

Pós-graduação em  
Desenvolvimento Sustentável

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: sentidos e  
contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de  
Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – Gestão do Governo  
Lula (2003-2006).**

Irineu Tamaio

Tese de Doutorado

Brasília - DF, maio/2007

Universidade de Brasília  
Centro de Desenvolvimento Sustentável

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: sentidos e  
contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de  
Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – Gestão do Governo  
Lula (2003-2006).**

Irineu Tamaio

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Lais Mourão Sá

Tese de Doutorado

Brasília - DF, maio/2007

Tamaio, Irineu

A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL –  
Sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores. /  
Irineu Tamaio. Brasília, 2007.

176 p. : il.

Tese de Doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável,  
Universidade de Brasília, Brasília.

1. Política Pública de Educação Ambiental. 2. Educação  
Ambiental. 3. Sustentabilidade. I. Universidade de  
Brasília. CDS.

II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta tese e emprestar ou vender tais cópias, desde que para atender a propósitos acadêmicos ou científicos. O autor se reserva outros direitos de publicação, e nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

---

Irineu Tamaio

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: sentidos e  
contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de  
Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – Gestão do Governo  
Lula (2003-2006).**

Irineu Tamaio

Tese de Doutorado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de doutor em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Política e Gestão Ambiental.

Aprovado por:

---

Lais Mourão Sá, Doutora (Universidade de Brasília - UnB)  
(Orientadora)

---

Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi, Doutora, (Universidade de Brasília - UnB)  
(Examinadora Interna)

---

Iara Lucia Gomes Brasileiro, Doutora (Universidade de Brasília – UnB)  
(Examinadora Interna)

---

Michèle Tomoko Sato, Doutora (Instituto de Educação da UFMT e do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da UFSCar)  
(Examinadora Externa)

---

José Vicente de Freitas, Doutor (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande/RS)  
(Examinador Externo)

Brasília/DF, 22 de maio de 2007

## DEDICATÓRIA

À minha mulher,  
Maria Clara Guaraldo Notaroberto

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Christovão Tamaio, trabalhador rural, por ter-me “inoculado” o olhar crítico, a partir do seu modo de questionar a dominação nos nossos difíceis anos de exploração na vida de bóia-fria (1974-78), no Oeste Paulista;

À minha mãe, Maria Madalena, que, com a sua perseverança, amor e dedicação, me mostrou a importância de continuar lutando;

À Lais Mourão, minha orientadora, pela confiança, serenidade, momentos de troca e paciência que possibilitaram aprimorar o meu papel de educador;

À Maria Clara, minha mulher, pelo amor, carinho e estímulo;

Aos meus colegas da Diretoria de Educação Ambiental, de forma especial aos gestores/educadores aqui estudados, com quem compartilhei sonhos, aprendizados e esperanças de construção de uma outra sociedade;

À Diretoria de Educação Ambiental, por me conceder a oportunidade de estudar;

Ao Philippe Layrargues, pelo “abastecimento” de livros e, sobretudo, pela escuta atenciosa e por me provocar a pensar e refletir a minha prática;

Ao Marcos Sorrentino e ao Heitor Medeiros, pela colaboração e compreensão;

À minha família Tamaio, em São Paulo/SP, Suzano/SP, Flórida Paulista/SP, Rio de Janeiro/RJ e Bogotá/Colômbia;

Aos meus queridos Salvador e Cléa, de Juiz de Fora/MG, pelo afeto e apoio;

Ao Édson Beú e à Mônica, pela força e boas energias;

Aos professores(as) do CDS/UnB, que com suas idéias e sugestões contribuíram para esta pesquisa;

Ao Antônio, à Ana Paula e ao William, da Secretaria do CDS, pela colaboração em todos os momentos que necessitei;

À Simone, ao Bruno e à Rossane, meus colegas de turma do CDS, pela troca de experiências e amizade;

Ao Ricardo Ferrão, pelo apoio na elaboração das representações gráficas.

## RESUMO

Esta pesquisa desenvolve uma análise e interpretação do campo de significações que se manifestou na política pública da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, na gestão 2003-2006, no período do primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Visa interpretar e problematizar as concepções de educação ambiental e sustentabilidade em um campo da política pública no âmbito do Estado brasileiro, a partir de documentos oficiais e entrevistas sobre as trajetórias de vida de educadores ambientais que assumiram o papel de gestores e produziram sentidos que se materializaram em ações. O estudo tem as seguintes indagações: como atuar na mudança de um paradigma? A política pública proposta possibilita a emergência de práticas sociais que contribuam para gerar processos contra-hegemônicos de construção de uma nova visão? A pesquisa está ancorada nos referenciais teóricos do conhecimento complexo, a partir de Edgar Morin, e nas concepções de emancipação, participação, formas de luta e hegemonia desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos. O pesquisador foi um dos protagonistas na formulação da política pública estudada, portanto a pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa como um estudo de caso, adotando as concepções de interpretação e compreensão da hermenêutica. O estudo identificou e problematizou como um grupo de gestores/educadores, que traz para a política pública uma concepção e trajetória de educação ambiental reconhecida como de caráter crítico e emancipatório, formula e implementa essas idéias. O trabalho mostra que esses gestores/educadores buscaram materializar, por meio do Estado, os seus ideários políticos de profissionais militantes, o que fez emergir sentidos contraditórios de educação ambiental, emancipação, modelo de sociedade e da relação desta com o Estado. Aqui foi analisado se a concepção de sustentabilidade referenciada na política pública garante a possibilidade de emancipação e contribui para a transição paradigmática. Dessa forma, a pesquisa mostra que a política pública de educação ambiental empreendida pela Diretoria de Educação Ambiental foi um campo instável e contraditório, mas teve a intenção de promover processos dialógicos e formativos que visaram contribuir para o fortalecimento do movimento contra-hegemônico de construção de um novo paradigma.

Palavras-chave: Política pública, educação ambiental, educação, sustentabilidade, conceitos.

## ABSTRACT

This research develops an investigation into, and interpretation of, the significance of the public policy promoted by the Directorate for Environmental Education of the Ministry of the Environment between 2003 and 2006, during the first term of the government of President Luiz Inácio Lula da Silva. It aims to elucidate and question the concepts of environmental education and sustainability in an area of public policy within the ambit of the Brazilian State, from official documents and interviews on the ways of life of the environmental educators who took on the role of managers and engendered the directions that emerged as actions. The study makes the following enquiry: how can the change in a paradigm be put into action? Can public policy propose making possible the emergence of social practices which will contribute to the creation of anti-domination processes and the development of a new way of understanding? The research is based on theoretical references to complex experiences, beginning with Edgar Morin, and on the concepts of liberation, participation, the nature of conflict and domination developed by Boaventura de Sousa Santos. The researcher was one of the key players in the origination of the public policy studied in this research therefore the investigation was carried out as a case study, adopting a qualitative approach to the concepts of critical interpretation and understanding. The study identified and questioned how a group of managers/educators, who express a public policy based on a hypothesis and course for environmental education which is recognized as being of an important and stimulating nature, devises and implements these ideas. The work shows that these managers/educators are seeking, through the State, to animate their political ideas as professional activists, and what emerge are contradictory meanings of environmental education, liberation, the society model and of the relationship of this to the State. The notion of whether ideas of sustainability positioned within public policy guarantees the possibility of liberation and contributes to conceptual change was analysed. In this way, the research shows that the public policy for environmental education undertaken by the Directorate for Environmental Education was an unpredictable and contradictory line of work but had the intention of promoting dialogue and a development process that aimed to contribute to the strengthening of the anti-domination movement and to the building of a new hypothesis.

Key Words: Public policy; environmental education; education; sustainability; concepts

## RÉSUMÉ

Cette recherche développe analyse et interprétation dans les domaines des significations qui se manifestent dans la politique publique de la Direction d'Éducation Environnementale du Ministère de l'Environnement, pendant la gestion 2003-2006, la période du premier mandat du Président Luiz Inácio Lula da Silva. Envisage interpréter et problématiser les conceptions de l'éducation environnementale et durabilité dans un domaine de la politique publique de l'État Brésilien, à partir de documents officiels et interviews sur les trajectoires de vie des éducateurs environnementaux qui ont assumé le rôle de gérant et ont produit sens qui ont matérialisé en actions. L'étude a des questions suivantes: comment agir dans le changement d'un paradigme? La politique publique proposée permet l'émergence de pratiques sociales qui contribue à créer des processus contre-hégémoniques de construction d'une nouvelle vision? La recherche est ancrée dans les références théoriques de la connaissance complexe, à partir de Edgar Morin, et dans les conceptions d'émancipation, participation, formes de lutte et hégémonie développées par Boaventura de Sousa Santos. Le chercheur fût un des Protagonistes dans la formulation de la politique publique étudiée, donc la recherche a été réalisée dans une approche qualitative, comme un étude de cas, adoptant les conceptions et compréhension de l'hermeneutique. L'étude a identifié et problématisé comme un groupe de gérants/éducateurs, qui amènent pour la politique publique une conception et trajectoire d'éducation environnementale reconnue comme de caractère critique et émancipatoire, formule et implante ces idées. Le travail montre que ces gérants/éducateurs ont cherché matérialiser par le moyen de l'État, leurs idéaires politiques de professionnels militants, ce qui a fait émerger des directives contradictoires d'éducation environnementale, émancipation, modèle de société et du rapport de celle-ci avec l'État. Ici fût analysé si la conception de durabilité référencée dans la politique publique garanti la possibilité d'émancipation et contribue pour la transition paradigmatique. De cette manière, la recherche montre que la politique publique d'éducation environnementale entreprise par la Direction d'Éducation Environnementale fût un champs instable et contradictoire, mais a eu l'intentionnalité de promouvoir processus dialogiques et formatifs qui ont visé à contribuer pour fortifier le mouvement contre-hégémonique de construction d'un nouveau paradigme.

Mots-clé: Politique publique, éducation environnementale, éducation, durabilité, concepts.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG - Associação Brasileira de ONGs

ANP - Agência Nacional de Petróleo

Anpepp - Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

Cebrac - Fundação Centro Brasileiro de Referência Cultural

CID – Centro de Informação e Documentação Ambiental do MMA.

CIEA – Comissão Interinstitucional Estaduais de Educação Ambiental

CISEA - Comissão Inter-Setorial de Educação Ambiental

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CMMAD - Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente

CGEA/MEC -Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do MEC

DAS – Direção e Assessoramento Superior

DEA – Diretoria de Educação Ambiental

DEA/MMA – Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente

EA – Educação Ambiental

FBOMS - Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para Meio Ambiente e Desenvolvimento

GTA - Grupo de Trabalho Amazônico

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

ISA - Instituto Socioambiental

LAPSI-IPUSP – Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção da Universidade de São Paulo

FNMA – Fundo Nacional do Meio Ambiente

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MES – Município Educadores Sustentáveis

MinC - Ministério da Cultura

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEA/IBAMA - Núcleos de EA do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

ONG – Organização não-governamental

OG – Órgão Gestor

OG da PNEA – Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

PAP – Pesquisa ação participante ou pessoas que aprendem participando

ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

SEDUCs – Secretarias Estaduais de Educação

SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente

SEMAs – Secretarias Estaduais de Meio Ambiente

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação sobre EA

SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente

SISNEA – Sistema Nacional de Educação Ambiental

UnB - Universidade de Brasília

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNEP – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental

## SUMÁRIO

**RESUMO**  
**ABSTRACT**  
**RÉSUMÉ**

### **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. CONSTRUINDO O CAMPO E A RELAÇÃO DA PESQUISA</b>	<b>19</b>
1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	20
1.1.1 A interação entre o sujeito e o objeto.....	22
1.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	23
1.2.1 Procedimentos para a seleção dos documentos pesquisados.....	30
1.2.1.1 Entrevistas.....	31
<b>2. A POLÍTICA PÚBLICA DE MEIO AMBIENTE E OS CAMPOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA SUSTENTABILIDADE.....</b>	<b>33</b>
2.1 A POLÍTICA DE MEIO AMBIENTE NO GOVERNO LULA: ENCONTROS E DESENCONTROS NA INACABADA IMPLEMENTAÇÃO.....	35
2.2. POLÍTICA DE EA: O DESAFIO DE GANHAR NOVOS CONTORNOS.....	44
2.2.1. O dilema da participação social no processo de gestão ambiental.....	48
2.3 A CONSTITUIÇÃO DA EA: NOVAS FORMAS DE SER E COMPREENDER O MUNDO.....	52
2.3.1 A emergência da EA como política pública do Estado.....	56
2.3.2 Concepções de Educação.....	63
2.3.3 Os vários olhares que vêm e fazem da EA um campo mutante.....	66
2.3.4 Educação ambiental ingênua x crítica.....	70
2.4 DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE: A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS CONCEITOS.....	75
<b>3. A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA DEA/MMA.....</b>	<b>85</b>
3.1 O CAMPO DE FORMULAÇÃO DA POLÍTICA.....	85
3.1.1 Programa nacional de educação ambiental – ProNEA.....	86
3.1.2 Papel e atribuição da Diretoria de Educação Ambiental.....	89
3.1.3 Programa enraizamento da educação ambiental no Brasil.....	91

3.1.4	O programa nacional de formação de educadores(as) ambientais (ProFEA).....	93
3.1.5	Coletivos educadores para territórios sustentáveis.....	99
3.2	<b>CONCEPÇÃO DE EMANCIPAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS DA DEA.....</b>	<b>106</b>
3.2.1	A noção de utopia emancipatória e de participação.....	107
3.3	<b>CONCEPÇÃO DE SUSTENTABILIDADE E EA NAS POLÍTICAS DA DEA.....</b>	<b>110</b>
<b>4.</b>	<b>EMANCIPAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTADO.....</b>	<b>115</b>
4.1	RUMO ÀS NARRATIVAS.....	117
4.2	O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CONCEPÇÕES DE ESTADO.....	118
4.2.1	O Estado como espaço de materialização dos sonhos.....	118
4.2.2	A transição paradigmática.....	121
4.2.3	O ideário de uma sociedade sem a presença do Estado.....	124
4.2.4	O <i>profissional militante</i> nas ações de formulação da política pública.....	128
4.2.5	A inserção do ideário na política de educação ambiental.....	130
4.3	EMERGINDO OS DIFERENTES SENTIDOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	133
4.3.1	A EA crítica e emancipatória x EA conservadora (ingênuo).....	133
4.4	COMO GARANTIR O CRÍTICO E O EMANCIPATÓRIO NA MASSIFICAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA?.....	140
4.4.1	O contraditório se revela: como fazer a emancipação em um Estado regulação?.....	142
4.4.2	A relação autonomia – Estado forte.....	147
<b>5.</b>	<b>SUSTENTABILIDADE E DEMOCRACIA: UM HORIZONTE A SER SEGUIDO E DESVELADO.....</b>	<b>151</b>
5.1	LEITURAS DE SUSTENTABILIDADE, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA.....	153
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo busca interpretar e problematizar, sem a pretensão de ter respostas aprisionadas na certeza de uma verdade, os limites e as potencialidades das idéias de educação ambiental (EA) e de sustentabilidade no processo de formulação e implementação da política pública de educação ambiental, da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA).

A política pública da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) é constituída de vários programas, porém, para efeito de análise, serão considerados o Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais (ProFEA) e o Programa Nacional de Enraizamento da EA, que visam proporcionar processos de formação para a transformação de sujeitos ambientais em sujeitos políticos. No entanto, é importante ressaltar que, além dos programas da DEA, a política pública de EA, na esfera federal, é elaborada e implementada por meio de outras instâncias político-administrativas.

Este estudo empreende a análise de um recorte determinado: as ações de um programa de política pública de EA derivada de um contexto histórico e em determinadas condições político-institucionais, aqui representada pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, na gestão 2003-2006, no período do primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Assim, o objeto desta pesquisa é o mapeamento do campo de significações que se manifestou na política pública de EA da DEA/MMA, no período, por meio da formulação objetiva de programas e experiências subjetivas dos participantes da equipe gestora. O estudo restringe-se a quatro anos de governo, com suas características e concepções que, embora particulares, se fez em uma estrutura de Estado, com marcos legais e jurídicos de EA definidos. Obviamente, a construção e a institucionalização da política pública de educação ambiental são ações que antecedem a esse período, sendo discutidas, reconstruídas e implementadas também no período de investigação deste trabalho.

