licenciamento e revisão de atividades efetivas ou potencialmente poluidoras, de gerenciamento de resíduos, de gerenciamento costeiro, de gestão de recursos hídricos, de ordenamento de recursos pesqueiros, de manejo sustentável de recursos ambientais, de ecoturismo e melhoria de qualidade ambiental; às políticas públicas, econômicas, sociais e culturais, de ciência e tecnologia de comunicação, de transporte, de saneamento e de saúde; aos processos de capacitação de profissionais promovidos por empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas; a projetos financiados com recursos públicos; e ao cumprimento da Agenda 21.

Em 2004, após um processo de consulta pública, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) teve uma nova edição revisada. É um documento que estabelece as diretrizes para a ação do governo e da sociedade no que se refere às políticas públicas de educação ambiental. A partir desta edição do Programa, todos os segmentos sociais e esferas

públicas tornam-se co-responsáveis pela sua execução, monitoramento e avaliação. Cinco diretrizes e cinco linhas de ação orientaram sua elaboração, que teve como linha mestra o Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. As diretrizes orientadoras foram: 1- transversalidade e interdisciplinaridade; 2- descentralização espacial e institucional; 3-sustentabilidade socioambiental; 4- democracia e participação social; 5- aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros com interface com a educação ambiental. E as linhas de ação: 1- gestão e planejamento da educação ambiental no país; 2- formação de educadores ambientais; 3- comunicação para educação; 4- formação ambiental continuada de professores; 5- monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental.

CAPÍTULO 4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ORGANIZAÇÕES DO TERCEIRO SETOR

Este capítulo procura responder a duas questões centrais no trabalho: como é e como deveria ser a educação ambiental desenvolvida pelas organizações do terceiro setor? Para respondê-las utilizamos metodologias de pesquisa de cunho qualitativo e exploratório. A primeira questão foi respondida a partir de estudos de casos múltiplos aplicados a seis ONGs, escolhidas de acordo com os seguintes critérios, quais sejam situação jurídica regularizada, parcerias com outras entidades, representatividade na área de interesse do estudo e acessibilidade para a pesquisa: 5 Elementos Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental, Instituto de Projetos e Pesquisas Socioambientais (IPESA), Sociedade Ecológica Amigos de Embu (SEAE), Instituto Refloresta, Fundação SOS Mata Atlântica e Instituto Supereco.

A questão acerca de como deveria ser a educação ambiental nas ONGs, ou seja, qual é a expectativa da sociedade com respeito à atuação destas organizações na área da educação ambiental, foi respondida aplicando-se o método Delphi de pesquisa a vinte e cinco especialistas, integrantes de cinco categorias: gestores de empresas que fazem ou já fizeram parcerias com ONGs, gestores de órgãos públicos que atuam em parcerias com ONGs, gestores de ONGs, jornalistas e professores universitários cuja atividade envolve o relacionamento com ONGs. Os grupos participantes foram escolhidos segundo o conceito de *stakeholder* referido no capítulo 2.

4.1. Estudo de casos múltiplos com ONGs ambientalistas

Orientações pedagógicas para a classificação das práticas educativas

De modo a caracterizar e sistematizar as práticas das ONGs objeto deste estudo, fizemos um esforço no sentido de enquadrá-las nos referenciais teóricos, examinados no capítulo 1. Isto é, nos modelos pedagógicos tradicionais e ativos, ou mais comumente conhecidos como transmissivos e ativos. Foi possível, inicialmente, fazer uma categorização parcial a partir dos dois modelos pedagógicos examinados anteriormente: transmissivos e ativos. Entretanto, uma parcela significativa destas práticas não encontrou eco nas tendências pedagógicas clássicas. Trata-se de processos de aprendizado caracterizados pela produção de conhecimento a partir de uma forte tendência interacionista, em que a aprendizagem transcende a interatividade entre os aprendentes e o seu objeto, alcançando também a

interação com outros sujeitos aprendentes, estabelecendo, desta forma, um modelo de aprendizagem em rede. Para dar conta da sistematização destas práticas para as quais as estratégias educativas ativas não dão conta, nos apoiamos em metodologias colaborativas, na pedagogia sociointeracionista de Vygotsky e na aprendizagem social, enquanto *práxis* educativa.

Nessa direção, as contribuições de Vygotsky (1896-1934) vêm ampliar o campo das análises, com base nos princípios do materialismo dialético. O desenvolvimento da complexidade da estrutura mental e cognitiva do indivíduo tem como base um processo de apropriação, pelo homem, da experiência histórica e cultural. De acordo com a sua teoria, organismo e meio exercem influência recíproca e, desta forma, o biológico e o social não estão dissociados. Vygotsky (1991), diferentemente de Piaget, defendia que o desenvolvimento psicológico e mental, que é promovido pela convivência social, além das maturações orgânicas, depende também da aprendizagem na medida em que ocorre por processos de internalização de conceitos que são promovidos pela aprendizagem social.

A partir deste entendimento, o homem constitui-se por meio de suas interações sociais e, desta forma, é percebido como um indivíduo que transforma e é transformado nas relações produzidas por determinada cultura. Esta é a razão de sua teoria ser conhecida como sociointeracionista. Na sua abordagem, como observa Rego (2004), o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que ocorre, a partir do nascimento, entre o homem e o meio social e cultural que se insere. As características do funcionamento psicológico de cada indivíduo, nesta concepção, são construídas ao longo da vida por meio de um processo de interação com o seu meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações anteriores.

A interação está contida dentro de um processo de mediação que ocorre por meio de instrumentos e símbolos, uma vez que o homem enquanto sujeito do conhecimento não tem acesso direto aos objetos. O acesso é mediado por várias relações intra ou interpessoais, o que significa que o conhecimento não é visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sim por meio da mediação de outros sujeitos. Na abordagem de Vygotsky o sujeito produtor de conhecimento não é simplesmente um receptáculo que absorve e contempla o real, nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal. Ao contrário, “ele é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com o seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento sempre envolve um fazer, um atuar do homem.” (REGO, 2004, p.98).

A obra de Vygotsky pode significar um interessante aporte para a área da educação, uma vez que aponta reflexões importantes sobre o processo de formação das características psicológicas humanas e, como decorrência, propicia questionamentos, indica diretrizes e estimula a formulação de alternativas no campo pedagógico (REGO, 2004). Todavia, como observa Rego (2004, p. 103) não é possível encontrar, “nas suas teses (como em outras propostas teóricas), soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana”. A corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de sócio-construtivismo ou sociointeracionismo.

Ainda na direção da aprendizagem enquanto um processo que envolve múltiplas dimensões de um sujeito inserido social e culturalmente em processos de apropriação e construção/reconstrução de conhecimentos, a noção de aprendizagem significativa surge como uma das formas de se aplicar os conceitos do construtivismo e do sociointeracionismo, possibilitando uma intensificação das interações com o outro e uma significação das informações acessadas, ou seja, uma aprendizagem pela construção de significados que podem ser aplicados ou transpostos em outras situações para resolver outros problemas.

Campos *et al.* (2003) observam que na aprendizagem significativa o aluno faz a construção do seu conhecimento e atribui sentido próprio aos conteúdos, transformando as informações procedentes dos diferentes campos do conhecimento e do senso comum, fazendo a relação entre as diferentes áreas do conhecimento e o objeto de pesquisa. Os autores entendem que, na aprendizagem significativa, com base construtivista e cooperativa, podem ser trabalhados três enfoques:

1. questionamento progressivo, que é o levantamento de questões, discussões e busca de teorias para o embasamento e a avaliação crítica com a finalidade de elaboração de relatório ou de uma proposta final;
2. aprendizagem baseada em problemas, pela qual a aprendizagem inicia-se com um problema a ser resolvido, realista e autêntico, com o objetivo de obter-se soluções em cooperação;
3. aprendizagem baseada em projetos, que propõe situações de aprendizagem diversificadas e interdisciplinares a partir do estudo de situações externas, incentivando a autonomia e a autodisciplina para o trabalho em equipe e focado no aprender a aprender de maneira mais aberta e flexível. A análise do ambiente externo ajuda o aluno a ter visão mais globalizada, superando a fragmentação em disciplinas.

Os significados da palavra cooperação, muitas vezes, confundem-se com os de colaboração; no entanto, eles surgem de forma diferenciada na literatura. Há pesquisadores que entendem que cooperação é mais abrangente, com distinções hierárquicas de ajuda mútua, enquanto que, no termo colaboração, há um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto sem hierarquia. Maçada e Tijiboy (1998) entendem que são conceitos diferentes. A colaboração relaciona-se com a contribuição, isto é, o indivíduo deve interagir com o outro, havendo ajuda mútua ou unilateral. Por outro lado, na cooperação, além de compreender o significado de colaboração e de envolver o trabalho comum com atividade e ações pensadas e coordenadas conjuntamente, busca-se alcançar um objetivo comum, sendo, todavia, um conceito mais complexo que o de interação e de colaboração, uma vez que além de abarcar os dois, a cooperação pressupõe relações de respeito mútuo não hierárquicos entre os envolvidos, postura de tolerância e convivência com as diferenças e processo de negociação permanente, uma vez que a colaboração está incluída nele, mas o contrário não ocorre.

Campos *et al.* (2003) definem aprendizagem cooperativa como uma técnica ou uma proposta pedagógica na qual há ajuda mútua entre os estudantes no processo de aprendizagem, que atuam como parceiros entre si e com o professor, com a finalidade de adquirir conhecimento sobre um dado objeto. Para os autores, “a cooperação como apoio ao processo de aprendizagem enfatiza a participação ativa e a interação tanto dos alunos como dos professores” (CAMPOS *et al.*, 2003, p.26).

Para o trabalho cooperativo não importa o público alvo do educador, o foco nesse trabalho é a troca e a busca por um objetivo comum resultando na construção do saber que ocorre por meio do compartilhamento de informações e conhecimentos entre os participantes. A cooperação, no entender de Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 121) significa o “ajustamento do pensamento próprio ou das ações pessoais ao pensamento e às ações dos outros, o que se faz pondo as perspectivas em relação recíproca. Assim, um controle mútuo das atividades é exercido entre os parceiros que cooperam”.

Uma proposta de metodologia de análise e categorização das práticas

Um aporte teórico mais abrangente possibilitou elaboração de um referencial para a classificação das diferentes práticas educativas das ONGs. Para este propósito definimos dois eixos que orientaram as análises: o eixo orientação pedagógica e o eixo orientação para o ambiente.

Eixo orientação pedagógica

Neste eixo estão relacionados os tipos de métodos e as diversas estratégias que as ONGs utilizam em seus processos educativos. Consideram-se três possibilidades pedagógicas diferentes, ordenadas numa sequência gradativa que começa com a simples transmissão do conhecimento – *dimensão vertical* –, aumentando no sentido da interatividade do conhecimento, baseados em métodos ativos – *dimensão horizontal* –, até chegar à produção de conhecimento provenientes de metodologias colaborativas que possuem como pressupostos: diálogo, participação e co-responsabilidade pelos processos de ensino-aprendizagem, e a práxis da aprendizagem social – *dimensão da orientação pedagógica em rede* (quadro 2)

Foram classificadas na categoria vertical de ensino-aprendizagem as práticas embasadas em metodologias tradicionais, centradas em métodos transmissivos, como aulas e palestras, e na figura do educador, ou seja, a educação vinda de cima para baixo.

Na categoria horizontal, foram enquadradas as práticas decorrentes de métodos ativos, como estudo do meio e jogos interativos, que pressupõem uma maior interação entre sujeito-agente e objeto. Estes processos educativos caracterizam-se pela horizontalidade porque partem dos sentimentos e experiência e conhecimentos dos participantes que constroem a sua aprendizagem de forma ativa.

Foram classificadas na categoria em rede as práticas fortemente apoiadas em metodologias colaborativas, nas quais os processos de aprendizagem compreendem não só a interatividade entre os aprendentes e o objeto, mas também a interação com outros sujeitos aprendentes. Caracterizam-se pela existência de processos de ensino-aprendizagem nos quais a interação social se apresenta em forma de rede, configurando correntes metodológicas interativas, participativas e colaborativas e de aprendizagem social.

Quadro 2. Classificação das práticas

| ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | | |
|------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| VERTICAL | HORIZONTAL | EM REDE |
| Aula dialogada | Atividades artísticas | Agenda 21 escolar |
| Aulas | Atividades de Plantio | Árvore dos sonhos |
| Campanhas | Atividades lúdicas | Atividades colaborativas |
| Comunicação | Centro de interpretação ambiental | Biomapa |
| Exposições | Circuito de estações ambientais | Caminhada diagnóstica |
| Filmes | Contaçãõ de história | Diagnóstico socioambiental |
| Leitura | Curso com atividades | Elaboração de projetos |
| Palestra | Debates | Jogos cooperativos |
| | Dinâmicas | Mobilização social |
| | Estudo do Meio | Negociação de conflitos |
| | Exposição, maquete interativa | Oficina colaborativas |
| | Exposições interativas | Oficina de formação de redes |
| | Filme com atividades | Oficina de futuro |
| | Interpretação da natureza | Oficinas comunitárias |
| | Jardim dos sentidos | Rede virtual |
| | Jogos interativos | Resolução de problemas |
| | Linha do tempo | <i>World café</i> |
| | Monitoramento da qualidade da água | |
| | Observação de fauna | |
| | Oficinas | |
| | Pegada ecológica | |
| | Seminário | |
| | Trabalho de campo | |
| | Trabalhos em grupo | |
| | Trilhas monitoradas | |
| | Visita monitorada | |

Fonte: elaborado pela autora

A partir de Anastasiou e Alves, 2004, Camargo, 2011; Curitiba, 2002, Cichoski e Brandimarte, 2011, Fernandes, 2007, Franco, 2007, Franco, 2011; Pontuschka *et al.*; Sulaiman e Tristão, 2008, Trajber e Costa, 2001 e Tristão *et al.*, 2010 elaborou-se uma breve descrição das premissas das estratégias de ensino-aprendizagem das organizações objeto de nossa investigação:

Aula dialogada

Transmissão de conteúdo, com a participação mais ativa e reflexiva dos aprendentes, a partir do seu conhecimento prévio.

Aula e palestra

Comunicação verbal estruturada, utilizada para a transmissão de um conteúdo

Agenda 21 escolar

Construção de agendas socioambientais locais a partir da mediação da escola enquanto patrimônio da comunidade local.

Biomapa

Instrumento de diagnóstico participativo utilizado para a realização de mapeamento socioambiental.

Caminhada diagnóstica, diagnóstico participativo socioambiental

Caminhada coletiva, feita de forma intencional em um espaço determinado, para a construção de um diagnóstico participativo considerando os aspectos socioambientais locais.

Centro de interpretação da natureza, circuito na natureza

Instalações para o desenvolvimento de atividades de educação ambiental (ex. estação de coleta seletiva).

Curso com atividade prática

Composto por aulas teóricas e atividades práticas

Dinâmicas

Ferramentas que a partir de um processo de formação e organização propiciam a criação e recriação do conhecimento.

Fórum

Espaço constituído por um grupo social, no qual os participantes têm oportunidade de participar de um debate que envolva uma problemática ou tema.

Filme com atividade prática

Explorar as potencialidades didáticas de um filme agregando atividades que propiciem a reflexão e o sentimento crítico em relação ao que foi apresentado.

Oficina

São espaços constituídos por um grupo social nos quais são definidas propostas que tenham relação com o fazer, que promovam a aprendizagem compartilhada. São processos ativos e dinâmicos de experimentação e aprendizagem. O participante é entendido como ser ativo da práxis, da ação e da reflexão.

Oficina de futuro

Metodologia elaborada pelo Instituto Ecoar para Cidadania baseada em técnicas de planejamento por objetivos, para o desenvolvimento de projetos de desenvolvimento local.

Linha do tempo ambiental

Identificar a sequência de eventos ambientais ao longo do tempo ou do estado do meio ambiente.

Pegada ecológica

Estratégia que simula o cálculo das marcas que deixamos no meio ambiente a partir de nossas práticas

Estudo do meio

Método composto por três fases: a preparação, o campo e a produção sobre o campo. Na etapa inicial, há a definição do local a ser pesquisado e um levantamento bibliográfico sobre a região. Na segunda fase são planejadas as atividades com foco nas interações socioambientais do espaço escolhido. A terceira fase há um processo de sistematização das informações bem como das impressões e reflexões dos participantes e a produção de um material

Jardim dos sentidos

Interação com o meio ambiente por meio do contato sensorial com a natureza (ervas aromáticas, plantas medicinais). Recurso didático que permite a inserção social de pessoas com necessidades especiais.

Jogos cooperativos

Técnicas que estimulam o desenvolvimento de atividades participativas e colaborativas.

Jogos interativos, desafios em grupo, atividades lúdicas

Técnicas que estimulam a aprendizagem de modo informal e lúdico, e que buscam desenvolver a sociabilidade e a articulação entre os diferentes elementos de um grupo.

Contação de história

Utilização de narrativas orais com a função de propiciar, de forma lúdica, a participação, o diálogo e a reflexão sobre determinado tema ou problemática.

Artes, atividades artísticas

Interação entre meio ambiente e arte na composição de processos educativos mais interativos, criativos, lúdicos.

Seminário

Espaço de apresentação de temas/problemáticas, e sua análise, por meio de técnicas de debate e discussão. O educador tem a função de propiciar o diálogo crítico, coletivizando os aspectos levantados.

Solução de problemas, negociação de conflitos

Enfrentamento de uma situação nova ou conflitante, que demanda pensamento reflexivo, crítico e criativo para a sua resolução. Favorece o interesse e a busca de informações, na construção de saberes interligados.

Maquete e exposição interativa

Estratégia de sensibilização imagética com possibilidade de interação.

Modelo colaborativo, Metodologias colaborativas e participativas, Oficina comunitária, Projeto

Proposta de construção colaborativa e participativa de projetos de desenvolvimento local a partir da experiência e potencialidades das comunidades. Propiciam a aprendizagem e a elaboração de diagnósticos socioambientais comunitários e projetos de desenvolvimento de agendas locais.

Monitoramento da qualidade da água

Atividades participativas de avaliação e monitoramento da qualidade da água de rios visando à mobilização social para gestão participativa e integrada da água e da floresta, com atuação em bacias hidrográficas.

Rede Virtual

Blog criado para troca de experiência entre escolas

Trabalhos em grupo

Atividades educativas desenvolvidas conjuntamente.

Trilha monitorada

Caminhada desenvolvida em um percurso pré-estabelecido, no qual as pessoas são estimuladas a observar, refletir e interagir como meio ambiente por meio de diferentes estratégias.

World café

Práticas de conversação, que a partir da troca de saberes e do compartilhamento de conhecimentos, propicia a aprendizagem coletiva, para o entendimento e resolução de problemas complexos.

Eixo orientação para o ambiente

As categorias que compõem este eixo estão relacionadas à intencionalidade explícita pelas práticas educativas, pela visão de meio ambiente em que estão ancoradas e o ambiente (entendido em sua totalidade) em que são desenvolvidas. Consideram-se três possibilidades de arranjos entre a intenção da ação educativa, o seu ambiente e a visão de meio ambiente que permeia a prática: *sobre, de e para o ambiente*. As suas premissas foram definidas a partir de Máximo-Esteves (1997); Sauvé (1997); Gutierrez (1995); Lucas (1980, 1972); Caride e Meira (2001); Fien (1993); Gutiérrez (1995) e Mayer (1998), com adapta es, de modo que a possibilidade “para o ambiente” pudesse compreender a dimensão socioambiental em seus processos educativos (quadro n3).

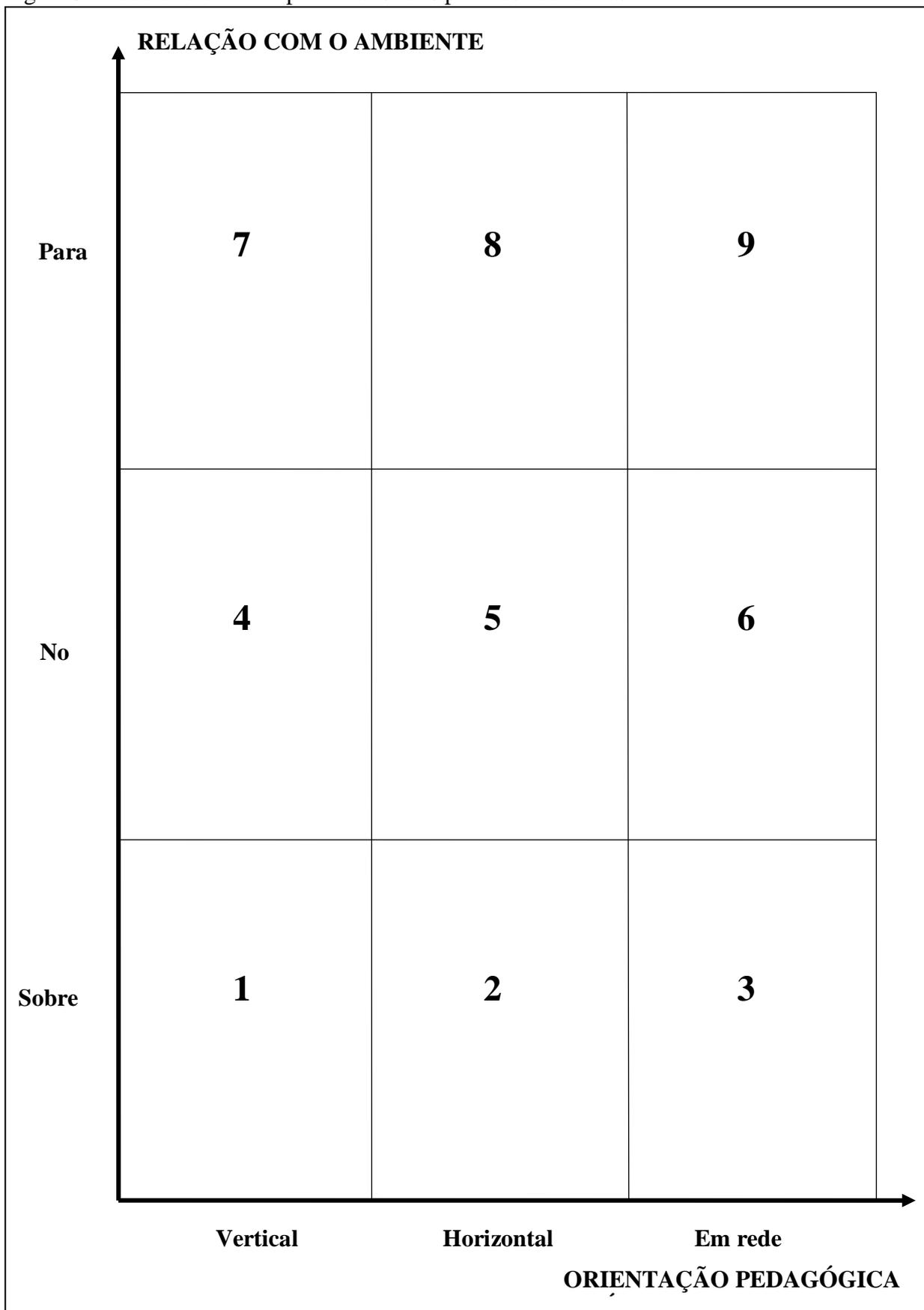
Quadro 3. Relação com o ambiente

| | SOBRE | NO | PARA |
|-----------------------------|---|---|---|
| RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE | <ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de conteúdos disciplinares a ser investigado e conhecido; • Fonte de conhecimento; • Objeto de aprendizado | <ul style="list-style-type: none"> • Meio para investigação e descobrimento autônomo do mundo; • Fonte de informações reais; • Recurso a serviço da formação integral do indivíduo | <ul style="list-style-type: none"> • Elemento que condiciona o desenvolvimento individual e coletivo; • Elemento a ser preservado; • Meta do aprendizado; • Fonte de conhecimento e desenvolvimento de atividades. |
| INTENÇÕES EDUCATIVAS | <ul style="list-style-type: none"> • Mudança de comportamento pró-sociedade mais sustentável; • Aquisição de conhecimentos e habilidades relativos à interação com o meio ambiente; • Conscientização a partir da informação | <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva instrumentalista como possibilidades de aprendizagens diretas; • Estratégia pedagógica de aprendizagem por meio do contato com a natureza ou com o meio biofísico e sociocultural; • Projetos de aprendizagens integradas, para o conhecimento e a compreensão do ambiente e dos problemas ambientais, internalizando a preocupação com questões ambientais | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos impactos de suas atividades no ambiente e estímulo à participação e ao desenvolvimento de ações coletivas comprometidas com uma ética ambiental; • Engajamento ativo do educando desenvolvendo sentimentos de responsabilidade e solidariedade para a resolução e prevenção de problemas socioambientais; • Formação de redes de colaboração para ações no campo do desenvolvimento local sustentável |

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Máximo-Esteves (1997); Sauvé (1997); Gutierrez (1995); Lucas (1980, 1972); Caride e Meira (2001); Fien (1993); Gutiérrez (1995) e Mayer (1998).

A combinação das características que estão presentes ao longo dos dois eixos permite identificar nove possibilidades de combinações entre os dois eixos, conforme indicadas na figura 3.

Figura 3. Modelo referencial para análise das práticas educativas



Elaborado pela autora

No campo 1 enquadram-se situações educativas em que o educador recorre a métodos tradicionais, para transmitir fatos, conceitos, conteúdos, dados, informações sobre questões ambientais e, de um modo geral, as atividades ocorrem em espaços identificados como salas de aula.

No campo 2 enquadram-se processos educativos em que o educador lança mão de metodologias ativas mais interativas para trabalhar fatos, conceitos, conteúdos, dados, informações sobre questões ambientais e, as atividades ocorrem em espaços identificados como sala de aula, ou em outros espaços como, por exemplo, pátios escolares. Os sujeitos da educação participam de dinâmicas, jogos interativos, oficinas.

No campo 3 enquadram-se aquelas situações em que o educador aborda as questões socioambientais a partir de métodos colaborativos, e as atividades ocorrem em espaços identificados como sala de aula, ou em outros espaços, como por exemplo, pátios escolares.

No campo 4 enquadram-se processos educativos que são baseados em métodos tradicionais mas que ocorrem em espaços em contato com a natureza ou com o espaço biofísico e sociocultural. São exemplos as atividades de contação de história e palestras em áreas naturais.

No campo 5 enquadram-se processos de ensino-aprendizagem baseados em métodos que, a partir dos sentimentos, experiências e conhecimentos dos aprendentes, propiciam a sua aprendizagem de forma ativa em contato com a natureza ou com o contexto biofísico ou sociocultural. As práticas oferecem diferentes estímulos como atividades fora da sala de aula, filmes, visitas a museus e zoológicos, estudos do meio.

No campo 6 enquadram-se práticas educativas voltadas para o desenvolvimento social local ou resolução de problemas locais, ou ainda para a elaboração de diagnósticos socioambientais. São práticas baseadas em metodologias colaborativas e formação de redes, realizadas em espaços comunitários ou socioambientais, ou ainda em local físico onde está o problema, por exemplo, em uma Unidade de Conservação.

No campo 7 enquadram-se situações educativas em que o educador recorre a métodos tradicionais com a intenção de criar uma pré-disposição no indivíduo para que aja de forma favorável ao meio ambiente.

No campo 8 enquadram-se métodos educativos ativos para estimular no indivíduo, além da aquisição de conhecimentos e de capacidades, o envolvimento emocional e o compromisso na busca de soluções para os problemas socioambientais locais.

No campo 9 enquadram-se metodologias educativas colaborativas, interativas e participativas para mobilizar e estimular a criação de redes para o desenvolvimento de ações no campo da sustentabilidade, diagnósticos participativos e resolução de problemas .

4.1.1. Caracterização do perfil das ONGs

Os perfis das organizações, objeto de nosso estudo, foram construídos a partir de entrevistas com representantes das entidades, análises dos projetos desenvolvidos, exame de suas publicações e das informações contidas em seus sítios eletrônicos. Não foi nosso propósito apresentar todos os projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento por estas entidades, e sim os mais representativos de suas atividades. Fizemos uma descrição mais pormenorizada daqueles com maior foco na educação ambiental ou que apresentaram interface com a mesma.