De acordo com a Lei Federal 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e a Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação

(CGEA/MEC) formam o Órgão Gestor da PNEA (OG-PNEA). Os dois órgãos têm a atribuição legal de formular e implementar políticas de EA em âmbito federal, nos marcos legais da PNEA, e em consonância com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Esse sistema de políticas públicas em EA, no âmbito federal, pode ser visualizado na figura 1 (abaixo):

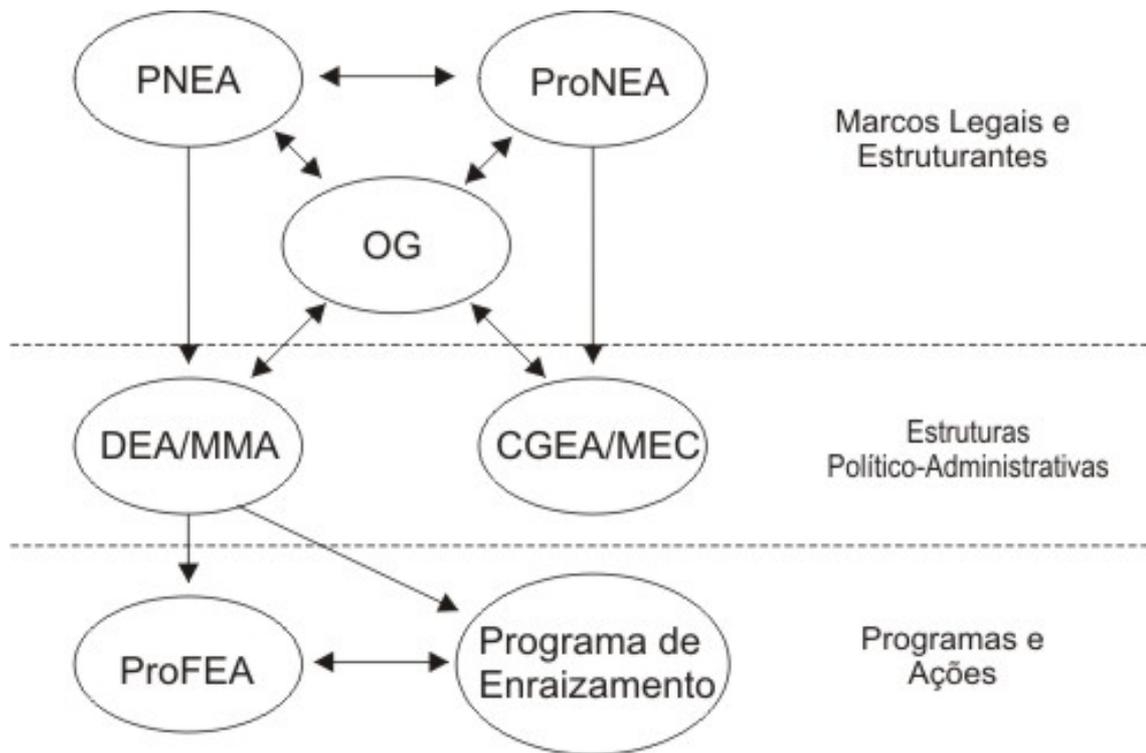


Figura 1 – Representação gráfica das relações da estrutura do sistema de políticas públicas de EA, na esfera federal.

Este estudo visa compreender as concepções de EA e de sustentabilidade em um campo da política pública no âmbito do Estado brasileiro, a partir de várias visões contidas em documentos e narrações de entrevistas sobre as trajetórias de vida de educadores ambientais que assumiram o papel de gestores, produzindo sentidos que se materializaram em ações e produções, na intenção de contribuir para a emergência de sujeitos políticos. Desse modo, entende-se que esse programa de política pública da DEA representa parte de um processo histórico de construção e institucionalização da educação ambiental nas políticas do Estado e na sociedade brasileira.

As inquietações que fundamentam este estudo têm como motivação a minha prática social no campo da EA e a carência, no campo de pesquisa da educação ambiental, de estudos relacionados às experiências subjetivas de gestores de política pública de EA. Durante o período de elaboração do programa de política pública aqui estudado, atuei como gerente de projetos de educação ambiental da DEA/MMA. Ingressei nessa Diretoria em junho de 2003 e participei - com um grupo de educadores - da elaboração, implementação e avaliação da política pública de educação ambiental em âmbito federal. Portanto, assumi o papel de gestor público, também responsável pela elaboração do objeto de análise aqui problematizado.

A pesquisa compreende dois momentos. O primeiro é constituído de ações no período de junho de 2003 a junho de 2006, quando atuei na elaboração e na implementação do programa de política pública da DEA. Foram trabalhados dados e informações coletados em documentos oficiais que fundamentaram o programa de política pública. No segundo momento, de julho a dezembro de 2006, empreendi uma postura investigativa de análise das ações e resultados do programa a partir dos registros, entrevistas, documentos e publicações da DEA e de outros setores - da sociedade civil e do governo - que, de forma direta ou indireta, foram envolvidos pela proposta.

Este estudo implica analisar questões e reflexões geradas no calor social da gestão e negociação de concepções de EA e de sustentabilidade na política pública proposta pela DEA. O estudo reconhece a multiplicidade e a diversificação dos inúmeros fazeres educacionais, voltados à questão ambiental, que implicam concepções teóricas diferenciadas para o entendimento de EA e de sustentabilidade.

As múltiplas identidades, complexidades e diversidades de abordagens de educação no processo de gestão ambiental e, sobretudo, o ter de aprender a fazer política pública em uma estrutura organizacional viva, marcada por desejos, sonhos, aspirações, interesses e conflitos, permitiram-me, nesses quatro anos, levantar as seguintes questões:

- Como um grupo de gestores/educadores que traz para a política pública uma concepção e trajetória de educação ambiental reconhecida como de caráter crítico e emancipatório formula e implementa essas idéias?
- A política pública proposta traz possibilidades para a emergência de práticas sociais que contribuam para gerar processos contra-hegemônicos de construção de uma nova visão?

Essas questões compõem o problema que este estudo tem como objeto de análise. A busca de respostas é mais uma contribuição para o conhecimento sempre inacabado sobre os desafios da EA e da sustentabilidade nos programas de política pública ambiental.

O campo investigado é constituído de vários significados simbólicos e materiais de EA, em que o desafio de formular e implementar programas de política pública na esfera federal está circunscrito a um campo político, carregado, como tal, de tensões e negociações, com leituras e concepções de seus sujeitos, trajetórias de vida e saberes pessoais diferenciados. Portanto, empreender ações em um órgão do Estado, com movimentos que se articulam e explicitam em uma arena de problemas socioambientais resultantes da crise do modelo civilizatório, constituiu um desafio.

Diante dessas considerações, que representam um cenário fértil para o embate e a construção de um pensamento político-pedagógico, este estudo está sempre perguntando: Como atuar na mudança de um paradigma? A resposta é complexa e este trabalho visa contribuir como mais um conhecimento em construção.

Mesmo compreendendo a complexidade dessa questão e das múltiplas relações no campo da educação ambiental, optei por analisar como se estrutura e dialoga a idéia de EA e de sustentabilidade em um programa de política pública, com a preocupação de não incorrer em reducionismo. É o conjunto de relações entre esse programa e as suas partes constituintes que será elemento de análise e reflexão.

O trabalho está dividido em cinco capítulos e considerações finais, assim apresentados:

Cap. 1 – Apresenta como foi feita a pesquisa, os pressupostos teóricos e metodológicos, a interação sujeito x objeto e os procedimentos para a busca das significações;

Cap. 2 – Dedicar-se à dinâmica e análise do processo de constituição e institucionalização do campo teórico conceitual da educação ambiental e da sustentabilidade nos últimos 30 anos e de como esses temas foram sendo inseridos na estrutura política do Estado brasileiro. Também apresenta a Política Pública de Meio Ambiente, a construção do campo da educação, as concepções de educação ambiental e de sustentabilidade presentes na política pública de EA e a participação social no processo de gestão ambiental. A Política Ambiental de Meio Ambiente, no Governo Lula (2003-2006), também é abordada e analisada.

É apresentada e refletida a relação das concepções de educação ambiental e de sustentabilidade com a trajetória de expansão do capitalismo.

Cap. 3 – Apresenta, descreve e interpreta dados secundários relacionados à política pública da Diretoria de Educação Ambiental, na qual são demonstrados o processo de formulação do programa de política pública e as significações de educação ambiental, emancipação e sustentabilidade presentes. Dedicase a apresentar e analisar o Programa de Enraizamento da EA, no Brasil, e o Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais.

Cap. 4 – Ocupa-se da análise e interpretação dos depoimentos coletados em entrevistas com cinco protagonistas do caso investigado, com foco na relação e materialização da subjetividade trazida das aspirações dos movimentos ambientalistas para a esfera do Estado. Procura mostrar como esses sujeitos buscam materializar, por meio do Estado, seus ideários políticos de profissionais militantes, emergindo sentidos contraditórios de educação ambiental, emancipação, modelo de sociedade e da relação desta com o Estado. Neste capítulo, também há a reflexão sobre o campo de significações conceituais que representou a DEA.

Cap. 5 – Apresenta e interpreta as abordagens do conceito de sustentabilidade do programa de política pública da DEA, a partir dos sentidos relatados pelos entrevistados. Este capítulo problematiza as principais potencialidades e limites da idéia de sustentabilidade, democracia e de educação ambiental propostos por tal política pública. Analisa-se também se essa concepção de sustentabilidade garante a possibilidade de emancipação e de contribuição para romper com o paradigma hegemônico.

E, por último, apresentam-se as considerações finais.

## 1. CONSTRUINDO O CAMPO TEÓRICO E A RELAÇÃO DE PESQUISA

Este capítulo apresenta a forma como foi elaborado este estudo. Aborda os referenciais teóricos do conhecimento complexo, a partir de Edgar Morin, e as concepções de emancipação, participação, formas de luta e hegemonia desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos. Apresenta o campo metodológico referenciado na abordagem qualitativa de um estudo de caso, nas concepções de interpretação e compreensão da hermenêutica, e os procedimentos adotados para a investigação.

Este estudo foi concebido e realizado durante o desafio de pensar, elaborar, negociar e executar um programa de política pública de EA na Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente. Assim, o objeto sob análise e discussão é fruto de ações objetivas e subjetivas, que se circunscrevem a um campo institucional de políticas de governo e de Estado.

A pesquisa abrange dois tipos de relação sujeito-objeto, que geraram dois tipos de dados: os secundários, obtidos nos documentos correspondentes ao período em que o autor foi protagonista; e os primários, obtidos por meio de entrevistas com cinco gestores/educadores que participaram da formulação do programa.

Para a análise da concepção de EA e da sustentabilidade, além das entrevistas, foram utilizados textos oficiais, como documentos técnicos, livros, editais, relatórios de gestão, folhetos institucionais, entre outros. O tipo de entrevista aplicado foi a estruturada, que ocorreu fora do espaço físico da DEA/MMA. O campo de investigação representa um processo de dimensões e práticas conceituais que se configuraram nos documentos pesquisados e nas enunciações resultantes da entrevista, portanto de um período histórico. Por isso, o estudo entende que a DEA/MMA faz parte de um todo, com várias dimensões, as quais constituem processos dinâmicos e inclusos no campo político institucional da EA.

Assim, a pesquisa ocorreu num movimento complexo, em que a reflexão e a prática, a subjetividade e a objetividade travaram diálogos, e do qual este pesquisador foi um dos protagonistas na negociação e na formulação do programa. A partir dessa particularidade, ela inscreve-se no marco geral conceitual do pensamento complexo e, no campo metodológico, na abordagem qualitativa de um estudo de caso.

## 1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este estudo representa o recorte parcial de uma totalidade que é intangível, portanto está ancorado na concepção de que o conhecimento é sempre um processo em construção, inconcluso e relativo de uma realidade que procura explicar. Fundamenta-se no referencial teórico do pensamento complexo, pois acredita que nenhuma teoria ou metodologia, de forma isolada, tem condições de registrar e compreender todas as dimensões da investigação.

Toma como referência as orientações do conhecimento complexo, em especial a partir de Edgar Morin, e a compreensão conceitual de participação emancipatória, formas de luta, gestão e hegemonia apresentadas por Boaventura de Sousa Santos. O conceito de hegemonia é entendido por Santos (2003) como “a capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão”; no caso deste trabalho, a questão socioambiental. O autor entende que “todo processo hegemônico produz um processo contra-hegemônico no interior do qual são elaboradas formas econômicas, políticas e morais alternativas” (Santos, 2003, p. 43). Este estudo se orienta por esse sentido de hegemonia.

Tais orientações teóricas estão identificadas com os dilemas históricos da contemporaneidade, que, como tais, contribuem para a reflexão sobre a problemática socioambiental. O sentido de socioambiental no qual esta pesquisa se referencia está relacionado a uma visão cujo entendimento orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como “sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente” (Carvalho, 2004, p. 37).

No contexto dessa problemática socioambiental, a atualidade está mergulhada em um momento sócio-histórico marcado por notável multiplicação de riscos da manutenção de todas as formas de vida e pela permanente sombra da incerteza, produtos característicos da modernidade. A problemática ambiental vivenciada é fruto das contradições dos interesses de classes sociais e das crises da razão e do progresso. Compreender um processo crítico dessa magnitude e reagir a ele requer pensamento e sensibilidade complexos, bem como a rejeição

de todas as formas de reducionismo. Morin (1999b) assinala que é preciso ir além do pensamento reducionista, que mutila a visão do todo em prol das partes e atribui uma significação para a complexidade. Aqui entendendo a complexidade não como um conceito, mas uma forma de enxergar a realidade, na medida em que representa uma possibilidade de entender os desafios a serem enfrentados diante do momento da ação, por conta do conhecimento incompleto da realidade.

Enfrentar esse desafio constitui um imenso exercício paradigmático, pois sempre aprendemos e ensinamos separando, fazendo disjunções entre o social e o natural, o indivíduo e o coletivo, a razão e o sentimento, o sujeito e o objeto. Entender o mundo na perspectiva da complexidade moriniana é uma permanente superação da capacidade de compreender o mundo. Assim, a crise civilizatória desse mundo requer uma leitura reflexiva orientada pela teoria da complexidade.

Essa crise civilizatória é tratada por Morin (1996) como a *tragédia da complexidade*, quando ele diz que não há como escapar dela, onde quer que se produzam ações, interações e retroações. O autor reitera que essa complexidade resulta em uma tragédia, porque coloca o pesquisador incessantemente diante destas alternativas:

por um lado, a clausura do objeto do conhecimento, que mutila as suas solidariedades com os outros objetos, assim como com o seu próprio meio (e que, com isso, exclui os problemas globais e fundamentais), e, por outro lado, a dissolução dos contornos e fronteiras que afoga todo o objeto e nos condena à superficialidade. (MORIN, 1996, p. 31).

Essa compreensão, segundo Morin (1996), constitui a *tragédia do saber moderno*. Quando aborda a epistemologia da complexidade, o autor cita que o pensamento complexo não é o pensamento onisciente, pelo contrário, é o pensamento que se sabe sempre situado em um tempo e um momento. Não é também o pensamento completo e acabado, ao contrário, sabe de antemão das incertezas e com elas vive e trabalha.

Para o autor, essas incertezas são enormes incógnitas nesse universo inaudito,

essas incógnitas não resultam apenas da insuficiência dos nossos conhecimentos, mas também da insuficiência dos nossos meios de conhecimento. Assim, as abordagens parciais, locais e regionais perdem a unidade e a globalidade, as abordagens globais ou unitárias perdem a particularidades e a multiplicidade, e uma e outras dissolvem o que deveria ligá-las, ou seja, a complexidade. (MORIN, 1996, p.83).

Ante essas incógnitas de fundamentos e ante o desafio da complexidade do real, todo o conhecimento tem hoje a necessidade de se problematizar, refletir, reconhecer e, sobretudo, se situar diante dessa crise civilizatória.

### **1.1.1 A interação entre o sujeito e o objeto**

Os educadores aqui estudados foram sujeitos que ingressaram na esfera pública do Estado com o papel de gestores da política de EA, mas trouxeram consigo a compreensão de que continuam sendo educadores. Dessa forma, este estudo passará a tratá-los pela denominação de gestores/educadores.

Embora neste trabalho tenha-se optado por fazer a análise das concepções de um grupo de gestores/educadores, em um período determinado, incidindo apenas em um aspecto de toda uma história político-ideológica, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas da mesma história político-social.

Assim, esta pesquisa aborda uma parte da história da política pública de EA que compõe, de forma interativa, a estrutura e a dinâmica de uma totalidade, ou seja, a trajetória dos elaboradores e formuladores dessa política, integrados e interagindo com a história político-ideológica da implementação da política pública de EA no Estado brasileiro.

A opção de analisar o campo de significações que constituiu política pública é relevante para o conhecimento da EA, pois existem outros estudos com foco nas ações resultantes da política pública ou mesmo na institucionalização da EA (Lima, 2005; Tozoni-Reis, 2004; Loureiro, 2003; Carvalho, 2002), porém não analisam o papel dos sujeitos históricos que formulam e implementam a política de EA a partir do Estado. Portanto, este trabalho tem

como proposta não só analisar o campo de significações, mas também problematizar se tal política contribui para a construção de um conceito de educação na gestão ambiental, definido como modo solidário de manter todas as formas de vida, gerando possibilidades de rompimento com o modelo civilizatório atual.

Diante das dificuldades institucionais, o estudo de caso permite (re)construir e problematizar a prática dos gestores/educadores. Esse estudo é uma ação política carregada de concepções variadas de educação ambiental e de sustentabilidade. Representa um aprendizado e, como tal, é politicamente formador. Assim, a pesquisa retroage sobre o conjunto das ações e interações do programa, por isso é formativa e educadora.

## **1.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

Desenvolver um estudo com temas tão plurais e complexos pode trazer questionamentos instigantes que exigem reflexões sobre a questão metodológica. Isso aponta para a multiplicidade de caminhos e escolhas do pesquisador na relação com o seu objeto de estudo.

Neste estudo, a opção metodológica pode ser compreendida no campo da abordagem qualitativa, sendo considerada como um estudo de caso. Os estudos de caso “buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fonte de informações, procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social ou de aprendizado” (Ludke & André, 1995, p. 20).

Para as autoras, o caso, seja ele simples ou complexo e abstrato, é sempre bem delimitado, devendo ter os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, podendo ser similar a outro, mas distinto por ter interesse próprio. Por isso, tomei como estudo de caso o "Programa de Política Pública de Educação Ambiental", promovido pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente.

Essa abordagem apresenta-se como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados nos dados coletados. Realça os valores,

as crenças, as representações, as opiniões, as atitudes e é usualmente empregada com o objetivo de contribuir para a compreensão da complexidade do objeto pesquisado. Segundo Ludke & André (1995), o estudo de caso tem um interesse próprio e singular, mesmo que depois fiquem evidentes semelhanças com outros casos e situações. O estudo qualitativo desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Este estudo enfatiza “a interpretação e a construção em contexto”, como concebem Ludke & André (1995, p. 18). Na opinião das autoras, o princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados com a situação específica onde ocorrem ou com a problemática a que estão ligadas.

Baseado nesse método de investigação, o estudo desenvolveu-se por meio de uma reflexão sobre a concepção de educação ambiental e de sustentabilidade que emergiu dos documentos e entrevistas, em ambiente público de articulação, negociação e confronto entre possíveis caminhos de como exercer a prática de concepções socio-historicamente definidas de EA, em um programa de política pública que ocorre em condições de compreensão/expressão determinadas pela situação de ser governo.

Considerando que a complexidade do estudo de caso está determinada pelo suporte teórico que serve de orientação ao pesquisador (Ludke & André, 1995), foram mapeadas referências bibliográficas relacionadas ao tema. Também foram analisados as publicações oficiais e textos que problematizam e regulamentam o programa de política pública de EA, principalmente os que se referem ao processo de formulação e implementação.

Para a realização do estudo de caso, utilizaram-se as seguintes técnicas de coleta de dados:

- Revisão bibliográfica, que ajudou a evidenciar a construção histórica dos conceitos de educação ambiental e sustentabilidade, concepções de emancipação, participação, formação e política pública em EA.

- Análise documental dos materiais impressos e dos documentos oficiais relacionados ao programa, complementando os dados obtidos com a revisão bibliográfica e as entrevistas, que apontaram novos aspectos da realidade pesquisada. Este estudo objetivou analisar as questões que se colocaram no momento da formulação do programa de política pública, a experiência com a estrutura pública federal, como se materializou, superou ou harmonizou as aspirações com a realidade, como se deu o processo de discussão de conceitos como emancipação, participação, sustentabilidade e educação na gestão ambiental. Para a coleta de dados, foram utilizados relatórios de atividades, publicações, editais, textos de reuniões internas, mensagens eletrônicas, relatórios de pesquisa, deliberações da conferência do meio ambiente, formas de intervenção pedagógica, relatório de gestão, projetos e planos de ação referentes ao período 2003-2006.

- Entrevistas estruturadas que ilustraram a trajetória e a visão de cinco gestores/educadores que deram contribuições mais continuadas na elaboração do programa, permitindo, assim, maior aprofundamento das informações obtidas. Essas entrevistas foram realizadas de forma individual com os gestores formuladores da política pública, buscando analisar e qualificar as trajetórias políticas que precedem o exercício de gestor no governo e as respectivas leituras sobre as suas atuações político-administrativas.

Pesquisas qualitativas seguidamente trabalham com análise de informações apresentadas em forma de textos. Para a exploração dos documentos escritos, a pesquisa utilizou uma parte do conceito metodológico denominado “análise textual qualitativa”. Definido por Moraes (2005) como “um processo integrado de análise e de síntese, que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjunto de materiais textuais, visando descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos no interior dos quais foi produzido” (Moraes, 2005, p. 89).

Segundo essa proposta, que o autor descreve como do campo das abordagens qualitativas, os textos obtidos representam uma multiplicidade de vozes marcadas pela subjetividade e modos de interpretação e compreensão de todos os sujeitos envolvidos em sua produção, assim como de outros sujeitos discursivos e culturais. O pesquisador, mesmo fazendo a sua leitura sempre a partir de seus próprios referenciais, tem de estar consciente de que nesta análise estará interpretando o conjunto de vozes expressas nos textos. Outro aspecto

da análise textual qualitativa é a possibilidade de participar na reconstrução dos discursos em que pesquisador e sujeitos da pesquisa se inserem (Moraes, 2005).

Para este estudo, a subjetividade é compreendida como processos sócio-históricos nos quais se produzem modos de ser e de entender relativos a um sujeito humano em permanente abertura e troca reflexiva com o mundo em que vive, e não como formações acabadas, cristalizadas ou estáticas. Portanto, um conceito dinâmico que concebe o sujeito como resultado do entrecruzamento do ser singular, individual, irrepitível e sua natureza social, histórica, constituído na relação com os outros e com o outro da cultura (Sawaia, 2001; Carvalho, 2005).

Segundo Hermann (2002), a hermenêutica mostra a impossibilidade de reduzir a experiência a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo, portanto reivindica dizer a realidade a partir da sua finitude e historicidade, de onde emerge seu caráter interpretativo. Assim, a compreensão está no centro da prática hermenêutica. De acordo com essa referência, a compreensão, em sentido amplo, é a instância fundadora de nossa existência. Dessa forma, a interpretação, que interfere na prática educativa e nas investigações que a ciência promove, é um princípio para atividade hermenêutica. A autora afirma que a pretensão da hermenêutica não é a de questionar o estatuto da cientificidade, mas propor a idéia de ir além dos fenômenos e daquilo que é manifesto para apontar as infinitas possibilidades de interpretação. É a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo.

De acordo com essa autora, a hermenêutica ressurge

no contexto de luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade. No ambiente cientificista, se estabeleceu o predomínio do positivismo, que se apóia em dados objetivos como procedimento válido para produzir conhecimento. Contra isso, a hermenêutica quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico, uma forma exclusiva para determinar o espaço da produção do conhecimento. Além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade. (HERMANN, 2002, p. 15).

Nesse sentido, a abordagem hermenêutica renuncia à pretensão da verdade absoluta e “reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis” (Hermann, 2002, p. 24).

A partir dessa ótica, o sujeito pesquisador deste trabalho é reconhecido como um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do seu objeto de estudo, ou, como dizem Carvalho & Grun (2005, p. 181), “um intérprete das interpretações socialmente construídas”. Assim, o pesquisador trata de interpretar visões expressas em textos e narrações de entrevistas que mostram os horizontes de sentidos histórico-culturais que se configuram nas relações de política pública no campo da EA, em determinado grupo de gestores/educadores, num tempo específico. Dessa forma, este trabalho também se referencia em uma visão hermenêutica, na medida em que o pesquisador-intérprete se faz um mediador constituinte entre os textos e a totalidade que o estudo subentende (Grun, 1996).

Os materiais submetidos à análise podem ter muitas e diferentes origens: entrevistas, depoimentos escritos, gravações, discussões em grupos, diálogos de diferentes interlocutores, entre outros. São produtos históricos e culturais, portanto não existe a possibilidade de uma leitura objetiva e neutra. Segundo Moraes (2005), o pesquisador precisa

assumir sua própria leitura, influenciada por suas teorias e idéias. Fazer análises qualitativas de materiais textuais requer assumir interpretações dos enunciados dos discursos a partir dos quais os textos são produzidos, tendo consciência de que isso sempre envolve a própria subjetividade. (MORAES, 2005, p. 88).

Nesse sentido, é uma leitura comprometida, cujas descrições e interpretações podem atingir significados dos quais nem o próprio autor esteve consciente. Assim, o pesquisador é um sujeito histórico capaz de participar na reconstrução dos conceitos e leituras existentes nos textos.

Neste trabalho, o significado das ações não se apresenta de forma imediata, precisa ser desvelado. A qualidade das análises não resulta apenas da observação, mas da participação e vivência no processo. Assim, os procedimentos metodológicos adotados tiveram a

preocupação de desenvolver abordagens que permitissem manter a dialógica entre o pertencimento e o distanciamento do pesquisador com o seu objeto de estudo.

O material bibliográfico incluiu diferentes áreas do conhecimento relacionadas a este estudo. Foram analisadas publicações no campo da metodologia de pesquisa em educação, educação ambiental, sustentabilidade, emancipação, política pública, complexidade, democracia, gestão ambiental, teoria crítica e participação.

O pesquisador atuou como protagonista, sem adotar a postura de pesquisador até junho de 2006. A partir de julho, continuou atuando como tal, mas com a postura de pesquisador e iniciou a coleta de materiais e a realização de entrevistas. Para compreender o que os protagonistas da elaboração do programa de política pública trazem consigo, isto é, a sua trajetória de vida e as suas leituras sobre conceitos aqui pesquisados, foram utilizadas as entrevistas.

De acordo com o nível de estruturação e o roteiro de questões utilizadas, as entrevistas qualitativas na educação podem ser classificadas em: estruturada, semi-estruturada e livre (Rosa, 2006; Flick, 2004). Segundo os autores, as entrevistas estruturadas impõem o estabelecimento de questões formalmente elaboradas que seguem uma seqüência padronizada, voltando-se para a obtenção de informações sobre fatos, comportamentos, percepções, valores, crenças e sentimentos. Nesse tipo de entrevista, segundo Rosa (2006), é necessário que haja exigência, por parte do pesquisador, de que seus sujeitos sejam verdadeiros e objetivos e de que o próprio pesquisador elabore o mesmo roteiro para todos os entrevistados que serão submetidos a essa técnica.

As entrevistas permitem coletar compreensões de mundo na linguagem dos sujeitos. Possibilitam também maior aprofundamento sobre as informações disponibilizadas, pois criam uma relação de interação e influência recíproca entre pesquisador e participante (Ludke & André, 1995).

Foram realizadas entrevistas estruturadas. Esse tipo de entrevista mantém o foco do problema a ser resolvido de forma dirigida, adquire detalhes específicos a respeito de determinado aspecto do problema antes de passar para outros pontos. A entrevista estruturada pode ser utilizada quando é necessária uma informação específica a respeito de um tópico estabelecido.

Para Rosa (2006),

a entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças e valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranqüila, e em comunhão com o seu entrevistador, que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferência e troca mútua de confiabilidade. (ROSA, 2006, p. 16).

Com essa preocupação de obter dados e informações subjetivas, ou seja, de valores e compreensões, as perguntas foram elaboradas de forma que possibilitassem levantar a relação entre a trajetória de vida, os sonhos e os desafios dos gestores/educadores ao materializar-se no programa de política pública. A análise qualitativa das entrevistas utilizou o método de decomposição de conteúdos, agrupando-os em categorias, de modo a permitir problematizar as idéias apresentadas pelos diversos entrevistados (Minayo, 1996).

Para a análise das concepções de sustentabilidade e de educação na gestão ambiental, foi considerada a elaboração conceitual presente nos documentos e nas narrativas. Outro ponto considerado foi o processo de articulação, negociação, confronto entre os gestores/educadores envolvidos em um campo de significações que se materializaram nas ações da Diretoria de Educação Ambiental, tanto no âmbito dos espaços de interlocução no governo, como nos denominados projetos de campo, buscando compreender as condições de compreensão/expressão conforme a situação socioambiental vivenciada.

Nesses espaços de interlocução para a formulação e a implementação de um Programa de Política Pública, desenvolveu-se uma prática pedagógica com ações dialógicas, intencionais, provocativas e intervenientes com o propósito de fazer um percurso para elaborar, enfrentar, debater, negociar e construir conceitos de educação na gestão ambiental e de sustentabilidade.

Esse processo promoveu a interação entre os gestores/educadores, possibilitando o surgimento de constantes oportunidades de observação, engajamento e intervenção, unindo os dados vivenciados pelo cotidiano com os saberes e experiências, construindo um processo transparente e dialógico.

### 1.2.1 Procedimentos para a seleção dos documentos pesquisados

Para esta investigação, foi feito um levantamento das publicações e outros materiais impressos pela Diretoria de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente e demais instituições parceiras. Os materiais foram divididos em duas categorias. A primeira incluiu os materiais que contribuíram com elementos conceituais que deram suporte aos processos formativos em educação ambiental e aos programas de EA. Nessa primeira categoria, a pesquisa utilizou: o ProNEA – 1ª edição – outubro de 2003, ProNEA – 2ª edição – 2004, ProNEA – 3ª edição – julho de 2005; a Série de Documentos técnicos, o nº 01 - CIEAs – Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, nº 03- Construindo juntos a educação ambiental brasileira: relatório da Consulta Pública do ProNEA, nº 07- Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional da Educação Ambiental, nº 08- Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA; Identidades da Educação Ambiental Brasileira; Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores (Volume 1); Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável – (2ª edição) abril de 2005; Projeto Político Pedagógico aplicado a Centros de Educação Ambiental e a Salas Verdes – abril de 2005 e Deliberações da II Conferência Nacional do Meio Ambiente.

A segunda categoria foi a dos folhetos, cartilhas e documentos burocráticos internos, cujo objetivo era auxiliar na formação de educadores(as), informar o público das ações e dos programas nacionais em educação ambiental do governo federal, além de facilitar e registrar os processos de execução interna. Com relação aos folhetos institucionais, considerou-se o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais, Projeto PEAMSS – Projeto de Educação Ambiental e Mobilização para o Saneamento no Estado do Piauí, Carta de Compromisso de Goiânia, Enraizamento da Educação Ambiental nas Unidades Federativas, SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental, Programa MES – Municípios Educadores Sustentáveis e Projeto Sala Verde. Também foram considerados os relatórios de gestão da DEA do exercício 2003-2006, as cartilhas, os documentos internos para discussão, planejamento e construção de programas, avaliações internas, mensagens eletrônicas de educadores apresentando críticas, sugestões e elogios ao programa de política pública empreendido, entre outros.

Segundo o relatório de gestão da DEA (BRASIL, 2007b, p. 119), os materiais mencionados anteriormente preocuparam-se em articular a “informação e a formação em educação ambiental e a ação militante por intermédio da EA, para a valorização da cultura da sustentabilidade”.

Também foram utilizadas publicações que a DEA editou com outras instituições parceiras, como os números zero e um da Revista Brasileira de Educação Ambiental.

### **1.2.1.1 Entrevistas**

Esta pesquisa é entendida como uma experiência prática, um ambiente de aprendizagem, de construção do conhecimento, no contexto em que se deu a formulação do programa de política pública, integrando o objetivo e o subjetivo de um grupo de gestores/educadores, por meio da construção de um projeto coletivo de pensar e fazer políticas que orientem as práticas sociais.

Com essa intenção, a investigação também utilizou entrevistas estruturadas com base em quatro perguntas abertas para o levantamento de opiniões sobre os temas referidos por este estudo e relacionados à educação ambiental e à sustentabilidade, às suas respectivas trajetórias de vida e à experiência de ser gestor/educador na formulação de política pública.

Os gestores/educadores entrevistados são cinco funcionários da Diretoria de Educação Ambiental, ocupantes de funções técnicas e de direção, que possuem, no rol de atividades, a responsabilidade de pensar, elaborar, negociar e implementar um programa de política pública em EA. Como diz Carvalho (2004, p. 83), são “sujeitos-intérpretes”, pois atuam dentro de um “mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos, dentro de seu horizonte histórico”. São sujeitos atuantes que aparecem em movimento, montando um cenário carregado de valores, aspirações e concepções.

A escolha dos sujeitos se deu por meio de uma pergunta que integrava a entrevista realizada com o Diretor da DEA, na qual o pesquisador indagou sobre os gestores mais significativos, a partir de dois critérios: o tempo cronológico de atuação e o grau de envolvimento no processo de formulação do programa. A intenção foi escolher os gestores

que tiveram participação mais intensa no programa. O diretor era a liderança interna da época e o responsável pela seleção dos profissionais que atuaram na DEA nesse período.

Assim, ele foi o primeiro a conceder a entrevista, na qual foi acrescentada uma quinta pergunta, que solicitava a indicação, na concepção dele, do nome de dois gestores/educadores da equipe que considerasse significativos na formulação dos princípios da DEA. A resposta foi: “Eu vou lhe falar das pessoas que deram contribuições mais continuadas, que estão desde o início, que estão sempre retornando o debate dessas propostas, dessas idéias, e construindo o programa”. Citou o nome de quatro gestores. Portanto, a partir dessa enunciação, foram entrevistados, além do diretor, os quatro gestores/educadores por ele apontados.