Apresentamos também projetos fora do âmbito educativo das organizações, com o propósito de ilustrar a diversidade e a amplitude de seu campo de atuação. Optamos por não identificar datas das atividades, pois para o nosso levantamento é indiferente se o projeto está em andamento ou se já terminou. As falas transcritas são provenientes de entrevistas pessoais e por correio eletrônico, além de conversas telefônicas com personalidades de cada organização que se dispuseram a participar deste estudo. Optamos por não nomear os entrevistados e identificá-los como “o representante da organização”, sem relação de gênero. Optamos também, de um modo geral, por não identificar as entidades patrocinadoras dos projetos. O nosso interesse está na identificação da existência de relações de parcerias e não na apresentação de nomes dos parceiros. As organizações estão apresentadas em ordem alfabética e as informações de seu perfil estão organizadas no quadro 4.

Quadro 4. Perfil das organizações integrantes da amostra

| Organização | Ano de fundação | Sede | Regime Jurídico | Funcionários (2010) | Voluntários (2010) |
|--------------------|------------------------|-------------|------------------------|----------------------------|---------------------------|
| 5 Elementos | 1993 | São Paulo | OSCIP | 21 | 0 |
| IPESA | 2005 | São Paulo | ONG | 16 | 2 |
| Refloresta | 1966 | São Paulo | ONG | 26 | 0 |
| SEAE | 1972 | Embu (SP) | OSCIP | 28 | 1 |
| SOS | 1986 | São Paulo | OSCIP | 50 | 200 |
| Supereco | 1994 | São Paulo | ONG | 5 | 0 |

Elaborado pela autora

4.1.2. Análise das práticas de educação ambiental do 5 Elementos - Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental

O Instituto 5 Elementos foi criado em 1993 como uma organização não governamental sem fins lucrativos. Em 1997, qualificou-se como OSCIP. A vantagem de passar para este modelo, segundo o representante da organização, é o fato de ter a sua contabilidade auditada pelo governo, o que dá à entidade uma situação de maior credibilidade para buscar recursos. Em termos de facilitar financiamento de suas atividades, esta alteração não influenciou.

A organização estabeleceu como missão contribuir para a transformação da sociedade rumo a práticas sustentáveis por meio do diálogo e da educação para a sustentabilidade, e, como visão, ser uma instituição de excelência em educação para a sustentabilidade, visando à construção de sociedades sustentáveis.

Os princípios que orientam as suas ações são: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e de Responsabilidade Global, Carta da Terra, Agenda 21 Brasileira e os 8 Objetivos do Milênio. O paradigma da sustentabilidade se apresenta de forma bem pronunciada nesta instituição. Desde a sua fundação, participa de Fóruns, Comitês, Redes e Conselhos com a finalidade de promover a cultura da sustentabilidade por meio de ações educativas e mobilizadoras. Trabalha estabelecendo uma ampla rede de parcerias com entidades governamentais, organizações do terceiro setor e privadas e, segundo o representante, “considera a parceria como um princípio de atuação que confere legitimidade à sua visão e missão”. Este é um movimento que tem caracterizado a atuação das ONGs.

Dentre os seus objetivos destacam-se sensibilizar e o estimular a consciência crítica frente às questões ambientais, fortalecer a relação da sociedade com o meio ambiente, desenvolver e disseminar metodologias voltadas à sustentabilidade, promover e capacitar o

protagonismo de lideranças, e fortalecer a atuação de outras ONGs por meio do estabelecimento de parcerias. A sua atuação abrange os biomas da Mata Atlântica, Pantanal, Cerrado, bem como o centro urbano e a zona costeira.

A instituição possui uma equipe com 31 funcionários (entre CLT e pessoa jurídica) e contrata profissionais para projetos específicos. A maior parte da equipe possui nível superior. Possui voluntários somente no Conselho. O processo de escolha de um novo profissional envolve análise de currículo e entrevista. Dentre os requisitos estão a disponibilidade de tempo (para trabalhos fora do horário comercial), “acreditar no trabalho”, nível superior (dependendo do trabalho). “A pessoa pode ter ou não experiência. Depende do trabalho, da formação, da disposição para o trabalho”, afirma o representante. Revela-se nesta fala uma preocupação com aspectos ativistas do profissional enquanto elemento fortalecedor do seu compromisso com o trabalho.

A formação da equipe multidisciplinar agrega as áreas de pedagogia, biologia, geografia, comunicação, saúde pública. As pessoas contratadas pelo Instituto passam por um curso de formação em Educação para Sustentabilidade, com cerca de 50 horas para ter conhecimento básico e equalizado e são estimuladas a fazer outros cursos dentro e fora da organização. Este curso é oferecido para o público mediante pagamento. A organização não dispõe de estrutura institucional para criar um curso específico de capacitação interna, mas maximiza a existência de um curso voltado à população externa para beneficiar o seu próprio pessoal.

A maior parte de seus recursos é proveniente do setor privado. As demandas atendidas pelo Instituto são provenientes de empresas que o procuram (é a visibilidade dos trabalhos da organização que geram estas demandas) e também de editais públicos. A organização também elabora projetos que propõe para empresas financiarem. O Instituto torna público seu balanço financeiro e os relatórios de projetos. Possui site organizado com as informações dos trabalhos realizados e conselhos consultivo e fiscal.

Os trabalhos desenvolvidos são avaliados, respondendo à definição de resultados esperados do projeto, do ponto de vista qualitativo e quantitativo. Muitas atividades não permitem a mensuração qualitativa. Conforme afirma o representante, “estamos falando de educação”. Indagada se o parceiro financeiro definiria as avaliações, ela respondeu que o Instituto define as suas avaliações; faz parte da metodologia dos trabalhos.

O representante do Instituto observou que as parcerias entre empresas e organizações estão em crescimento. As parcerias com as empresas anteriormente se baseavam em trabalhos pontuais. “Hoje este perfil mudou e a construção do projeto é feita em conjunto”. A escolha da empresa parceira leva em conta: foco na sustentabilidade, utilização de tecnologias limpas

e elaboração de relatórios e balanço social. A entrevistada acredita que as empresas privadas estão mudando seu comportamento frente às questões ambientais por causa das muitas informações que recebem (mídia e outros) sobre o estado ambiental do planeta e aumentado o seu grau de responsabilidade social.

Comentou ainda que as empresas criam institutos para realizarem suas ações ligadas à responsabilidade social empresarial e ambiental. O problema é que muitos desses institutos, segundo a sua declaração, são compostos por pessoas que eram da própria empresa, e muitas vezes sem o gabarito para tratar das questões a serem trabalhadas. “É preciso que o Instituto tenha autonomia. Mesmo que possua pessoas da empresa no Conselho, é preciso ter autonomia e possuir profissionais adequados”. Alguns dos projetos do 5 Elementos são financiados por estes institutos.

O conceito de educação e meio ambiente que permeia as atividades da organização é o de Educação para sustentabilidade. Segundo o representante, “o termo educação ambiental sofreu uma evolução ao longo do tempo. Na verdade deveria ser só a palavra educação porque já diz tudo. As pessoas ainda não incorporaram o termo socioambiental”.

O trabalho mais representativo da organização desde sua fundação, segundo a entrevistada, é o programa de educação ambiental em parques urbanos. Para este trabalho foi desenvolvida a publicação “Guia Prático de Educação Ambiental em Parques Urbanos” (1998). Trata-se de um material de apoio para professores de ensino fundamental, para subsidiar atividades em sala de aula e com recomendações sobre como elaborar uma trilha em parque urbano com atividades práticas. A publicação aborda também aspectos como fauna, flora, água e lixo. A entrevistada comentou que, em razão do programa, “muitas escolas vêm desenvolvendo projetos de educação ambiental com maior profundidade e integrando temas ambientais ao seu cotidiano”.

O projeto de implementação do Centro de Educação Ambiental de Caucaia do Alto (Cotia-SP), com o qual a organização vem colaborando na orientação técnica, monitoramento e educação ambiental, é considerado o principal projeto no momento. Para a realização deste trabalho, o 5 Elementos foi contratado pela ONG WWF Brasil que recebe, de um Instituto ligado a um banco, recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades e os repassa para as ONGs parceiras. Os programas mais representativos de suas atividades na área educativa são: “Consumo Responsável”, “Dedo Verde” e “Água”. A entidade também possui projetos no campo das Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável Local. O público-alvo de suas ações são: escolas, professores, ONGs, funcionários de empresas privadas, comunidades, e órgãos governamentais

O “Programa Consumo Responsável” engloba as práticas educativas da organização no que se refere à relação entre consumo, geração de lixo e emissão de gases de efeito estufa. Seu objetivo é incluir a educação ambiental na rotina escolar, espaços educativos e comunidade e promover a cultura da sustentabilidade por meio da difusão dos conceitos dos 5Rs (repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar) e o seu público-alvo são professores. A proposta é buscar soluções integradas e participativas para o uso da água, energia, materiais e ações de reuso nas áreas urbanas.

As atividades deste Programa são subsidiadas pela publicação “Coleção Consumo Sustentável”. A coleção é composta pelo volume Consumo Sustentável, destinado ao professor, que apresenta os temas: consumo, gestão do lixo, mudanças climáticas e atitudes responsáveis. Traz também várias atividades práticas, como caminhada diagnóstica pelo bairro, atividades em grupo, cozinha ecológica, filmes com atividades, linha do tempo e biomapas. Os demais livros denominados Orgânico, Metal, Vidro, Papel e Plástico destinam-se aos estudantes e tratam o tema sustentabilidade por meio de estórias que apresentam atividades práticas como exposição de sucatas, minhocário, degustação e alimentos saudáveis.

É um material elaborado pela equipe do Instituto para ser distribuído nas escolas. Os professores que recebem o material passam por uma formação de 4 horas. São atividades teóricas e práticas baseadas em dinâmicas sobre os temas consumo, mudanças climáticas, gestão de resíduos sólidos e práticas sustentáveis, com metodologia que permite o diálogo entre diversas áreas do conhecimento. A ideia é subsidiar o professor de modo que ele possa aprofundar a temática utilizando estratégias interativas.

O Programa “Água” visa fortalecer a gestão integrada, participativa e compartilhada das Bacias Hidrográficas em consonância com os princípios expressos na Política Nacional dos Recursos Hídricos. É desenvolvido com recursos de um fundo governamental. Seus objetivos são ampliar a comunicação, sensibilização, capacitação e mobilização para a participação nos cuidados com a água. A organização trabalha a articulação de parcerias entre os setores público, privado e sociedade civil, reforçando a importância de um modelo de aprendizagem social que amplie a consciência socioambiental. São desenvolvidas oficinas para gestores, funcionários das Secretarias de Meio Ambiente e Educação dos municípios para fortalecimento institucional. São trabalhados temas como mobilização e participação social.

Há vários projetos sendo desenvolvidos dentro do Programa “Água”. Como por exemplo, “Educação Ambiental da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê”, com as seguintes atividades desenvolvidas: elaboração do Atlas Hidrográfico do Alto Tietê; capacitações e

mobilização; site interativo; e criação de campanha da Rede das Águas do Alto Tietê. Outras publicações desenvolvidas dentro deste Programa são: “Águas do Oeste do Alto Tietê: Uma radiografia do SCPP” (2005), “Atlas Socioambiental: Um retrato da Bacia Hidrográfica dos Rios Sorocaba Médio Tietê” (2008 a 2009) e “Orientação para educação ambiental nas bacias hidrográficas de Estado de São Paulo” (2005), que fazem um resgate histórico da educação ambiental no estado de São Paulo e diagnóstico de suas redes e informações sobre educação ambiental em Bacias Hidrográficas.

O Programa “Dedo Verde” compreende as atividades de educação nas áreas de biodiversidade, parques e agricultura urbana e ações como cursos de formação em educação para sustentabilidade e a criação de centros de educação para sustentabilidade – que é considerado uma marca do Programa. Nas ações desenvolvidas neste Programa insere-se também a preocupação em propiciar o surgimento de alternativas para a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida.

O curso “Educação para Sustentabilidade” é uma das ações do Programa. Ministrado por profissionais com formação e atuação em diversas áreas de conhecimento tem como objetivo contribuir com a conscientização social e ambiental e propiciar subsídios a seus participantes para a implantação de projetos de educação ambiental em empresas, ONGs, escolas, parques, comunidades etc. São abordados temas como gestão das águas, código florestal, biodiversidade brasileira, aquecimento global e consumo sustentável, elaboração de projetos, permacultura, conservação e preservação ambiental. O curso possui aula dialogada, e os alunos também participam de atividades práticas como dinâmicas, contação de história, linha do tempo, pegada ecológica, trilha em parque, filme com atividades, plantios, desenvolvimento de projetos. O curso é pago.

Outra ação foi a implantação do Centro de Educação Ambiental (CEA) de Caucaia do Alto (Cotia-SP). É um espaço de referência em educação para a sustentabilidade, destinado aos voluntários de um Instituto ligado a um banco e ao público em geral, tendo como prioridade alunos de escolas de Ensino Fundamental e Médio. Possui estruturas didáticas que se configuram como alternativas ao uso da energia e dos recursos naturais, como: sistema de aquecimento de água com energia solar, sistema de tratamento biológico de água cinza e negra, viveiro, agrofloresta, compostagem, minhocário, banheiro ecológico, jardins de plantas comestíveis, medicinais e ornamentais, além da trilha da nascente, que valoriza a Mata Ciliar.

Na visita monitorada ao CEA são realizadas atividades lúdicas e vivências como: mutirões para voluntários com atividades de manejo permanente da agrofloresta; sistemas biológicos de tratamento de resíduos líquidos, composteiras e minhocário; plantio de palmito

Jussara nos bosques; manutenção (produção de mudas, colheita e doação) de hortaliças, ervas e flores; oficinas de observação e desenho; trilha da Nascente na Mata Ciliar e reconhecimento de espécies da Mata Atlântica, atividades de integração com a Natureza e jogos cooperativos.

Por sua vez, o programa “Voluntariado Local” (Caucaia do Alto/SP e Campo Grande/MS) envolve eventos de educação ambiental, destinados aos voluntários do Instituto do banco financiador nos CEAs de Caucaia do Alto e de Campo Grande, com a finalidade de promover a consciência ambiental. São oferecidas palestras e atividades práticas que envolvem o plantio de espécies nativas para a recuperação de áreas degradadas, recuperação de Mata Ciliar, biodiversidade local, observação da avifauna e monitoramento do desenvolvimento de árvores.

As ações de educação ambiental desenvolvidas no município de Itapevi (SP) envolvem o Curso de Educação Ambiental para professoras da rede municipal de ensino. São abordados temas como gestão dos recursos hídricos, consumo sustentável, pegada ecológica, gestão dos resíduos sólidos e visa à disseminação de metodologias de diagnóstico participativo e de intervenções no espaço escolar. São fornecidos materiais didáticos (livros, publicações e filmes). Implantou também o CEA do Parque Villa Lobos em São Paulo (SP) já extinto.

No programa “Dedo Verde” também foi desenvolvido o projeto “Dedo Verde na Escola” em duas escolas municipais de São Paulo/SP. Teve como finalidade contribuir com a transformação do ambiente escolar a partir de um trabalho cooperativo e solidário. Após a realização de diagnóstico participativo, definiram-se planos de ação que orientaram a construção de ambientes educadores potencializando o uso de locais ociosos e/ou degradados. Foram realizados mutirões envolvendo a comunidade escolar para a construção de hortas, jardins de plantas ornamentais e medicinais, bioconstrução, plantio de árvores nativas. Também foram oferecidas oficinas temáticas para pais, professores e crianças. Outra ação foi o projeto “Educação Ambiental para agricultores orgânicos nas APAS Capivari Monos e Bororé Colônia”, criado com a finalidade de incentivar e fortalecer a produção de agricultura orgânica. Foi elaborada uma publicação com o mesmo nome do projeto.

O Programa “Políticas Públicas” tem como foco a participação do Instituto na construção, implantação e facilitação de políticas públicas voltadas à sustentabilidade, com ênfase em uma gestão eficiente, integrada e compartilhada de recursos hídricos, resíduos sólidos e proteção à biodiversidade. Neste Programa inserem-se as participações da organização enquanto representante da sociedade civil em fóruns de debates, conselhos e

comitês. São apresentados alguns exemplos para evidenciar a amplitude e variedade do campo de abrangência de atuação, evidenciando o caráter agregador na formação de redes das entidades do terceiro setor: Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Mato Grosso do Sul; Comitê Editorial do Selo Imprensa Social da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Conselho do Fundo Especial do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SP); Coordenação da Câmara Técnica de Educação Ambiental e Eventos do Comitê da Bacia Hidrográfica Sorocaba e Médio Tietê; Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de Itú (SP); Câmara Técnica de Educação Ambiental do Comitê da Bacia Hidrográfica do Alto Tietê; Grupo de Articulação das ONGs brasileiras na ISO 26000; Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Movimento Nossa São Paulo; Rede Paulista de Educação Ambiental.

O Programa “Desenvolvimento Sustentável Local” trabalha com foco na gestão participativa agregando as lideranças do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil para promover o desenvolvimento sustentado. Um projeto desenvolvido neste Programa é o “Energia Social para a Sustentabilidade Local”, iniciativa de uma empresa de bioenergia, que contempla um conjunto de ações e investimentos para as comunidades de municípios na área de influência da empresa.

A entidade também publicou a “Cartilha Responsabilidade com o futuro: implantação de agenda 21 em São Paulo”, “Caderneta de apoio ao professor-Programa de Coleta Seletiva de Plásticos” e “Manual do Rio Tietê: conhecer para respeitar”.

Classificação das práticas de educação ambiental do Instituto 5 Elementos

A análise das práticas do Instituto 5 Elementos (Figura 4) permite identificar que a maior parte das estratégias utilizadas pela entidade concentram-se nos campos 2 e 5. A organização trabalha com um amplo leque de instrumentos ativos. Alguns são desenvolvidos em ambiente de sala de aula, como dinâmicas de integração, jogos interativos, aula dialogada a partir de leitura prévia de texto, construção da linha do tempo ambiental, cálculo da pegada ecológica. Outras práticas ativas, como observação de pássaros, plantios, oficina de desenho, trilha e observação de avifauna ocorrem em ambiente externo como parque e área natural. Poucas estratégias constituem o campo 1, e percebe-se que são atividades transmissivas que apóiam outros contextos de aprendizagem. Raramente se apresentam, de forma isolada dentro dos projetos, como por exemplo, o curso de capacitação de professores com aulas teóricas e práticas do Programa Consumo Sustentável.

Identifica-se também a presença de atividades nos campos 6 e 9 indicando que a organização, preocupada em buscar um modelo de desenvolvimento sustentável, vem procurando se apropriar e disseminar práticas na linha da aprendizagem apoiada em metodologia colaborativa e aprendizagem social. Essa opção objetiva estimular as comunidades a realizar diagnóstico socioambiental para buscarem soluções locais de melhorias, como exemplificam os projetos desenvolvidos em parceria com as comunidades escolares, as propostas de envolvimento e mobilização social para mudanças de paradigmas nos modelos de gestão de bacias hidrográficas e, ainda, as ações desenvolvidas de forma cooperativa no CEA de Caucaia do Alto.

Figura 4. Modelo referencial para análise das práticas educativas do Instituto 5 Elementos

| | | RELAÇÃO COM O AMBIENTE | | |
|-----------------------|-------|------------------------|--|---|
| | | Vertical | Horizontal | Em rede |
| Orientação Pedagógica | Para | | | Oficina |
| | No | | Trilha Plantio Oficina Atividade lúdica Observação de fauna Dinâmica | Jogos cooperativos Diagnóstico participativo Biomapa Resolução de problema |
| | Sobre | Aula Palestra | Aula dialogada Aula com atividade Filme com atividade Dinâmica Linha do tempo Pegada ecológica Trabalho em grupo Contaçon de história | |

Elaborado pela autora

4.1.3. Análise das práticas de educação ambiental do Instituto de Projetos e Pesquisas Socioambientais - IPESA

O Instituto de Projetos e Pesquisas Socioambientais - IPESA é uma Organização não governamental, sem fins lucrativos, criada em 2005, que atua na área ambiental e social e promove alternativas de desenvolvimento socioambiental. O Instituto começou com um grupo de estudantes e jovens profissionais da Universidade de São Paulo, com uma primeira meta, em 2002, de revitalizar o Morro do Mirante, em São Sebastião, cidade litorânea de São Paulo.

As atividades de educação socioambiental envolveram toda a comunidade de Paúba e trouxeram bons resultados. Este foi o marco do início das atividades do IPESA, que seria criado três anos depois. A atuação do IPESA é pautada pelo “pensar globalmente, agir localmente”, segundo o representante. A organização ainda não se qualificou com OSCIP, mas pretende. Percebe-se que, de um modo geral, esta mudança por parte das organizações está atrelada às expectativas de benefícios oriundos desta qualificação.

A organização reconhece como missão incentivar a preservação e o uso equilibrado do meio ambiente aliado à inclusão social, compartilhando conhecimentos e sensibilizando a sociedade sobre novas alternativas de vida mais integradas ao meio e com respeito ao próximo. A missão que o Instituto coloca para si permite identificar a manutenção dos princípios geradores da organização (presentes nas atividades desenvolvidas antes mesmo de sua formalização), que é o foco na mobilização da sociedade para que se organize e participe buscando soluções para as questões ambientais locais.

Desenvolve atividades regionalmente (estado de São Paulo), em área urbana e rural, (Ibiúna/SP) e declara como linhas de atuação: incentivar a preservação e o uso equilibrado do meio ambiente, bem como a inclusão social, compartilhando conhecimentos e sensibilizando a sociedade sobre novas alternativas de vida mais integradas ao meio e com respeito ao próximo. São diversos os objetivos das atividades que desenvolve. Estimular a consciência crítica - “melhoria da qualidade de vida com preservação ambiental”, como pontua o representante da organização - indicando uma mudança no discurso inicial das ONGs ambientalistas focadas em uma visão conservacionista.

O estímulo às políticas públicas também está indicado no seu discurso: “trabalhamos junto com a comunidade desenvolvendo projetos para conscientização. Como são ações com a população acabamos estimulando demandas por políticas públicas a partir do fortalecimento social”. Compõe também os seus objetivos a resolução de problemas ambientais locais, a

partir de práticas colaborativas, como a estratégia “de construção participativa de gestão integrada de resíduos sólidos e formação de cooperativas, desenvolvida pelo IPESA”. Tem como público-alvo de suas práticas: a comunidade escolar, agricultores e funcionários de empresas, e os seus eixos temáticos são resíduos sólidos, preservação ambiental, reflorestamento, unidades de conservação, emissão de carbono.

A equipe da organização é composta por 16 pessoas fixas, dois voluntários e outros profissionais contratados por projetos. A escolaridade e a experiência dos profissionais da organização dependem dos projetos a serem desenvolvidos. Quase a totalidade da equipe tem nível superior e abrange diferentes campos do conhecimento como: geografia, biologia, história, sociologia, gestão ambiental, psicologia e engenharia de alimentos. Há um ex-cadador que participou de projeto anterior da organização, tem ensino médio, e foi inserido como profissional. O representante da organização observou que “a formação tem menor importância. É preciso ter experiência, vontade de contribuir, comprar o problema ambiental”, indicando em seu discurso o desejo de encontrar traços de um componente ativista no profissional atuante no IPESA.

Quando busca novo elemento para a equipe, o Instituto procura técnico da área ou que tenha experiência na área. Não há um programa institucional de capacitação. A aprendizagem ocorre na rotina diária. Os profissionais conhecem os projetos e temas tratados participando das reuniões. A equipe é praticamente a mesma desde o início da organização. Esta forma de capacitação, e que se reproduz em muitas organizações, inclusive privadas, está provavelmente relacionada ao tamanho do Instituto que não permite a criação de uma estrutura de treinamento mais formalizada.

Dentre os parceiros financeiros do IPESA, encontram-se, além de empresas privadas, institutos e fundações ligados a empresas e ao governo. Atualmente a maior parte de recursos origina-se de empresas privadas, mas o Instituto tem participado de vários editais do governo, e logo o financiamento de suas atividades será meio a meio. O representante da Organização disse que “as parcerias entre empresas e organizações do terceiro setor estão crescendo e que já são rotineiras porque o terceiro setor está se profissionalizando”.

No estabelecimento de parcerias com as empresas, o que importa para o IPESA é a idoneidade, objetivos e comportamento ético frente às atividades desenvolvidas. O IPESA também desenvolve parcerias com outras organizações do terceiro setor e associações comunitárias. A organização torna público o balanço financeiro para seus sócios, disponibiliza os relatórios dos projetos para toda a sociedade, possui site organizado com as informações sobre os projetos, e conselhos consultivo e fiscal.

No IPESA, a educação ambiental é compreendida como “um processo que pode nos ajudar a entender o meio em que vivemos”, segundo declaração do representante da organização. Quando indagado sobre o papel das organizações do terceiro setor na disseminação da educação para a sustentabilidade, o representante do IPESA colocou que estas “organizações estão mais adequadas para trabalhar a questão da educação ambiental porque utilizam alternativas metodológicas. As organizações têm mais liberdade para dar apoio para as atividades educativas porque podem trabalhar com novos métodos, novos processos”. Exemplificou falando que “a educação é obrigação do Estado, mas por meio dele é mais engessado fazer educação ambiental”. Fica ressaltado aqui o papel destas organizações enquanto detentoras de novas tecnologias educativas no campo ambiental.

As atividades desenvolvidas pelo IPESA são avaliadas e o Instituto está criando uma forma de padronizar as avaliações a partir de um modelo solicitado por um financiador. Como sempre se faz necessário prestar-lhe contas, está em evidência, nas ONGs, uma preocupação em adotar modelos mais estruturados de avaliação que possam satisfazer mais adequadamente às exigências dos financiadores.

O IPESA possui uma metodologia de trabalho composta por três etapas: 1. conhecimento e diagnóstico da realidade local, 2. planejamento das ações com as comunidades e 3. implantação do planejamento. Os programas do IPESA são permanentes e organizados em três linhas de atuação. Cada Programa possui um supervisor e sua equipe técnica. O foco de trabalho do IPESA é o desenvolvimento socioambiental local por meio do desenvolvimento de projetos com a comunidade. O IPESA não possui publicações para subsidiar os seus trabalhos, “mas pretende ter em breve”, segundo o representante. As ONGs preocupam-se com as publicações porque dão credibilidade às organizações, além de divulgar o seu trabalho. O público-alvo de suas ações, de um modo geral, é: comunidade escolar, funcionários de empresas privadas, comunidades em geral e agricultores.

O programa que tem o maior foco no campo educativo é o “Redes Ecológicas”. A sua finalidade é promover a integração das escolas com parques, espaços comunitários e públicos para a realização de práticas de educação ambiental. A proposta é auxiliar os professores e alunos a identificar, no espaço escolar e na comunidade do entorno, as possibilidades de desenvolvimento de projetos socioambientais. Espaços subutilizados tornam-se ambientes de aprendizagem com a implantação de hortas ecológicas, minhocários, coleta seletiva, pomares, oficinas e outras ações socioeducativas.

No *blog* Escolas Ecológicas (www.escolasecológicas.blogspot.com), as instituições de ensino participantes trocam informações e relatos sobre experiências desenvolvidas,

promovendo o intercâmbio de suas práticas. Destaca-se aqui a utilização de uma ferramenta da tecnologia propiciando a formação de uma rede de aprendizagem entre comunidades escolares.

As principais áreas de atuação a partir deste Programa são: capacitar professores e alunos a partir dos principais conceitos ambientais; subsidiar escolas na construção e prática de projetos ambientais; promover o intercâmbio de experiências ecológicas e de educação ambiental entre escolas e comunidades; implantar estruturas ecológicas demonstrativas (horta, composteira, minhocário); e promover a educação ambiental em espaços comunitários e públicos, além de atividades com base no método de Estudo do Meio.