Os cinco gestores/educadores ingressaram no início do período da gestão, ou seja, no ano de 2003. Também ingressei em 2003. Pela natureza metodológica deste estudo, não se trata de considerar esse grupo e o conjunto de relatos apresentados como representantes únicos do vasto e aberto processo de formulação de políticas públicas na DEA. Outros sujeitos também foram atores, mas esses foram priorizados de acordo com os critérios citados.

As questões foram livremente respondidas durante as entrevistas, programadas mediante prévio agendamento, gravadas e transcritas. Todas foram individuais e realizadas em ambiente externo à DEA.

O tratamento dos dados consistiu na transcrição da entrevista, e o conteúdo das narrações foi analisado de acordo com um sistema de categorias. As narrativas foram decompostas em função do relevante interesse contido no discurso e agrupadas nas seguintes categorias temáticas: trajetória e experiência de vida, conceito de sustentabilidade, conceito de educação ambiental, concepções de política pública, ações sugeridas e subjacentes às enunciações referentes à educação ambiental, visões e avaliações do que é ser governo e fazer política na estrutura do Estado.

## **2. A POLÍTICA PÚBLICA DE MEIO AMBIENTE E OS CAMPOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA SUSTENTABILIDADE**

Este capítulo tem como objetivo apresentar e compreender a política de EA no contexto das políticas de meio ambiente. Nesse sentido, propõe-se a descrever e interpretar a política ambiental no Governo Lula (2003-2006), além de analisar a construção e a institucionalização de sentidos importantes, como o de educação ambiental e o de sustentabilidade. Também faz um mapeamento do processo de emergência e da história recente da EA e da sustentabilidade. Descreve o processo de institucionalização e de construção epistemológica da EA, do desenvolvimento e da sustentabilidade nos últimos 30 anos e destaca como esses temas foram sendo inseridos na estrutura política do Estado, contribuindo decisivamente para sua institucionalização e legitimação como um campo de conhecimento e de atividade, processo esse descontínuo e conflituoso. Trata-se de reconstituir as condições sociais e históricas, os contextos e os movimentos, os fatos e os debates e a relação da EA e da sustentabilidade com a expansão do capitalismo.

Uma política pública de meio ambiente de governo no âmbito do Estado brasileiro – aquela que nomeia propriamente o meio ambiente como seu objeto – começou em 1973, com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). A SEMA surgiu em pleno regime ditatorial, como compromisso assumido na Conferência de Estocolmo (1972). Depois, foi fortalecida como órgão federal mediante a Lei nº 6.938/81, que definiu os marcos legais e os instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Em 1984, criou-se o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), que tem, entre outras missões, articular a política ambiental no âmbito do governo. Em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Desde a sua criação, o MMA, com esse e outros nomes, foi ganhando corpo dentro da estrutura do Estado, mas com acentuada descontinuidade administrativa, fusões e integrações a diferentes órgãos, subordinado a diferentes ministérios e com alta rotatividade de responsáveis político-administrativos.

Para Acselrad (2001), mediante a delimitação burocrática da área de competência do “setor ambiental do governo”, a política de meio ambiente foi contribuindo para o que ele

chama de funcionalização do espaço territorial segundo três modalidades, assim definidas pelo autor:

a) regiões dotadas de vocações “naturais” para a inserção no mercado nacional e global; b) áreas ricas em recursos genéticos, consideradas “natureza a ser preservada” como ilhas de conservação ou a serem exploradas de modo que se pretende “sustentável”; e c) áreas residuais economicamente deprimidas e submetidas a processos erosivos e degradantes, desprovidas de interesse estratégico para o capital. (ACSELRAD, 2001, p. 80).

Essa redução da dimensão ambiental das políticas públicas, segundo o autor, abdica de reconhecer o caráter integrado entre os processos sociais territorializados, a dinâmica reprodutiva dos ecossistemas e a construção dos direitos ambientais da população. Esse mecanismo de administração delimitou as formas da política pública de meio ambiente. Foi nos anos 80, após três décadas, que se esgotou o modelo desenvolvimentista, imposto pelo Estado, que sustentou a industrialização por meio da substituição de importações. O Estado começou a debilitar-se e se instaurou uma crise. A globalização<sup>1</sup> e a opção política pelo neoliberalismo se intensificaram a partir da eleição do presidente Fernando Collor, repercutindo, conseqüentemente, nas políticas públicas de meio ambiente.

Segundo Acselrad, esse é um período em que a economia se sobrepôs à política. A função governativa do Estado centralizou-se em desenvolver uma boa condução das taxas de câmbio e juros. A esse processo o autor chamou de “despolitização das práticas de governo”. Para ele, isso pode ser analogamente visualizado na estratégia política das duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), na medida em que

a sustentabilidade dependeu fortemente da sustentabilidade dos bancos. Ou seja, com o estreitamento da esfera pública e da capacidade de se fazer

---

<sup>1</sup> Para Loureiro (2003, p. 81-82), globalização “apresenta e representa a generalização do processo de desterritorialização do capital, com sua expansão por todos os países, sua concentração em um núcleo humano cada vez menor percentualmente, com extraordinária velocidade de movimento [...] refere-se à globalização do capital, do aumento do poder concentrado em corporações financeiras transnacionais e em Estados Centrais, que imprimem uma dinâmica coercitiva, homogeneizadora no plano cultural, profundamente excludente em relação a populações marginais e países periféricos”.

política, na vigência de tal estratégia, quem governa o meio ambiente é o mercado – pela exploração predatória das florestas, pelo derrame clandestino de efluentes nos rios e baías, pela intensificação da exportação de recursos naturais e de energia barata para o mercado global. Pois é fato que o mercado tem se mostrado renitentemente incapaz de regular a complexidade dos processos socioecológicos, apenas se restringindo a reduzir cada porção do espaço ao simples valor que ele encerra para os atores centrais da reestruturação global. (ACSELRAD, 2001, p. 86).

Para o pensamento neoliberal dominante, o desenvolvimento reduz-se a um simples produto das regras do mercado, ainda que a custo da desregulamentação das leis ambientais, com prejuízos para o meio ambiente, sem citar os modelos degradados de educação e saúde que o mercado pode oferecer.

## **2.1 A POLÍTICA DE MEIO AMBIENTE NO GOVERNO LULA: ENCONTROS E DESENCONTROS NA INACABADA IMPLEMENTAÇÃO**

A ação política de governo é gerida, negociada e implementada num campo de conflitos e interesses que se contradizem e se complementam de acordo com as condições históricas situadas, pois retratam de forma complexa as aspirações de grupos representativos da sociedade, com os seus sentidos e visões de mundo diferenciados.

Dessa forma, os gestores/educadores, ao (re)elaborarem uma prática de formulação e intervenção política nesse processo, deparam com as regras institucionais históricas de um Estado governado por concepções de desenvolvimento sustentável que convivem de forma conflituosa. Embora existam várias visões do conceito, duas sobressaem no âmbito do governo federal. A primeira, representada principalmente pelo Ministério do Meio Ambiente e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, concebe desenvolvimento sustentável como uma estratégia complexa e multirreferencial que visa garantir a manutenção de todas as formas de vida. A segunda, hegemônica, expressa uma visão desenvolvimentista de sustentabilidade, traduzida na idéia de crescimento econômico, na importância da manutenção do controle da inflação, dos índices superavitários da balança de exportação e do pagamento

da dívida externa, fundamentada nos princípios da lógica do mercado capitalista. Essa segunda visão está representada principalmente pelos Ministérios da Fazenda, Agricultura, Comércio Exterior e Minas e Energia.

Como dizem Tassara & Ardans Bonifacino (2006), essa compreensão de desenvolvimento sustentável implica uma assimetria, na medida em que “o adjetivo ‘sustentável’, como atributo do ‘desenvolvimento’, não explicita o seu significado, torna-se um apêndice do desenvolvimento” (p. 16-17). De forma ampla, as duas compreensões de desenvolvimento sustentável estiveram presentes nas ações e proposições políticas do governo Lula, no período 2003 a 2006, na correlação de forças e disputas no interior do governo. Por exemplo, na questão da liberação dos transgênicos, no licenciamento ambiental para grandes empreendimentos hidrelétricos, gasodutos, expansão do agronegócio e nos planos de crescimento econômico a qualquer custo, em que o meio ambiente é visto como obstáculo ao desenvolvimento.

Essa análise de que a visão hegemônica de desenvolvimento na política pública do governo Lula sobressaiu em relação à outra visão interna mais sustentabilista pode ser entendida na compreensão de alguns setores do movimento socioambiental. Maurício Thuswohl, editor de meio ambiente da agência de notícias Carta Maior, em matéria veiculada na internet em novembro de 2004, trouxe uma reflexão considerada como um balanço de dois anos do governo Lula na área ambiental. Ele apontou a paralisia de determinados setores da sociedade civil organizada diante de um governo ambíguo, da impotência do MMA, da falta de compromisso da cúpula governista em tornar a política ambiental uma política de governo e do isolamento do Ministério do Meio Ambiente no processo político decisório maior.

Jean-Pierre Leroy, coordenador do Projeto Brasil Sustentável e Democrático, também defende análise semelhante. Em entrevista concedida à agência Carta Maior, em 14 de novembro de 2006, fez um balanço em tom pessimista, afirmando que não vê condições, no contexto atual, de barrar o avanço da destruição ambiental, pois o tratamento dado pelo governo à questão ambiental foi totalmente secundário. No seu entendimento, à exceção da Amazônia, não houve nenhuma sinalização de que o meio ambiente seria respeitado no centro decisório do governo, ainda insensível à pauta ambiental, que prossegue sendo tratada como elemento retardador do desenvolvimento, sobretudo quando se trata de projetos infra-estruturais de grande impacto socioambiental.

Dessa forma, pode-se conceber que a visão dominante na estrutura de governo representou a materialização de uma ação política estruturante marcada por uma concepção neoliberal, integrada a um bloco hegemônico globalizado, no qual o governo se encontra inserido e negociando. Compreende-se como neoliberal o deslocamento do poder do Estado e da sociedade civil para a área de influência do mercado, com ação econômica, política e cultural dentro dos marcos e mecanismos hegemônicos, pela redução das instâncias democráticas e de participação social e pelo aumento das desigualdades e carências sociais (Lima, 2002).

De forma genérica, o modelo instaurado pelo mercado neoliberal não pôde ser rompido com as ações de política pública, na gestão do governo Lula (2003-2006), em razão das estruturas do sistema global nas quais o Brasil se encontra inserido. O Programa de Meio Ambiente e Qualidade de Vida do Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente declarava, em sua introdução, que a proposta de meio ambiente para o governo tinha como meta buscar, de forma constante, “a qualidade e o equilíbrio nas relações entre as pessoas e delas com a natureza” (p. 8). Segundo o citado programa, isso só poderia ser alcançado sob “uma concepção de desenvolvimento na qual os seres humanos e a natureza não sejam simplesmente explorados para o usufruto e bem-estar de uns poucos”. De acordo com a proposta, meio ambiente saudável e qualidade de vida para os brasileiros “dependem da ruptura com a histórica exclusão social e a degradação dos recursos naturais” (p. 8).

O mesmo programa anunciava o seu compromisso com a transversalidade das questões ambientais na política pública do Estado, ao dizer:

O nosso governo enfrentará o desafio de internalizar no Estado brasileiro, como um todo orgânico, a idéia-força de sustentabilidade ambiental, que funcionará como um dos eixos estruturais das políticas públicas (Programa de Meio Ambiente e Qualidade de Vida do Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente, p. 8)

Mesmo com esses claros compromissos de programa assumidos publicamente, a realidade imposta pelo modelo hegemônico neoliberal deteve, em grande parte, de forma conceitual e prática, a elaboração e as estratégias de políticas públicas do Estado, também na gestão 2003-2006. Isso gerou certa inquietação de setores da sociedade, sobretudo os

mais mobilizados e engajados, que, movidos pelo forte desejo da materialização instantânea de seus sonhos, se viram decepcionados com a política ambiental. Como diz Márcio Santilli, coordenador do Programa Política e Direito Socioambiental da ONG Instituto Socioambiental (ISA), em artigo veiculado no *site* do ISA no ano de 2003, denominado “transversalidade na corda bamba”.

As eleições presidenciais do ano passado proporcionaram um raro exemplo de engajamento da sociedade civil organizada na disputa pelo poder, inclusive no campo político socioambiental, mobilizando não apenas pessoas, mas as próprias instituições. Trabalhadores rurais, extrativistas, índios, quilombolas e ONGs com atuação neste campo votaram maciçamente em Lula, elegeram candidatos ao Congresso, subsidiaram a formulação de programas específicos sobre a defesa do meio ambiente, política indigenista e desenvolvimento sustentável da Amazônia. [...] No entanto, os primeiros embates concretos entre interesses contraditórios igualmente representados no governo já revelaram as primeiras dificuldades para se operar a tão querida transversalidade, como a seqüência de episódios envolvendo pendências do mandato anterior, de plantações ilegais de transgênicos a processos de homologação de terras indígenas à espera de assinatura. A tudo isto se sobrepôs o forte alerta contido nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) sobre o desmatamento na Amazônia em 2001-2002, e os indícios de situações de descontrole no campo, de avanço desordenado da fronteira agrícola e escaladas predatórias promovidas por governos locais, como no caso de Mato Grosso, que projetariam índices igualmente altos para 2003, invadindo o mandato de Lula e atribuindo maior atualidade ao caso. E é neste contexto que a proposta das políticas transversais pode ficar na corda bamba (ou cair dela). (SANTILLI, 2003).

Nota-se nessa expressão uma postura crítica com as primeiras ações de política pública do governo Lula, o que não representa a totalidade do pensamento socioambiental. Por outro lado, três anos depois, em setembro de 2006, a revista semanal *Época* publicou matéria especial de avaliação das promessas contidas no Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente, atribuindo notas de zero a dez em 16 temas, entre eles o meio ambiente. Esse tema recebeu a terceira melhor nota média (6,5) de todos os temas, de acordo com os critérios da citada revista.

Segundo Mendonça (2006), autor da reportagem sobre o tema meio ambiente, a avaliação foi feita a partir de quatro grandes promessas: “estancar o desmatamento da Floresta Amazônica, adiar o uso comercial de alimentos transgênicos, incentivar fontes alternativas de

energia e organizar a área de saneamento com o objetivo de atrair investimentos privados” (p. 62). A partir dessa análise, o texto informa que, após oito anos, a taxa de desmatamento da Amazônia, no ano de 2005, caiu em 31% em relação a 2004, considerado pela revista um avanço. Essa percepção, concebida pela publicação da Editora Globo, não é, todavia, a mesma de determinados sujeitos, setores e instituições do movimento socioambiental.

Segundo Gustavo Souto Maior, coordenador do Núcleo de Estudos Ambientais (NEA) da Universidade de Brasília (UnB), em artigo publicado no *site* da Universidade, há uma “frustração da maior parte do setor ambientalista brasileiro em relação à política ambiental do governo Lula”. Para ele, “no início do governo, os trabalhadores e militantes na área ambiental empolgaram-se com inúmeros fatores, como o conceito da transversalidade que perpassava o programa da área: meio ambiente não mais tratado como um setor estanque, dissociado dos demais setores governamentais”. Na avaliação de Maior (2006), “às vésperas do último ano desse governo, o que se verifica é uma inversão das metas referentes à área esboçada pelo PT na campanha à Presidência”.

Na revista institucional do MMA, publicada em abril de 2006, denominada “Meio Ambiente – as ações do ministério para cuidar da biodiversidade brasileira”, a ministra Marina Silva afirmou que a gestão ambiental do governo estabeleceu uma “política a partir de quatro diretrizes: a política ambiental integrada, o fortalecimento do Sistema Nacional do Meio Ambiente (Sisnama), o controle e a participação social, e o desenvolvimento sustentável” (p. 5). Em seu texto de apresentação, a ministra declarou que o MMA estava propondo, ouvindo, negociando e que contabilizava avanços importantes em sua política ambiental, entre eles a diretriz política ambiental integrada. Marina Silva, em contraposição às interpretações de determinados setores do movimento ambientalista, afirmou que

a política ambiental integrada expressou-se, ainda, na definição do novo modelo do setor elétrico, na regularização ambiental dos assentamentos de reforma agrária, na definição conjunta pela Agência Nacional de Petróleo (ANP) e Ibama, dos blocos de petróleo a serem licitados entre tantas outras ações de caráter transversal. (MARINA SILVA, BRASIL, 2006a, p. 5).

Essa compreensão de que a política ambiental teve um caráter transversal no governo Lula não é compartilhada por alguns segmentos socioambientais, mostrando a polissemia e o dilema de um campo de tensões e poder, dentro e fora do governo. Essa polêmica emerge nas definições e nas decisões políticas, e pode ser refletida na expressão utilizada pelo presidente Lula no dia 21/11/2006. No discurso de inauguração de uma usina de biodiesel no Estado de Mato Grosso, ao comentar a necessidade de crescimento e desenvolvimento do país, Lula afirmou que desejava

levantar todos os entraves que tenho com o meio ambiente, todos os entraves com o Ministério Público, todos os entraves com a questão dos quilombolas, com a questão dos índios brasileiros, todos os entraves que a gente tem no Tribunal de Contas, para tentar preparar um pacote, chamar o Congresso Nacional e falar: ‘Olha, gente, isso aqui não é um problema do presidente da República, não. Isso aqui é um problema do País’ (GLASS, 2007).

Essa declaração gerou um conjunto de debates e reflexões nas organizações e movimentos socioambientais, resultando num manifesto assinado por 51 organizações sociais contra os “entraves” da área socioambiental ao propalado desenvolvimento. A nota, intitulada “Desenvolvimento, sim. De qualquer jeito, não”, foi assinada, entre outras, pelas seguintes entidades: Associação Brasileira de ONGs (ABONG), Fundação Centro Brasileiro de Referência Cultural (Cebrac), Grupo de Trabalho Amazônico (GTA), Instituto Ethos de Responsabilidade Social, Instituto Socioambiental (ISA) e Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab). Nela, as instituições declararam que lhes causava profunda indignação a afirmação do presidente de que as questões dos índios, quilombolas, ambientalistas e Ministério Público estariam travando o desenvolvimento do país. Essas instituições esperavam que o presidente, por intermédio das políticas públicas, respeitasse seus direitos e que o país fosse colocado na “rota de um desenvolvimento sustentável, que respeite a diversidade étnica e cultural existente no Brasil, nosso maior patrimônio. Um desenvolvimento que beneficie toda a sociedade e não somente o grande capital” (Glass, 2007).

Essa situação é um dado elucidativo de que políticas públicas expressam escolhas diante de alternativas diferentes ou conflitantes de aplicação dos recursos públicos. Segundo Bernardo (2001), política pública representa fazer opções, tomar decisões e implementar

ações. Para a autora, as formas atuais dessa operação são influenciadas “pela mudança de várias ordens no Estado e pelo surgimento e crescimento de novos atores e dinâmicas públicas na sociedade, que interferem em níveis de atuação antes vistos como áreas autônomas de governos” (p. 49).

A política pública instaura um campo de discussão, negociação e persuasão, deliberando coletivamente sobre temas de interesse comum. Outra análise de um integrante do movimento ambientalista sobre a política ambiental do governo vai na mesma direção apontada por Gustavo Souto Maior. Para Márcio Santilli, coordenador do Programa Política e Direito Socioambiental da ONG Instituto Socioambiental (ISA), com a chegada do governo Lula à Presidência, pelo menos simbolicamente, o socioambientalismo teria chegado ao poder por meio de nomes como o da ministra Marina Silva, uma de suas traduções concretas. Na sua visão, “havia uma expectativa geral de que essas políticas, afinal, saíssem do gueto histórico em que, bem ou mal, foram constituídas para permear as decisões estratégicas do governo e influir na construção do projeto nacional” (Santilli, 2003).

É possível interpretar que a observação de Santilli (2003) sobre a não-superação do gueto ambiental seja fruto dos limites de produzir sentidos diferentes nas condições históricas estruturais em que se deu a institucionalização da temática ambiental no Estado, por intermédio do seu frágil aparato político-administrativo. Conforme descreve Bernardo (2001),

mantém-se hoje, como marca da política ambiental, o fato de o Ministério do Meio Ambiente ser uma área de pouco peso político, reduzida dotação orçamentária e baixa capacidade de interferir em outras políticas setoriais ou de interagir com elas em condições de igualdade nos seus processos decisórios. (BERNARDO, 2001, p. 51).

Essa visão do papel do MMA como aparato político-administrativo na esfera federal está imbricada com as mudanças que ocorrem no seio do Estado. O debate que se coloca no momento é como fazer uma política ambiental sem o Estado ou com o Estado reduzido, principalmente as políticas socioambientais. Acselrad (2001) sustenta que, após 30 anos de política ambiental explícita, “o que parece caracterizar a ação governamental é ainda o total isolamento entre o setor ambiental do governo e os mecanismos da efetiva gestão estatal do

meio ambiente” (p. 87). Assim, a preocupação ambiental das agências estatais nos setores elétrico, de petróleo e de mineração se configura como retórica. Para Acselrad (2001),

é nulo o poder dos órgãos ambientais sobre os seguidos pacotes agrícolas modernizantes e repletos de implicações sobre o meio ambiente. Na verdade, a fragmentação e a pulverização das instâncias de decisão da política ambiental exprimem o fato de que a questão ambiental não é ainda uma questão de Estado no Brasil. (ACSELRAD, 2001, p. 87).

Com essa mesma reflexão, Ferreira (1998), ao analisar o desafio da problemática ambiental a partir da investigação da formulação, da implementação e do gerenciamento de políticas públicas no mundo contemporâneo, constata um paradoxo estruturante nas questões políticas do final do século passado: ao mesmo tempo em que novas demandas sociais emergem em decorrência da crise socioambiental e de situações de incertezas, exigindo maior presença do aparato político-administrativo na vida pública, são notórios os interesses e a influência da lógica do mercado nas ações políticas do Estado.

A ação política do Estado sem o enfoque na questão ambiental também é analisada por Dowbor (2002). Ele trabalha com a perspectiva de que a visão do Estado deve ser revista em um momento de macrotendências que desenham um novo mundo. Para o autor, o Estado passa por mudanças no seu papel regulador e promotor do bem-estar social, em razão dos interesses e das transformações impostas pelo capital globalizado. Na opinião de Dowbor,

grande parte da esquerda trabalha ainda com uma visão clássica de que justiça social e a solidariedade virão através do reforço das estruturas estatais, [...] essa perspectiva de Estado tem que ser revista, pois o sistema atual não permite que um Estado, reforçado ou não, responda a estes problemas. Forças socialistas que se apropriaram desta “máquina” viram a que ponto é difícil fazê-la funcionar visando o bem público, e terminaram aplicando políticas contrárias aos seus programas. (DOWBOR, 2002, p. 12).

Nessa luta pela ocupação do Estado para atender aos interesses de classes, o mesmo autor menciona que o capital exige mais poder para os empresários, e os movimentos de esquerda reclamam um Estado mais forte para regular o poder do capital e fazer-lhe frente, no entanto, o Estado representa muito mais o poder dos grupos dominantes. Dowbor (2002) lembra que a sociedade “não se divide em empresários e Estado, e que devemos restituir ao cidadão, à sociedade civil, formas efetivas de controle tanto sobre a empresa como sobre o Estado” (p. 13). Para ele, o mais importante é gerar na sociedade instituições e mecanismos de regulação que possibilitem à sociedade ir se transformando e reconstruindo de acordo com os seus desejos e necessidades. Ou seja, “o único compromisso real é com a democracia efetiva, enquanto os caminhos que as populações decidirão democraticamente trilhar no futuro pertencem a elas” (Dowbor, 2002, p. 14).

Ferreira (1998) reconhece os limites do Estado ante a onda globalizadora e defende sua permanência como elemento central para que seja possível a institucionalização das questões ambientais e para que a formulação, a implementação e o gerenciamento de políticas de sustentabilidade ocorram com resultados. Segundo Ferreira (1998), faz-se necessário pensar dois pontos.

O primeiro é romper com a idéia de que o Estado seja um corpo monolítico dotado de uma homogeneidade inflexível. Desse modo, conforme defende a autora, as políticas públicas, enquanto expressões do Estado em ação, significam, entre outras coisas, o resultado da interação entre os atores coletivos e individuais, que se relacionam de maneira estratégica a fim de fazerem valer e articular seus diferentes projetos.

O segundo é reconhecer que "estilos alternativos de desenvolvimento só podem ser alcançados sob regimes políticos de democracia participativa, que garantam a criatividade e a gestão autônoma da sociedade" (p. 144).

Ferreira (1998), ao problematizar o rumo das mudanças necessárias na gestão pública, menciona que é importante o Estado tratar da problemática socioambiental de forma sistêmica. A autora destaca a necessidade de duas importantes mudanças na gestão pública: o enfrentamento dos problemas sociais e a redefinição da relação Estado – Sociedade civil. Essa redefinição poderá ocorrer a partir da ampliação da esfera de atuação política, garantindo, com a participação social, a legitimidade das inúmeras propostas de governo, pois a

concepção, a implementação e o gerenciamento das políticas públicas decorrem do envolvimento da sociedade.

## **2.2 POLÍTICA DE EA: O DESAFIO DE GANHAR NOVOS CONTORNOS**

A dificuldade de estabelecer tanto prioridades como a integração da política ambiental na estrutura do Estado repercute nas ações de política pública de EA. Uma das 13 propostas da Política Socioambiental da campanha do governo Lula - 2002 era “reestruturar e consolidar o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), envolvendo educadores formais, não-formais e populares de todo o país, mantendo vivo o objetivo permanente de valorizar o patrimônio natural e cultural brasileiro” (Programa de Meio Ambiente e Qualidade de Vida do Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente, p. 13).

A respeito dessa proposta tão ampla, pode-se considerar que se trata de promessa cumprida em parte. O ProNEA foi reestruturado por meio de uma “construção participativa” (BRASIL, 2005h, p. 15), que, segundo o documento, “tornou-se uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais, possibilitando o debate acerca das realidades locais”. Em fevereiro de 2005, durante a II Conferência Nacional de Meio Ambiente, realizou-se pesquisa envolvendo 1.141 dos 1.337 delegados do evento. O Ministério do Meio Ambiente apresentou uma lista com 25 programas, e os delegados foram convidados a indicar quais avaliavam como de melhor desempenho. “O programa de EA foi considerado de melhor desempenho por 40,3%, em segundo lugar a Agenda 21, com 35%, e, em terceiro, Corredores Ecológicos com 27%” (BRASIL, 2005d, p. 25).

Essa manifestação pode representar a interação e o reconhecimento de parte da sociedade. Não significa, contudo, que políticas públicas de EA, no âmbito do Estado, não sejam um campo permanente de turbulências, contradições, tensões e diálogos. A DEA, com o objetivo de buscar subsídios para suas ações programáticas de transversalidade na Comissão Inter-setorial de Educação Ambiental (CISEA) do MMA, solicitou uma pesquisa ao Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção da Universidade de São Paulo (LAPSI-IPUSP). Os sujeitos dessa pesquisa foram 28 funcionários do MMA ocupantes de cargos diretivos. O resultado apresentou dados valiosos para subsidiar estratégias internas de

construção de políticas ambientais, e um deles foi o entendimento e o emprego do termo “transversalidade” no desenvolvimento de avaliações de ações políticas de meio ambiente.

De acordo com Tassara & Ardans-Bonifacino (2006), coordenadores da referida pesquisa, verificou-se que há uma confusão conceitual sobre o tema transversalidade, considerado muito mais um “atributo de desejabilidade nas ações políticas ministeriais” (p.21). Os coordenadores também notaram que o seu uso “vem acompanhado de uma conotação de ausência da mesma, ou seja, uma expectativa frustrada da presença desse atributo” (p.21). Acerca do termo transversalidade, a pesquisa conclui que

o seu emprego está assentado sobre uma zona de indistinção semântica relativa aos termos “interação”, “coordenação”, “integração” e “transversalidade” e, portanto, a expectativa de que o atributo de transversalidade qualifique as ações ministeriais só não será uma ilusão infundada se houver o planejamento criterioso da interação, da coordenação, da integração e, enfim, da transversalidade. (TASSARA & ARDANS-BONIFACINO, 2006, p. 21).

Os resultados da pesquisa contribuíram para refletir o papel da EA como política pública nas próprias ações do MMA. Esse desafio tem acompanhado toda a história da institucionalização da EA no aparato político-administrativo do Estado brasileiro. Por isso, conceber e fazer política pública, na esfera do Estado, relaciona-se com as condições políticas determinadas no horizonte histórico e com a trajetória vivenciada e construída por seus gestores. Nesse contexto, as políticas públicas têm sido uma constante reflexão no percurso de construção da EA (Carvalho, 2002) no Brasil.

Este estudo não se propõe, contudo, a fazer o resgate histórico da política pública de EA, já realizado por vários autores (Sorrentino et al, 2005; Viana et al, 2001; Carvalho, 2002; Tozoni-Reis, 2004). Evidentemente, ao se fazer política pública em EA, considera-se o produto histórico da trajetória de construção e consolidação do *saber ambiental*<sup>2</sup> (Leff, 2001), além da diversidade de conceitos de política pública e de educação ambiental existentes.

---

<sup>2</sup> Leff cunhou a expressão *saber ambiental* para designar o saber que desponta das margens da racionalidade científica, surgindo como problematizador da razão instrumental, do conhecimento especializado em disciplinas,

Conhecer e compreender política pública em educação ambiental justifica-se, enfim, como um instrumento necessário para a análise das discussões e proposições debatidas e apresentadas com e para a sociedade civil, neste período de governo. O governo tem o papel de provocar processos que estimulem o debate dos inúmeros interesses representados na sociedade sobre as demandas ambientais. Ao fazer isso de forma pública, instaura uma tensão que contribui para atender aos interesses de determinados grupos sociais e compreendê-los. Assim, a política pública representa um embate político das contradições sociais da sociedade, no qual o capital hegemônico tem o interesse de se apropriar da representação nas políticas públicas do Estado.

Desse modo, a relação Estado – Sociedade é permeada pelo desafio e pela preocupação de participar e acompanhar a formulação e gestão da política pública, garantida na criação de espaços democráticos de tomada de decisão. Cabe aqui registrar que também existem múltiplas concepções de participação, conforme será destacado mais à frente, com base em Pedro Demo (2001) e Boaventura de Sousa Santos (2003).

Nessa perspectiva, os gestores com experiência em educação ambiental que assumiram responsabilidades no Estado e que se inseriram numa estrutura institucional trazem um *saber ambiental* com conceitos concebidos e forjados na trajetória da constituição da educação ambiental.

Ante o desafio dessa nova realidade, esses gestores colocaram as suas concepções e conviveram com novas emergências que, de forma complexa, dialogaram com o concebido, o difundido, o aprendido, o vivenciado e o sentido. Por isso mesmo, elaborar, discutir e implementar uma concepção construída no campo do movimento ambientalista, em uma estrutura institucional como a Diretoria de Educação Ambiental, significou um desafio.

Até a gestão de 2003, a DEA tinha como enfoque desenvolver uma política pública que visasse regulamentar a gestão da EA na sociedade. A partir de 2003, um novo ideário e uma nova compreensão foram adicionados, emergindo a possibilidade da materialização da política como finalidade de criar e/ou fortalecer espaços de participação e diálogo entre a sociedade civil e o Estado (Mendonça, 2004).

Todavia, a materialização dessa abordagem conceitual em um cenário de governo é complexa, pois está integrada a uma proposta estruturante do Estado e funciona, muitas vezes, como um sistema de reprodução dos conflitos de interesses presentes na sociedade. Por isso, configura-se como um processo não-linear, heterogêneo, com brechas e ruído, não isento de contradições.

Segundo Mance (2002), os segmentos da sociedade, sobretudo os movimentos sociais, podem, em sua relação com o Estado, exercer o papel de formuladores de demandas de políticas públicas que eles mesmos possam acompanhar, seja operando algum serviço público sob o controle do governo, seja efetivando-as de forma autônoma, consolidando-se, assim, em seu poder público não-estatal.

Historicamente, a formulação de política pública no Brasil trilha o caminho dos interesses dominantes: a população formula demandas a partir de necessidades e anseios, cabendo aos partidos e aos políticos analisarem, negociarem, e reformularem tecnicamente, para atendê-las. Demandas atendidas dessa forma contribuem para fortalecer os grupos dominantes representados e, às vezes, apoiados pelo Estado, na medida em que a maior parte dos movimentos sociais apresenta propostas e reivindica, mas não reformula essa iniciativa em projetos de política pública. Os governantes, comprometidos com os grandes conglomerados econômicos, refazem tais demandas, buscando, em seu atendimento, favorecer os interesses dos grupos aliados do poder, a si mesmos e seus partidos (Mance, 2002).

Para romper com essa lógica nefasta ao bem público, Mance (2002, p. 137) destaca a importância de “articular-se redes e movimentos sociais na elaboração de programas de governo de forma tal a pensar conjuntamente soluções alternativas na perspectiva da transformação estrutural da sociedade”.

Essa articulação da sociedade em redes e movimentos sociais pode ser compreendida como uma luta para a formulação de políticas públicas, tal como ocorre no próprio Estado. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra/MDA), exemplifica esse complexo processo de formulação e institucionalização de políticas públicas. A inserção do Pronera como política de governo representou um processo histórico de lutas, conforme descrito em seus documentos. De acordo com as informações contidas no *site* Pronera (BRASIL, 2007c), o programa tem “a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua

como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária”.

Segundo o documento do Pronera,

a Educação do Campo está ajudando a produzir um novo olhar para o campo. E faz isso em sintonia com toda uma nova dinâmica social de valorização do campo e de busca de alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele. Uma dinâmica que vem sendo construída por sujeitos que já não aceitam que o campo seja lugar de atraso e de discriminação, mas sim consideram e lutam pra fazer dele uma possibilidade de vida e de trabalho para muitas pessoas, assim como a cidade também deve sê-lo; nem melhor nem pior, apenas diferente; uma escolha. (BRASIL, 2007c).