Foram desenvolvidos os seguintes projetos no âmbito deste Programa: Escolas Ecológicas (Cotia/SP), que capacita professores para a elaboração e execução de projetos socioambientais e a criação de estruturas e práticas sustentáveis nas escolas e entorno; Escolas Ecológicas Ribeirão Caulim-Parelheiros (São Paulo/SP), que oferece atividades de apoio às escolas públicas, auxílio no desenvolvimento de projetos com a comunidade do Parque Recreio e contribuição para a revitalização da área; e circuito de Educação Ambiental do Parque Luis Carlos Prestes (São Paulo/SP), que ofereceu dois cursos de educação ambiental e demonstração de práticas sustentáveis (horta, minhocário, composteira) para a comunidade em geral. Pode-se observar que, mesmo neste Programa, cujo foco central é a educação ambiental, fica aparente a linha de trabalho do IPESA no âmbito de metodologias apoiadas na participação e colaboração da sociedade na proposição de soluções para problemas socioambientais.

O desenvolvimento socioambiental local com envolvimento da comunidade é a área de atuação do programa “Resíduos Sólidos”. A construção participativa de um plano de gestão integrada de resíduos sólidos para municípios é uma das metas do programa, que também visa à melhoria das atuais formas de gerenciamento de resíduos, beneficiando os catadores de materiais recicláveis. As atividades são sempre desenvolvidas em parceria e com o apoio das prefeituras (há uma preocupação com a formação de redes de colaboração para otimizar os trabalhos).

São etapas da metodologia adotada pelo IPESA: diagnóstico socioambiental da realidade do município (marco legal, aspectos de geração e disposição de resíduos sólidos, aspectos econômicos e financeiros, de saúde, sociais e possíveis parceiros); construção de um plano de gestão integrada e participativa dos resíduos sólidos urbanos (tomada de decisões considerando as dimensões políticas, econômicas, ambientais, culturais e sociais, garantindo a ampla participação da sociedade, tendo como premissa o desenvolvimento sustentável);

incorporação de tecnologias sociais no gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos (a inclusão dos catadores na coleta seletiva do lixo, capacitação para o cooperativismo); e “campanha de conscientização e educação ambiental que é a base de todo o programa”, como ressalta o representante.

Na capacitação para o cooperativismo, o educador do IPESA atua como facilitador e mediador, ensinando a utilização de ferramenta de planejamento estratégico. Em linhas gerais, a área de educação ambiental deste Programa, como depreendido pela pesquisa, trabalha a compreensão de conceitos ambientais, prepara e realiza atividades de sensibilização, conscientização e envolvimento da população (empresas, escolas, domicílios, comércios e outros), atua na busca de novas parcerias e novos pontos de coleta, e auxilia na organização e no alcance da autonomia da logística das coletas. No programa “Resíduos Sólidos”, foram desenvolvidos os projetos de expansão da Coleta Seletiva em Itapeçerica da Serra (SP); auxílio à Prefeitura Municipal de Itapeçerica da Serra no planejamento e execução do gerenciamento da coleta seletiva municipal; e capacitação das Cooperativas CRIS (Itapeçerica da Serra) e AVEMARE (Santana de Parnaíba - SP).

O Programa “Unidades de Conservação” envolve atividades em áreas de usos sustentáveis, em conjunto com agricultores. As suas principais áreas de atuação são: recuperação de matas ciliares e áreas degradadas; estudo e aplicação de tecnologias agroecológicas; apoio técnico para manejo de unidades de usos sustentáveis. Os agricultores participam de reuniões, atividades de mutirão e cursos práticos, nos quais, além das técnicas, são apresentados aspectos ambientais e sociais relacionados ao reflorestamento. Dentro deste Programa são desenvolvidos Estudos do Meio em Unidades de Conservação como parte de atividades de pesquisa e, ainda, turismo sustentável. O IPESA também faz parcerias com pequenos agricultores rurais, para a produção de mudas de espécies nativas e plantio dentro de ações de compensação de emissões de carbono.

Alguns dos projetos executados no “Unidades de Conservação” são: Cooperação Educacional para o Desenvolvimento Rural Sustentável (Ibiúna/SP), de incentivo à pesquisa e desenvolvimento de técnicas agroecológicas, e de sistemas agroflorestais; Difusão do Manejo da Água para um Rio Limpo e uma Comunidade Integrada (Ibiúna/SP) com atividades de divulgação de práticas socioambientais e valorização da cultura local; Mapeamento das Micro bacias Alto Sorocabuçu e Ribeirão Rafael Grande (Ibiúna/SP), com a elaboração de mapas sobre uso e ocupação do solo, fragilidades ambientais, matas ciliares degradadas e diferentes usos da água para orientar projetos de recuperação ambiental; apoio à ONG Mata Nativa (Cajamar/SP) nas áreas institucionais e participação e desenvolvimento da gestão de projetos

nas APAs de Cajamar, Cabreúva e Jundiaí; selo CO₂ Reciclado, referente ao plantio em Sistemas Agroflorestais para Neutralização das Emissões de Gases do Efeito Estufa (Ibiúna/SP). Todos estes exemplos indicam a existência de práticas sustentáveis em áreas de Conservação, considerando os aspectos sociais (fortalecimento das comunidades, qualidade de vida), ambientais (preservação, restauração) e econômicos (geração de renda).

Classificação das práticas de educação ambiental do IPESA

O IPESA é uma ONG de pequeno porte, que embora apresente preocupação com a inserção da educação ambiental em seus projetos, tem como foco do seu trabalho projetos com comunidades locais para desenvolvimento socioambiental apoiados em métodos colaborativos. São exemplos as suas atividades na área de gestão de resíduos sólidos e instalação de cooperativas de reciclagem e práticas sustentáveis em áreas de Conservação, considerando os aspectos sociais (fortalecimento das comunidades, qualidade de vida), ambientais (preservação, restauração) e econômicos (geração de renda), tendo aparente interface com aspectos educativos (sensibilização e campanhas de conscientização).

A maior parte das atividades de educação ambiental estão concentradas nos campos 5, 6 e 9, confirmando o estilo de atuação da ONG com atuação apoiada em métodos colaborativos (desenvolvimento de projetos socioambientais com a população do entorno das escolas, diagnóstico socioambiental, planejamento participativo de gestão do lixo, etc). A entidade também apresenta práticas apoiadas em metodologias ativas como Estudo do Meio, circuito de estações ambientais incluindo minhocário, horta e composteira, e cursos com aspectos teóricos e práticos (figura 5).

Figura 5. Modelo referencial para análise das práticas educativas do IPESA

| | | | | |
|-------------|-----------|-------------------------------|--|---|
| | | RELAÇÃO COM O AMBIENTE | | |
| Para | | | | Projeto socioambiental Mobilização social |
| | No | Campanha | Estudo do meio Circuito de estações ambientais Oficina | Diagnóstico socioambiental Resolução de problemas Dinâmicas Rede virtual de aprendizagem |
| | | Sobre | | Curso com atividade |
| | | | Vertical | Horizontal |
| | | ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | | |

Elaborado pela autora

4.1.4. Análise das práticas de educação ambiental da Sociedade Ecológica Amigos do Embu - SEAE

A Sociedade Ecológica Amigos de Embu - SEAE iniciou as suas atividades informalmente em 1972, a partir da união de diversos moradores, com o objetivo de detectar os desafios da cidade e buscar soluções auxiliando a Prefeitura e os órgãos públicos estaduais e federais. A preocupação ambiental, bem como questões ligadas ao turismo e à qualidade de vida foram os focos iniciais. Foi criada formalmente em 1975 com objetivos direcionados à defesa ecológica, ambiental, turística, paisagística e arquitetônica do município de Embu. A organização possui como missão promover a transformação socioambiental, cultural e econômica de Embu das Artes e região, por meio de processos educacionais participativos, inclusivos e de empoderamento, fomentando a atuação em políticas públicas, e visando a conservação, recuperação e defesa do meio ambiente.

A sua atuação é regional (município de Embu das Artes é o foco, mas atua também nos municípios da bacia do Guarapiranga, principalmente, com programas de EA) e a maior parte de seus recursos é proveniente de doações. Possui conselhos consultivo e diretor; não divulga seu balanço financeiro, mas torna público o relatório de seus projetos; e também possui publicações próprias para divulgar as suas ações.

A organização trabalha em parceria com outras organizações do terceiro setor e também faz parceiras com empresas privadas para financiamento de suas atividades. Muitas vezes a linha de atuação da empresa torna-se um fator limitante para as parcerias, como por exemplo, empresas que poluem o meio ambiente, exploram trabalhadores etc. O representante da organização observou que as parcerias entre empresas privadas e ONGs estão crescendo porque “há necessidade de se trabalhar de forma articulada, em rede”. De fato, como as pesquisas indicam, as iniciativas de parcerias entre o setor privado e o terceiro setor têm crescido em número de projetos e em termos de volume de financiamentos (Análise, 2010). A formação de parcerias constituindo redes de trabalho tem se apresentado como uma competência das organizações do terceiro setor.

A equipe da SEAE é composta por 28 funcionários (3 na equipe administrativa) e um voluntário. É uma equipe multidisciplinar, há profissionais do campo da Geografia, Biologia, Pedagogia, Engenharia Agrônoma, Letras, Engenharia Ambiental, Administração. Para desenvolver atividades educativas, o profissional deve possuir experiência ou “potencial para desenvolvimento de projetos na área socioambiental”. O nível de escolaridade é definido em função do trabalho a ser desenvolvido. Não há um programa institucional de capacitação do

novo funcionário, “a pessoa começa desenvolvendo um trabalho voluntário ou estágio para adquirir conhecimento e experiência. Ou já traz sua experiência e/ou conhecimento agregando às equipes que já existem, ocorrendo a troca de experiência entre os profissionais”, declara o representante.

A entidade também contrata profissionais por projetos. As ações realizadas são avaliadas para melhorar o desenvolvimento das atividades, a atuação dos profissionais, prestar contas para o financiador. São utilizadas diferentes formas de avaliação, na maioria das vezes propostas pelas equipes técnicas. As avaliações são feitas pela equipe do projeto conjuntamente com o público alvo ao longo do projeto e não são padronizadas.

A SEAE desenvolve educação socioambiental para comunidades com foco na agricultura urbana, agroecologia, segurança alimentar e nutricional, permacultura, ecoturismo etc. É também voltada para defesa, conservação e preservação do meio ambiente. A organização raramente desenvolve projetos de educação ambiental internos para empresas privadas. A entrevistada observou que a organização tem contribuído de diferentes formas com a sociedade: “Por meio da educação socioambiental, contribui para a conservação do meio ambiente, promoção da saúde por meio da segurança alimentar, inclusão social por meio dos projetos de geração de trabalho, renda e profissionalização”. Indagada quanto ao papel das organizações do terceiro setor na disseminação da educação para sustentabilidade, o representante observou que “o terceiro setor atua justamente aonde [sic] o poder público se ausenta: educação socioambiental, promoção da saúde, segurança alimentar, etc.” Quanto ao desempenho das empresas na área ambiental, colocou que “ainda é uma atuação muito limitada frente a grande demanda, seja como executora de ações na área, seja como financiadoras de projetos. Muitas vezes as empresas se colocam segundo seus interesses”. O público-alvo de suas atividades, de maneira geral, são: escolas, comunidades, lideranças, poder público, jovens e funcionários de empresas.

O programa “Educação Ambiental na Fonte ou Programa Fonte Escola” utiliza uma metodologia interdisciplinar, vivencial e lúdica, baseada nos conceitos da Agenda 21. O programa visa à sensibilização ambiental a partir do contato com a natureza, brincadeiras ecológicas, histórias, imaginário, olhar científico e artes num ambiente natural, fragmento de Mata Atlântica, onde é possível fazer Trilha na Mata, visitar o minhocário, o viveiro de espécies nativas da Mata Atlântica, uma cachoeira e um fontanário.

O público-alvo são entidades, escolas municipais, estaduais e particulares de Embu e dos municípios vizinhos. As atividades são realizadas na Fonte dos Jesuítas, e a ideia é oferecer apoio pedagógico aos educadores, complementação das atividades escolares e sensibilização

com um olhar crítico voltado para as questões ambientais. O programa vem atuando em quatro áreas: 1) Roteiros Temáticos que são atividades de campo aprofundadas a partir de temas importantes para a preservação do meio ambiente, adequando linguagem e atividades às faixas etárias e objetivo do grupo visitante; 2) Hortas Escolares e Consultorias Solidárias que é um curso de formação em Agroecologia para educadores com oficinas teóricas, práticas e participativas voltadas para a implantação de hortas escolares; 3) Consultorias Solidárias que são assistências técnicas às escolas participantes do curso para a implementação das hortas; e 4) Selo Escola Amiga da Terra que é um processo de Certificação Verde para escolas, que envolve Formação Ecológica de Educadores, implantação de Salas de Aula ao Ar Livre e diversas Práticas Sustentáveis na escola, financiado por uma empresa privada do ramo de água.

O Projeto “Na Trilha dos Bichos” é uma exposição fotográfica interativa, realizada com painéis fotográficos de Araquém Alcântara, importante fotógrafo de natureza, para propiciar ao visitante um espaço de participação e reflexão sobre temáticas ambientais globais e locais. O foco da exposição são animais do Brasil e os biomas que habitam, trazendo conteúdos de geografia, ecologia, biologia e ciências em uma linguagem de fácil entendimento e de aventura. O público focalizado pelo projeto inclui crianças, jovens, adultos e turistas. O projeto conta com uma monitoria que tem a função de conduzir os grupos, interagir e proporcionar momentos de reflexão e debates sobre os desafios ambientais como a ameaça de extinção de animais, redução dos hábitat. O projeto tem o apoio do Ministério do Meio Ambiente e já foi patrocinado por diversas empresas.

A SEAE possui várias iniciativas na área de educação para sustentabilidade, desenvolvidas a partir da metodologia da Agenda 21. O projeto “Agenda 21 Escolar - Embu das Artes”, com a finalidade elaborar a Agenda 21 Escolar do Município de Embu, tem como fio condutor os princípios de uma educação para a sustentabilidade, dialógica, crítica e transformadora. O projeto buscou instrumentalizar as escolas participantes e comunidades do entorno, para a prática consciente e responsável do conceito de sustentabilidade, por meio do estabelecimento de agendas de ação construídas coletivamente, partindo das características, problemas e potencialidades de cada unidade escolar e da realidade de sua comunidade.

Professores da rede municipal e estadual do Embu foram capacitados em questões referentes à educação ambiental e sustentabilidade, problemática dos resíduos sólidos e a importância da redução do consumo e da reciclagem, reflorestamento e biodiversidade, ecoturismo, políticas públicas, preservação de recursos hídricos. Contou com financiamento de um fundo governamental. A instituição organizou uma publicação que retratou o processo

de desenvolvimento da agenda 21 escolar do município de Embu das Artes e as metodologias utilizadas, baseadas na participação, diagnóstico, reflexão e ação. A publicação tem acesso público por meio do sítio eletrônico da instituição.

Ofereceu também o “Curso Agenda 21 – Educação Ambiental em Áreas de Proteção aos Mananciais”, financiado por um fundo governamental, com o objetivo de desenvolver um programa integrado de educação ambiental para educadores da rede pública municipal e estadual. Contou com representantes de sete municípios que fazem parte do Sub-Comitê Cotia-Guarapiranga: Cotia, Embu, São Lourenço, Embu Guaçu, Itapeverica da Serra, Juquitiba e Taboão da Serra. A SEAE desenvolveu uma publicação de mesmo nome apresentando aspectos conceituais tratados no curso (agenda 21, sustentabilidade, resíduos sólidos, modelo colaborativo) e orientação para o desenvolvimento de práticas educativas.

Organizou o I Fórum Regional da Agenda 21 na Educação, que contou com a participação dos municípios que compõem a Bacia Hidrográfica da Guarapiranga – Embu das Artes, Itapeverica da Serra, Juquitiba, São Lourenço da Serra, Embu Guaçu e Cotia – e Taboão da Serra. Seu objetivo foi constituir espaços para: apresentar, valorizar e divulgar as ações educativas de caráter socioambiental que têm sido desenvolvidas; consolidar experiências isoladas e/ou desarticuladas, criando um espaço de integração e sinergia entre diferentes sujeitos sociais da educação; discutir potenciais e desafios para a sustentabilidade na região, entre outros.

As principais atividades do evento foram debates em mesas-redondas e palestras, oficinas temáticas; grupos de trabalhos, atividades colaborativas, além de uma feira de produtos e artesanato da região, confeccionados de forma sustentável. Há uma publicação contendo os aspectos conceituais apresentados, os trabalhos desenvolvidos, bem como as estratégias utilizadas, e os resultados alcançados no evento. Como decorrência do Fórum, foi realizado o Curso “Agenda 21 e Educação Ambiental para a Sustentabilidade – da Teoria à Prática” voltado à formação de educadores, representantes do poder público, empresariado e lideranças locais. Foi composto por oito módulos teóricos e práticos focados na temática da Agenda 21 e divididos em quatro grupos de trabalho: Formação Continuada em Educação Ambiental; Educação Ambiental para a Sustentabilidade; Educação Ambiental e Protagonismo Juvenil; Educação Ambiental e Políticas Públicas.

Seus objetivos foram estimular a participação e co-responsabilidade cidadãs das escolas, comunidades e demais agentes envolvidos no projeto, preparando-os para desencadear propostas de Agenda 21 locais e consolidar os Grupos de Trabalhos como fóruns de discussões e divulgação permanentes das propostas elaboradas no I Fórum Regional

de Agenda 21 na Educação. Há uma publicação que relata todo o desenrolar do curso, apresentando aspectos conceituais tratados, as estratégias de trabalho utilizadas (caminhada diagnóstica, aulas dialogadas, resolução de problemas, grupos de trabalho dentro do modelo colaborativo) e os resultados dos trabalhos desenvolvidos com os grupos temáticos.

A Sociedade Ecológica possui projetos dirigidos para o público jovem da região, incluindo a capacitação ambiental, desenvolvimento de atividades e até geração de renda. Como por exemplo, o “J-ECO”, um grupo de jovens ecologistas interessados na temática socioambiental, que tem como missão buscar a mudança de paradigmas sobre as questões ambientais. Ações desenvolvidas envolvem caminhada diagnóstica; análises de qualidade da água; atividades baseadas na Agenda 21 para formar agentes multiplicadores; oficinas com reaproveitamento de materiais recicláveis; participação e mobilização juvenil nas Conferências Livres de Meio Ambiente e Juventude; oficinas de agricultura urbana; monitorias de Educação Ambiental na Fonte dos Jesuítas e outras localidades.

Outro exemplo é o “Programa Jovens-Meio Ambiente e Integração Social Núcleo de Educação Ecoprofissional de EMBU”, que tem como foco capacitar jovens para o ecomercado, paralelamente ao Ensino Médio. O treinamento está focado em: Formação Integral e Iniciação Científica; Produção e Manejo Agrícola Florestal Sustentável; Turismo Sustentável; Agroindústria Artesanal por meio da Ecogastronomia e Eventos Gastronômicos; Consumo, Lixo e Arte. Os encontros envolvem aulas teóricas, atividades práticas, vivenciais locais (caminhadas diagnósticas) e também visitas técnicas. Essas atividades seguem as sete diretrizes da educação ambiental direcionadas pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente (Cidadania e Participação; Sustentabilidade; Interdisciplinaridade; Continuidade; Efetividade; Regionalidade e Respeito às comunidades locais).

A SEAE desenvolve muitos projetos voltados para o desenvolvimento local sustentável com geração de renda. O Projeto “Colhendo Sustentabilidade” busca, como objetivo geral, promover, por meio da agricultura urbana e periurbana, a inserção socioeconômica, o combate à fome, a segurança alimentar e nutricional, a educação socioambiental, o resgate do saber popular, a geração de trabalho e renda e a economia solidária com ênfase na produção orgânica/agroecológica.

Todo processo educativo ocorre de forma participativa, cooperativa e comunitária possibilitando a subsistência das famílias envolvidas e comercialização do excedente. A entidade organizou uma publicação “Experiências do Projeto Colhendo Sustentabilidade em Embu das Artes”, com práticas comunitárias de segurança alimentar e agricultura urbanas, receitas saudáveis e ervas medicinais. Outra experiência é o “Empreendimento Solidário Elo

da Terra” que produz e comercializa alimentos saudáveis dentro dos princípios da agroecologia e do cooperativismo.

O “Diagnóstico Socioambiental Área de Proteção Ambiental APA Embu Verde: educação para sustentabilidade na Bacia do Rio Cotia” é um projeto que tem como principal finalidade identificar os recursos naturais existentes na região para subsidiar, instrumentalizar e garantir ações educativas ambientais, políticas públicas, iniciativas de sustentabilidade, preservacionistas e de manutenção da qualidade de vida. Prevê o levantamento de flora e fauna; a divulgação da importância da APA por meio de cursos e oficinas para crianças, adolescentes e adultos; o estabelecimento de oportunidades para diálogo, reflexão e participação da comunidade, lideranças, associações e poder público; a integração de ações de educação e saúde; o incentivo às ações de agroecologia e atividades sustentáveis; a elaboração de materiais pedagógicos com a caracterização da área.

Classificação das práticas de educação ambiental da SEAE

O SEAE nasce na década de 70, período de maior amplitude da temática ambiental em âmbito internacional. É, portanto, uma ONG com longa trajetória no campo da preocupação ambiental apresentando grande diversidade de projetos que relacionam educação ambiental com uso sustentável do solo e geração de renda. O foco central de seus projetos é o envolvimento das comunidades locais do Embu em torno do desenvolvimento socioambiental, apoiados em métodos colaborativos. Suas atividades na área de agroecologia, Agenda 21 e profissionalização consideram os aspectos sociais (fortalecimento das comunidades, qualidade de vida), ambientais (preservação, restauração) e econômicos (geração de renda), com evidente interface com aspectos educativos (formação, sensibilização e oficinas).

A análise das práticas da SEAE, Figura 6, permite identificar uma maior concentração de práticas ativas, campos 2 e 5, que são desenvolvidas tanto em ambiente de sala de aula, como em área natural ou ambiente sociocultural. Identifica-se uma diversidade de instrumentos ativos realizados em área natural como oficinas de hortas escolares, saídas de campo, artes, trilhas na mata, atividades lúdicas, plantios e até uma exposição interativa sobre a biodiversidade que foi realizada em um parque. Por outro lado, as práticas constantes do campo 9, indicam que a organização possui uma expertise na adequação e utilização de técnicas diferenciadas como, por exemplo, as várias iniciativas na área de educação ambiental para sustentabilidade, desenvolvidas a partir da metodologia interdisciplinar da Agenda 21

aplicada à educação (Agenda 21 Escolar) ou ainda na utilização de uma metodologia diferenciada como a do *World Café* focada no diálogo entre os *stakeholders* sobre as questões socioambientais.

Figura 6. Modelo referencial para análise das práticas educativas do SEAE

| | | RELAÇÃO COM O AMBIENTE | | |
|------|-------|------------------------|--|---|
| | | Vertical | Horizontal | Em rede |
| Para | No | | Contaçon de história Plantio Exposição interativa Oficina Trabalho de campo Atividade lúdica Trilha Artes | Diagnóstico socioambiental Caminhada diagnóstica |
| | Sobre | Aula Palestra | Curso com atividades Trabalho em grupo | |
| | | | | Mobilização social Oficina do futuro Agenda 21 escolar Resolução de problema World café |
| | | ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | | |

Elaborado pela autora

4.1.5. Análise das práticas de educação ambiental do Instituto Refloresta

A Ecoar Florestal teve a sua origem no Programa Florestal do Instituto Ecoar para a Cidadania (ONG fundada por ativistas ambientais, logo após a Conferência Rio 92). Em 1996, considerou-se que o Programa Florestal já possuía dimensão e características próprias que justificavam a criação de uma entidade capaz de abrigar um trabalho mais focado em questões da conservação, restauração, reposição e produção florestal. Por esta razão, foi criada a Associação Ecoar Florestal que, durante alguns anos, atuou em conjunto com o Instituto Ecoar para a Cidadania, compartilhando objetivos e o desenvolvimento de diversos projetos e programas. Era o “braço florestal” do ECOAR. Em 2010 a Associação Ecoar Florestal adotou o nome fantasia Instituto Refloresta, com a finalidade de criar e fortalecer uma identidade própria, mas mantendo os seus princípios originais. Já eram duas pessoas jurídicas, então não houve separação entre eles. A organização ainda está discutindo as vantagens de se qualificar como uma OSCIP. Possui conselho fiscal e consultivo.

A proposta do Instituto Refloresta é colaborar com a construção de um mundo onde as florestas sejam vistas como parte fundamental na composição da Terra e que possam inspirar a humanidade a existir, diversa e harmoniosamente, praticando a sabedoria e o respeito entre todas as formas de vida em busca da sustentabilidade. O foco de atuação do Instituto é a conservação florestal e restauração da biodiversidade “sempre tendo um processo educativo envolvido”, conforme afirmou o representante da organização, que ainda acrescentou: “a educação ambiental permeia todas as ações que o Instituto desenvolve”.

A área de atuação da organização é o sudoeste do Estado de São Paulo em regiões metropolitanas, periurbanas e rural e o bioma Mata Atlântica. Seus projetos e atividades são financiados por recursos públicos (60%) e privado (40%). Os valores já estão quase empatados. A organização recebe muitas demandas de empresas para plantio de reposição florestal obrigatória, mecanismo previsto em lei, para que empresas que utilizam em suas atividades produto florestal lenhoso (lenha, carvão e tora) replantem o equivalente ao utilizado. A comercialização de mudas geradas nos viveiros que mantém para estas compensações ambientais permite a existência de outra estratégia de financiamento do Instituto. Nesta atividade pode-se identificar o potencial de prestadoras de serviços das ONGs.

O Refloresta também faz projetos e procura parceiros financeiros e participa de editais governamentais. Na opinião do representante da organização, as parcerias entre empresas e ONGs estão crescendo porque “há uma exigência internacional para que as empresas privadas

tenham atuação no campo da responsabilidade social”. Ela observou que hoje já é possível perceber que, para as áreas de sustentabilidade ou responsabilidade social das empresas, “são contratadas pessoas “interessantes” que buscam ganhar espaço para a questão ambiental, saindo do campo mais ligado ao marketing verde”.

Não são feitas parcerias com empresas de cigarro, nem de bebida e nem com aquelas com as quais a ONG não tenha autonomia de ação. Dentre seus apoiadores estão várias empresas privadas e uma empresa de economia mista. O Instituto também apoia a viabilização de seus trabalhos no estabelecimento de parcerias com lideranças e órgãos locais (casas de agricultura, sindicatos rurais, prefeituras, universidades, órgãos ambientais etc.).

O Instituto Refloresta conta com cerca 26 profissionais permanentes. A equipe é multidisciplinar englobando as áreas de Biologia, Geografia, Gestão Ambiental, Engenharia Florestal (profissionais que trabalham na área de educação), Agronomia, e técnicos agrícolas e florestais, viveiristas, coletores de sementes, administrativos e estagiários que atuam nos 5 núcleos, localizados nas cidades de São Paulo (sede), Pilar do Sul, Capão Bonito, Porto Feliz e Ibiúna. Sempre há jovens compondo as equipes de projeto porque geralmente há proposta de geração de renda. Também contratam pessoas para compor projetos específicos. A organização não possui voluntários.

O perfil do profissional é definido em função do projeto. A capacitação ocorre na rotina diária. A organização é pequena e não possui uma estrutura institucional para viabilizar um programa mais formal de capacitação. Os projetos são avaliados a partir do público alvo, por meio de uma ferramenta própria desenvolvida com o propósito de verificar se os objetivos do projeto foram atingidos. Sobre o desenvolvimento de publicações, a entrevistada afirmou que a instituição produz sempre que possível. Tivemos acesso somente a um folder institucional. De um modo geral, o público alvo de suas atividades envolve comunidades em geral, agricultores, comunidades escolares.

Para a entrevistada, o grande avanço das organizações ambientalistas (em termos de papel na sociedade) “foi colocar em prática a questão ambiental. Estas organizações são prestadoras de serviços e de assessorias na área ambiental. Têm um papel social muito importante na disseminação da educação ambiental, mas é preciso que tenham princípios éticos”. Questionada se as ONGs podem ser consideradas prestadoras de serviços, respondeu que “sim são prestadoras de serviços. No bom sentido porque é uma prestação de serviços remunerada e também no mau sentido por serem muitas vezes apenas a “venda” de serviços”. Aqui fica evidenciada uma preocupação que é a diferença entre a “comercialização” de

serviços, e o fato de os serviços prestados pelas ONGs serem remunerados porque estão se profissionalizando e deixando o aspecto ativista.