Pode-se compreender que o processo mobilizatório de sujeitos sociais traduz-se na agenda de novas ações e de políticas públicas para a promoção do desenvolvimento do campo. Como resultado dessa articulação, mencionam-se a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação), bem como a constituição e a consolidação de ações de escolarização formal para trabalhadores rurais.

O exemplo do Pronera permite compreender que a concepção de política pública caracteriza-se por um processo pedagógico e mobilizador desde a sua elaboração, passando pela negociação e implementação. Esse processo articulador contribui para instaurar momentos de diálogos e participação, debate e construção coletiva de programas. Com isso, além de mapear as raízes estruturais dos problemas socioambientais enfrentados no cotidiano, constroem-se propostas que atendem às exigências da população.

### **2.2.1 O dilema da participação social no processo de gestão ambiental**

Para discutir a política pública de educação ambiental como parte de uma proposta de governo, no caso a gestão do governo Lula (2003-2006), é importante fazê-lo no quadro das políticas globais em curso. Isso nos obriga a reconstruir, mesmo que parcialmente, as ligações

entre o contexto político brasileiro e as concepções neoliberais gestadas no âmbito internacional.

A chegada de um operário com histórico de lutas sociais à Presidência da República e a posse de uma ministra com trajetória de luta no movimento ambientalista trouxeram perspectivas de materialização de um campo de luta ambiental marcado por uma concepção socioambiental. Outras concepções, contudo, estão presentes na disputa pelo poder, sobressaindo, naquelas circunstâncias históricas, a visão hegemônica da lógica do capital.

A política ambiental do MMA, na gestão 2003-2006, teve quatro diretrizes de ação: desenvolvimento sustentável, transversalidade, fortalecimento do sistema nacional de meio ambiente e o controle e participação social (BRASIL, 2005a, p. 9). Embora, como diretrizes, todas estejam integradas e relacionadas, é com a última, a de controle social e participação, que este estudo trava alguns diálogos. O MMA reitera, em seus documentos oficiais, o objetivo de fortalecer os órgãos colegiados representativos da sociedade como espaço de diálogo e elaboração de política pública.

Com essa finalidade, o MMA promoveu duas Conferências Nacionais de Meio Ambiente (CNMA), em 2003 e 2005, e declarou, no texto-base da II CNMA, que elas representavam um compromisso “do atual governo com a consolidação da democracia participativa reafirmada pela adoção de iniciativas que envolvem os diversos setores sociais na construção de políticas públicas e no exercício do controle de gestão”. (BRASIL, 2005a, p. 9).

Dessa forma, houve a intenção de estabelecer mecanismo de interação com a sociedade, que, segundo o MMA, demonstrou a preocupação política na instauração de um processo de discussão com a sociedade sobre as políticas ambientais, um movimento que colocasse a transformação do Estado como lugar de confronto dos interesses contraditórios. Esse movimento, que se propôs a instaurar novos canais de diálogo Estado–Sociedade para uma gestão democrática participativa, como mostrou a iniciativa do MMA, foi uma ação pontual. Existem várias concepções de democracia participativa (Demo, 2001; Santos, 2003). Para Santos:

Na democracia participativa, os horizontes são as perguntas que interpelam a possibilidade de ampliar o cânone democrático. Através dessa possível ampliação, o cânone hegemônico da democracia liberal é contestado na sua pretensão de universalidade e exclusividade, abrindo-se, assim, espaço para dar crédito a concepções e práticas democráticas contra-hegemônicas (SANTOS, 2003, p. 71).

Nesse sentido, essa ação do MMA representa a possibilidade de discutir políticas como forma de aspiração e fortalecimento democrático. No entanto, como diz Santos (2003), acreditar que emancipação social virá pelo exercício da democracia participativa pode ser um equívoco, uma vez que a “participação possui vulnerabilidade e ambigüidade, pois, ao combaterem interesses e concepções hegemônicas, esses processos são muitas vezes combatidos frontalmente ou descaracterizados por via da cooptação ou da integração” (2003, p. 60).

Sá e Santos (2005), em artigo sobre a questão da democracia e da possibilidade de emancipação e inclusão social a partir de uma reflexão sobre a gestão sustentável do território, com dados resultantes do processo mobilizatório e participativo para a Pré-Conferência Nacional de Meio Ambiente do Distrito Federal, em 2003, reconhecem que,

no nível local, [...] os resultados apresentaram-se de modo antagônico e concorrente. Por um lado, a mobilização social foi pautada pelos mesmos padrões clientelistas cooptados nas formas neoliberais de reprodução da dependência e de participação fictícia da população. Mas, por outro, as contradições decorrentes do antagonismo entre a gestão autoritária e o impacto dos conflitos ambientais geraram um espaço de interlocução emergente entre o poder público e sociedade civil, no qual novas possibilidades democráticas se abrem (SÁ & SANTOS, 2005, p. 4).

Mediante esse relato, é possível entender que, embora o processo de emancipação seja de longo prazo, contribuiu para produzir ações pontuais, que provocaram interações e retroações em um colegiado de indivíduos que representam a complexidade dos interesses e possibilidades de superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Essa prática social contribuiu para a reflexão e a emergência de outras compreensões significantes, podendo vir a provocar movimentos que gerem processos emancipatórios. Segundo Demo (2001), os processos emancipatórios são complexos, contraditórios e de longo prazo; “são os processos mais importantes que as sociedades conseguem produzir em sua história, porque sinalizam a libertação possível dentro das circunstâncias dadas” (p. 181).

Para esse autor, é

ingênua a expectativa de que o Estado seria a instância ideal da promoção da cidadania, [...]. Podemos encontrar nichos de atuação coerentes, mas é difícil imaginá-las como qualidade de um governo inteiro. Não é impossível, porque há governos bons, apesar de tudo. Mas será mister reconhecer que essa qualidade está menos no governo ou no Estado do que no controle democrático (DEMO, 2001, p. 172).

Nesse entendimento de Demo, o controle democrático não é feito pelo Estado. Ao contrário, é interpretado e assumido como uma diretriz pelo MMA, o ProNEA e a DEA. Segundo a ministra de Meio Ambiente, Marina Silva, em discurso pronunciado na abertura da II Conferência Nacional de Meio Ambiente, em 2005, o MMA entende que as políticas públicas “devem ser formuladas num processo aberto, horizontalizando, com a participação de todos os segmentos da sociedade” (BRASIL, 2005c, p. 16). Ela reafirmou também que o controle e a participação da sociedade são diretrizes essenciais, pois “é impossível fazer política ambiental sem a participação da sociedade” (p. 18), e considerou a Conferência como exemplo de estratégia para fortalecer o diálogo e o controle social.

No ProNEA (BRASIL, 2005h, p.33), o controle democrático é assumido como diretriz cuja denominação é “democracia e participação social”. Já para o programa de política pública da DEA, a compreensão de controle democrático está configurada no processo de criação e fortalecimento de instâncias e fóruns de diálogo e construção de políticas públicas

locais e regionais, como as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs)<sup>3</sup>, em processos formativos instaurados pela ação de coletivos educadores.

Diante do exposto e resgatando a reflexão de Demo, pode-se entender que a provocação, a elaboração e a implementação das políticas públicas não são competência exclusiva do Estado, devendo ele, contudo, contemplar a interação e o diálogo existentes com a sociedade. Assim, o controle democrático não é garantido pelo Estado, mas pela sociedade. Isso significa reconhecer que há uma complexidade de fatores que se inter-relacionam quando da sua formulação e implementação, desde os econômicos e os políticos aos históricos e culturais, pois as políticas públicas, num Estado democrático, prevêm a gestão social (Rache, 2004).

Da mesma forma, uma política pública está diretamente associada às aspirações, aos interesses, aos conflitos e às concepções referentes a determinado projeto de sociedade, o que leva a lutar para que aquela venha a existir. Por isso, os sujeitos históricos da educação ambiental possuem vários projetos e sonhos de sociedade.

### **2.3 A CONSTITUIÇÃO DA EA: NOVAS FORMAS DE SER E COMPREENDER O MUNDO**

O debate sobre o papel da educação ambiental (EA) nas políticas públicas de meio ambiente tem estado muito presente nas reflexões sobre o enfrentamento da crise ambiental. Essa preocupação se manifesta em vários setores do governo e da sociedade civil, independentemente das compreensões teóricas e práticas do papel da EA. Essa apreensão da dimensão da EA como política pública resulta de antecedentes históricos e culturais na institucionalização material e simbólica do campo da EA.

Desde a Revolução Industrial, a ação de intervenção e transformação do modo de produção capitalista e a sua relação com a natureza vêm tornando-se cada vez mais predatória,

---

<sup>3</sup> CIEAs – São comissões instaladas em âmbito estadual, com representatividade do poder público e da sociedade, cujo papel é formular e acompanhar as políticas e programas estaduais de EA, em consonância com a PNEA e o ProNEA.

levando o planeta a uma catástrofe. É a partir dos anos 1960/70, no entanto, que a questão ambiental se converte em problema social e em objeto de preocupação da sociedade. O movimento ambientalista surgiu como uma resposta e ação coletiva que emergiu denunciando, lutando, protestando e reivindicando mudanças e formas de participação nos processos econômicos e políticos que produziam impactos sobre a vida (Tozoni-Reis, 2004; Lima, 2005). Nessas condições, o movimento ambientalista nasce como uma força social enunciando a degradação das relações humanas e a catástrofe ambiental resultante da lógica hegemônica predatória do sistema do capital sobre a natureza.

Esse processo histórico do ambientalismo interpela, de forma direta ou indireta, os governos constituídos em seus países, que instauram, por intermédio da ONU, um conjunto de Conferências a partir dos anos 1970. O que esteve em disputa nessas arenas de negociações foi a luta pela consolidação das forças hegemônicas do capital e contra-hegemônicas, repercutindo na história da EA.

Assim, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em 1972, em Estocolmo (Suécia), a Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano, que representou um marco histórico para o ambientalismo mundial e cuja tônica foi questionar o modelo de crescimento econômico das sociedades industriais e seu impacto no meio ambiente. Ao promover discussões e reflexões sobre novas formas e posturas de apropriação e do uso dos recursos naturais em nosso planeta, a ONU estava, na verdade, retomando uma questão que já constava nos resultados da reunião do Clube de Roma (*The limits to Growth*, 1972) em 1970, que era o alerta catastrofista sobre o aumento dos problemas socioambientais decorrentes do desenvolvimento econômico. Nessa Conferência, esteve em pauta uma disputa entre os países centrais do capitalismo, que priorizavam a manutenção tanto de seus níveis de crescimento econômico como de padrões de consumo, e os países periféricos, que defendiam suas necessidades de desenvolvimento e de superação da crise social como uma prioridade mais relevante do que a preservação ambiental. Assim, começaram a se desenhar as estratégias de gerenciamento da reprodução econômica do capitalismo diante dos efeitos da degradação ambiental.

Dessa conferência surgiu a necessidade de gerar um amplo processo de educação ambiental, problematizando e lançando duas noções importantes: a educação ambiental e a sustentabilidade, que se desdobraram em outros eventos significativos para a constituição do campo da EA. O encontro de Estocolmo teve também como desdobramento o Seminário

Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado (Iugoslávia), em 1975, que resultou na Carta de Belgrado e na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi (antiga União Soviética), em 1977, primeiro grande evento sobre a EA, que gerou uma declaração.

A Carta de Belgrado apontou a necessidade de todos os países-membros da ONU desenvolverem ações de educação ambiental no âmbito regional e internacional, a partir da ênfase nas questões locais. Também trouxe os princípios básicos e a estrutura da educação ambiental, elementos fundamentais para o enfrentamento da crise. O documento, cujas diretrizes para a EA expressaram a idéia de meio ambiente como algo amplo, político, tecnológico, social, ecológico, cultural e econômico, propôs que a EA tivesse caráter interdisciplinar, como um processo contínuo e permanente, dirigido prioritariamente às crianças e aos jovens.

A Conferência de Tbilisi (1977) representou o primeiro grande evento internacional sobre a EA, cuja declaração final retoma os objetivos da Carta de Belgrado (1975) e avança no sentido de que o público-alvo da EA deveria ser toda a sociedade e não apenas crianças e jovens.

Essa conferência também atribuiu papéis mais claros para a EA, como o de criar consciência e compreensão dos problemas ambientais. Como estratégias gerais, o documento apresentava a interdisciplinaridade como uma prática pedagógica, reconhecendo o esfacelamento e a compartimentação do conhecimento hegemônico, além de valorizar a relação do educando com o mundo natural e social. Com isso, apontou entendimentos de que a EA é uma prática político-pedagógica mediadora de novas possibilidades. Como objetivo da EA, expressaram-se conceitos significativos, tais como participação, consciência, comportamento e conhecimento.

Na Conferência de Tbilisi, surgiram dois princípios que fundamentam a EA: o reconhecimento da importância do conhecimento e diálogo de saberes, reforçando a inserção da interdisciplinaridade na EA; o debate sobre a nova ética que orientou os valores e os

comportamentos para os objetivos de sustentabilidade ecológica, equidade social e uma nova leitura<sup>4</sup> de mundo como sistemas complexos.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como a Rio-92, retomou o documento de Tbilisi, mas ampliou os princípios e as recomendações. O ponto de destaque foi a discussão sobre o papel da EA para o desenvolvimento sustentável demonstrado no documento da Agenda 21, sobretudo no capítulo 36. Do documento constam algumas premissas para a EA, tais como: a integração entre desenvolvimento e ambiente; a promoção da equidade social e econômica; o conhecimento como estratégia de superação das desigualdades, em consonância com a sensibilidade, participação e responsabilidade. A Rio-92 propôs que a EA estimulasse a criação de atitudes e comportamentos compatíveis com o desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, os princípios e concepções de EA emergiram nessas conferências patrocinadas pela ONU, cujas representações eram de governos com suas respectivas políticas. É a partir e por intermédio desse processo que a política ambiental se instaura no Estado.

Na Conferência Rio-92, ocorreu um espaço importante para a EA: o Fórum Internacional das Organizações Não-Governamentais, também conhecido como Fórum Global, cujos sujeitos históricos representavam em grande parte os movimentos de crítica ao modelo predatório do capital. Seu principal resultado foi a elaboração do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, que, como documento da sociedade civil, representada pelas entidades ambientalistas, declarava que a educação é um direito de todos e convidava as populações e os governos a assumirem suas responsabilidades individuais e coletivas, e a cuidar do ambiente local, nacional e global. Destacava que a educação ambiental não é neutra e que tem o principal objetivo de contribuir para a construção de sociedades sustentáveis e equitativas ou socialmente justas e ecologicamente equilibradas.

O documento também afirmava a necessidade de uma EA que propiciasse uma consciência que respeitasse todas as formas de vida, não só a humana. Afirmava que a EA é

---

<sup>4</sup> Leitura aqui está sendo entendida na concepção de Paulo Freire, isto é, como uma relação de aprendizagem do mundo e de si mesmo e, portanto, de formação de sentidos, fundamentados em uma permanente interação produtiva e criativa entre o sujeito e o real imposto pelo mundo.

ideológica, holística e reafirmava que a interdisciplinaridade é de fundamental importância para que a EA contribua para a emergência de um pensamento crítico e inovador visando à construção de sociedades sustentáveis.

Dez anos depois (em 2002), realizou-se em Johannesburgo (África do Sul) a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio + 10, oportunidade em que foi feita uma avaliação dos dez anos da implementação da Agenda 21. Constatou-se que a crise e a insustentabilidade do modelo hegemônico continuavam presentes e, em escala ainda maior, persistiam as mesmas preocupações, ou seja, a ação do mercado e a degradação ambiental aumentaram de forma concomitante.

No Brasil, a Conferência de Estocolmo (1972), associada a outros fatores, como a expansão do capital, o ambientalismo e a luta pela democracia, estimularam a origem da EA. Começou-se a produzir no país estudos e propostas mais sistematizadas de EA. Foi na década de 70 que se iniciou o processo de constituição do ambientalismo brasileiro, quando surgiram e se configuraram propostas vindas do Estado e da sociedade civil. O ambientalismo surgiu no interior de movimento amplo por mudanças políticas, econômicas e sociais e se estruturou, em seu período formativo, por um movimento que envolvia tanto os segmentos da sociedade civil, constituído por associações de ambientalistas, como o Estado, representado por agências estatais de meio ambiente (Leis, 1996).

Inserido nesse processo, estava o debate de construção da EA, com seus princípios, critérios, visões conceituais e político-pedagógicas os mais diversos possíveis, decorrentes da luta entre as forças hegemônicas (capital) e as anti-hegemônicas (movimentos socioambientais). A pluralidade de abordagens teóricas não impediu que grande parte dos movimentos socioambientais propusesse a política pública como mais um caminho possível para materializar as aspirações da sociedade para o enfrentamento da crise socioambiental.