A educação ambiental para o Instituto está relacionada a processos de educação para sociedades sustentáveis. A entrevistada explica que “é uma educação muito territorial no sentido de apropriação do espaço pelo homem. Trabalhamos em cima das características do território, o que ele te apresenta”. Nesta concepção fica explicitado o paradigma da integração do homem na questão ambiental. “Criar comunidades de aprendizagem é a característica da organização”, e o seu papel, como explicou a entrevistada, enquanto segmento participante da sociedade que pode contribuir com o processo educativo e disponibilizar recursos que contribuam com o desenvolvimento comunitário. Um exemplo é o projeto “Viveiro Educador” que trabalha a integração da escola com os processos de educação oferecidos pelo Instituto. É uma experiência que aponta a interlocução do ensino formal com os processos de educação não formal.

Dentre os projetos desenvolvidos pela organização os mais representativos em termos de educação ambiental são: o “Educação para Sustentabilidade” e o “Viveiro Educador”. As ações do projeto “Viveiro Educador” ocorrem em viveiros florestais, nos quais o Instituto, além do cultivo de mudas de árvores, busca criar espaços integrados com a comunidade, de modo a propiciar oportunidades de aprendizagem, convivência e articulação. A organização parte da premissa de que viveiros florestais são espaços naturalmente agradáveis e com enorme potencial para a aprendizagem e sensibilização, neles é possível desenvolver uma “educação comunitária ambiental que adota uma visão integral e sistêmica do educativo”. O projeto é desenvolvido no viveiro Refloresta de Pilar do Sul, onde o Refloresta mantém um programa permanente de visitação. Grupos escolares (acompanhados de professores) e outros grupos organizados participam de visitas monitoradas, ocasiões em que têm a oportunidade de conhecer todo o processo de cultivo das mudas e de participar das atividades de educação ambiental.

As visitas, adaptadas em função do perfil de cada grupo, são associadas às atividades como oficinas, dinâmicas, buscando estimular o diálogo e a reflexão. Há um cardápio de temas para as escolas escolherem, como biodiversidade, mudanças climáticas, água, mata ciliar, resíduos sólidos, aquecimento global, arborização urbana, desmatamento e restauração florestal. As oficinas oferecidas (minhocário, terrário, resíduos sólidos) envolvem aspectos conceituais e atividades lúdicas. Estão começando a trabalhar (em fase de adaptações) com atividades envolvendo jogos cooperativos, que são adequados ao tema e à faixa etária atendida.

Desenvolvem também uma atividade chamada “Jardim dos Sentidos” para atender deficientes visuais. Uma vez por ano as atividades são abertas somente aos professores que conhecem as atividades e participam de uma oficina. O Instituto tem investido na readequação dos acessos internos e espaços destinados a atividades educativas. Novas atividades pedagógicas estão sendo preparadas, e a equipe do viveiro (técnicos, viveiristas e monitores) está sendo capacitada para fortalecer a dimensão educativa do projeto. O projeto é realizado com recursos de uma empresa mista.

Por sua vez o curso “Educação para Sustentabilidade” está voltado à capacitação de professores do 1º e 2º anos do ensino fundamental, de escolas públicas de oito municípios. São cerca de 180 horas, com encontros presenciais, atividades que devem desenvolver em sala de aula com seus alunos, leituras e vídeos sobre os quais devem redigir textos a partir de suas reflexões pessoais. Nos encontros presenciais são abordadas questões ambientais globais, e o Instituto procura propiciar aos participantes um processo mais reflexivo sobre os temas tratados e apresentar-lhes algumas práticas educativas que podem ser desenvolvidas com os alunos em projetos nas escolas, como por exemplo, mapa verde, diagnóstico participativo da escola, árvore dos sonhos, que são estratégias apoiadas por abordagens colaborativas.

O Instituto possui vários projetos na linha da restauração florestal, apresentando metodologias com forte componente de mobilização social e de sensibilização ambiental, fator indispensável para o entendimento da realidade local e elaboração de alternativas de desenvolvimento social e geração de rendas. O projeto “Verde Avecuia”, por exemplo, tem como finalidade promover a recuperação de matas ciliares do Ribeirão Avecuia (manancial de abastecimento do município de Porto Feliz/SP). As atividades do projeto envolvem dinâmicas de mobilização social, visando à sensibilização ambiental de proprietários e moradores, a partir de temas específicos como mata ciliar, água, técnicas de restauração florestal. Exemplos de ações dos participantes são os mutirões de plantios realizados por proprietários rurais, professores e agentes públicos municipais.

Outro exemplo é o projeto “Qualitá Refloresta” que tem como finalidade contribuir com a restauração florestal em propriedades rurais localizadas no bioma Mata Atlântica. Os agricultores participantes do Projeto são sensibilizados sobre a importância das matas nativas para a conservação da biodiversidade e manutenção dos serviços ambientais como proteção dos recursos hídricos e estabilidade climática. Por sua vez, o projeto “Sementes do Futuro” desenvolvido na região sudoeste do Estado de São Paulo (Ribeirão Grande e Capão Bonito) busca contribuir para o desenvolvimento socioambiental local, por meio da geração de renda

aliada ao uso responsável de recursos naturais locais. Envolve atividades de produção e comercialização de sementes de espécies nativas e artesanato.

Na mesma linha, há o “Floresta da Família”, um projeto de extensão florestal voltado aos agricultores e familiares dos municípios paulistas de Ibiúna, Piedade e Pilar do Sul, a partir da perspectiva de uma construção participativa de propostas de geração de renda. Opera por meio de uma diversificada rede de parceiros locais, como poder público municipal, órgãos de assistência técnica, lideranças locais, entidades de classe e cooperativas. As atividades desenvolvidas envolvem a sensibilização, capacitação e assistência técnica para o desenvolvimento de plantios e manejo florestais e agroflorestais, bem como a readequação ambiental da propriedade.

Classificação das práticas de educação ambiental do Refloresta

O foco de atuação do Instituto é a conservação florestal sempre tendo um processo educativo envolvido, embora ainda não tenha uma ampla atuação, com baixa diversidade de práticas. O seu principal programa, que é permanente, na área de educação ambiental, o “Viveiro Educador”, mantém este foco, pois é desenvolvido em um viveiro, local que a organização considera “espaços naturalmente agradáveis e com enorme potencial para a aprendizagem e sensibilização”. Neste programa quase a totalidade de suas práticas, estão concentradas no campo 5, Figura 7, são ativas e são desenvolvidas em contato com a natureza. Destaca-se a atividade Jardim dos Sentidos, que foi desenvolvida com foco na inclusão, permitindo o atendimento de deficientes visuais. Ainda dentro deste Programa, o Refloresta está iniciando a utilização de jogos cooperativos, campo 6, ainda em fase de adaptações. As outras práticas indicadas no campo 6, estão relacionadas à capacitação de professores para o desenvolvimento de processo educativos que envolvam a comunidade a partir de métodos colaborativos e da aprendizagem social, ou seja, para uma “educação comunitária ambiental que adota uma visão integral e sistêmica do educativo”

Figura 7. Modelo referencial para análise das práticas educativas do Instituto Refloresta

| | | RELAÇÃO COM O AMBIENTE | | |
|------|-------|------------------------|---|---|
| | | Vertical | Horizontal | Em rede |
| Para | Para | | | Mobilização social Diagnóstico participativo Árvore dos sonhos Biomapa |
| | No | | Oficina Dinâmica Jardim dos sentidos Atividades lúdicas Visita monitorada | Jogos cooperativos |
| | Sobre | Filme Leituras | Curso com atividades | |
| | | ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | | |

Elabora pela autora

4.1.6. Análise das práticas de educação ambiental da Fundação SOS Mata Atlântica

Em 1986, na Ilha do Cardoso, foi realizada uma reunião com a finalidade de buscar soluções para a preservação da área da Juréia-Itatins, escolhida para a instalação de uma usina nuclear. O encontro que reuniu políticos, empresários, governadores, cientistas, ambientalistas resultou na criação da Estação Ecológica Juréia-Itatins, em um acordo com o Estado do Paraná para proteção da Mata Atlântica, na instituição da Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo e, no mesmo ano, na criação da Fundação SOS Mata Atlântica.

A Fundação SOS Mata Atlântica, com sede em São Paulo, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, qualificada como OSCIP. Foi a primeira ONG brasileira criada com a finalidade de proteger os remanescentes de Mata Atlântica. Sua missão é promover a conservação da diversidade biológica e cultural do Bioma Mata Atlântica e ecossistemas sob sua influência, estimulando ações para o desenvolvimento sustentável, bem como a promoção da educação e do conhecimento sobre a Mata Atlântica, estimulando a consciência crítica, mobilizando, capacitando e estimulando o exercício da cidadania socioambiental.

A Fundação tem abrangência nacional atuando na Mata Atlântica, em centros urbanos e zona costeira tendo como linhas de ação projetos de conservação ambiental, produção de dados, mapeamento e monitoramento da cobertura florestal do Bioma, campanhas de mobilização, estratégias de ação na área de políticas públicas, projetos com comunidades locais, programas de educação ambiental e restauração florestal, voluntariado, desenvolvimento sustentável e proteção e manejo de ecossistemas e recursos hídricos, e informação, documentação, comunicação e desenvolvimento institucional, constituindo parcerias e ampliando o seu quadro de associados e filiados.

Possui cerca de 50 funcionários remunerados e 200 voluntários. Os profissionais contratados pela SOS recebem as publicações da organização e participam de uma atividade chamada “portas abertas”, quando conhecem todos os projetos e áreas de atuação da Instituição, apresentados pelos próprios profissionais. Não há um programa de capacitação institucional para os novos contratados.

Os recursos da SOS são provenientes do setor privado e da contribuição financeira de cerca 250 mil filiados. Cabe observar que alguns recursos originários da iniciativa privada são provenientes de repasse feitos para a SOS por fundações ou institutos criados por empresas privadas, com a finalidade de responder às atividades pertinentes à responsabilidade social

empresarial. A organização não trabalha com recursos públicos e não participa de concursos de projetos, embora faça parcerias com entidades governamentais. As empresas parceiras devem ser idôneas, não podem ser da área de fumo, transgênico etc. e também não podem ter cometido crime ambiental. A Fundação trabalha em parceria com diversas instituições do terceiro setor, algumas vezes contratando os seus trabalhos. Torna público seu balanço financeiro e também os relatórios dos projetos. Possui conselho deliberativo e fiscal, e site organizado com as informações sobre os seus projetos.

Os processos educativos da SOS são denominados educação ambiental, mas não há uma preocupação com a rotulação das atividades educativas que desenvolvem. O foco destas atividades é a sensibilização para a aquisição de novas práticas ambientais em prol da conservação da Mata Atlântica. A organização desenvolve atualmente quatro programas voltados à educação ambiental: “Mata Atlântica vai à escola”, “Plantando Cidadania” - que são os dois mais consolidados no campo da educação ambiental – e ainda o “Aprendendo com a Mata Atlântica” e o “Rede das Águas”. O público-alvo de suas ações é definido em função do projeto que estiver sendo desenvolvido, mas, de modo geral, são: comunidade escolar, lideranças, poder público, comunidades em geral, professores.

O Programa “Mata Atlântica Vai à Escola” teve início em 2007 e é permanente. Tem como foco preparar professores do ensino fundamental para desenvolverem educação ambiental com seus alunos, abordando os temas Água e Floresta, Biodiversidade, Mudanças Climáticas e Sustentabilidade a partir do fio condutor Mata Atlântica. Seus objetivos são: sensibilizar a comunidade escolar e do entorno para as questões ambientais, por meio da difusão de ações efetivas nas escolas; levar atividades diferenciadas para as escolas; popularizar conceitos ligados às causas da Mata Atlântica (conservação, restauração, biodiversidade, água, legislação).

Cada escola escolhe quatro professores incluindo, neste número, o coordenador pedagógico. Os participantes devem ser multiplicadores daquilo que aprenderam. O projeto, que conta com recursos de uma grande instituição bancária e da Fundação ligada a uma empresa da área automobilística, é desenvolvido em parceria com o Instituto Supereco (também objeto de nosso estudo) que é contratado para dar apoio à parte pedagógica.

O processo de formação dos professores é composto por: exposições teóricas, atividades práticas, trabalhos em grupo, troca de experiências, sensibilização para trabalhar os temas em sala de aula. O propósito da capacitação é instrumentalizar o professor para que ele possa introduzir os conceitos dados e as atividades práticas em seu trabalho com os alunos no ensino formal (ensino fundamental, EJA e ensino médio). A equipe da SOS responsável pelo

projeto possui nível superior nas áreas de biologia e ecologia. Para trabalhar no projeto, o pré-requisito é possuir nível superior e experiência na área de educação ambiental. A capacitação dos professores, que requer em torno de 36 horas, envolve quatro encontros em sala de aula e uma saída de campo para a Fazenda São Luiz, em Itu, cedida em comodato para a SOS por um grande grupo privado. O trabalho é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar local (biólogos, turismólogos, técnicos de meio ambiente) a partir dos temas da capacitação.

Em todo encontro é oferecido material apostilado, DVD, publicação da SOS sobre a temática e material de apoio para sala de aula. O material pedagógico que foi elaborado para a capacitação dos professores trata dos temas: Água e floresta, Biodiversidade, Mudanças Climáticas, Sustentabilidade e tem indicações de atividades para os professores desenvolverem com seus alunos dentro e fora da sala de aula, com base em metodologias participativas (jogos cooperativos, dinâmicas, desafios em grupos, discussões, negociações entre grupos, atividades artísticas, oficinas), de modo a propiciar reflexão e o estímulo à adoção de novas práticas ambientais. O material pedagógico elaborado com a coordenação pedagógica do Supereco contou, na sua primeira versão, com a colaboração de um jornalista especializado em meio ambiente, de uma empresa da área de comunicações, contratado para redigir os textos. O Supereco e a equipe da SOS (profissionais multidisciplinares como jornalista, biólogos, ecólogos e da área de letras) fazem as revisões.

No ano letivo, a equipe da Fundação SOS Mata Atlântica acompanha a aplicação do programa e esclarece dúvidas dos educadores participantes. Isso é muito importante para os professores, pois os incentiva e apoia. De acordo com a entrevistada, “a maior dificuldade apresentada pelos professores é trabalhar a interdisciplinaridade da educação ambiental”. Depois que recebem a formação específica, os professores desenvolvem projetos a serem desenvolvidos com a comunidade escolar. No final do treinamento, os professores devem promover um evento na escola apresentando o que foi desenvolvido pela escola. Ao término da capacitação é feita uma avaliação conjunta com a equipe (SOS, Supereco) e professores. No final do ano elabora-se um relatório de prestação de contas das atividades e resultados para os financiadores.

O relato da coordenadora do Programa é de que as escolas têm sido receptivas ao projeto e que são relatadas mudanças de atitudes de professores e de alunos. Um exemplo de projeto desenvolvido é a “Semana Ecológica” da E. E Eugênio Mariz de Oliveira Netto, que envolveu alunos, funcionários e familiares com capacitação (palestras e confecção de materiais) para professores, funcionários e alunos com os temas água, biodiversidade, clima e Mata Atlântica. Outro exemplo é o projeto “Mão na Mata, mão na massa”, desenvolvido

durante dois semestres com alunos na E .E. Prof. Lourenço Filho, com o objetivo de “Sensibilizar o aluno e comunidade do seu papel socioambiental. Inserir ações de cidadania e conscientização ecológica de forma a compreender que este faz parte de um ambiente e que pode, de forma colaborativa, participar”.

O programa “Plantando Cidadania”, criado em 2001, envolve ações de educação ambiental desenvolvidas pelo corpo de voluntários da Fundação nos finais de semana em escola. A maior parte das pessoas que se oferece para os trabalhos voluntários possui nível superior ou são graduandos e são provenientes das mais diversas áreas do conhecimento. Os voluntários passam por um processo de capacitação que envolve discussões, trabalhos em grupos, palestras com especialistas de diversas áreas (educação ambiental, administração pública, direito ambiental, turismo, educação, gestão ambiental, geógrafos etc.), participam de oficinas formativas em modelo colaborativo e aplicação de dinâmicas interativas.

São oferecidas atividades abertas para a comunidade escolar (alunos e seus familiares, professores e comunidade do entorno) com a finalidade de propiciar uma maior percepção sobre o ambiente em que está inserida, ou seja, a cidade de São Paulo e a Mata Atlântica. Na concepção do Programa a escola é considerada um centro formador de opiniões que pode colaborar para a divulgação de informações e gerar oportunidades de engajamento para o desenvolvimento de práticas cidadãs.

Além das atividades lúdicas com os alunos, a partir de técnicas participativas como dinâmicas e jogos, também são desenvolvidos mutirões de limpeza, plantio de árvores, projetos de geração de renda com a comunidade, sempre tendo como base o modelo colaborativo. Um exemplo a ser mencionada é o da Escola General de Gaulle, onde foi instalada uma padaria comunitária e um viveiro de mudas nativas. Outro exemplo é a criação do projeto-piloto Oficina de Abordagem Colaborativa Jardim São Luiz, que realiza uma série de encontros com a finalidade de implementar a abordagem colaborativa para o desenvolvimento e fortalecimento dessa comunidade. A ideia é que o Programa envolva mais pessoas do entorno das escolas, trazendo-as para o ambiente escolar para discutir e planejar projetos de desenvolvimento social.

A publicação “Plantando Cidadania. Guia do Educador Ambiental”, elaborada dentro do Programa e em parceria com Instituto Supereco, veio subsidiar não só as escolas, mas também a formação dos voluntários da SOS, e todos aqueles que queiram trabalhar com a educação ambiental. Ampliar a educação além dos muros das escolas, multiplicando metodologias participativas e técnicas de abordagem colaborativa é a proposta da publicação que é dividida em quatro eixos.

No primeiro são apresentados aspectos históricos e informações sobre a educação ambiental, ressaltando a importância de que a educação ambiental não seja uma ação pontual, isolada e descontextualizada, e sim um processo permanente dentro de uma visão sistêmica. No segundo são apresentadas informações sobre os conteúdos e os temas ambientais: água, biodiversidade, Mata Atlântica e lixo. O terceiro eixo apresenta uma série de ferramentas para nortear os trabalhos educativos, orientando como fazer o planejamento, a execução e o monitoramento da atividade a ser desenvolvida. Por fim, no quarto eixo, são apresentadas atividades de sensibilização em educação ambiental com modelos de aprendizagem construtiva, colaborativa e participativa. Os recursos que financiam o projeto são mistos, sendo uma parte proveniente da própria SOS (doação dos filiados) e outra proveniente do setor privado.

O Centro de Experimentos Florestais (CEF) realizado em parceria com um grupo privado funciona em Itu (SP), na Fazenda São Luiz, atua nas áreas de restauração florestal e conservação de recursos naturais; pesquisa e experimentação; capacitação e formação; e educação ambiental e mobilização. Nele encontra-se a coordenação dos programas de restauração da SOS: Clickarvore e Florestas do Futuro, e um viveiro, cujas mudas são utilizadas em projetos na região e dentro da própria fazenda. Na linha de pesquisa e experimentação, o Centro convida universidades da região para parceria buscando aumentar os conhecimentos e metodologias existentes para restauração e conservação. No CEF também são oferecidos cursos de capacitação na área de restauração florestal.

Na área de educação ambiental e mobilização, a finalidade das ações é a de integrar a comunidade às atividades do Centro e sensibilizar estudantes (Ensino Fundamental II, técnico e superior) e o público em geral para questões ambientais. As atividades são realizadas dentro do Projeto “Aprendendo com a Mata Atlântica”, patrocinado por uma indústria e uma financeira de um grande Banco. São oferecidas atividades monitoradas de visitação na Fazenda, que possui um fragmento da Mata Atlântica, quando são conhecidos os viveiros, a produção de mudas de espécies nativas, o plantio e são desenvolvidas atividades lúdicas (dinâmicas interativas). São tratados aspectos históricos da Mata Atlântica local e sobre a recuperação da floresta. Pretende-se que estas atividades sejam desenvolvidas dentro do método Estudo do Meio, e dessa forma o projeto tem estimulado os professores a desenvolverem pesquisas preliminares com os seus alunos antes da saída de campo, no caso a visitação monitorada pela equipe do projeto.

A equipe também está desenvolvendo atividades com várias escolas para capacitar os professores a trabalharem com o método Estudo do Meio. Estão também mobilizando os

centros de educação ambiental de Porto Feliz (SP) para participarem das atividades do projeto. Observa-se uma clara preocupação com a formação de redes de trabalho. A equipe do projeto é multidisciplinar (turismo, engenharia florestal, biologia e monitores que são estudantes de diversas áreas). Para esse projeto foi desenvolvido um Centro de Interpretação, onde são promovidas atividades de educação ambiental em seus ambientes, como estação de coleta seletiva, mapa com área de cobertura da Mata Atlântica e etc. Este Centro está adaptado em termos de acessibilidade para recebimento de todos os tipos de público.

O projeto “Rede das Águas” trabalha com o levantamento de indicadores de águas dos rios e desenvolve atividades de educação ambiental. É um programa dedicado à mobilização social para gestão participativa e integrada da água e da floresta, com atuação em bacias hidrográficas. Entre suas atividades, além de ações e articulações ligadas ao monitoramento da qualidade da água, estão: cursos, campanhas e eventos. Consolidou-se como ferramenta de mobilização no setor de recursos hídricos e possibilitou o início das atividades de educação ambiental e mobilizações ligadas ao tema água em rede social, com o Observando os Rios, que é uma metodologia composta por kits de monitoramento da qualidade da água, utilizada hoje por mais de 300 grupos de monitoramento de água no Rio Tietê e outras bacias hidrográficas, em dez estados do Bioma.

O Programa “Lagamar” voltado à conservação ambiental em Lagamar, a maior área contínua de mata atlântica do país, também desenvolve ações educativas. O fomento ao turismo sustentável na área vem acompanhado do esforço em sensibilizar os turistas e a comunidade local para a valorização e conservação dos recursos naturais e culturais. A Fundação apoia o Conselho Gestor do Pólo Ecoturístico do Lagamar (Conpel) e mantém uma base no município de Iguape (SP), com um Centro de Interpretação Ambiental (possui instalações para o desenvolvimento de atividades educativas) e Informações Turísticas, onde expõe trabalhos de artesãos locais e atende escolas e pesquisadores.

O programa oferece palestras de educação ambiental para diversas escolas. Nesta linha há também o conceito de Estrada Parque, que a Fundação definiu como estratégia de conscientização e engajamento das comunidades locais na conservação e sustentabilidade de áreas de grande importância. Há duas Estradas Parques implantadas pela SOS Mata Atlântica: uma em Itu, no interior de SP, e outra no Guarujá, na Serra do Guararu. São realizadas atividades de educação ambiental, voluntariado, capacitação, apoio à gestão integrada e participativa e fortalecimento das associações e poder público local. O projeto itinerante “A Mata Atlântica é Aqui” também busca levar educação e conscientização ambiental para os lugares onde ocorre o bioma, estimulando a população a aprender de forma lúdica sobre a

Mata Atlântica e como preservá-la. São realizadas palestras, oficinas, jogos educativos, exposições, apresentações artísticas, exibições de vídeos e maquetes interativas, análise de água de rios da região, etc.

Na área de atividade e projetos de comunicação a Fundação desenvolve o “Viva a Mata” que é um evento público anual no Parque Ibirapuera (SP). Envolve uma série de atividades, exposições e painéis voltados ao diálogo e à integração de grupos e iniciativas que atuam em favor do bioma. ONGs, representantes de setores governamentais e iniciativa privada com trabalhos em diferentes regiões do Brasil têm a chance de trocar experiências.

Na dimensão de ações no campo das políticas públicas, a organização desenvolveu a “Plataforma Ambiental”. É um documento construído com o apoio dos voluntários da SOS Mata Atlântica, que reúne e apresenta questões e desafios que os candidatos às eleições devem levar em consideração ao tratar do meio ambiente em suas plataformas de governo. Também criou o “Observatório Parlamentar da Mata Atlântica”, que representa uma “fotografia” dos projetos em tramitação no Congresso Nacional que se referem ao Bioma.

Na área de restauração florestal e participação da sociedade há, por exemplo, o “Florestas do Futuro”, um programa participativo (sociedade civil organizada, proprietários de terras, iniciativa privada e poder público) para a restauração florestal de áreas privadas, com foco na recuperação de matas ciliares em cinco bacias hidrográficas, importantes para a produção de água e conservação da biodiversidade.

A organização de dados e informações sobre a Mata Atlântica, bem como sua divulgação para a sociedade, subsidiando decisões de políticas públicas, encontra-se no Atlas do Município que, utilizando geoprocessamento e sensoriamento remoto, revela a identificação, localização e situação dos principais remanescentes florestais existentes nos municípios abrangidos pela Mata Atlântica. Há também o Atlas dos Remanescentes Florestais da Mata Atlântica. Fruto de um convênio pioneiro entre a SOS e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE, a publicação apresenta o mapeamento e monitoramento da Mata Atlântica e seus ecossistemas associados em 16 dos 17 estados abrangidos pelo bioma. Nesta linha de informações foi criada a “Conexão Mata Atlântica”, uma rede social que reúne interessados nos projetos e atividades da ONG, na Mata Atlântica e nas questões ambientais de um modo geral.

Classificação das práticas de educação ambiental da SOS Mata Atlântica

A Fundação SOS é uma organização, já bem consolidada e muito atuante, o que se reflete na grande diversidade de métodos e instrumentos que utiliza no desenvolvimento de suas práticas. Os campos 2 e 5 (Figura 8) apresentam uma grande variedade de práticas interativas, como por exemplo Estudo do Meio, trilhas monitoradas, centros de interpretação da natureza (estação de coleta seletiva, mapa com área de cobertura da Mata Atlântica) e que são aplicados especialmente em áreas naturais. Uma parte destas atividades são decorrentes do Programa “SOS vai à escola” que desenvolve em parceria com o Instituto Supereco. Percebe-se ainda uma ampliação de suas atividades no campo das metodologias mais colaborativas e da aprendizagem social, campos 3, 6 e 9, certamente causadas por uma ampliação das demandas sociais, fazendo com que a organização busque métodos que possam levar a resultados mais concretos. Por exemplo, a oficina de modelo colaborativo para os voluntários da entidade, que tem o propósito de fortalecer a sua atuação junto a comunidades escolares na realização de projetos de desenvolvimento local.

Figura 8. Modelo referencial para análise das práticas educativas da SOS Mata Atlântica

| | | RELAÇÃO COM O AMBIENTE | | |
|-------------|--------------|-------------------------------|--|--|
| | | | | |
| Para | Para | Campanha Exposições | Oficina | Mobilização social Oficina de modelo colaborativo |
| | No | Palestra | Atividades lúdicas Monitoramento da qualidade da água Centro de interpretação Maquete e exposição interativa Trilha Estudo do meio Trabalho de campo Jogos Dinâmicas | Oficina de modelo colaborativo |
| | Sobre | Aula Palestra | Curso com atividade Dinâmica Trabalho em grupo Artes Oficina Jogos interativos | Negociação de conflitos Jogos cooperativos |
| | | Vertical | Horizontal | Em rede |
| | | ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | | |

Elaborado pela autora

4.1.7. Análise das práticas de educação ambiental do Instituto Supereco

O Instituto Supereco é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1994. Iniciou suas atividades junto ao ensino formal, trabalhando para a efetivação da transversalidade da educação ambiental nas escolas brasileiras (especialmente quando surgiram os novos Parâmetros Curriculares Nacionais). Uma premiação internacional mudou a trajetória da organização, aumentando as parceiras e apoios permitindo que ampliasse seu leque de atuação que hoje é nacional (São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Bahia) e abrange caatinga, Mata Atlântica, centros urbanos e zona costeira.