### **2.3.1 A emergência da EA como política pública do Estado**

As ações e a construção da Política Pública de EA do Estado brasileiro remontam ao ano de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA e a respectiva

Divisão de Comunicação e Educação Ambiental, embrião do que viria ser a Diretoria de Educação Ambiental do MMA, um dos órgãos responsáveis pela implementação da política pública de EA, cujo programa é objeto desta pesquisa.

Czapski (1998), ao desenvolver um estudo sobre a implantação da EA no Brasil, menciona que, segundo Regina Gualda, que exercia a chefia da Divisão de Comunicação e Educação Ambiental, em 1973, a EA era entendida pela equipe da SEMA como “um instrumento para levar os diversos atores da sociedade ao entendimento e à percepção de que o ser humano é parte do meio ambiente, sendo importante criar atitudes adequadas com a natureza” (Czapski, 1998, p. 37).

Com esse entendimento, as ações de EA do governo federal eram pouco estruturadas como política pública até 1992, porque constituídas apenas de cursos, tímidas publicações e protocolos de intenção entre a SEMA e o MEC. A partir daquele ano, com as repercussões e os desdobramentos da Conferência Rio-92, e com o ritmo ascendente da EA, o governo federal passou a preocupar-se de forma mais acentuada com a elaboração de ações voltadas à política pública de EA.

A criação, em 1989, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) trouxe, na sua estrutura regimental, a Divisão de Educação Ambiental, que se transformou na atual Coordenadoria Geral de Educação Ambiental – CGEAM. Em 1992, foram criados os Núcleos de EA do IBAMA – NEA/IBAMA – em todas as superintendências estaduais.

O Ministério da Educação (MEC) foi outro órgão federal responsável pela trajetória da inserção da EA como política pública de Estado. Em 1991, criou-se um grupo de trabalho para participar da Conferência Rio-92, que se transformou, em 1992, na Coordenação de EA, semente da atual Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do MEC – CGEA/MEC.

Como órgãos de Estado na esfera federal, as atuais DEA/MMA, CGEA/MEC e CGEAM/IBAMA foram historicamente, e continuam sendo, as grandes provocadoras, articuladoras e contribuintes do processo de discussão e formulação de políticas públicas de EA. São entidades governamentais que obviamente representam uma parte significativa da institucionalização da temática EA nas políticas de Estado. Embora seja relevante reconhecer que existam outros órgãos na esfera federal (Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Saúde, entre outros) que desenvolvem ações formuladoras de políticas públicas

educacionais voltadas para o enfrentamento das questões socioambientais, não são, porém, intituladas de educação ambiental.

É importante afirmar que essas três instituições (DEA/MMA, CGEA/MEC e CGEAM/IBAMA) não foram ou são as condutoras desse processo histórico, que é complexo e envolveu e continua envolvendo um conjunto de outros sujeitos e movimentos importantes para o percurso da EA como política pública. No entanto, dois deles, a Diretoria de Educação Ambiental do MMA e a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC, formam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, criado com a regulamentação da Lei nº 9.795/99, por intermédio do Decreto nº 4.281/02. Por medidas de ordem legal, os dois órgãos possuem a responsabilidade de coordenar a Política Nacional de EA.

É importante notar que a EA é entendida por muitos educadores ambientais como um dos grandes referenciais de mudança no campo da educação. Reigota (1998), ao discorrer sobre os desafios da educação ambiental escolar, assinala:

A educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas. (REIGOTA, 1998, p. 49).

É visível que o tema ambiental está conquistando presença nas agendas das instituições e organizações sociais. Nas duas últimas décadas, houve uma institucionalização, ou seja, a educação ambiental saiu do estágio de um conhecimento nebuloso, na década de 1980, para a área do conhecimento em institucionalização, na década de 1990.

Lima (2002), discorrendo sobre esse processo da institucionalização da EA, que passa a ter reconhecimento público, propagando-se numa gama de ações e reflexões promovidas por organismos internacionais, organizações governamentais e não-governamentais, comunidade científica, entre outros, observa o seguinte:

À primeira vista, é satisfatório constatar tamanha diversidade de posições e de iniciativas que, sem dúvida, expressam sinais de vitalidade, democracia e liberdade. É necessário reconhecer que a institucionalização da questão ambiental [...] representou um significativo avanço na promoção da causa ambiental. (LIMA, 2002, p. 117).

É ainda na década de 1990 que aconteceram, no Brasil, os primeiros Fóruns Nacionais de Educação Ambiental; o Ministério do Meio Ambiente instituiu o ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental; o MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, um documento no qual a temática ambiental foi inserida como um conteúdo transversal em todas as disciplinas do currículo escolar; o Senado aprovou a Lei 9.795/99, para oficializar a presença da EA em todas as modalidades de ensino. Surgiu uma pluralidade de ações e concepções político-pedagógicas que foram construindo, fazendo e refazendo o seu objetivo, fundamento e objeto.

Todo esse processo de institucionalização da EA no país está intimamente relacionado com o movimento ecológico, que surgiu da preocupação da sociedade com a qualidade da existência humana, com o futuro da vida. Foi no movimento ecológico que emergiu a compreensão da crise como uma questão de interesse público, isto é, que afeta a todos e da qual depende o futuro das sociedades.

O movimento ecológico foi influenciado pelo movimento da contracultura dos anos 1960/70 (Leis, 1996; Carvalho, 2001). Carvalho (2001), em uma análise sobre o ecologismo e a sua filiação contracultural e romântica, aponta que a contracultura foi além dos limites da vida sociopolítica norte-americana e marcou uma revisão crítica para a sociedade ocidental, fazendo adeptos e instituindo um estilo alternativo de vida. A autora cita ainda que

a contracultura faz parte de um grande movimento sociocultural que pode ser observado entre as classes médias urbanas do Ocidente e que se constituiu a partir da década de 1960, [...] cuja direção de mudança aponta para a autonomia como valor central. Nesse ambiente, o pacifismo, o ecologismo e o movimento feminista são reconhecidamente herdeiros

diretos desse macromovimento e de seu traço distintivo, a luta por autonomia e emancipação. (CARVALHO, 2001, p. 56).

Assim, esses valores autonomistas constituíram o movimento ecológico, repercutindo em algumas concepções de EA. Dentro desse contexto, o processo de institucionalização da EA no plano nacional pode ser concebido em dois momentos: inicialmente, como um movimento de preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização que visava atrair a atenção para a finitude e a péssima distribuição dos recursos naturais, além de envolver os cidadãos em ações socioambientais apropriadas. E, num segundo momento, como sendo aquele em que a EA vai se constituindo como uma proposta educativa consistente, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes.

Na esfera da política pública, as referências e definições contidas no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis são fundamentais para o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. O documento menciona que “os seus princípios, suas diretrizes e missão que orientam as ações do Programa estão sintonizados com o Tratado” (BRASIL, 2005h, p. 15).

Dessa forma, pode-se dizer que a origem e a institucionalização da EA no Brasil foram diretamente influenciadas pelos resultados e desdobramentos, em âmbito interno, das grandes conferências ambientais internacionais promovidas pela ONU, as quais se traduziram em uma instância de disputa sobre os interesses hegemônicos do capitalismo na sua relação de apropriação da natureza. Elas repercutiram e fortaleceram a discussão no movimento ecológico – pela ação das entidades e organizações da sociedade civil, no Estado brasileiro –, ao organizar agências de meio ambiente que passaram a desenvolver ações e políticas centradas nas questões ambientais.

Nesse contexto, houve a penetração do tema em novos segmentos da sociedade e setores do Estado, ganhando espaços na agenda político-econômica atual. E, como a comunidade e as suas instituições representativas são instituições vivas, que fazem parte da conjuntura sociopolítica, a temática ambiental se inseriu nelas, refletindo-se nas práticas dos gestores e

educadores, que desenvolveram suas atividades a partir de análises e referenciais teóricos os mais variados possíveis.

A diversidade de modos de compreensão, em constante negociação e validação, se fez presente nos caminhos trilhados pela EA na esfera das políticas públicas do Estado brasileiro. Ali também se consolidaram os reflexos das recomendações internacionais, com a criação, em 1973, no Ministério do Interior, da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), o primeiro órgão federal brasileiro com a missão de atuar na gestão dos problemas ambientais e precursor do embrionário sistema nacional de instituições estatais relacionadas à política de meio ambiente.

A partir de então, a EA surge como legislação, pois uma das atribuições da SEMA, definidas em seu decreto de criação, era o de “promover o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (Dec. 73.030, de 30/10/1973). Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, com seu capítulo Meio Ambiente, que, entre outros avanços na área ambiental, assegurou ao poder público “promover a educação brasileira em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, sem, contudo, tratá-la como uma disciplina.

Uma iniciativa importante para a institucionalização da EA, no âmbito das políticas públicas, foi a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, em 1994, tendo como órgãos executores o MEC e o MMA/IBAMA, com as parcerias do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério da Cultura (MinC). Essa primeira versão do ProNEA vigorou por nove anos. Em 2003, a Diretoria de Educação Ambiental, em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as redes de EA, promoveu consulta pública que resultou em uma segunda versão, que, conforme a apresentação do documento oficial,

foi um processo de consulta pública [...] que envolveu mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país, configurando a construção participativa do Programa Nacional de Educação Ambiental e que se constitui, ao mesmo tempo, num processo de apropriação do ProNEA pela sociedade. (BRASIL, 2005h, p.15).

Com a preocupação de aprimorar as políticas públicas, o documento apontou para o processo de consulta que se tornou “uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais, possibilitando o debate acerca das realidades locais para subsidiar a elaboração ou implementação das políticas e programas estaduais de educação ambiental” (BRASIL, 2005h, p.15).

No âmbito federal, a EA foi incorporada à Política Nacional do Meio Ambiente, em 1981, quando se reconheceu a necessidade de inserir a dimensão ambiental em todos os níveis de ensino e, de modo mais completo, na Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, aprovada pela Lei nº 9.795, de 27/04/1999. Regulamentada em 2002, essa lei declarou que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Em 2003, criou-se o Órgão Gestor da Política Nacional de EA, reunindo MEC e MMA. Seu comitê assessor é formado por 13 segmentos da sociedade, com direito a voto, e outros cinco, na qualidade de convidados especiais. De acordo com o documento técnico, o Órgão Gestor

possui a responsabilidade de coordenar a Política Nacional de Educação Ambiental, que deve ser executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos Órgãos Públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade. (BRASIL, 2006b, p. 3).

Assim, é possível perceber que o processo de institucionalização e de construção epistemológica da EA ocorreu nos últimos 30 anos. Uma série de espaços na estrutura política do Estado foram conquistados, contribuindo para a institucionalização e legitimação como um campo de conhecimento e de atividade, porém descontínuo e conflituoso (Carvalho, 2001).

### 2.3.2 Concepções de Educação

Ante a multiplicidade de concepções de EA, este estudo debateu e analisou a constituição do campo da educação ambiental, embora reconheça a complexidade e a existência de múltiplas formas de compreender e praticar a ação educativa, determinando expectativas e concepções diferentes sobre o papel da EA. Diante do conjunto de concepções de EA, que significam posicionamentos político-ideológicos em relação ao modelo hegemônico do capital e seu vínculo com a apropriação da natureza, este trabalho toma como referência uma leitura de EA que se propõe crítica e transformadora, constituindo a formação de um campo anti-hegemônico relativamente ao paradigma dominante. Assim, o estudo tem como proposta refletir sobre uma concepção de EA na gestão ambiental que busque materializar a capacidade de problematizar os referenciais político-ideológicos presentes, apontando caminhos para superar a crise ambiental gerada pelo sistema produtor de mercadorias.

Com certeza, a educação ambiental não é uma solução mágica para os problemas enfrentados. São idéias que, como toda e qualquer representação conceitual realizada pelo ser humano, tem limites – a parcialidade, os erros, as incertezas e as ilusões (Makiuchi, 2005). As idéias não representam uma verdade acabada. Para Morin (1996, p.14), a incessante “busca da verdade [...] está ligada a uma busca sobre a possibilidade da verdade”. A verdade não é absoluta.

Essa compreensão nos leva a concluir que a educação é um processo de construção do conhecimento incerto, em que se (re)aprende a aprender a lidar com a efemeridade da verdade. Dessa forma, aprendemos que temos que elaborar o nosso pensamento também com o princípio da incerteza. A realidade é uma espiral de interações em que os pilares do conhecimento são fragmentos disjuntos. Assim, os males especificamente modernos e ambientais (poluição, degradação ecológica e espiritual, entre outros) são inseparáveis do progresso do conhecimento científico e estão, em parte, associados ao modelo predatório da visão hegemônica do capital. Desse modo, não existe conceito-chave, todos estão em uma relação complexa entre si. Morin (1999) chama a atenção para o problema que se coloca no modo de cada um conhecer a realidade. Esse é o desafio permanente da complexidade do nosso mundo.

Numa perspectiva teórica crítica, a educação significa a formação humana e política, um processo de humanização socialmente situado. Ocorre como prática social em todos os espaços das instituições da sociedade, mas de forma sistemática, planejada e intencional, na escola.

Sob a ótica do educador Paulo Freire, a educação é uma prática processual que visa à formação do ser humano enquanto ser social e historicamente situado em um contexto. Não representa apenas uma intervenção focada no indivíduo, mas compreende que a formação do indivíduo deve se dar na sua relação com o mundo, do qual é produto e produtor.

Parte das concepções de EA, sobretudo aquelas denominadas de crítica emancipatória (Guimarães, 2004), tem na Teoria Crítica de Educação, principalmente nas idéias de Paulo Freire, um dos seus pilares teórico-metodológicos. No campo da educação brasileira, Freire representou um marco nas concepções de educação como ato libertário. Em toda a sua obra, ele enfatizou a importância da educação como possibilidade de formar sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história.

A pedagogia freiriana trouxe uma nova teoria e reflexão da prática social educativa, que concebe a educação como um instrumento fundamental para a superação das desigualdades sociais, a partir do resgate, do fortalecimento e da inclusão política dos oprimidos. Dessa forma, a dimensão dessa abordagem crítico-reflexiva é a compreensão da ação educativa como ato político no sentido amplo, isto é, como prática social cujo papel é a formação de sujeitos políticos capazes de agir criticamente na sociedade.

Para Sato (2003), a pedagogia crítica e humanista de Paulo Freire pode ser transposta para a EA como a possibilidade de transformar a sociedade mediante ações políticas e participativas dos educandos e educadores, transformando-se em pedagogia humana, num processo de permanente libertação. Para a autora, contudo, essa libertação não pode ser apenas intelectual. Deve envolver o processo ação-reflexão, que Paulo Freire chama de *práxis*. Essa perspectiva crítica contribui para que a EA se potencialize a partir do momento que considere “todas as dimensões que compõem uma sociedade, isto é, seus aspectos biofísicos e sociais” (Sato, 2003, p.31).

Muito por causa dessa leitura de educação e tendo em vista um conjunto de problemas e preocupações vivenciados no cotidiano, os educadores e educandos em EA anseiam por um

processo educativo capaz de provocar mudanças e alterar a situação crítica de degradação do meio ambiente com a qual depara.

A educação, seja no âmbito da prática social escolar formal, seja na prática social das outras formas de organização, é um sistema complexo, cujo funcionamento envolve diferentes sentidos do conhecimento, o que exige um olhar mais amplo e abrangente para a solução de seus problemas. Temos uma realidade educacional que é sistêmica e, ao mesmo tempo, verdadeiramente complexa.

Para Moraes (2004), o fundamental na educação é

poder viver a experiência do trajeto, da descoberta do caminho, vivenciar o processo, o aqui e agora de cada momento de aprendizagem, sabendo que o caminho é desvelado à medida que é percorrido e que, qualquer que seja o caminhante, não existe nenhum caminho pronto [...]. Existe apenas o caminho que é feito pelos passos de cada um, demonstrando, assim, que o ser humano não é passivo diante do mundo, já que o interpreta e o reconstrói experimentando, construindo, reconstruindo e desconstruindo o seu mundo e sendo, simultaneamente, construído e reconstruído também por ele. (MORAES, 2004, p.261).

A compreensão da educação como processo permanente interativo, em que todo conhecimento se introduz em outro conhecimento, proporciona um movimento que estimula a criatividade humana e evidencia um constante devir de elementos para a emancipação. Mance (2002), apoiado em Paulo Freire, destaca que a educação como ação humana em permanente diálogo traz a problematização que,

fazendo emergir contradições e incertezas em nosso modo de pensar e agir, vai revelando os limites do nosso conhecimento, despertando a curiosidade, a pesquisa e o encantamento pelo saber e, ao expandir os limites de nossa compreensão de nós mesmos e do mundo em que estamos, nos permite interferir sobre este com um grau maior de criticidade e autonomia. (MANCE, 2002, p.144).

Assim, a educação tem o papel de problematizar, partindo de uma circunstância histórica da vida humana, um processo que considera a singularidade e que parte daquilo que já é dado e conhecido, estabelecendo novas condições de rupturas.

A educação é apresentada como um agente propiciador de mudanças cuja

tarefa transformadora [...] implica gerar um efeito turbilhonar na consciência coletiva e pessoal, atuando sobre o *imprinting* cultural que organiza os princípios inconscientes, propiciando o contexto de novas interações que permitam reorganizar nossos comportamentos, nossas premissas de compreensão do mundo, a organização de nossas idéias. (SÁ, 2002, p.3).