O Instituto declara, ter como missão promover a educação ambiental como ferramenta estratégica para a conservação do meio ambiente aliada ao desenvolvimento humano. Os valores propugnados pelo Instituto: ser humano como parte integrante do meio ambiente; sensibilização, internalização e transformação para uma efetiva mudança de comportamento concretizada pela atitude, aprendizado coletivo, socioparticipativo e colaborativo, contínuo e permanente.

A maior parte dos seus recursos é proveniente de parcerias que são estabelecidas com empresas privadas desde que não “empreguem” crianças e adolescentes e não sejam fabricantes de cigarros e nem de bebidas alcoólicas. Também trabalham com recursos públicos e de Institutos criados por empresas privadas e mistas. A organização torna público balanço financeiro para seus sócios, relatório dos projetos para toda a sociedade, possui site organizado com as informações sobre os seus projetos e conselho diretor. Em breve se tornará uma OSCIP, segundo o representante do instituto.

A equipe fixa é formada por cinco profissionais (psicologia, pedagogia, biologia, ecologia, letras, jornalismo). É uma equipe multidisciplinar e o perfil requerido é o de um profissional com capacidade de articulação e experiência na área de educação ambiental. Ao ser contratado pelo Instituto, o profissional passa por uma capacitação interna que aborda aspectos do projeto, temas, ferramentas que serão utilizadas nas atividades. O novo integrante tem um tutor que o acompanha no seu treinamento diário. Nos projetos a equipe é hierarquizada em coordenador, educador ambiental sênior e júnior, estagiário e monitor (estes com ação mais limitada), o que demonstra uma preocupação em dar um caráter mais profissional para seu trabalho. O Instituto trabalha a partir de uma metodologia própria denominada “Planejamento estratégico aplicado à educação ambiental”, que consiste no

“desenvolvimento de estratégias de educação ambiental de acordo com o perfil do público-alvo, com o foco temático e a região geográfica. O Supereco percorre um circuito de mapeamento, diagnóstico, definição e aplicação de metodologias, temas geradores, comunicação e materiais de apoio, capacitação de multiplicadores, monitoramento e avaliação, sempre com o envolvimento e a participação da comunidade local e dos parceiros”.

É um aspecto da cultura do Instituto o fortalecimento de atuação em redes, dentro de seus próprios projetos e também com outras organizações. É um espaço de formação de redes. É uma visão de planejamento estratégico para atuação em redes. A atuação conjunta das pessoas fortalece a rede de ações. É uma visão para criar sustentabilidade dos projetos”. O público-alvo de suas ações é definido em função do projeto que estiver sendo desenvolvido, mas, em geral, são: escolas, lideranças, instituições governamentais, comunidades em geral, professores e empresas.

Por meio de parcerias, atua em escolas, empresas, ONGs, instituições governamentais e comunidades. Tem uma parceria com a Fundação SOS Mata Atlântica, dando-lhe apoio pedagógico para o Programa “Mata Atlântica vai à Escola”, durante as atividades do curso de capacitação dos professores das escolas participantes do projeto. Apoiam também a manutenção dos manuais dedicados ao professor. Neste curso de 36 horas, composto por parte expositiva e prática e uma saída de campo, a Supereco trabalha com os professores para que sejam capazes de executar diagnósticos locais (escola e entorno). Na saída de campo, que ocorre na Fazenda São Luis em Itú (SP), de uma empresa parceira do Programa, as atividades são desenvolvidas por monitores do local (mais detalhes na parte que trata da Fundação SOS).

O trabalho com os professores busca desenvolver-lhes “competências para aplicar a educação ambiental de forma transversal na escola” de modo a “transformar a rotina da sala de aula, aplicando os aspectos teóricos e práticos vistos durante o curso”, explica o representante da ONG. Como resultado desta capacitação, algumas escolas desenvolvem novos projetos envolvendo aspectos ambientais e sociais. A organização também responde pela parte do monitoramento (avaliação) das atividades.

No Instituto Supereco, a “educação ambiental é compreendida como uma estratégia de conservação, transversal, intersetorial, contínua e permanente. É considerada um processo dinâmico de aprendizado coletivo e sócio-participativo, que passa por sensibilização, internalização e transformação para uma efetiva mudança de comportamento concretizada pela atitude”. A fala da coordenadora do Instituto revela a essência que caracteriza as atividades da organização:

“Despertar o interesse e a afetividade das crianças e dos jovens para olhar e perceber o seu ambiente e a natureza como parte essencial de suas vidas, por meio de processos eficientes e bem atraentes de educação ambiental, significa desenvolver nesse público o compromisso com atitudes sadias e de conservação de forma mais permanente. Este é um grande passo para termos adultos mobilizados e atuantes em prol da sustentabilidade nos diversos campos do mercado de trabalho e da cidadania”

O Supereco desenvolve programas em 4 áreas bem delineadas. A área da Educação Ambiental envolve projetos e programas desenvolvidos especialmente com foco no ensino formal. A entidade, segundo o representante, “trabalha com a premissa de facilitar e promover um novo olhar para a própria educação, levando a transversalidade para a prática, alinhada à política nacional de educação ambiental”. Na área da Educomunicação, desenvolve programas e projetos na interface da educação e comunicação e produz informação e conhecimento, investindo especialmente em três mídias: rádio, internet e mídia impressa.

Também trabalha na área do desenvolvimento de alternativas de geração de renda aliadas à conservação ambiental para as comunidades em situação de risco social. Para tanto, a organização elabora oficinas de desenvolvimento de ecoprodutos e de capacitação de lideranças sociais, ambientais e comerciais. Atua ainda na área de responsabilidade socioambiental, que envolve o desenvolvimento de ações, eventos, materiais de comunicação, projetos e programas, com os colaboradores das empresas, clientes, fornecedores, consumidores e comunidades do entorno das operações.

O Programa “Planejando a nossa Paisagem: Corredor de Biodiversidade da Serra do Mar - porção Litoral Norte de São Paulo” desenvolve ações de educação ambiental, com foco na conservação dos recursos naturais do Litoral Norte, nos municípios de Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba (incluindo a sua integração com as Unidades de Conservação da região). O público alvo são escolas (alunos, docentes, funcionários), pais, lideranças comunitárias, moradores das regiões do entorno das Unidades de Conservação, representantes de ONGs locais, Órgãos Governamentais e empresas.

Três “Guias de Apoio ao Educador” (“Água e floresta”, “Bacia hidrográfica & corredor de biodiversidade” e “Ser humano & planejamento da paisagem”) foram elaborados com base nas oficinas comunitárias participativas e entrevistas com representantes de instituições, pesquisadores e comunidade local. Trata-se de um kit pedagógico de educação ambiental de apoio ao educador, com conceitos e uma diversidade de ferramentas de trabalho

como: técnicas de gerenciamento de conflitos ambientais, método de Estudo Meio, técnica de Biomapa como instrumento de diagnóstico sócio participativo, planejamento e elaboração de projetos, formação de redes de colaboração e dinâmicas lúdicas e jogos pedagógicos interativos. É um material oferecido como subsídio para instituições do ensino formal, além de turistas, comunidade local, ONGs e setor governamental dos municípios envolvidos no projeto. São estratégias fortemente apoiadas em metodologias colaborativas.

Foram capacitados multiplicadores de educação ambiental, entre professores, lideranças comunitárias, representantes de Ongs locais, do governo, da mídia e de empresas em doze seminários temáticos, seguindo os 3 guias (Água & Floresta, Bacia Hidrográfica & Corredor de Biodiversidade, Ser Humano & Planejamento da Paisagem), e em quatro Oficinas de Sensibilização e Estudos do Meio. O Instituto realizou diversos Estudos de Meio em Unidades de Conservação (Parque Estadual da Ilha Anchieta, Parque Municipal das Cachoeiras de Ilhabela e Parque Estadual da Serra do Mar). Também teve início a elaboração de um banco de dados com iniciativas de conservação ambiental local e um outro com um sistema de monitoramento com matriz de indicadores de educação e conservação.

O projeto “Água de Beber” é um desdobramento deste Programa. Seu foco é a conservação e recuperação dos recursos naturais da região de Porto Novo, na bacia do Rio Juqueriquerê. São desenvolvidas duas frentes principais de trabalho: educomunicação e alternativas de geração de trabalho e renda, buscando desenvolver a educação ambiental enquanto eixo transversal com moradores, líderes comunitários e educadores. A equipe do projeto trabalha com foco na sensibilização e mobilização, para que haja um comprometimento de toda a população diante dos problemas que são identificados. São desenvolvidas oficinas de sensibilização e educação ambiental (jogos e dinâmicas interativas), capacitação em temas ambientais, auxílio na elaboração de um planejamento de ações voltado à realidade local, como, por exemplo, o lançamento de esgoto sanitário no rio. Esse planejamento tem também o objetivo de identificar, potencializar e fortalecer formas alternativas de geração de renda aliadas à conservação ambiental.

O Programa de Educação Ambiental do Comitê de Bacia Lagos São João – Consórcio Intermunicipal Lagos São João contribui para a formação e fortalecimento dos atores de educação ambiental do Coletivo Educador da Câmara Técnica de Educação do Comitê de Bacia Lagos São João (RJ). O público-alvo do projeto são educadores do ensino formal e não formal da região, lideranças comunitárias, representantes das administrações municipais, estaduais e federais locais, bem como membros de organizações não governamentais que integram o Comitê. Foram desenvolvidas estratégias e ações, tendo como objetivo final a

construção conjunta do Documento Orientador para Processos Coletivos de Formação de Educadores Ambientais e do programa de educação ambiental para efetivar a adoção do tema "Recursos Hídricos", de forma transversal, nos processos educacionais. Dentro deste Projeto, foram realizadas quatro oficinas de formação e fortalecimento em educação ambiental com interlocutores e educadores do Comitê e planejamento estratégico para a construção do Documento Orientador. O Documento Orientador foi elaborado e analisado pela Câmara Técnica de Educação Ambiental do Comitê de Bacia e foi realizada oficina para a construção do registro-memória, sistematização e avaliação da experiência do Projeto "Comunidades em Ação nas Microbacias".

Além das já mencionadas nos projetos, a organização elaborou outras publicações. "Ser Educação Ambiental - uma transformação pela Terra", é uma publicação que aborda a essência da educação ambiental pelos cinco sentidos e percorre o caminho da sensibilização até a prática. Inclui técnicas de dinâmicas de grupo. Os "Cadernos de Educação Ambiental Água para a Vida, Água para todos" apresentam um conjunto de textos sobre a situação das águas no mundo e no Brasil, estimulando o conhecimento para a conservação. O material oferece uma série de ações e práticas para sensibilizar (envolver as pessoas de forma lúdica), investigar e construir conhecimentos, despertar a criatividade e mobilizar a sociedade a agir pela conservação da água.

"Bacia Hidrográfica & Corredor de Biodiversidade" é um material que aborda temas relacionados com as unidades de planejamento, bacias hidrográficas, unidades de conservação, corredores de biodiversidade, ameaças à gestão, redes e estudo de meio. O livro traz dez atividades práticas que auxiliam a compreensão desses temas complexos. "Investigando a Biodiversidade: guia de apoio aos educadores do Brasil" apresenta, por meio de textos e atividades lúdicas, diversas propostas para professores trabalharem a importância da biodiversidade e a conservação ambiental em sala de aula.

As publicações elaboradas pelo Instituto possuem aspectos conceituais sobre temáticas ambientais e também apresentam grande diversidade de práticas pedagógicas ativas e colaborativas. O número de publicações elaboradas pela organização demonstra a preocupação em subsidiar as suas atividades de educação ambiental e em tornar público o conhecimento gerado com suas práticas.

Classificação das práticas de educação ambiental da SUPERECO

O Instituto Supereco, é uma ONG de pequeno porte apresenta um trabalho bem variado e consistente no plano educativo, tanto que dá apoio pedagógico para uma entidade do porte da SOS (Programa “SOS vai à escola” e “Plantando Cidadania”). Como indicado na Figura 9, a ONG possui uma variada gama de práticas ativas, campos 2 e 5 , desenvolvidas tanto em sala de aula como em área natural. Deve-se observar que as práticas interativas que são desenvolvidas em salas de aula fazem parte de um curso teórico e prático para professores, não sendo atividades isoladas. São realizadas para a capacitação dos professores. Percebe-se também uma expertise na área de métodos participativos e aprendizagem social, campos 3,6 e 9, por conta de suas atividades desenvolvidas junto com escolas e comunidades em Unidades de Conservação, como oficinas comunitárias participativas, oficinas de formação de redes, desenvolvimento de projetos socioambientais, e de formação e fortalecimento em educação ambiental, que deram origem a publicações de apoio pedagógico muito bem elaboradas.

Figura 9. Modelo referencial para análise das práticas educativas do Instituto Supereco

| | | RELAÇÃO COM O AMBIENTE | | |
|-----------------------|-------|----------------------------------|---|---|
| | | Vertical | Horizontal | Em rede |
| ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | Para | | | Mobilização social Oficina de formação de rede Elaboração de projetos Técnicas de gerenciamento de conflitos |
| | No | | Oficina Atividades lúdicas Jogos interativos Trabalho de campo Estudo do meio | Oficinas comunitárias Biomapa |
| | Sobre | Aula Comunicação Exposição | Curso com atividades Artes Dinâmicas Jogos interativos Oficinas Seminário | Jogos cooperativos Negociação de conflitos |

Elaborado pela autora

4.1.8. Resultado dos casos estudados

O universo analisado caracteriza-se pela diferenciação entre as organizações quanto ao tamanho, estrutura organizacional, tamanho da equipe, origem e volume de recursos, abrangência de ação, cultura, recursos de poder, visibilidade pública, presença de voluntários, tempo de funcionamento, área de abrangência. Observamos que as ONGS estão voltadas para uma maior especialização e profissionalização de suas atividades, bem como para a constituição de redes e fóruns de debates [...] que têm importância estratégica para ativar, expandir e consolidar o caráter multisetorial do ambientalismo (JACOBI, 2003a).

Percebe-se uma mudança em suas intervenções, antes mais voltadas para a prática de denúncias e protestos, e agora mais centradas no socioambientalismo que “se torna parte constitutiva de um universo cada vez mais amplo de organizações não governamentais e movimentos sociais [...] revelando uma preocupação em vincular intimamente a questão ambiental à questão social” (JACOBI, 2003a, p. 11-12). Estas organizações, ao estimular e mobilizar a sociedade para a participação em ações concretas, estão disseminando “práticas sociais que constroem cidadania e representam a possibilidade de constituir-se num espaço privilegiado para cultivar a responsabilidade pessoal, a obrigação mútua e a cooperação voluntária”. (PUTNAM (1994) apud JACOBI 2003a, p. 13)

Segundo Lujan e Echeverría (2009), a sociedade atual se caracteriza por ter uma tendência a buscar responsabilidades humanas para a maior parte dos danos produzidos ou potenciais. Para os autores, denominá-la sociedade de risco não significa afirmar que a nossa sociedade apresente riscos maiores do que outras na história; significa que a sociedade atual conceitua uma boa parte dos possíveis danos, não como perigos, mas sim como riscos.

A reflexão sobre a sociedade de risco “permite estabelecer a complexa temática das relações entre meio ambiente e educação, a partir de alguns parâmetros presentes em práticas sociais centradas na educação para uma sociedade sustentável” (JACOBI, GRANJA, FRANCO, 2006, p. 6). Portanto, o desafio que se coloca à educação voltada para a sustentabilidade ambiental na sociedade de risco é que ela se apresente como proposta modificadora do comportamento dos indivíduos, enquanto prática dialógica que objetiva o desenvolvimento de consciência crítica pela sociedade, devendo estar comprometida com uma abordagem da problemática ambiental que interrelacione os aspectos sociais, ecológicos, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos e éticos.

A educação ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se

situam os sujeitos e atores do processo educativo (Leff, 1998). É um tipo de educação que dispõe de uma perspectiva prática adequada à complexidade das situações de aprendizagem, aos problemas entrelaçados em ecossistemas, o que motiva o educando a pensar em termos de complexidade. Como enfatiza Martins (2007, p. 107), a educação ambiental “ensina uma visão sistêmica da realidade educativa referente a elementos de inter-relação”, apresentando aos alunos problemas ecológicos e ambientais, que os leva a praticar um pensamento complexo sobre o meio-ambiente.

Métodos inovadores das ONGs

Os casos examinados nos indicam que estas organizações possuem um rico repertório de estratégias educativas, que se enquadram nas 3 categorias de análise. A menor parte das estratégias concentra-se nos modelos verticais, campos 1 e 4. Pode-se perceber que os métodos transmissivos são utilizados como atividades complementares e raramente como a única opção de prática utilizada.

A análise individual de cada uma das organizações demonstra que as práticas educativas se concentram em sua maior parte nos métodos horizontais, campos 2 e 5, indicando uma grande diversidade de métodos ativos modificados e adaptados para a área de educação ambiental. Algumas vezes estas práticas são apoiadas por métodos transmissivos como aulas ou palestras. Podemos inferir que esta grande concentração e diversidade nos métodos ativos deve-se ao fato de que são métodos que vêm sendo utilizados e refinados há mais tempo na área de educação ambiental não formal e, portanto, mais fáceis de serem aplicados e experimentados em virtude de não sofrerem o engessamento próprio das instâncias formais e burocratizadas da educação.

Pela análise dos projetos, atuais e anteriores, pode-se identificar um avanço na aplicação das categorias que classificamos como modelo de rede. O discurso pedagógico e a ação educativa em favor do meio ambiente devem adequar-se a uma visão global e sistêmica, tanto do ambiente como dos problemas concretos a serem tratados. Desenvolver educação ambiental é descobrir relações e encadeamentos, uma vez que, de um modo geral, os problemas e as soluções na área ambiental não são só locais (COLOM, VÁQUEZ e SARRAMONA, 1998). Todas as ONGs estudadas apresentaram práticas nos campos 6 e 9, e duas no campo 3, indicando que há uma tendência na utilização das metodologias colaborativas que vêm sendo adaptadas para serem utilizadas em seus campos de trabalho - hoje com maior foco no socioambientalismo.

Nesse sentido, damos relevo ao que se tem entendido como Aprendizagem Social Para Salomon e Perkins (1998), a aprendizagem social pode ser entendida como toda aprendizagem que ocorre como resultado da interação social, ou que, de alguma forma, envolva a interação social.

O termo também pode indicar o tipo de aprendizagem envolvido na descoberta de quais os comportamentos são socialmente esperados e aceitos em situações sociais. Ou como expõe Lefrançois (2009, p. 373), aprendizagem social pode ser entendida como o “processo pelo qual aprendemos (um processo envolve, especificamente, interação social) ou o produto da aprendizagem (isto é, a aprendizagem de comportamentos socialmente adequados)”. O intercâmbio, as relações e interações sociais são os fatores centrais na evolução das atividades da pessoa e o conhecimento só possui importância por causa de sua significação social (FREDERICK, 1962).

No escopo da pesquisa, entendemos que a aprendizagem social, como “*práxis educativa* engajada e política, abre um estimulante espaço para a construção de eixos interdisciplinares em torno dos quais se tece uma nova cultura para a formação abrangente, a partir de uma abordagem sistêmica e complexa” (JACOBI, GRANJA, FRANCO, 2006, p. 9). São aplicadas especialmente em situações de resolução de problemas socioambientais locais e como estratégias de desenvolvimento local. Enfatiza a colaboração entre os diversos atores sociais ajuda a criar confiança, desenvolver uma visão comum de todos os aspectos presentes em uma dada situação, auxilia na resolução de conflitos e a chegar a soluções conjuntas que sejam tecnicamente viáveis e a implementá-las na prática (HARMONYCOP, 2003)

A aprendizagem social se insere

nos aportes socioculturais das teorias da aprendizagem e dialoga principalmente com os estudos da escola vygotskyana. A perspectiva sobre processos educativos importantes, sobretudo na atual sociedade da informação, e cuja estrutura continua deixando contingentes populacionais expressivos fora das instâncias decisórias de caráter político, foca nos processos das relações concretas entre sujeitos e entre esses e seu meio a base para a apropriação e transformação do conhecimento socialmente construído (JACOBI, GRANJA, FRANCO, 2006, p. 7).

As denominadas metodologias colaborativas originadas no campo das ONGs e dos movimentos sociais tornaram-se muito difundidas, existindo uma variada gama de métodos, ferramentas e técnicas focadas na participação ativa das pessoas em processos coletivos. São estratégias mais sofisticadas que demandam uma maior maturidade da organização em

relação aos objetivos que pretende alcançar com seus trabalhos em relação à interação socioambiental e de seu corpo técnico na construção de uma educação para a sustentabilidade:

A prática da EA deve ter como um de seus pressupostos, o respeito aos processos culturais característicos de cada país, região ou comunidade.(...). Isto significa reconhecer que há diferentes modos de relacionamento homem-homem e homem-natureza. Na sociedade brasileira esses diferentes modos de relacionamento determinam a existência de conhecimentos, valores e atitudes que devem ser considerados na formulação, execução e avaliação da prática da EA. (QUINTAS, 1997, p. 79)

Neste sentido, Guimarães (2006, p. 12) observa que “‘conhecer para preservar’ não deixa de ser importante, mas focar apenas nisso é insuficiente para causar transformações significativas na realidade socioambiental”. O autor ressalta a importância de um trabalho em conjunto com as diferentes comunidades e uma reflexão sobre “essas pressões sociais que promovem a degradação, provocando uma reflexão crítica, um sentimento de pertencimento que propicie uma prática social criativa pelo educativo [...]”. Na visão de Severino (2006, p. 621) a educação deve ser entendida como “um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva”.

Identifica-se uma grande diversidade de práticas utilizadas e percebe-se a existência de um movimento constante, no sentido de ajustarem-se às novas demandas socioambientais, vide a complexidade e variedade de temas tratados (quadro 5) inserindo em seus processos educativos aspectos que vão além do meio ambiente, apontando a importância fundamental da participação social, da adoção de práticas colaborativas e da inserção da questão da geração de renda dentro de propostas de desenvolvimento socioambiental. A educação ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo (LEFF, 1998).

Percebe-se que são agentes detentores de *know-how* de um processo pedagógico ambiental, ainda que em construção (trata-se de um campo novo), em que as técnicas de ensino-aprendizagem não são concebidas como algo pronto, mas sim como parte de um processo interativo, num processo de construção e reconstrução permanente de modo a poder dar conta deste campo educativo:

[...] o ensino do ambiente põe de forma exemplar os maiores problemas da renovação pedagógica. Nele reencontramos concretamente todas as

dificuldades que doravante estão ao mesmo tempo claramente catalogadas e quase sempre ignoradas, da passagem do concreto ao abstrato, das relações entre o vivido e o concebido, entre as sensações e os conceitos. É de prever então que um tal ensino torne necessário o pôr em prática de métodos educativos radicalmente diferentes dos métodos tradicionais e receptivos. Devemos agarrar-nos firmemente a este ponto. (PORCHER; FERRNAT; BLOT, 1975, p.18)

É muito significativa a fala do representante do IPESA ao reconhecer que estas “organizações estão mais adequadas para trabalhar a questão da educação ambiental porque utilizam alternativas metodológicas. As organizações têm mais liberdade para dar apoio para as atividades educativas porque podem trabalhar com novos métodos, novos processos”. O fato de atuarem no espaço de educação não formal, com um público diversificado - não restrito a escolas (quadro 5) também lhes propiciam uma maior liberdade de trabalho, o que representa na realidade a possibilidade de, como apontou a entrevistada do Supereco, elaboração “de processos eficientes e bem atraentes de educação ambiental, o que significa desenvolver nesse público o compromisso com atitudes sadias e de conservação de forma mais permanente. Este é um grande passo para termos adultos mobilizados e atuantes em prol da sustentabilidade nos diversos campos do mercado de trabalho e da cidadania”. Para Leff (1999), a educação para o desenvolvimento sustentável requer: novas orientações e conteúdos; novas práticas pedagógicas, nas quais se plasmem as relações de produção do conhecimento e os processos de circulação, transmissão e disseminação do saber ambiental. Isso traz a necessidade de serem incorporados os valores ambientais e os novos paradigmas do conhecimento na formação de novos atores da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável.

Neste sentido foi possível identificar que estas organizações são detentoras de *know how* na forma de metodologias próprias no campo da criação de estratégias educativas. Um exemplo é a expertise da 5 Elementos para desenvolver e instalar centros de educação ambiental. Outro é a metodologia denominada “Planejamento estratégico aplicado à educação ambiental” criada pelo Supereco, que tem como preocupação o desenvolvimento de uma forma de trabalho que propicie a formação de redes. Nas palavras do representante da organização: “É uma visão de planejamento estratégico para atuação em redes. A atuação conjunta das pessoas fortalece a rede de ações. É uma visão para criar sustentabilidade dos projetos”.

Mais um exemplo é o modelo de gestão integrada e participativa de resíduos sólidos do IPESA. No campo de processos educativos em rede, podemos também apontar a

experiência da Fundação SOS com oficinas de metodologia colaborativa, e as experiências da SEAE com a apropriação e aplicação de metodologias da Agenda 21 escolar, World Café e Oficina de Futuro.

Além de desenvolverem propostas com focos mais centrados na educação ambiental, foi possível identificar também a sua incorporação num âmbito mais capilarizado em um conjunto de práticas voltadas para o desenvolvimento local. Há um amplo espectro de atores e práticas que lhes imprime um caráter multisetorial: gestão participativa e integrada de resíduos sólidos, popularização de técnicas de agroecologia, diagnósticos participativos junto a comunidades escolares e outros modelos alternativos de geração de renda para moradores de unidades de conservação e seu entorno, projetos de desenvolvimento socioambiental local, técnicas sustentáveis de utilização e abastecimento de água, mutirões de reposição florestal, modelos de co-gestão de áreas protegidas em parceria com órgãos governamentais, participação em fóruns geradores de políticas públicas, processos de formação profissional com foco ambiental, dentre outros. Pode ser observado que, em quase todos estes projetos, há algum ponto de interface com o processo educativo.

No nível do processo decisório das políticas públicas, as suas ações apresentam reflexos, “o que provoca gradualmente uma mudança qualitativa na opinião pública” (Jacobi, 2003, p. 9). Destaca-se, neste sentido, o exemplo do Instituto 5 Elementos que possui um programa específico de políticas públicas no qual se inserem as participações da organização, enquanto representante da sociedade civil, em fóruns de debates, conselhos e comitês com ênfase na gestão integrada e compartilhada de recursos hídricos, resíduos sólidos e proteção à biodiversidade. No campo das políticas públicas, é interessante também o projeto “Plataforma Ambiental” da Fundação SOS, documento construído com o apoio dos voluntários, que reúne e apresenta questões e desafios a serem tratadas em plataformas de governo.

Articulação com o ensino formal

A educação ambiental passa a figurar no currículo escolar por meio dos temas transversais elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em 1997. Produzidos com base na LDB, os PCNs têm como eixo principal as disciplinas de conteúdos formais – português, matemática, ciências, história e geografia – porém, no Ensino Fundamental, estabeleceram temas transversais que emergem

de questões sociais urgentes, como saúde, violência, meio ambiente, impregnando toda a prática educativa (LOUREIRO, 2004; BRASIL, 1997).

Dentre as questões abordadas pela temática “meio ambiente”, em relação ao ensino fundamental de 1º ao 8º ano, incluiu-se a crise ambiental enquanto crise civilizatória, a educação como elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental, o meio ambiente e seus elementos naturais, as áreas urbanas e rurais com seus fatores ambientalmente físicos e sociais, além de conteúdos sobre proteção, preservação, conservação, recuperação e degradação do meio ambiente e a problematização dos conceitos “desenvolvimento sustentável” e “sociedades sustentáveis”.

Para materializar essas diretrizes, foi lançado o Programa de Formação Profissional em Serviço – Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola. Esse programa juntamente com os PCNs apontam a perspectiva interdisciplinar para o trabalho com a questão ambiental, a postura política da educação ambiental e a necessidade de a escola ampliar o diálogo com a comunidade. No entanto, segundo Mendonça (2004), várias pesquisas com escolas diagnosticaram práticas preservacionistas e despolitizadas da educação ambiental, cujo discurso não vincula as questões ambientais com o modelo de desenvolvimento praticado por sujeitos e ações determinados.

Essa problemática está intrinsecamente ligada à preparação do docente para a educação ambiental. Mizukami (1998), durante o V Congresso Paulista sobre Formação de Educadores, desenvolveu uma pesquisa a partir da seguinte pergunta-chave: que competências o professor precisa ter para que os PCNs se concretizem? A grande questão direcionou-se ao conhecimento do docente sobre temas sociais e aos seus recursos didáticos para abordá-los de maneira transversal e crítica.

As ONGs têm atuado nessa lacuna. Estas organizações, como ficou evidenciado nos estudos de caso, estabelecem interlocução com o ensino formal, por meio de atividades de capacitação para professores; elaboração e execução de projetos socioambientais, criação de estruturas e práticas sustentáveis nas escolas e entorno ou por meio de atividades desenvolvidas com alunos no espaço escolar e em espaços não formais, ou na atualização do currículo com a discussão de temas relativos às questões ambientais contemporâneas. Esta interação entre os espaços formais e não formais, certamente, contribui com o rompimento das amarras conteudistas da educação formal que dificultam a apreensão da complexidade do campo ambiental, bem como permite a inovação na abordagem educativa e nos conteúdos curriculares. A força da educação ambiental não formal está no fato de que ela não opera dentro de um determinado conjunto de regras com uma estrutura e currículos rígidos e

avaliações formais. A abordagem tradicional de educação é contestada para o processo de resolução de problemas ambientais por causa da complexidade da maioria, senão de todas as questões ambientais, o que impede que eles se encaixem dentro dos limites de determinada disciplina, uma vez que são por natureza interdisciplinares. (UNESCO, 1986).

Esta flexibilidade de abordagem permite que estas organizações, possam trabalhar com uma grande diversidade de temas, que são demandados pelos objetivos seus projetos e seus respectivos públicos-alvo. Como demonstra o quadro 5, dentre a grande diversidade de temas trabalhados pelas ONGs, encontram-se temas desafiadores e complexos como a geração de resíduos nos grandes centros urbanos, a utilização racional da água, a preservação da biodiversidade e as mudanças climáticas.

Desenvolvimento de material pedagógico

Percebe-se que, de um modo geral, há uma preocupação das organizações em desenvolver um material de apoio pedagógico para seus projetos. As publicações elaboradas abordam os temas ambientais da atualidade (quadro 5), indicando aspectos conceituais, mas, sobretudo, demonstrando uma preocupação com a práxis.

Quadro 5. Temas abordados pelas atividades educativas das ONGs pesquisadas.

| Organização | Temas tratados |
|-------------|--|
| 5 Elementos | Agenda 21, água, aquecimento global, biodiversidade, carta da terra, código florestal, consumo sustentável, desenvolvimento social local, elaboração de projetos, gestão de bacia hidrográfica, permacultura, políticas públicas, recursos hídricos, resíduos sólidos, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. |
| IPESA | Desenvolvimento social local, elaboração e execução de projetos socioambientais, práticas sustentáveis, preservação ambiental, reflorestamento, resíduos sólidos. |
| Refloresta | Água, aquecimento global, arborização urbana, biodiversidade, cultivo de mudas e plantio, desmatamento e restauração florestal, mata ciliar, mudanças climáticas e resíduos sólidos. |
| SEAE | Agenda 21, agricultura orgânica, agricultura urbana, agroecologia, água, biodiversidade, mata atlântica, permacultura, políticas públicas, preservação, resíduos sólidos, segurança alimentar e nutricional, sistemas agroflorestais, sustentabilidade. |
| SOS | Biodiversidade, conservação ambiental, Mata Atlântica, mudanças climáticas, políticas públicas, preservação ambiental, recursos hídricos, reflorestamento, resíduos sólidos. |
| Supereco | Agricultura familiar, água, bacia hidrográfica, biodiversidade, conceito de redes, conservação ambiental, corredor de biodiversidade elaboração de projeto, floresta, gestão compartilhada, mudanças climáticas, sustentabilidade e Unidade de Conservação. |

Elaborado pela autora.

As organizações investigadas demonstram uma pretensão no sentido de que seus projetos sejam subsidiados por publicações de apoio pedagógico, o que, certamente, tende a propiciar maior rigor pedagógico ao trabalho do educador, aumento da credibilidade e visibilidade da instituição. É, também, uma forma de democratização do conhecimento gerado; quase sempre os materiais são distribuídos gratuitamente e ficam disponíveis nos sites para *download*, permitindo que outros se apropriem de sua pedagogia ambiental e a levem para seus campos de atuação nas áreas de educação formal ou não formal. Muitas vezes os materiais são produzidos em parcerias com as próprias organizações, em razão da expertise de uma delas.

Identificamos que as contribuições pedagógicas são inovadoras por serem construídas a partir de vertentes metodológicas interativas, participativas e colaborativas. Percebe-se uma maior qualidade e contextualização dos materiais elaborados mais recentemente, indicando que as organizações estão enfrentando a necessidade de aprimorar suas capacidades e

habilidades para procurar dar conta da complexidade da dimensão ambiental em processos educativos focados no paradigma da sustentabilidade.

Estas publicações além de subsidiar os trabalhos das próprias organizações que as elaboraram e os desenvolvidos em outros espaços não formais de educação, podem auxiliar professores no ensino formal, levando, para dentro dos muros das escolas, novas metodologias de trabalho no campo ambiental. Entretanto, qualquer material pedagógico precisa fazer parte de um projeto mais global, “que observe o papel de cada um dos distintos materiais, propostos segundo determinados objetivos de um ou mais áreas e/ou uma ou mais etapas educativas” (ZABALA, 1998, p. 194). Estes materiais podem ser limitados ou úteis, em função de sua utilização; é fundamental a figura de um educador que os aprofunde e contextualize de forma crítica, tendo como premissa o paradigma da complexidade ambiental.

A necessidade de abordar o tema da complexidade ambiental decorre da percepção quanto ao incipiente e às múltiplas possibilidades que estão colocadas para, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura. Refletir sobre a complexidade ambiental abre estimulante espaço para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizem para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e comprometido com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas do saber. Mas também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalecentes, isto implicando numa mudança na forma de pensar, uma transformação no mundo do conhecimento e das práticas educativas (JACOBI, 2003, p.189).

A compreensão do ambiente, em sua totalidade, conjunto de “diversas índoles e natureza (do geofísico ao cultural, do atual ao histórico, do inanimado ao espiritual) que interagem, criando um espaço específico no qual os homens constroem (e são construídos), a dinâmica de nossa existência” (ZABALZA, 1991, p.245), considerando a interdependência entre o meio natural, social, econômico e cultural sob o enfoque da sustentabilidade não é uma das tarefas fáceis na práxis da educação ambiental formal. A fragmentação em disciplinas torna mais difícil a compreensão da dimensão socioambiental nos processos de ensino-aprendizagem. Guimarães (2007) observa que, no ensino formal, a realidade educacional, nesta área, é incipiente de interdisciplinaridade e tem o foco em perspectivas comportamentalistas e individualistas; os projetos utilizam métodos embasados em técnicas transmissivas e são realizados de forma pontual.

Como observam Zakrzewski e Sato (2006), o exercício da Educação Ambiental na escola requer do professor a re-construção de seu conhecimento profissional que necessita ser prático, integrador, profissionalizado, complexo, tentativo, evolutivo e processual. O que pode se concretizar se o professor buscar conhecer a realidade das escolas, das estratégias adotadas e da comunidade escolar (professores, alunos, comunidade do entorno). A preocupação em contribuir neste sentido pode ser depreendida da fala do entrevistado do Supereco, ao comentar os propósitos do curso de capacitação de professores que o Instituto realiza em parceria com a Fundação SOS: “trabalhamos com os professores para que eles sejam capazes de executar diagnósticos locais (escola e entorno), [adquiram] competências para aplicar a educação ambiental de forma transversal na escola”. O investimento do Instituto com os professores tem como finalidade “transformar a rotina da sala de aula, aplicando os aspectos teóricos e práticos vistos durante o curso”. Outro exemplo é o desenvolvimento de agendas 21 escolar pela SEAE, em escolas da região de Embu das Artes. Como enfatiza Gadotti (2000, p.16), “as ongs vêm assumindo na educação escolar e não formal um papel importante, inclusive na definição de novas práticas educacionais”.

Identificação de Redes e Parcerias

A palavra “rede” é oriunda do latim *rete* significando entrelaçamento de fios com aberturas regulares formando uma espécie de tecido. A partir da noção de entrelaçamento, malha e estrutura reticulada, o termo adquiriu outros significados passando a ser utilizado em diferentes contextos como rede de ensino, rede de esgoto, rede de organizações, redes sociais etc. Castells (1998) conceitua rede como um conjunto de nós conectados, onde cada um deles une um ponto onde a curva se intercepta, sendo que, por definição, uma rede não tem centro e, embora, alguns de nós possam ser mais importantes que outros, todos dependem dos demais na medida em que estão na rede. A rede também pode ser conceituada como um agrupamento de indivíduos, organizações ou agências organizadas em condições não hierárquicas em torno de questões ou preocupações, com as quais atuam de forma pró ativa e sistemática com base no compromisso e confiança. (WHO, 1998)

A motivação para a formação de uma rede depende da percepção da existência de objetivos ou interesses compartilhados que possam ser alcançados por meio do processo de interação dos participantes no âmbito da própria rede. Uma das características importantes na conceituação de redes é a sua abertura e porosidade, o que permite o estabelecimento de relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. A rede não se constitui

em apenas uma outra forma de estrutura, “mas quase uma não estrutura, no sentido de que parte de sua força está na habilidade de se fazer e desfazer rapidamente” (DUARTE; KLAUS, 2008, p. 156).

As redes são sistemas articulados em torno de objetivos comuns, que propicia o fortalecimento e a relação entre os membros; a manutenção do espírito comunitário, a troca de experiências, os processos de circulação e troca de informações, processo colaborativos em ações e projetos, processos de aprendizagem coletivo e inovação, aumentar o poder político do grupo, a formação de um estoque de capital social, a convivência da diversidade e das diferenças e possuem uma maior flexibilidade para a entrada e saída de seus componentes.

Contextualizando essas definições ao campo da educação ambiental promovida pelas ONGs analisadas, as redes, segundo Jacobi (2000, p. 156), “representam a capacidade de os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil explicitarem sua riqueza intersubjetiva, organizacional e política e concretizarem a construção de intersubjetividades planetárias, buscando consensos, tratados e compromissos de atuação coletiva”. A participação em redes, como ressaltado pelo entrevistado do Instituto Refloresta, é uma importante atividade de fortalecimento setorial e institucional das ONGs, do ponto de vista técnico e político. Como observa Jacobi (2003, p. 3), “o crescimento em número e tamanho das ONGs, o ganho em visibilidade e legitimidade, possibilitam a articulação, formação de redes e outras dinâmicas organizacionais para trocar informações, dividir tarefas e ampliar o alcance das iniciativas”.

Observamos aqui a construção de processos contemporâneos de aprendizagem social muito utilizados no campo da gestão ambiental. Como Kilvington (2007) afirma, o conceito de aprendizagem social está surgindo como um conceito normativo global, que reflete um crescente entendimento de que a diversidade de opiniões dos diferentes *stakeholders* da questão ambiental (planejadores, ONGS, políticos etc) e as diversas fontes de conhecimento da área (pesquisa científica, povos indígenas, donos de terras etc) podem ser integradas para aprenderem, interagirem e tomarem decisões sobre os problemas ambientais. Essa integração, de acordo com a autora, permite compor um quadro analítico construído a partir da mediação entre diferentes pontos de vista e fontes de informação, que pode ser utilizado para apoiar a decisão coletiva na gestão de recursos naturais. Esse processo, ao considerar a complexidade e a incerteza que permeiam a resolução das situações ambientais atuais, permite uma melhor decisão coletiva das ações mais adequadas a serem implementadas em cada caso.

A aprendizagem social para a gestão ambiental, como expõe Kilvington (2007), baseia-se na aprendizagem construtivista e, como tal, trata o processo de aprendizagem dos

indivíduos e da coletividade como uma interpretação ativa de novos conhecimentos, colocando-a no contexto com as ideias e experiências. O que significa, por meio da troca e do diálogo, resolver e antecipar futuros conflitos. O termo aprendizagem social, enquanto um conceito moderno, compartilha da premissa de que as decisões sociais podem ser melhoradas por meio do aumento do número de oportunidades de práticas de diálogo, como é o caso das redes e parcerias. É um conceito que leva ainda em consideração a forma como este diálogo será gerido, de modo que o seu resultado seja a geração de ideias e ações práticas e que ultrapasse, portanto, o nível de obtenção de apenas um consenso de opinião.

Para Keen, Brown e Dyball (2005), a Aprendizagem Social na Gestão Ambiental é a ação e reflexão coletiva que ocorre entre diferentes indivíduos e grupos ao trabalharem para aprimorar a gestão das inter-relações humanas com o meio ambiente, sendo que estas inter-relações incluem a todos nós, pois somos parte do mesmo sistema e cada um de nós, inevitavelmente, sofre as consequências destes processos de mudança. Segundo os autores, até recentemente havia alguma relutância em aceitar a gestão ambiental como parte dos problemas diários.

Para a viabilização da mudança social e a reorientação da sociedade em direção à sustentabilidade, Keen, Brown e Dyball (2005) apontam a necessidade de três novas agendas de aprendizagem. Primeiramente, é necessária a formação de parcerias equitativas de aprendizagem combinando o conhecimento das comunidades, dos profissionais e dos governos. Em segundo lugar, são necessárias plataformas de aprendizagem que capacitem independentemente indivíduos e grupos preocupados com questões ambientais comuns para que interajam em fóruns para resolver conflitos agindo de forma colaborativa e tomando decisões coletivas. Em terceiro lugar, a mudança social requer uma transformação no nosso modo de pensar e a aprendizagem de novos valores éticos que sustentam o processo de aprendizagem.

Materializando esses esforços, por meio da formação de redes, está o projeto Aprendendo com a Mata da Fundação SOS que busca mobilizar centros de educação ambiental existentes na região onde as ações são desenvolvidas para participação em seu projeto, e conseqüente fortalecimento da atuação da ONG. Graças às tecnologias de informação, surgem também comunidades virtuais. Um exemplo interessante é o *blog* Escolas Ecológicas (www.escolasecológicas.blogspot.com), criado pelo IPESA. As instituições de ensino participantes do projeto trocam informações e relatos sobre experiências disseminando informações e promovendo o intercâmbio das ações, criando uma rede de aprendizagem virtual entre organizações escolares.

O fortalecimento no campo da atuação da organização é exemplificado pela parceria desenvolvida entre a fundação SOS e o Instituto Supereco que foi contratado para dar apoio pedagógico ao programa “SOS Vai à Escola” financiado com recursos de um Instituto ligado a uma empresa automotiva e de um banco. Outro trabalho que desenvolveram em conjunto foi a publicação de apoio para o educador ambiental do projeto “Plantando cidadania” dentro do Programa de voluntariado da Fundação SOS para o qual o Instituto Supereco foi contratado.

Na análise do Instituto 5 Elementos encontramos um outro tipo de exemplo de parceria. Para o desenvolvimento do Centro de Educação Ambiental de Caucaia do Alto, a entidade foi contratada pela WWF Brasil, que recebeu recursos financeiros de um Instituto ligado a um grande Banco e os repassa para as ONGs parceiras. A WWF Brasil é uma organização não governamental brasileira ligada à Rede WWF, rede internacional independente, de conservação da natureza com atuação em mais de cem países.

O Instituto 5 Elementos, segundo seu representante, também trabalha na linha de parcerias com entidades governamentais, organizações privadas e do terceiro setor e, “considera a parceria como um princípio de atuação que confere legitimidade à sua visão e missão”. O representante da SEAE observou que as parcerias entre empresas privadas e ONGs estão crescendo porque “há necessidade de se trabalhar de forma articulada, em rede”. A formação de parcerias para desenvolvimento de ações tem se apresentado como uma expertise das organizações do terceiro setor.

Identificação do perfil do educador ambiental das ONGs

Ao examinarmos o quadro 6, podemos identificar a identidade do profissional educador ambiental das organizações analisadas. Observa-se que todas as organizações possuem equipe multidisciplinar com grande diversidade de áreas de atuação em processos educativos, mas que há uma predominância de profissionais do campo da Biologia. O que se explica provavelmente pelo fato de que, anteriormente, o foco da educação ambiental era conservacionista e, geralmente, tratado no campo das Ciências ou da Biologia (daí o seu enraizamento nesta área).

Hoje, o campo da educação voltada para o meio ambiente defronta-se com um novo paradigma que prescinde da interlocução com uma variada gama de campos do conhecimento para que possa dar conta da complexidade e da visão sistêmica que o quadro ambiental impõe aos educadores. Isto fica configurado pela variedade de temáticas tratadas nas práticas educativas (quadro 6), que abordam temas clássicos como consumo, mas também exigem que

o educador dê conta dos novos desafios que se colocam, como perda da biodiversidade, geração acentuada de resíduos, escassez da água, mudanças climáticas. É uma diversidade que requer e justifica uma equipe multidisciplinar.

Nos projetos analisados, pudemos observar que parte das ações dos educadores ambientais ocorre no campo dos processos educativos classificados nas categorias vertical e horizontal e estão mais voltadas para a conscientização dos aprendentes, De um modo geral, abordam a aquisição de conhecimentos e habilidades relativos à interação com o meio ambiente, tendo como núcleo das práticas os padrões de consumo e de comportamento, configurando o meio ambiente como um objeto de aprendizagem.

Por outro lado, as práticas classificadas na categoria de processos educativos em rede demandam, do educador, formação complexa e postura mais crítica para que possa dar conta da complexidade da elaboração de projetos educativos que considerem a realidade social do público alvo, as interlocuções com os diversos *stakeholders* das questões socioambientais, bem como a interlocução com o ensino formal.

O paradigma da complexidade, do ponto de vista educacional, não se relaciona apenas à apreensão de novos dados, mas também com a desconstrução dos princípios epistemológicos da ciência moderna e a criação de uma nova pedagogia que propicie a apropriação do conhecimento – a partir do ser do mundo e do ser no mundo -, agregando a construção de novos saberes e de uma nova racionalidade, que permitam, às atuais e futuras gerações, novas maneiras de se relacionar com o mundo, uma educação que reconstrua relações entre sociedade e meio natural, sob uma ética de responsabilidade socioambiental (LEFF, 1999). Assim, atribui-se ao educador ambiental o desafio de abordar a complexidade das questões ambientais,

que implica atitude de investigação atenta, curiosa, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidade e capacidade para o trabalho em equipe. Significa construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes, tanto os científicos quanto os outros saberes sociais (locais, tradicionais, das gerações, artísticos, poéticos, etc); diagnosticar as situações presentes, mas não perder a dimensão da historicidade. (CARVALHO, 2004, p. 130).

O educador “é por natureza um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos” (CARVALHO, 2004, p. 77). Por esta razão, o perfil que se coloca para o profissional

educador ambiental, na área não formal ou formal, parte da exigência de uma formação ampliada, que vai além da academia, demandando uma vivência interdisciplinar, criatividade para lidar com um campo em construção, visão sistêmica, uma postura reflexiva, participativa e mobilizadora da sociedade. Como observa Zahler (2007), além da questão da preservação dos recursos naturais, o educador ambiental deve conhecer a dinâmica da natureza, as necessidades das comunidades e ainda ter habilidade para desenvolver trabalho em equipe, de forma a buscar a solução participativa dos problemas que se apresentam.

O perfil traçado pelas organizações, como desejável para atuar em seus processos educativos, leva em conta a formação, mas, sobretudo, as experiências anteriores em projetos similares, como demonstrado no quadro 6. O que não significa prescindir de uma postura ativista, característica colocada como desejável pelas organizações IPESA e 5 Elementos.

Alguns dos profissionais com os quais tivemos contato iniciaram as suas atividades em grupos ativistas de ONGs, muitas vezes grupos de jovens voluntários, vieram de boas escolas e a partir da experiência que adquiriram em suas práticas puderam trabalhar de forma remunerada. As ONGs representam hoje uma alternativa real de absorção destes profissionais que:

Sem se preocuparem com escatologias, expressam por meio de suas ações a dupla vontade: de um lado, a de realização imediata de valores culturais ambientalistas e, de outro, a de orientarem desde já a vida social em direção a um tipo de futuro viável. Contam a seu favor com um fator perverso das sociedades pós-industriais, que é sua incapacidade estrutural para absorver jovens aptos a penetrar no mercado de trabalho (FERREIRA, 2001 p. 17).

Por outro lado, foi possível identificar também, que embora todas as organizações tenham explicitado preocupação com a capacitação de sua equipe, o treinamento ocorre no dia a dia de suas rotinas de trabalho. Excetua-se a 5 Elementos que atualmente inclui seus novos integrantes no Curso de Educação para Sustentabilidade que oferece formação teórica e prática dentro da temática ambiental para o público em geral.

O educador ambiental é um profissional com um perfil que ainda está se delineando. São provenientes de diversos contextos profissionais, trazem grande variedade de capacidades e conhecimentos para as organizações por onde passam; todavia, como observam Lerda e Earle (2007) essa diversidade no campo profissional acaba confirmando o mito de que qualquer pessoa pode ser educador ambiental, uma vez que, qualquer profissional que trabalhe com comunidades, educação, elaboração de projetos ou pesquisa, atua em algum momento como educador apresentando novas ideias e propostas para o seu público-alvo.

Além disso, como observam as autoras, os títulos profissionais ou descrições das funções dos profissionais que trabalham com comunidades nem sempre reconhecem o elemento educacional. Essa realidade, como alertam as autoras, pode facilitar a ausência de uma capacitação mais técnica, de ferramentas didáticas e de integração com os componentes dos processos de educação ambiental.

Quadro 6. Perfil do Educador ambiental das ONGs analisadas

| ORGANIZAÇÃO | FORMAÇÃO | CAPACITAÇÃO | REQUISITOS |
|--------------------|---|---|---|
| 5 Elementos | Administração de empresas Biologia Geografia Comunicação Pedagogia Saúde pública | Curso de formação em educação para sustentabilidade (50 horas) oferecido pela organização. | Ter disponibilidade de tempo, “acreditar no trabalho que irá desenvolver”. A formação e a experiência dependendo do tipo atividade. |
| IPESA | Biologia Geografia Gestão ambiental Psicologia Engenharia de alimentos História Sociologia | Aprendem no dia a dia. As pessoas conhecem os projetos e os temas participando das reuniões da organização | Ter experiência, vontade de contribuir, “comprar” o problema ambiental |
| Refloresta | Biologia Engenharia florestal Geografia Gestão ambiental | Capacitação feita dentro da própria organização na rotina diária e em reuniões (projeto, temas, estratégias educativas) | A característica do projeto define a formação e a experiência necessárias. |
| SEAE | Administração Biologia Engenharia ambiental Engenharia florestal Geografia Letras Pedagogia | Capacitação feita na rotina diária e em reuniões (equalizar conhecimentos) e em estudos e leituras de aprofundamento nos temas dos projetos | Experiência ou potencial para desenvolvimento de projetos na área socioambiental. O nível de escolaridade do trabalho a ser desenvolvido. |
| SOS | Biologia Ecologia Turismo Curso técnico de meio ambiente | Conhecer os projetos e áreas de atuação da organização e obter informações sobre a Mata Atlântica (material próprio) | Experiência na área do projeto. |
| Supereco | Biologia Ecologia Jornalismo Letras Psicologia Pedagogia | Capacitação feita dentro da própria organização na rotina diária e em reuniões (projeto, temas, estratégias educativas). | Experiência com educação ambiental, capacidade de articulação e formação em função do tipo de atividade a ser desenvolvida. |

Fonte: elaborado pela autora.

Traços da Profissionalização das ONGS

As ONGs, com a variedade de identidades que as caracterizam, podem desempenhar um papel importante: elas podem se constituir na interface entre o Estado e a sociedade. Mais do que o Estado, elas vêm adquirindo experiência e legitimidade para estabelecer diferentes formas de cooperação e de parceria. Essa é uma relação dinâmica e tensa nas palavras de Gadotti (2000).

Neste sentido, Garrison (2000) coloca que há um consenso de que as ONGs podem ocupar com eficácia espaços e lacunas deixados pelo Estado, motivadas por preocupações privadas (ainda que com a missão de realizar o interesse público) e com base em redes de conhecimentos e em padrões próprios de eficiência e eficácia. Essas entidades não geram nem distribuem lucros, mas movimentam e transferem volumes financeiros razoáveis. Tornam-se cada vez mais profissionalizadas e compõe o que alguns autores denominam de um mercado próprio, como observa o autor.

As análises nos permitem inferir que as ONGs ambientalistas estão “rompendo com a resistência à profissionalização, melhorando a sua eficiência organizacional, característica importante das Ongs norte americanas” (JACOBI, 2003a, p. 9). Um exemplo é a hierarquização das equipes dos projetos do Instituto Supereco. O aumento da busca por recursos de privados também indica o sentido de sua profissionalização, rompendo como o seu “preconceito” de atuar em conjunto com as esferas privadas da sociedade. Ainda na linha da profissionalização das ONGs, pode-se observar que a maior parte das atividades das organizações examinadas são desenvolvidas por profissionais remunerados. A militância voluntária de maior porte se restringe à Fundação SOS Mata Atlântica que tem mantido forte característica ativista desde a sua criação. A este respeito cabe observar que o exercício do voluntariado não é uma característica marcante da sociedade brasileira.

Outro aspecto que indica a sua profissionalização é o fato de que todas as organizações estudadas avaliam suas atividades, com o intuito de melhorar a sua eficiência, mas identifica-se, também, a sua relação com a necessidade de prestar contas aos financiadores. Há inclusive uma tendência de utilizar o modelo do financiador, em grande parte da iniciativa privada. O representante do Instituto Refloresta, destacou que um grande avanço dado pelas ONGs ambientalistas foi colocar em prática a questão ambiental e, em consequência, “as organizações são prestadoras de serviços e de assessorias na área ambiental”. Outro indicador neste sentido, é o exemplo do curso oferecido pelo Instituto 5 Elementos, ‘Educação para a

Sustentabilidade”, que é cobrado dos participantes. Esta, é uma tendência, que podemos observar também em outras ONGS que não são objeto deste trabalho. É o caso do Ipê Instituto de Pesquisas Ecológicas, que oferece vários cursos pagos, como por exemplo, um MBA em Gestão de Negócios Sustentáveis, um curso de mestrado em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável, dentre outros.

As pesquisas indicam que as iniciativas de parcerias entre o setor privado e o terceiro setor têm crescido em número de projetos e em termos de volume de financiamentos (Análise, 2010). Na opinião do representante do IPESA, as parcerias entre empresas e ONGs estão crescendo porque “há uma exigência internacional para que as empresas privadas tenham atuação no campo da responsabilidade social”.

De acordo com Maimon (1994), há uma nova percepção na forma como as empresas passaram a encarar a questão ambiental associada ao seu processo produtivo. A responsabilidade socioambiental passa a ser entendida como uma necessidade de sobrevivência, estimulando as empresas à adoção de uma nova estratégia, que passa a ser caracterizada por um comportamento ético-ambiental.

O Anuário Análise Gestão Ambiental (Análise, 2010) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com 573 empresas sobre as suas práticas ambientais no ano de 2010 que indica o seu comportamento em relação à responsabilidade socioambiental. Nesta pesquisa, por nossa sugestão, foi perguntado às ONGs e às empresas de que forma elas estabelecem as parcerias entre si. As empresas consideraram os seguintes critérios para a seleção: (73%) objetivos da entidade, (58%) avaliação dos resultados projetos das ONGs, (31%) tempo de atuação, (28%) valor do projeto a ser financiado e (11%) o porte da instituição. As ONGs por sua vez indicaram como elementos que contam no estabelecimento de parcerias: (31%) objetivos da organização, (30%) suas práticas ambientais, (17%) autonomia para desenvolvimento dos projetos, (17%) valor oferecido pela empresa e (14%) público-alvo das ações a serem desenvolvidas.

Deste universo, 64,4% das organizações possuem a sua política ambiental integrada com as demais da companhia, sendo que (82,7%) tem conhecimento, de forma documentada, dos impactos ambientais provocados por seus processos, atividades e serviços. Além disso, 74,3% das empresas possui programas de gestão para melhorar metas ambientais, sendo que 50,4% possuem certificação ISO 14001 (Análise, 2010). O resultado da pesquisa permite verificar que há um forte movimento das empresas na direção da educação do treinamento e da disseminação da informação para seus vários públicos.

Das empresas pesquisadas, 91,3% afirmou oferecer treinamento para a comunidade (31,7%) e para seus funcionários e terceiros (99,4%) referente às questões ambientais englobando desde segurança para as atividades de risco até melhor utilização dos recursos naturais e o tratamento mais adequado dos resíduos. Neste sentido identificamos as parcerias que o Instituto Supereco estabelece com empresas privadas, a partir de seus programas de responsabilidade socioambiental, que engloba ações, desenvolvimento de materiais de comunicação, projetos e programas com os colaboradores, clientes, fornecedores, consumidores e comunidades do entorno de suas operações. Uma parte considerável das empresas (70,5%) divulga as informações sobre a sua gestão ambiental em: site (70%), relatório anual (50,7%), balanço social (35,6%) e balanço socioambiental (27,5%). Além disso, 83% das empresas pesquisadas disseram ter programa organizado de comunicação das suas ações ambientais para o público em geral (58,6%), autoridades (41,5%), escolas (56,9%) e ONGs (33%) (Análise, 2010).

Dentre as empresas que promovem projetos de meio ambiente, 72,4% são para seus públicos externos, e há uma grande tendência no desenvolvimento de atividades educacionais. Das atividades desenvolvidas, 66,7% são de cunho educacional em geral, 57,1% de cunho educacional voltado para professores e alunos. Estas atividades por suas peculiaridades são geralmente desenvolvidas por ONGs com recursos financeiros das empresas. Um exemplo neste sentido, é o Programa Educação Ambiental na Fonte” da SEAE . Um percentual de 35,8% das empresas pesquisadas mantêm programas e parcerias com ONGs e entidades com atuação ambiental. E, no caso de nossa pesquisa todas as organizações estabelecem parcerias com a iniciativa privada para o financiamento de suas atividades educativas.

Das empresas pesquisadas, 12,2% possuem instituição (instituto, fundação) voltada para o meio ambiente e desenvolvimento sustentável, para cuidar de forma mais adequada e profissionalizada da gestão de sua responsabilidade socioambiental, o que inclui a relação de parcerias com ONGs (Análise, 2010). Na nossa pesquisa exemplificam esta tendência os projetos “SOS Vai à Escola” da Fundação SOS e o Centro de Educação Ambiental de Caucaia do Alto do Instituto 5 Elementos, ambos financiados por Institutos ligados a organizações privadas. Em relação a esta particularidade de criação de institutos e fundações, o representante do 5 Elementos observou que um problema que se apresenta é que essas entidades, muitas vezes, são formadas por elementos da própria organização que o mantém e nem sempre possuem competência para avaliar as questões que se apresentam. O Instituto deve ter autonomia e possuir profissionais adequados, ainda que possua pessoas da empresa no Conselho.

As parcerias com as empresas, anteriormente, baseavam-se em trabalhos pontuais. Como indicou o representante do 5 Elementos, “hoje este perfil mudou e a construção do projeto é feita em conjunto”. A escolha da empresa parceira leva em conta: foco na sustentabilidade, a utilização de tecnologias limpas, e a elaboração de relatórios e balanço social. Para o IPESA, no estabelecimento de parcerias com as empresas, o que conta é idoneidade, objetivos, comportamento ético frente às suas atividades. Como enfatizaram os representantes da SOS e do Supereco, as empresas parceiras devem ser idôneas, não podem ser da área de fumo, bebidas alcoólicas, transgênicos, utilizar trabalho infantil, nem ter cometido crime ambiental. Segundo a SEAE, estes valores limitam o volume de parceiros. Além disso, para o Refloresta, as parcerias são vetadas com empresas que limitam autonomia de ação.

Público-alvo das práticas educativas das ONGs

Os públicos-alvo das organizações estudadas encontram-se sistematizados no quadro 7. Pode-se observar que todas as organizações trabalham com a comunidade escolar, o que envolve alunos, professores e comunidade do entorno. Além do perfil das práticas educativas das ONGs, que propicia uma facilidade de interlocução com o ensino formal. Outra possível razão para que todas trabalhem com este segmento é o fato de que muitas das empresas parceiras focam este tipo de público para as suas ações de responsabilidade socioambiental. Por outro lado, muitos dos projetos financiados com recursos públicos também têm buscado privilegiar estudantes de escolas públicas como forma de compensar a dificuldades que estas escolas possuem para inserir a educação ambiental dentro de seus parâmetros curriculares. Percebe-se também que quanto mais focadas as ações das ONGs em processos de aprendizagem do modelo em rede, campos 3, 6 e 9, maior a diversidade de *stakeholders*, abarcados pelas ações educativas que nestas classificações têm como pressuposto um maior nível de participação. As ações desenvolvidas para funcionários de empresas de um modo geral estão vinculadas às ações de responsabilidade socioambiental empresarial. O Instituto Supereco, por exemplo, desenvolve projetos solicitados por empresas que envolvem seus colaboradores, fornecedores, clientes e comunidades do entorno de suas atividades. Todas as ONGs analisadas possuem flexibilidade para atender públicos diferenciados e que podem ser ampliados em função de novos projetos.

Quadro 7. Público-alvo das Ongs

| Organização | Público alvo |
|---------------------------|---|
| 5 Elementos | Agricultores, Comunidade escolar, Comunidades em geral, ONGs, Funcionários de empresas, Poder público. |
| IPESA | Agricultores, Comunidade escolar Comunidades em geral, Funcionários de empresas |
| Refloresta | Agricultores, Comunidade escolar, Comunidades em geral |
| SEAE | Agricultores, Comunidade escolar, Comunidades em geral, Grupos de Jovens Lideranças, Poder Público, |
| SOS Mata Atlântica | Comunidade escolar, Comunidades em geral, Lideranças, Poder público |
| Supereco | Comunidade escolar, Comunidade em Geral, Empresas, Lideranças comunitárias, ONGs locais, Poder Público |

Elaborado pela autora

4.2. A educação ambiental nas organizações do terceiro setor: a visão dos *stakeholders*

O método de pesquisa Delphi se insere dentre os chamados métodos prospectivos, de cunho qualitativo (GRISI e BRITO, 2003) e busca obter o consenso de opiniões entre especialistas sobre o tema pesquisado. Baseia-se na aplicação de um questionário, em sucessivas rodadas, a um grupo de especialistas, cuja participação é mantida em anonimato. A cada rodada, os questionários são submetidos a um tratamento estatístico, suprimindo-se ou incluindo-se avaliações (VERGARA, 2004).

O método Delphi, cujo nome teria sido inspirado pelo Oráculo de Delfos, na Grécia antiga (ZACKIEWICZ e SALLES FILHO, 2001), foi introduzido nos Estados Unidos nos anos de 1950, inicialmente, para previsão de inovação tecnológica e, com o tempo, seu escopo foi ampliado, sendo utilizado, também, como método de apoio à decisão e formulação de políticas (GIOVINAZZO, 2001). Atualmente, o método Delphi tem sido utilizado em estudos prospectivos desenvolvidos por organizações públicas e privadas, bem como instituições acadêmicas, no Brasil e no exterior (VERGARA, 2004).

O método Delphi admite variações, indo da aplicação de um simples questionário impresso à utilização de ferramentas tecnológicas. Em relação à elaboração do questionário, Kayo e Securato (1997) observam que o primeiro modelo de questionário deve ser elaborado como qualquer outro questionário, utilizando-se uma revisão da literatura sobre o tema. As questões devem ser claras e exigir fundamentação de cada resposta. A elaboração do questionário a ser usado na rodada seguinte deve levar em consideração as respostas do primeiro levantamento. Existe muita discussão acerca do tamanho ideal do questionário. A maioria dos autores defende algo em torno de 15 questões, que levem de poucos minutos para serem respondidas. O importante é que seja disponibilizado espaço para eventuais comentários dos especialistas.

As principais características do método são resumidas por Woundenberg (1991):

- Anonimato. Os especialistas participantes não interagem diretamente mantendo-se desconhecidos perante o grupo,
- Feedback. As respostas dos questionários são resumidas, tabuladas e devolvidas aos especialistas para que estes validem novamente suas opiniões. O objetivo é distribuir todas as informações disponíveis e geradas pelo grupo entre todos os participantes;
- Interações. A técnica consiste de sucessivas rodadas, cuja quantidade é fixada antecipadamente ou de acordo com um critério de consenso do grupo ou de subgrupos. A literatura sugere que número de rodadas varia entre 2 e 10.
- Objetivo. O consenso pode ser importante, mas não deve ser considerado como objetivo principal do método

As principais vantagens e desvantagens do método Delphi estão relacionadas no quadro 8.

Quadro 8. Vantagens e desvantagens do método Delphi

| Vantagens | Desvantagens |
|---|---|
| Permite aos participantes permanecerem anônimos | Os julgamentos referem-se ao grupo selecionado que pode não ser representativo |
| Econômica (baixo custo de aplicação) | Tendência a eliminar posições extremas e forçar um consenso médio |
| Isenta de pressão social, influência de personalidade e dominação individual | Necessidade de mais tempo em comparação com outras técnicas |
| Leva à distribuição de informação e ao debate entre os participantes | Não deve ser visto como a solução final |
| Conduz ao pensamento independente e à evolução gradual das opiniões | Requer habilidades em comunicação escrita |
| Um painel bem selecionado pode fornecer uma perspectiva analítica ampla dos problemas locais e relacionados | Requer tempo adequado (cerca de 30 a 45 dias para a realização de um processo com duas rodadas) e comprometimento dos participantes |
| Pode ser usada para alcançar consenso entre grupos hostis entre si | |

Fonte: Carter e Beaulieu (1992).

Com relação aos especialistas escolhidos, Adams (1980) observa que estes devem sentir-se pessoalmente envolvidos com o problema em questão; possuir informações e experiências relevantes para o processo; estar motivados a participar, percebendo que os resultados fornecerão informações relevantes. Ainda sobre a seleção dos especialistas, Giovinazzo (2000) observa que os especialistas devem ser selecionados de diferentes setores e organizações, como universidades, institutos e indústrias. Um resultado de qualidade depende principalmente dos especialistas escolhidos. O autor recomenda que o número de especialistas envolvidos deve situar-se entre 10 e 15, e desaconselha a utilização de um número maior, uma vez que o benefício proporcionado pela inclusão de muitos especialistas ao grupo é muito pequeno e a administração é mais complexa.

Procedimentos da pesquisa

Foram selecionados cinco grupos de especialistas, com cinco representantes de cada grupo, totalizando 25 participantes. Os especialistas foram escolhidos tendo em conta o conceito de *stakeholder* proposto por Freeman (1984), “qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pela obtenção de um propósito corporativo”. Foram selecionados: cinco gestores de empresas que desenvolvem parcerias com ONGs ambientalistas; cinco gestores públicos de órgãos que desenvolvem projetos com ONGs ambientalistas; cinco gestores de ONGs ambientalistas; cinco jornalistas e cinco professores universitários, cuja atuação também envolva relacionamento com ONGs ambientalistas. A pesquisa Delphi se desenvolveu em três etapas.

Inicialmente foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os participantes para o levantamento das principais questões e possíveis respostas. Neste primeiro contato os participantes foram devidamente esclarecidos sobre o tema pesquisado e se comprometeram em participar das rodadas seguintes.

A partir das entrevistas iniciais, foi elaborado um questionário formulando questões e relacionando possíveis respostas alternativas às quais deveriam ser atribuídas notas variando de 0 a 10, sendo que 0 representaria total discordância e 10 total concordância. Os questionários foram enviados pela internet para a segunda rodada de questões.

A tabela 9 apresenta as questões formuladas e a análise estatística das notas atribuídas aos questionários na segunda rodada.

Tabela 9. Segunda rodada da pesquisa Delphi

| Questões | Parâmetros estatísticos | | | | | |
|--|-------------------------|--------|-------|---------|------|----------|
| | Mínimo | Máximo | Média | Mediana | Moda | Desv pad |
| A educação ambiental desenvolvida pelas ONGs deve ser: | | | | | | |
| 1. Informativa | 0,0 | 10,0 | 8,0 | 10,0 | 10,0 | 2,6 |
| 2. Propositiva | 0,0 | 10,0 | 8,6 | 10,0 | 10,0 | 2,8 |
| 3. Crítica | 0,0 | 10,0 | 8,2 | 10,0 | 10,0 | 3,2 |
| A educação ambiental desenvolvida pelas ONGs deve ser dirigida a: | | | | | | |
| 1. Escolas | 1,3 | 10,0 | 9,4 | 10,0 | 10,0 | 1,3 |
| 2. Empresas | 1,0 | 10,0 | 8,1 | 10,0 | 10,0 | 2,8 |
| 3. Órgãos públicos | 2,0 | 10,0 | 8,0 | 10,0 | 10,0 | 2,7 |
| 4. Comunidades carentes | 2,1 | 10,0 | 8,8 | 10,0 | 10,0 | 2,1 |
| 5. Comunidades expostas a riscos ambientais | 1,0 | 10,0 | 9,2 | 10,0 | 10,0 | 2,1 |
| As ONGs devem desenvolver suas atividades: | | | | | | |
| 1. Em parceria com outras ONGs | 1,6 | 10,0 | 9,0 | 10,0 | 10,0 | 1,6 |
| 2. Em parcerias com órgãos públicos | 0,0 | 10,0 | 8,2 | 9,0 | 10,0 | 2,5 |
| 3. Em parcerias com empresas privadas | 0,0 | 10,0 | 8,0 | 9,0 | 10,0 | 2,8 |
| 4. Forma independente | 0,0 | 10,0 | 5,9 | 8,0 | 10,0 | 4,0 |
| As pessoas que atuam como educadores ambientais em ONGs devem: | | | | | | |
| 1. Trabalhar como voluntários | 0,0 | 10,0 | 4,2 | 5,0 | 0,0 | 3,5 |
| 2. Ser remuneradas pelo seu trabalho | 0,0 | 10,0 | 8,4 | 10,0 | 10,0 | 2,6 |
| O educador ambiental deve ter: | | | | | | |
| 1. Formação acadêmica | 2,2 | 10,0 | 7,5 | 8,0 | 10,0 | 2,2 |
| 2. Experiência como professor | 0,0 | 10,0 | 5,1 | 5,0 | 5,0 | 3,1 |
| 3. Experiência profissional na área ambiental | 0,0 | 10,0 | 7,3 | 8,0 | 5,0 | 2,5 |
| 4. Experiência profissional em áreas afins | 0,0 | 10,0 | 6,8 | 7,5 | 8,0 | 2,5 |
| 5. Capacidade de relacionamento interpessoal | 1,7 | 10,0 | 8,8 | 10,0 | 10,0 | 1,7 |
| 6. Preocupação com a questão ambiental | 0,5 | 10,0 | 9,8 | 10,0 | 10,0 | 0,5 |
| 7. Militância em movimentos ambientalistas | 0,0 | 10,0 | 4,9 | 5,0 | 5,0 | 2,7 |
| As ONGs ambientalistas devem ser financiadas por: | | | | | | |
| 1. Recursos públicos | 0,0 | 10,0 | 7,6 | 8,0 | 10,0 | 2,6 |
| 2. Recursos privados (empresas) | 2,0 | 10,0 | 7,8 | 8,5 | 10,0 | 2,4 |
| 3. Cobrança pelos serviços prestados | 0,0 | 10,0 | 7,0 | 7,5 | 10,0 | 3,4 |
| 4. Doações | 2,0 | 10,0 | 8,0 | 8,0 | 10,0 | 2,0 |

Elaborado pela autora.

Na segunda rodada foi possível identificar a existência de pontos de grande concordância em torno do tipo de educação ambiental que deve ser desenvolvida. É uma concepção ampla que engloba não só os aspectos informativos e propositivos, mas também críticos. Outro ponto de concordância está na amplitude do público alvo, sendo esperado que as práticas de educação ambiental sejam dirigidas aos mais diversos segmentos da sociedade.

Por outro lado, observa-se alguma discordância no tocante à remuneração do educador ambiental. Alguns entrevistados se manifestaram no sentido de que o trabalho do educador ambiental seja oferecido voluntariamente, enquanto outros enfatizaram a importância da remuneração do educador, propiciando a sua profissionalização.

Outro ponto em que se verifica alguma discordância refere-se à forma de financiamento das atividades, sendo que algumas pessoas discordaram do financiamento de origem pública e outros do financiamento de origem privada. Tal postura se explica pela preocupação com uma possível interferência do financiador sobre o projeto desenvolvido. Todavia existe uma grande concordância em que a educação ambiental seja oferecida gratuitamente pelas ONGs, dada a importância da educação ambiental para sociedade.

Com o objetivo de avançar no sentido de obter, senão um consenso, mas ao menos uma avaliação com grande apoio dos *stakeholders*, eliminou-se do questionário todas as alternativas que obtiveram média inferior a 7. As demais alternativas foram consolidadas e um novo questionário foi enviado aos participantes para a terceira rodada de questões.

A tabela 10 apresenta as questões formuladas e a análise estatística das notas atribuídas aos questionários na terceira rodada da pesquisa Delphi.

Tabela 10. Terceira rodada da pesquisa Delphi

| Questões | Parâmetros estatísticos | | | | | |
|--|-------------------------|--------|-------|---------|------|----------|
| | Mínimo | Máximo | Média | Mediana | Moda | Desv pad |
| 1. A educação ambiental desenvolvida pelas ONGs deve ser a mais AMPLA possível, contemplando os aspectos informativos, propositivos e críticos. | 5,0 | 10,0 | 9,5 | 10,0 | 10,0 | 1,2 |
| 2. A educação ambiental desenvolvida pelas ONGs deve ser dirigida a TODOS OS SEGMENTOS da sociedade. | 0,0 | 10,0 | 8,9 | 10,0 | 10,0 | 2,3 |
| 3. As ONGs devem desenvolver suas atividades EM PARCERIAS com outras ONGs e organizações dos setores público e privado. | 3,0 | 10,0 | 8,4 | 9,0 | 10,0 | 2,0 |
| 4. Os educadores ambientais das ONGs devem ser REMUNERADOS, buscando-se a sua PROFISSIONALIZAÇÃO. | 4,0 | 10,0 | 8,9 | 10,0 | 10,0 | 1,8 |
| 5. O educador ambiental dever ter formação acadêmica, experiência profissional e preocupação com a questão ambiental, sendo o principal requisito, a capacidade de RELACIONAMENTO INTERPESSOAL. | 4,0 | 10,0 | 7,7 | 8,0 | 10,0 | 2,0 |
| 6. As ONGs ambientalistas devem buscar recursos nos diversos setores da economia (público, privado e doações da sociedade), de modo a poder oferecer seus serviços GRATUITAMENTE para a sociedade. | 5,0 | 10,0 | 8,0 | 8,0 | 10,0 | 1,7 |

Elaborado pela autora.

4.2.1. Resultado da pesquisa Delphi

O resultado final da pesquisa Delphi oferece uma visão clara da opinião predominante entre os participantes acerca das expectativas da sociedade sobre o papel a ser desempenhado pelas ONGs em relação às práticas de educação ambiental. Espera-se, das ONGs, uma educação ambiental ampla, abrangendo os aspectos não apenas informativos e propositivos, mas também críticos, dirigida a todos os segmentos da sociedade, atuando em parcerias com outras ONGs e organizações dos setores público e privado, apoiada em educadores profissionais, remunerados, e que apresentem competências pessoais que vão além da formação acadêmica e da experiência profissional, com grande capacidade de relacionamento interpessoal.

A educação ambiental é considerada com bem público essencial, de modo que deve ser oferecida gratuitamente para a sociedade, cabendo às ONGs buscar formas alternativas de financiamento, inclusive junto às organizações públicas e privadas.

O resultado final da pesquisa pode ser expresso da seguinte forma:

1. A educação ambiental desenvolvida pelas ONGs deve ser a mais ampla possível, contemplando os aspectos informativos, propositivos e críticos e dirigida a todos os segmentos da sociedade.
2. As ONGs devem desenvolver suas atividades em parcerias com outras ONGs e organizações dos setores público e privado.
3. Os educadores ambientais das ONGs devem ser remunerados, buscando-se a sua profissionalização com formação acadêmica, experiência profissional e preocupação com a questão ambiental, e capacidade de relacionamento interpessoal.
4. As ONGs ambientalistas devem buscar recursos nos diversos setores da economia (público, privado e doações da sociedade), de modo a poder oferecer seus serviços gratuitamente para a sociedade.

Este capítulo procurou responder a duas questões centrais no trabalho: como é e como deveria ser a educação ambiental desenvolvida pelas organizações do terceiro setor?

Confrontando-se os resultados da pesquisa Delphi com a análise dos estudos de caso, podemos tecer as seguintes considerações. De acordo com os participantes da pesquisa Delphi, a educação ambiental das ONGs deve ser a mais ampla possível, contemplando os aspectos informativos, propositivos e críticos devendo ser dirigida a todos os segmentos da sociedade. Neste mesmo sentido, indica o resultado das análises dos casos. A pesquisa permitiu identificar, que a preponderância dos processos educativos não formais das ONGs estudadas estão ancorados numa orientação pedagógica ativa e em metodologias fundamentadas em participação, diálogo, interação, intervenção social e aprendizagem social, e, portanto, na mesma linha da educação propositiva e crítica indicada pelos *stakeholders* participantes da Delphi. Aliás, o estudo dos casos indicou que estas organizações são detentoras de *know how* para a adaptação e criação de novas estratégias pedagógicas para dar conta da complexidade das demandas que se apresentam no campo socioambiental. Quanto ao público-alvo a ser objeto dos trabalhos das entidades, os resultados dos casos analisados aproximam-se daquele apontado pelos *stakeholders*. Todas as ONGs analisadas possuem flexibilidade para atender públicos diferenciados e que podem ser ampliados em função de novas demandas.

Com relação à premissa estabelecida pelos participantes da Delphi, indicando que as ONGs devem desenvolver suas atividades em parcerias com outras ONGs e organizações dos setores público e privado, verificou-se que é uma ocorrência normal no modelo em que as ONGs operam. As pesquisas indicam que as iniciativas de parcerias entre o setor privado e o terceiro setor têm crescido em número de projetos e em termos de volume de financiamentos e que as ONGs estabelecem parcerias com os setores privado e governamental para obtenção de recursos e também com outras ONGs. As duas pesquisas apontaram na mesma direção. As ONGs com a diversidade de identidades que as caracterizam, como demonstra o estudo, vêm adquirindo experiência e legitimidade para estabelecer novas formas de cooperação e parceria com os setores público e privado, propiciando a ampliação da cidadania por meio de suas ações.

Com relação ao perfil do profissional educador ambiental as duas pesquisas também indicam resultados similares. O educador ambiental é um profissional com um perfil que ainda está se delineando. São provenientes de diversos contextos profissionais, são

remunerados e devem se capacitar para dar conta dos desafios inerentes á sua atividade. Além de conhecer os aspectos relacionados ao meio ambiente, propriamente dito, o educador ambiental deve conhecer as necessidades das comunidades e a ter habilidade para desenvolver trabalho em equipe, de forma a buscar a solução participativa dos problemas que se apresentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo tem presenciado um expressivo crescimento das atividades voluntárias organizadas, assim como, o surgimento de organizações sem fins lucrativos. O crescimento do terceiro setor decorre de diferentes pressões, demandas e necessidades provenientes dos indivíduos, das instituições e, até mesmo, dos próprios governos, refletindo um claro conjunto de alterações sociais, associadas à globalização dos riscos ambientais. Mudanças históricas e de longo alcance abriram a possibilidade para que instituições alternativas sejam capazes de atender mais adequadamente a tais demandas. Estas organizações, por sua pequena escala, flexibilidade e capacidade de canalizar a participação popular, têm se apresentado mais capacitadas para preencher esse espaço. Pesquisas acerca do comportamento destas organizações indicam seu crescente protagonismo no campo ambiental, tanto no que se refere ao número de entidades criadas, como em relação ao desenvolvimento de projetos dedicados às questões ambientais. Este crescimento, provavelmente reflete uma maior preocupação com a questão ambiental por parte da sociedade, fenômeno que se situa em uma conjuntura de transformações no cenário mundial, em que a globalização dos riscos ambientais tem demandado práticas em prol da sustentabilidade planetária, ancoradas nos preceitos da educação para sustentabilidade, contidos na Agenda 21 e no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

As organizações objeto deste trabalho, realizam suas práticas, dentro desta dimensão, abraçando os três pilares da sustentabilidade. Focam o ambiente, e os impactos de nossas práticas cotidianas, e a necessidade de uma postura pró-desenvolvimento sustentado. Tocam na dimensão econômica inserindo em seus projetos propostas de geração de renda fazendo da sociedade o foco central de suas ações educativas.

A pesquisa permitiu identificar que a preponderância dos processos educativos não formais das ONGs estudadas estão ancorados numa orientação pedagógica ativa e em metodologias fundamentadas em participação, diálogo, interação, intervenção social e aprendizagem social. Demonstram, portanto, um *know how* para a adaptação e criação de novas estratégias pedagógicas para dar conta das complexidades das demandas que se apresentam no campo socioambiental. E, neste sentido, possuem um papel relevante ao estabelecer, por meio de suas práticas educativas, uma interlocução com o ensino formal, fazendo com que os padrões curriculares sejam enriquecidos pela sua interdisciplinaridade,

propiciando a assimilação de novas práticas mais flexíveis, e, portanto mais adequadas para os processos de educação ambiental.

As características das ONGs ambientalistas, apontadas neste estudo, demonstram que estas organizações, possuem um perfil particular que as configura como um novo e importante ator neste cenário. Atualmente desenvolvem projetos pautados pelas novas demandas sociais e muitas vezes de forma articulada com outras organizações dos setores público e privado. Chamam atenção os crescentes desafios que se colocam quando da constituição de parcerias, como por exemplo, remodelar funções tradicionais, novos processos de organização interna, adequação de aspectos jurídicos, melhorias na capacitação de recursos humanos e na gestão institucional, com o objetivo de alcançar eficiência e eficácia, transparência, melhor avaliação, qualidade de resultados e ainda reconhecimento e legitimidade junto à sociedade civil. Cabe, também, comentar que há limites bem delineados para que suas ações sejam bem sucedidas, como a própria heterogeneidade das organizações, questões como o financiamento dos serviços que prestam e, até mesmo, quanto à sua capacidade de obtenção de resultados positivos de seus projetos, como por exemplo, a geração de novos comportamentos sociais.

Uma análise entre os aspectos abordados pelos autores pesquisados, os dados apresentados pelas pesquisas e os elementos levantados no trabalho de campo, trouxeram constatações e informações interessantes tanto para aqueles que possuem interesse nesse campo de estudo, como para outras organizações que desejem saber mais sobre o comportamento de outras entidades, situar-se neste novo cenário ou, mesmo, ampliar o seu âmbito de atuação. Este é um campo aberto para estudos e, ainda, há muito a ser explorado.

BIBLIOGRAFIA

- AB´SABER, A. N. **(Re) conceituando educação ambiental**. MAST/CNPq, 1991.
- ADAMS, L. A. Delphi Forecasting: Future Issues. **Grievance Arbitration. Technological Forecasting and Social Change**. New York, v. 12, n. 2, 1980.
- ANÁLISE, Gestão ambiental Anuário 2010. São Paulo: Análise editorial, 2008.
- ANÁLISE, Gestão ambiental Anuário 2010. São Paulo: Análise editorial, 2009.
- ANÁLISE, Gestão ambiental Anuário 2010. São Paulo: Análise editorial, 2010.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.. **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004, p. 67-100.
- ARRUDA, M. P. S de. **Educação e Sustentabilidade: o projeto Educação Ambiental no Ensino Básico do Brasil – Muda o mundo, Raimundo!** Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: Programa EICOS/UFRJ, 2001.
- BALZAN, N. C. Estudo do meio. In: CASTRO, A. D. et ali. **Didática da escolar media: teoria e prática**. São Paulo: Editora Edibell, 1969.
- BARBIERI, C. B. **Terceiro Setor. Desafios e Perspectivas Constitucionais**. São Paulo: Juruá, 2008.
- BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e Meio Ambiente: as estratégias de mudança da agenda 21**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____; CAJAZEIRA, J. E. R. **Responsabilidade Social Empresarial e Empresa Sustentável. Da teoria à prática**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BAVA, S. C.. O terceiro setor e os desafios do Estado de São Paulo para o século XX. **Cadernos ABONG. ONGs, identidade e desafios atuais**. São Paulo, CETESB nº 27, maio/2000.
- BECK, U. **Risk Society: towards a new modernity**. London: Sage, 1992.
- _____. A reinvenção da política: rumo a uma nova teoria da modernização reflexiva. In: _____; GIDDENS, A. LASH, S (org). **Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estática na Ordem Social Moderna**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1997.
- BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. **Educação e Realidade**, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.
- BLOOM, B. S. **Taxonomy of Educatinal Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain**. New York:Mc KAY, 1956.

- _____; ENGELHART, M. D.; FURST, E. J.; HILL, W. H. & KRATHWOHL, D. R. **Taxonomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976, vols 1 e 2.
- BORN, R. H.; CABRAL-BORN, G. C; HORN, A. L. P. **Agenda 21. Nós da espaçonave Terra dependemos dessa ideia**. São Lourenço da Serra, SP: Vitae Civilis, 2006.
- BRADENBURG, A. **Agricultura familiar, ONGs e desenvolvimento sustentável**. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.
- _____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 31 out. 2009.
- _____. **Programa nacional de Educação Ambiental – PronEA**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- BROWN, L. **Estado do Mundo**. São Paulo: UMA Editora, 1999.
- BRUGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.
- BUSSAB, W. O.; MIAZAKI, E. S.; ANDRADE, Dalton F. **Introdução à Análise de Agrupamentos**. São Paulo: IME-USP, 1990.
- CABRAL, E. de S. **Terceiro setor. Gestão e controle social**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- CALLAWAY A. Fronteras de la educación extra escolar. In: BREMBECK, C. S.; THOMPSON, T. J. **Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación Intercultural de alternativas no formales**. Buenos Aires: Guadalupe, 1976, pp. 31-46.
- CALVO, S.: GUTIÉRREZ, J. **El espejismo de la educación ambiental**. Espanha: Ediciones Morata, 2007.
- CAMARGO, A. L. B. **Desenvolvimento Sustentável – Dimensões e Desafios**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2003.

- CAMARGO, Maria Eugênia. World Café: Método de Diálogo e Criação Coletiva Como Ferramenta de Educação Ambiental. IN: JACOBI, Pedro R.(org). **Aprendizagem social. Diálogos e Ferramentas Participativas: Aprender Juntos Para Cuidar da Água**. São Paulo: IEE/PROCAM, 2011.
- CAMPOS, Fernanda C. A. *et al.* **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CMMAD, Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, **Nosso Futuro Comum**. 2 ed., Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988.
- CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A. **Educación ambiental y Desarrollo Humano**. Barcelona/Espanha: Editorial Ariel SA, 2001.
- CARROLL, A. B. **Business and society: Managing Corporate Social Performance**. Boston, EUA: Little Brown, 1981.
- CARTER, K. A. ; BEAULIEU, L. J. **Conduction a Community Needs Assessment: Primary Data Collection Techniques**. Florida: Cooperative Extension Service, 1992.
- CARVALHO, I. C. M. **Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos**. São Paulo: Instituto Florestal de São Paulo, 1991. Série Registros.
- _____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, 2(2):43-51, 2001.
- _____. I. C. M. **A Invenção Ecológica. Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- _____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Educação, meio ambiente e ação política, In: ACSELRAD, H. (org.). **Meio Ambiente e democracia**. Rio de Janeiro, IBASE, 1992.
- CASTELLS, M. Paper prepared for the UNRISD Conference on Information Technologies and Social Development, Palais des Nations, Geneva, 22-24 June 1998.
- CETESB. Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental. **Perfil das Entidades Ambientalistas do Estado de São Paulo**/Enrique Svirsky. São Paulo: CETESB/Secretaria do Estado do Meio Ambiente, 2004.
- CHAPARRO, F. Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. **Ciência da Informação** [online]. 2001, vol.30, nº 1, pp. 19-31. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2009.
- CICHOSKI, C.; BRANDIMARTE, A. L. Monitoramento Participativo dos Riachos. IN:

- JACOBI, Pedro R.(org). **Aprendizagem social. Diálogos e Ferramentas Participativas: Aprender Juntos Para Cuidar da água.** São Paulo: IEE/PROCAM, 2011.
- COASE, R. H. Industrial organization: a proposal for research. In: COASE, R.H. **Policy issues and research opportunities in industrial organization.** New York: National Bureau of Economic Research, 1972.
- COELHO, S. de C. T. **Terceiro Setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos.** São Paulo: Editora Senac, 2000.
- COLLEY, H.; HODKINSON, P. ; MALCOLM, J. **Non-formal learning: mapping the conceptual terrain, a consultation report.** Leeds: Lifelong Learning Institute. University of Leeds, 2002.
- COLOM, A. J. et al. **Modelos de intervención socioeducativa.** Madrid: Narcea, 1987.
- COOMBS, P. H. y Ahmed, M. **La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal.** Madrid: Tecnos, 1975.
- _____. **A Crise Mundial da Educação.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. Educación formal y no formal: estrategias para el futuro. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (dirs). **Enciclopedia Internacional de la Educación.** Barcelona: Vicens Vives/MEC, 1993, pp. 1818-1821.
- COSTA, C. S.; VISCONTI, G. R. **Terceiro Setor e desenvolvimento social.** Rio de Janeiro: BNDES, Relatório Setorial nº 3, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2009.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Modelo Colaborativo: experiência e aprendizados do desenvolvimento comunitário em Curitiba/Prefeitura Municipal de Curitiba; GETS – Grupo de Estudos do Terceiro Setor; United Way of Canada – Centraide Canada_ Curitiba: Instituto Municipal de Administração Pública, 2002.
- DAVIS, K.; FREDERICK, W. C.; BLOMSTRON, R. L. **Business and society.** New York: MacGraw Hill, 1980.
- DEWEY, J. **Vida e Educação.** 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DI PIETRO, M. S. Z. **Direito Administrativo.** 10 ed. São Paulo: Síntese, 2003.
- DIAS, G. **Educação Ambiental. Princípios e Práticas.** São Paulo: Gaia, 1991.
- DIAS, M. T. F. **Terceiro Setor e Estado: Legitimidade e Regulação. Por um novo marco jurídico.** Belo Horizonte: Fórum, 2008.
- DIAZ, A. P. La educación ambiental como proyecto. **Cuadernos Educación.** Barcelona, I. C. E. Universitat Barcelona-Editorial Horsore, nº 18, 1995.

- DONAIRE, D. Considerações sobre a influência da variável ambiental na empresa. **Revista de Administração de Empresas**. RAE V. 34, nº 2, mar/abr, 1994.
- DRUCKER, P.. **Sociedade Pós Capitalista**. 6 ed. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1997.
- DUARTE, F.; FREI, K.. Redes Urbanas. In: DUARTE, F.; QUANDT, C.; SOUZA, Q. **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A.-R.; LOPES, H.; PETROVSK, A. V.; RAHNEMA, M.; WRAD, F. C.. **Aprender a Ser. La Educación Del Futuro**. Spain: UNESCO/Alianza Editorial, 1973.
- FERNANDES, E. C.; CUNHA, A. M. de; JUNIOR, O.M. Educação Ambiental e meio ambiente: concepções de profissionais da educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003, São Carlos. **Textos completos...**, São Carlos: UFSCar; UNESP; USP, 2003. 12p. 1CD-ROM.
- FERNANDES, R. C. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: CIVICUS/ Relume-Dumará, 1994.
- _____. O que é o terceiro setor? In: IOSCHPE, E. *et al.* **3º Setor. Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FERNANDES, R. S. Pedagogia de projetos. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (orgs). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra (SP): Ed Setembro; Campinas (SP): Unicamp/CMU, 2007
- FERREIRA, L. da C. **A Questão Ambiental: Sustentabilidade e Políticas Públicas no Brasil**. São Paulo: Jinkings Editores Associados, 1998.
- FERRELL, O. C.; FRAEDRICH, J.; FERREL, L. **Ética empresarial: dilemas, tomadas de decisões e casos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editoras, 2000.
- FIEN, J. **Education for the environment: Critical Curriculum Theorising and Environmental Education**. Australian, Geelong, Victoria, Deakin University Press, 1993.
- FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: Global, 1995.
- FRANCO, M. de A. R. **Planejamento ambiental para a cidade sustentável**. São Paulo: Annablume, 2000.
- FRANCO, Maria Isabel G. C. **Agenda 21 e Educação Ambiental para a sustentabilidade. Da teoria à prática**. Embu das Artes Sociedade Ecológica de Embu, 2007.
- FRANCO, Maria Isabel, G. C. Ferramentas Participativas: A Importância do Fazer Coletivo.

- IN: JACOBI, Pedro R.(org). **Aprendizagem social. Diálogos e Ferramentas Participativas: Aprender Juntos Para Cuidar da água.** São Paulo: IEE/PROCAM, 2011.
- FREDERICK, E. **História da Educação Moderna.** Porto Alegre: Globo, 1962.
- FREEMAN, R. E. **Strategic management: a stakeholder approach.** Boston: Pitman/Ballinger, 1984.
- FREIRE, F.; MALO, F. B. Memória social e decisões estratégicas. **Boletim do Ibase Orçamento e Democracia.** Rio de Janeiro, nº 12, jun. 99, pp. 10-11.
- FREIRE, P. 1987 **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Prefácio. In: CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento Humano e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **A Questão da Educação Formal/Não formal.** Institut International Des Droits de L'Enfant (IDE) – Droit à L'Éducation: solution à tous problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.
- _____. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2008.
- GARRISON, J. **From collaboration to confrontation: civil society/ government/ World Bank relations in Brazil.** Washington: The World Bank, 2000.
- _____. **Do confronto à colaboração.** Relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial no Brasil. Brasília : Banco Mundial. 2000.
- GASQUE, K. G. D.; TESCAROLO, R. Sociedade da aprendizagem: informação, reflexão e ética. *Ciência e Informação*, v. 33, nº 3, pp. 35-40, set/dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a05v33n3.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2009.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- _____. **Modernização Reflexiva.** São Paulo: UNESP, 1997.
- GIOVINAZZO, R. A. Modelo de aplicação da metodologia Delphi pela internet – vantagens e ressalvas. **Administração On line**, v. 2, n. 2, abril/maio/jun, 2001.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 50, pp. 27-38, jan/mar. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2009.

- _____. **Movimentos Sociais e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOMES, K. N. M. Responsabilidade Social nas Empresas: uma nova postura empresarial – O caso CST. **Responsabilidade Social das Empresas – A contribuição das universidades**, VIII. São Paulo: Peirópolis, 2004.
- GONZÁLES GAUDIANO, E. Outra Lectura a la historia de la Educación Ambiental em America Latina y el Caribe. **Topicos em Educación Ambiental**, vol. 1, nº1, p. 9-26, 1999.
- _____. Education for Sustainable development: Configuration and Meaning. IN: **Policy Futures in Education**, vol. 3, nº 3, pp. 243-250, 2005. Disponível em: <<http://www.wvwords.co.uk/rss/abstract.asp?f=pfie&aid=2653&doi=1>>. Acesso em: 22 set. 2009.
- GRAAF, H. F.; KEURS, W. S.; MUSTERS, C. S. M. **Sustainable development: Looking for new strategies. Ecological economics.**, nº 16, pp. 205-216, 1996.
- GRAJEW, O. Evolução e Perspectivas da Responsabilidade Social. **Valor Econômico**. São Paulo, nº 301, 12/07/2001.
- GRAYSON, D.; HODGES, A. **Compromisso Social e Gestão Empresarial**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- GRISI, C. C. de H. e; BRITO, R. de . Técnica de cenários e o método Delphi: uma aplicação para o ambiente brasileiro. **Seminários em Administração Fea-USp**. São Paulo, 2003.
- GRUN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas/SP: Papirus, 1996, 120 p.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental da educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. Abordagem relacional como forma de ação. In:_____ (org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Papirus Educação). pp 09-16.
- GUIVANT, J. S. A Trajetória das Análises de Riscos: da Periferia ao Centro da Teoria Social. Rio de Janeiro: **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 46, p. 3-38, 1998.
- GUTIÉRREZ, J. **Educación Ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares**. Madrid: La Muralla, 1995.
- HAIR, J. F.; ANDERSON R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate Data Analysis**. 5 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

- HAMADACHE, A. **La educación no formal: concepto e ilustración.** *Perspectivas*, 21(1), pp. 123-137, 1991.
- HARMONICOP. Public participation and the European water framework directive: role of information and communication tools. Work Package 3 report of the HarmoniCOP, 2003.
- HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2002.** 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.
- IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **A iniciativa e o espírito público. A evolução da ação social das empresas privadas no Brasil.** Brasília: IPEA, 2006.
- _____. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Relatório Nacional de Acompanhamento.** Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <www.ipea.gov.br/sites?000/2/.../terceirorealorionacionalodm.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2010.
- JACOBI, P. R. Meio Ambiente e redes sociais dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 6, 2000.
- _____. Meio Ambiente e educação para a cidadania: o que está em jogo nas grandes cidades? In; SANTOS, J. E.;SATO, M. A. **A contribuição da educação ambiental: a esperança da Pandora.** São Paulo: Rima, 2001, p. 423-437.
- _____. Espaços e práticas participativas na gestão do meio ambiente no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 315-338, jan./dez. 2003
- _____. Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: Ribeiro, W. (org.) Publicado em Patrimônio Ambiental – EDUSP – 2003a.
- _____. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo, e reflexivo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, nº 2, pp. 233-250, maio-ago, 2005.
- _____.; GRANJA S. I. B.; FRANCO, M.I. Aprendizagem social: práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para a gestão compartilhada em bacias hidrográficas. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v. 20, nº 2, pp. 5-18, abr.-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>; www.scielo.br>. Acesso em: 1º dez. 2010.

- JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, ano 16, n. 70, p. 70-88, abr./jun. 1996.
- KAYO, E. K.; SECURATO, J. R. Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n. 4, 1º sem 1997.
- KEEN, M.; BROWN, V. A.; DYBALL, R. Social Learning: A New Approach to Environmental Management. In: _____; _____. **Social Learning in Environmental Management. Towards a Sustainable Future**. London: Earthscan, 2005.
- KILVINGTON, M. **Social Learning as a framework for building capacity to work**. Nov. 2007. Disponível em: <<http://www.landcareresearch.co.nz/publications/researchpubs/Sociallearningreview.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2009.
- KISIL, M. Organização Social e Desenvolvimento Sustentável: Projetos de Base Comunitária. In: IOSCHPE, E. *et al.* **3º Setor. Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.
- LA BELLE, T. J. **Educación no formal y cambio social en América Latina**, México: Nueva Imagem, 1980.
- LATORRE, E. M. **La formación inicial em educación ambiental de los profesores de secundaria em período formativo**. Tese (Doutorado) - Universidade de Valencia, Espanha, 1996.
- LAYRARGUES, P. P. Educação no processo da gestão ambiental: criando vontades políticas, promovendo a mudança. In: ZAKRZEWSKI, S. B. B.; VALDUGA, A. T.; DEVILLA, I. A. (Orgs.) **Anais do I Simpósio Sul-Brasileiro de Educação Ambiental**. Erechim: EdiFAPES, 2002, p. 127-144.
- LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder**. México: Coedición, Universidad Autónoma de México, PNUMA, Siglo XXI, 1998.
- _____. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. In: LEIS, H. R. **A Modernidade Insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- _____. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.) **Verde Cotidiano, o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

- LEIS, H. R. **A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea**. Petrópolis/ RJ: Vozes; Santa Catarina: UFSC, 1999.
- LENZI, C L. L. **Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- LERDA, D.; EARLE, S. W. Educação ambiental para a conservação – desafios e lições. In: JUNQUEIRA, V; NEIMAN,Z. **Educação ambiental e conservação da biodiversidade**. São Paulo: Manole, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 15 ed. São Paulo, Loiola, 1985
- _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º Grau. Série formação do professor).
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.
- LIMA, G. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, 5(2):135-153, 1999.
- _____. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 109-141.
- LOPES, A. O. **Repensando a didática**, in: GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- 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.
- _____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo; Cortez, 2004.
- _____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico. Uma abordagem política**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006
- LOURENÇO, A. G.; SCHRÖDER, D. S. Vale Investir em Responsabilidade Empresarial? *Stakeholders*, Ganhos e Perdas. **Responsabilidade Social das empresas – A Contribuição das Universidades VII**, Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. São Paulo: Peirópolis/Instituto Ethos, 2003.
- LUCAS, A., M. **Environment and Environmental Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications**. PhD Dissertation, The Ohio State University, 1972.

- Disponível em: <www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/36/29/72.pdf>. Acesso em: 15 out. 2009.
- _____. The role of science education in education for the environment. **Journal of Environmental Education**. v. 12, p. 32 -37, 1980.
- LUJAN, J. L.; ECHEVERRÍA, J. **Gobernar los riesgos. Ciencia y valores en la sociedade del riesgo**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2009.
- MAÇADA, D. L.; TIJIBOY, A. V. **Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos**. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/trabalhos/144.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.
- MAIMON, D. **Passaporte Verde, Gestão ambiental e Competitividade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.
- MANHÃES, J. M. **A ética empresarial no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MARTINS, E. C. Epistemologia das possibilidades educativas: reconstruir o conhecimento pedagógico. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 21, nº 41, pp. 89-120, jan.-jun. 2007.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da administração. Da escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MÁXIMO-ESTEVEVES. L. **Da Teoria à prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História**. Portugal: Porto Editora, 1998.
- MAYER, M. Educación ambiental: de la acción a la investigación. **Investigación didáctica. Enseñanza de las ciências**, 16 (2), 217-231, 1998.
- MEIRELES, C. [coord. executiva, pesquisa e redação] **Alianças e Parcerias - Mapeamento das Publicações sobre Alianças e Parcerias entre Organizações da Sociedade Civil e Empresas**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Aliança Capoava, 2005.
- MELO NETO, F. P.; BRENNAND, J. M. **Empresas Socialmente Sustentáveis. O novo desafio da gestão moderna**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- _____; FROES, C. **Responsabilidade social e cidadania empresarial: a administração do terceiro setor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
- MENDONÇA, P. R. **Educação ambiental como política pública: avaliação dos Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília-DF: julho, 2004 Disponível em: <<http://www.unbcds.pro.br/publicacoes/PatriciaMendonca.pdf>>. Acesso em 30/10/2010.

- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. **Anais...** Águas de São Pedro, SP: Congresso Est. Paulista sobre Formação de Educadores, 5, 1998.
- MONTANA, P.; CHARNOV, B. **Administração**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. 242p.
- MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 6 ed. Lisboa: Europa-América, 1999.
- _____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NISKIER, A. **Educação Brasileira. 500 anos de História 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- NOVO, M. **El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa**. 2 ed. Madri: Pearson Educación S.A., 2007.
- OAB. **Cartilha Terceiro Setor**. São Paulo: Comissão de Direito do Terceiro Setor, 2005.
- OLIVEIRA, J. A. P. de. Uma Avaliação dos Balanços Sociais das 500 Maiores. **Revista de Administração de Empresas - RAE – Eletrônica**. v. 4, nº 1, art. 2, jan.-jul., 2005.
- PARK, M., B.; FERNANDES, R., S.; CARNICEL, A. (orgs). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra/SP: Setembro; Campinas/SP: Unicamp/CMU, 2007.
- PELIANO, A. M. T. M. **Bondade ou interesse? Como e por que as empresas atuam na área social**. Brasília: IPEA, 2001.
- PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____; GARCIA, R. **Psicogênese e História das Ciências**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- PIGNATTI, M. G. **As ongs e a política ambiental nos anos 90. Um olhar sobre Mato Grosso**. São Paulo: Annablume; Universidade Federal de Mato Grosso; Instituto da Saúde Coletiva, 2005.
- PINTO, L. M. C. S. Educação Não Formal: um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal. Dissertação (Mestrado) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Portugal, 2007.
- PLANCKE, R. Ovide Decroly. In: CHÂTEAU, J. J. C. **Los Grandes Pedagogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- PONTUSCHKA, N. N. O; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

- PORCHER, L.; FERRANT, P.; BLOT, B. **Pedagogia do Meio Ambiente**. Lisboa (Portugal): Librairie Armand Colin, 1975.
- POZO, J. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Trad. Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PRICEN, T.; FINGER, M. **Environmental NGOs in world politics**. London: Routledge, 1996.
- QUINTAS J. S. Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. In: QUINTAS, J. S. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ibama, 2000. p. 11-19.
- REGO, T. C. Vygotsky. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- REIS, M. C. **Imagem corporativa: gênese, produção e consumo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, 1991.
- RITTEL, H. W.; WEBBER, M. M. Dilemmas in a General Theory of Planning. **Policy Sciences** 4, pp. 155-169, 1973. Disponível em: <www.metu.edu.tr/~baykan/arch467/rittel+webber+dilemmas.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001.
- SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986.
- SALAMON, L. A emergência do terceiro setor – uma revolução associativa global. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 33, nº 1, pp. 5-11, jan.-mar., 1998.
- SALOMON, G.; PERKINS, D. N. Individual and social aspects of learning. In: PEARSON, P. D.; IRAN-NEJAD, A. (eds). **Review of Research in Education**, 23, 1-24, 1998.
- SANTANA, L.C. Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: **International Workshop on Project Based**, 2005. Guaratinguetá, PBL Tech 2005 – International Workshop on Project Based – Learnig and New Technologie, 2005, p.1-14
- SANTOS, B. de S. A reinvenção solidária e participativa do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (org). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: UNESP; Brasília; ENAP, 1999.
- SARRAMONA, J; VÁSQUEZ, G.; COLOM, A. J. **Educación no formal**. Espanha: Ariel Educación, 1998.

- SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**. V. 10, jul/dez, 1997.
- _____. **Pour une éducation relative à l'environnement**. 2e éd. Montréal: Guérin, 1997.
- _____. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**. V. 31, nº 2, pp. 317-322, maio-ago., 2005a.
- _____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005b.
- _____. La educación ambiental y la globalización. Desafios curriculares y pedagógicos. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 41, pp. 83-101, 2006.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D.T. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SILVA, C. R. Oficinas. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. (orgs). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra (SP): Ed Setembro; Campinas (SP): Unicamp/CMU, 2007.
- SCHERER-WARREN, I. ONGs na América Latina: trajetória e perfil. In: VIOLA, E. J.; LEIS, H. R.; SCHERER-WARREN, I.; GUIVANT, J. S.; VIERA, P. F.; KRISCHKE, P. J.. **Meio Ambiente e cidadania: desafios para as ciências sociais**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- SCOTTO, G.; CARVALHO, I. C. M.; GUIMARÃES, L. B. **Desenvolvimento Sustentável**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2007.
- SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 24, janeiro a julho de 2010. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 619-634, set/dez. 2006.
- STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração**. 5 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1985.
- SULAIMAN, S.N. & TRISTÃO, V. T. V. Estudo do Meio: uma contribuição metodológica à Educação Ambiental. **REMEA - Revista eletrônica de mestrado em Educação Ambiental**, v. 21, jul/dez., 2008.
- THOMPSON, A. A. Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, E. *et al*, **3º Setor. Desenvolvimento Social Sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa em Educação ambiental na Universidade – Produção de conhecimentos e ação educativa. In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A. C. (orgs.).

- Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania.** São Paulo: Autores associados, 2003.
- _____. **Educação Ambiental: natureza, razão e história.** Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2004.
- TRAJBER, R.; COSTA, L. B. Avaliando materiais audiovisuais de educação ambiental. In: TRAJBER, R.; COSTA, L. B. (orgs) **Avaliando a educação ambiental no Brasil. Materiais Audiovisuais.** São Paulo: Peirópolis, Instituto Ecoar para a cidadania, 2001.
- TREVISOL, J. V. **Atores Sociais e Meio Ambiente. Análise de uma rede transnacional de organizações da sociedade civil.** Chapecó: Argos, 2007.
- TRILLA, J. A educación non formal e la cidade educadora. Duas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino - Especial: A educación no século XX**, nº 24, set. 1999.
- _____. A educação não formal. In: GHANEM, E.; TRILLA, J.; ARANTES, V. A. (org). **Educação formal e não formal.** São Paulo: Summus, 2008.
- TRISTÃO, V. T. V.; CORTEZ, E. P. ; MEDEIROS, M. ; SILVA, M. R. ; TOLEDO, Michele C. ; AMARAL, S. C. ; SHAHINI, A. L. . Trilhas Interpretativas em Educação Ambiental: A Experiência do Programa Trilhas Urbanas no Parque Alfredo Volpi. **3º Seminário de Parques e Áreas Verdes. Biodiversidade e Sustentabilidade: Experiências, Planos e Ações**, 2010.
- UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do plano internacional de implementação.** Brasília: UNESCO/OREALC, 2005.
- _____. **Hacia las sociedades del conocimiento.** Informe mundial de la UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005. Disponível em: <<http://www.unesco.org/publications>>. Acesso em: 12 out. 2009.
- UNESCO/UNEP. **A Guide on Environmental Values.** Education. IEEP Environmental Education Series, v. 13, 1985.
- VÁZQUEZ, G. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, J.; VÁSQUEZ, G.; COLOM, A. J. **Educación no formal.** Espanha: Ariel Educación, 1998.
- VERGARA, S.C. Projetos e relatórios em administração. São Paulo: Atlas, 2004.
- VYGOTSKY, L., S. Pensamento e Linguagem.. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001.

- VIOLA, E. J.; LEIS, H. R. A Evolução das Políticas Ambientais no Brasil, 1971-1991: do Bissetorialismo Preservacionista Para o Multissetorialismo Orientado para o Desenvolvimento Sustentável. In: HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F. (org.). **Dilemas Socioambientais e Desenvolvimento Sustentável**. Campinas/SP: Ed. da Unicamp, 1992.
- WALS, A.; KRASNY, M.; HART, P. **Research Panel on Social Learning and Environmental Education**. Paper presented at the annual meeting of the North American Association For Environmental Education, Virginia Beach Convention Center, Virginia Beach, Virginia, nov. 13, 2007. Disponível em: <http://www.allacademic.com/meta/p186905_index.html>. Acesso em: 20 dez. 2009.
- WHO. World Health Organization. **Issues in health development**. Geneva: WHO/HPR/HEP/98.1, 1998. Disponível em: www.who.int/hpr/NPH/docs/hp_glossary_en.pdf. Acesso em: 10/07/2011.
- WOUNDENBERG, F. **An Evaluation of Delphi. Technological Forecasting and Social Change**. New York, v. 40, n2, 1991.
- WRIGHT, J. T. C; GIOVINAZZO, R. A. Delphi: uma ferramenta de apoio ao planejamento prospectivo. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 1 n° 12, 2° trim. 2000.
- ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porta Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, M. A. El ambiente desde una perspectiva curricular. In: CARIDE, J. A. *et al.* (Orgs.). **Educacion ambiental: realidades y perspectivas**. Santiago de Compostela: Torculo, 1991. p. 243-297.
- ZACHIEWICZ, M.; SALLES FILHO, S. Technological foresight: um instrumento para política científica e tecnológica. *Parcerias Estratégicas*, n° 10, mar. 2001.
- ZAHLER, P. J. M. O perfil do educador ambiental. Disponível em: <<http://www.grupocurripiao.blogspot.com>>. Acesso em: 11 jun. 2010.
- ZAKRZEWSKI, S. B. B.; SATO, M. Refletindo sobre a formação de professoras em Educação Ambiental. In: SENAC. **Textos complementares do Bloco temático IV. E-book do Curso de Educação Ambiental**, Brasília, Distrito Federal, 2006.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.