Baseadas nessas abordagens com sentidos identitários do pensamento complexo, as novas interações advindas da educação contribuem para formular um outro paradigma<sup>5</sup>, capaz de trazer a possibilidade da transgressão.

Esse entendimento sobre a educação contribui para gerar uma prática social de caráter problematizador nas comunidades, escolas, fóruns, movimentos socioambientais e instâncias locais representativas da sociedade, entre outros. Essa ação implica a possibilidade de refletir sobre os problemas ambientais e suas formas de enfrentamento e gestão, os quais, ao serem desenvolvidos pedagogicamente, são denominados de educação ambiental, o que estimula entre os educadores e educandos uma nova perspectiva de construção do conhecimento e possibilita a essa temática um papel desafiador e gerador de novos paradigmas.

### **2.3.3 Os vários olhares que vêm e fazem da EA um campo mutante**

A profunda crise vivenciada pela humanidade trouxe a constatação de que todas as formas de vida encontram-se ameaçadas, repercutindo na educação. Essa preocupação se

---

<sup>5</sup> Optei pelo conceito de Morin (1991), que entende paradigma como estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso.

acentuou na segunda metade do século XX e exigiu novas abordagens para a educação, colocando a EA como um elemento relevante para mudanças. Os diferentes enfoques que tratavam da educação ambiental levaram à definição de diferentes práticas e objetivos.

As linhas teóricas, concepções e critérios da educação ambiental encontram-se em permanente processo de construção. Vários trabalhos publicados apontam a necessidade de pensar a educação ambiental e sua relação com a problemática ambiental numa perspectiva mais ampla do que a sua dimensão biológica, como propõe a visão conservadora de EA.

Diante da constatação da crise ambiental, todas as concepções colocam a educação como uma necessidade de intervenção política e cultural com o alcance e o objetivo de reverter o problema. Destacam-se, em seguida, alguns autores e visões conceituais e metodológicas da EA. Segundo Carvalho (2004),

as práticas agrupadas sob o conceito de educação ambiental têm sido categorizadas de muitas maneiras: educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre, para a solução de problemas entre tantas outras. (CARVALHO, 2004, p.15).

Diante dessa pluralidade de EA, o que interessa não é avaliar qual é a boa ou a ruim, pois todos esses pressupostos tiveram ou ainda têm a sua importância para a construção do campo da EA. Mas é importante explicitar, como assinala Carvalho (2004), os diferentes pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam cada uma das orientações, pois, à medida que nos referenciamos em uma delas, é preciso ter a clareza do que se está fazendo e quais os resultados esperar. A diversidade da EA é fruto da história social do campo educativo, em que diferentes leituras, atores e sujeitos históricos, com suas forças e projetos, disputam a hegemonia pela ação educativa.

Reigota (1995) analisa alguns aspectos considerados relevantes para compreensão da educação ambiental. O autor parte do pressuposto de que a educação ambiental é sempre realizada a partir de concepções de ambiente e aponta para a necessidade urgente e radical da mudança da visão sobre os modelos de desenvolvimento. Reigota (1995) tece crítica a

algumas concepções, argumentando a favor da teoria da complexidade, que, segundo ele, pode explicar as relações socioambientais, sendo possível tomá-la como referencial teórico-epistemológico para a educação ambiental. O mesmo autor define EA como

uma educação política, fundamentada numa filosofia política da ciência da educação antitotalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma “nova aliança” com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas. (REIGOTA, 1995, p. 61).

Essa definição de educação ambiental como uma ação política de transformação não é consenso entre todas as abordagens de EA. No entanto, a importância do papel da educação ambiental é defendida por várias interpretações da EA. Todas as visões destacam e reconhecem o potencial da educação como elemento de gestão e enfrentamento da crise ambiental com a proposição de outro modelo de desenvolvimento. Existem inúmeros papéis e atribuições à educação nesse processo de gestão ambiental. Há concepções que vêem e vislumbram a EA como mais uma ferramenta para a preservação ou validação democrática de uma intervenção, ou como uma peça de comunicação, ou como uma potencialidade para o exercício da democracia, da crítica e da emancipação social.

Ou, ainda, com um sentido de respeito à diversidade e à concretização de utopias, conforme enuncia Sato (2003):

A EA é um colorido que possui diversas imagens, vozes e sentidos, que depende de cada sujeito ecológico num universo em movimento. Representa uma esperança para aqueles que acreditam na utopia – concretizável e inescrupulosamente possível. Não pretende ser a “varinha de condão” para solucionar o problema [...] representa um processo, no qual a participação da sociedade não pode ser somente meio, mas meta a ser atingida. (SATO, 2003, p. 80).

Mesmo com todas essas referencialidades, é comum às concepções a expectativa sobreestimada de valorização da educação, revelando as múltiplas influências opostas e complementares na formação da EA. Para Lima (2005),

a educação ambiental, enquanto campo de atividade e de saber, já nasce como um fenômeno complexo e multidimensional que reúne contribuições de diversas disciplinas, matrizes filosóficas, atores e movimentos sociais. (LIMA, 2005, p. 82).

O exercício da EA muitas vezes está sintonizado com o seu campo de formação e a sua abordagem teórico-metodológica e, desse modo, aparecem referências a ações preservacionistas, conservacionistas e prescritivas, bem como às lutas políticas, à emancipação e à participação, entre outras. Layrargues (2004) considera importante situar os sentidos dos diferentes posicionamentos político-pedagógicos da EA. Ele descreve algumas abordagens e lança indagações:

Alfabetização Ecológica, Ecopedagogia, Educação Ambiental Crítica, Transformadora ou Emancipatória, Educação no Processo de Gestão Ambiental. O que querem dizer essas novas denominações? Por que elas surgiram? Quais são as semelhanças e diferenças existentes entre elas? (LAYRARGUES, 2004, p. 8).

As indagações formuladas pelo autor constituem um rico debate sobre a educação na construção da sustentabilidade. Tal problematização sobre as múltiplas concepções da EA no seu processo de constituição enquanto campo de saber e fazer já foi analisada por vários autores, desde os trabalhos pioneiros até os atuais (Santos & Sato, 2001; Sorrentino, 2002; Guimarães, 2004; Loureiro, 2004; Quintas, 2004; Carvalho, 2004; Layrargues, 2004; Lima, 2005; Tozoni-Reis, 2005).

### 2.3.4 Educação ambiental ingênua x crítica

É comum observar nos projetos de gestão ambiental um componente relacionado à educação ambiental, independentemente da abrangência, qualidade e profundidade desse tema no processo de gestão. Mas esse olhar sobre a EA restringe-se, muitas vezes, a um entendimento ingênuo, que, na visão de Carvalho (2004, p. 153), é como se a EA “fosse uma reunião de palavras com poder de abrir as portas para um amplo e extensivo campo de consenso”, empregada “como termo genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva das boas práticas ambientais ou ainda dos bons comportamentos ambientais”.

Para a autora, essa apreensão ingênua da EA pode contribuir para encobrir a complexidade dos conflitos sociais que surgem das diferentes formas de acesso e do uso dos bens ambientais. Essa concepção de educação ambiental é considerada por Layrargues (2002, p. 116) como “convencional, cuja prática pedagógica está muito centrada em abordagens voltadas para o funcionamento dos sistemas ecológicos”.

Guimarães (2004) também destaca a necessidade de refletir sobre essa concepção de *educação ambiental convencional*, que ele denomina de *educação ambiental conservadora*. O autor acredita que vem sobressaindo na sociedade uma concepção de educação ancorada em uma visão de mundo marcada pelo referencial paradigmático e compromissos ideológicos alicerçados na hegemonia dominante.

O mesmo autor discorre sobre a importância de diferenciar uma proposta educativa que busque contribuir com a transformação de uma realidade que historicamente se apresenta em grave crise socioambiental. E, por isso, propõe a re-significação da educação ambiental como *crítica*.

Ao promoverem um argumento problematizador sobre as abordagens biofísicas, reducionistas, comportamentalistas, Layrargues (2004); Quintas (2004); Loureiro (2003, 2004) e Guimarães (2004a, 2004b) propõem novas significações quando trazem a complexidade para a compreensão e a intervenção na realidade socioambiental. Segundo os autores, ao contrário da educação ambiental *convencional* ou *conservadora*, que disjunta e vê o conflito como algo a ser cassado porque cria a desordem social (complexifica a realidade), a

crítica, o conflito e as relações de poder são, nessas novas concepções, alicerces na construção de sentidos e na organização espacial em suas múltiplas determinações.

Muito embora esses autores afirmem que a concepção de EA crítica está ancorada numa visão sócio-histórica comprometida com a transformação política, com o princípio da abertura ao diálogo, reconhecendo a pluralidade da educação ambiental e não acreditando que seja possível uma única educação ambiental, todos são unânimes em destacar a importância da explicitação das diferenças como forma de legibilidade. No entanto, de acordo com as visões teórico-metodológicas presentes nas obras desses autores – Layrargues (2004); Quintas (2004); Loureiro (2003, 2004) e Guimarães (2004a, 2004b) –, destacadas através de relatos, elas podem ser entendidas como abordagens conceituais que reforçam os limites inerentes aos exercícios de classificação, na medida em que valorizam e validam uma visão em oposição a outra, a abordagem crítica x visão conservadora. Trata-se, em parte, de reforçar uma relação lógica do paradigma dominante, a disjunção que, segundo Morin (1991, p.194), “determina uma dupla visão de mundo, faz dele um desdobramento do mesmo mundo”.

Vários autores brasileiros contribuíram para a permanente construção da abordagem da educação ambiental como uma visão crítica e emancipatória. Como exemplo, podemos citar Sorrentino (2002a, 2002b); Carvalho (2002, 2004); Layrargues (2004); Guimarães, (2004) e Quintas (2004), que propõem a *educação ambiental crítica*; Loureiro (2004), que propõe a *educação ambiental transformadora*; e Lima (2004), que propõe a *educação ambiental emancipatória*.

Há educadores importantes na constituição do campo da educação ambiental como concepção crítica. De uma forma ou de outra, estes nomes colaboraram para pensar essa concepção: Carlos Rodrigues Brandão, Nancy Mangabeira Unger, Michèle Sato, Moema Viezzer, Fábio Cascino, Marcos Sorrentino, Leonardo Boff, Henri Acselrad, Paulo Freire, Marcos Reigota, Haydée Torres, Moacir Gadotti e Luiz Marcelo de Carvalho, entre outros.

Embora suas abordagens tenham adjetivações diferentes, são muito similares na compreensão da educação como um ato libertário, de transformação e emancipação. São unânimes em reconhecer que não é possível traduzir ou reduzir as múltiplas orientações numa única educação ambiental (Carvalho, 2004). A *educação ambiental crítica* tem sua origem nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação e também está presente em determinados setores do movimento ambientalista. Portanto, está

imerso na dinâmica histórica dos movimentos de luta pela superação do modelo hegemônico do capital, que gera a crise ambiental.

A educação ambiental crítica é definida por Guimarães (2004) como

uma abordagem que traz a complexidade para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental, [...] (complexifica a realidade), na perspectiva crítica, no conflito, nas relações de poder, são fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações. (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Assim, a *educação ambiental crítica* tem como proposição ser inacabada e segue sendo construída no calor das idéias e ações da educação. Carvalho (2004), com o objetivo de abrir um diálogo com as outras categorias de EA, cita como “algumas formulações que expressam possíveis pretensões da EA crítica”. Para a autora, uma das pretensões da EA crítica é facilitar

e construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca. (CARVALHO, 2004, p. 21).

Na *educação ambiental crítica*, o processo formativo atua nas relações indivíduo-sociedade e, nesse sentido, indivíduo e o coletivo só fazem sentido se pensados em relação. Ainda para a mesma autora,

as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo

supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, p. 20).

Para Lima (2002, 2004, 2005), também referenciado no campo teórico da *educação ambiental crítica*, essa compreensão contribui para a tomada de responsabilidade pelo mundo, consigo próprio e com o ambiente, por assumir que a sua implementação está fundamentada muito mais no universo da inclusão do que da exclusão, da mudança do que da permanência, da complexidade do que dos reducionismos.

Com a mesma preocupação de incorporar essas identidades da educação ambiental, Quintas (2004) observa que a educação ambiental é, ao mesmo tempo, crítica, transformadora e emancipatória. Para o autor, ela é

crítica na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadora, porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso acredita na capacidade da humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. É também emancipatória, por tomar a liberdade como valor fundamental e buscar a produção da autonomia dos subalternos, oprimidos e excluídos. (QUINTAS, 2004, p.132).

Esses autores, identificados com essa vertente, concebem a aprendizagem como ação que constrói e relaciona experiências e repertórios já existentes com questões que possam gerar novas possibilidades e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca (Carvalho, 2004). Desse modo, eles apontam a noção de inclusão e integração, buscam o sentido de complexidade e procuram superar os freqüentes reducionismos no tratamento da questão ambiental.

Os autores das abordagens de EA crítica, emancipatória, transformadora e libertadora se fundamentam no campo da teoria crítica da educação. Concebem o ato educativo como uma ação de emancipação. As fronteiras, todavia, não são bem demarcadas. São nomenclaturas com especificidades que se destacam por orientações pedagógicas e proposições de construção de um modelo societário que se opõe aos interesses dominantes – a lógica do capital. Na opinião de Layrargues (2006), o que parece unir essas concepções é a hipótese de que só é possível solucionar os problemas socioambientais se simultaneamente se transformar a sociedade. Para ele, essas visões de EA vislumbram que “só é possível instaurar uma nova ética [...] se ao mesmo tempo instaurar uma nova relação social, que não seja mediada pelo capital” (p.90).

Já o campo de abordagem denominado EA convencional, conservadora, ingênua, comportamental e reducionista, na compreensão dos autores da visão crítica, se alicerça em uma compreensão de mundo que fragmenta a realidade. Essa visão coloca a ênfase de sua interpretação sobre os problemas socioambientais em detrimento de suas causas geradoras, ou seja, a superação dos problemas socioambientais sem questionar o modelo imposto, sem a supressão de suas causas formadoras, trazendo a ilusão de mudança, mas não transformando a realidade do modelo hegemônico do capital. Também possui apelos comportamentalistas e individualistas em relação à busca de alternativas para a degradação ambiental, deixando de lado toda a dimensão pública e política inerente à razão dos problemas ambientais.

Esse estudo reconhece os limites para estabelecer blocos de categorias de EA, pois muitas vezes uma abordagem crítica pode ter em sua ação política e prática significados da abordagem ingênua. Assim, não são lineares e isentos de contradições e, em certas situações, são complementares.

Sob a ótica das abordagens fundamentadas na Teoria Crítica, a educação é a construção social do conhecimento, em que o ler e o desvelar o mundo se faz de forma integradora, pensando e problematizando o junto, o conjunto e a totalidade complexa. É uma compreensão de EA como plural e voltada para o aspecto político da criação e fortalecimento dos espaços de participação nas definições de gestão do meio ambiente, em busca de construir e/ou garantir territórios sustentáveis. Portanto, estimula uma prática social, e é nela que emergem e fortalecem as ideologias contra-hegemônicas.

## **2.4 DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE: A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS CONCEITOS**

O conceito de desenvolvimento sustentável vem contribuindo para a inserção de elementos orientadores de ações nas políticas públicas de meio ambiente. Um dos exemplos dessa inserção pode ser observado ao verificar que o termo sustentabilidade aparece constantemente nos documentos e publicações do Ministério do Meio Ambiente. Na sua estrutura organizacional, existe a Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável. Assim, no Ministério do Meio Ambiente, o conceito desenvolvimento sustentável representa o eixo e a aspiração de quase todos os programas ambientais (BRASIL, 2007a).

Ainda no âmbito do MMA, existe o Fundo Nacional do Meio Ambiente – FNMA, cuja estrutura de funcionamento conta com uma instância denominada Gerência de Sustentabilidade. O ministério também possui, como política pública de fomentos a projetos, uma linha denominada sociedades sustentáveis, com a ação específica de promover “educação ambiental para a sustentabilidade” (BRASIL, 2007a). Isso mostra que o conceito de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade está definitivamente legitimado e absorvido pela política pública do MMA.

No entanto, como diz Bursztyn (2001, p. 59), a concepção de sustentabilidade é plural e historicamente construída. Para ele, “não é possível encarar hoje o desafio do desenvolvimento sem qualificar o sustentável”. Entendendo sob essa ótica, é fundamental que seja requalificada a compreensão de desenvolvimento para a política de meio ambiente e, sobretudo, de EA. Assim, pensar desenvolvimento sustentável e sustentabilidade no campo deste estudo remete para a seguinte indagação: Os conceitos são antagônicos ou complementares?

Pode-se constatar que existem dentro do MMA várias percepções sobre o conceito de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade. O primeiro conceito consta dos documentos técnicos do MMA e de sua estrutura organizacional, mas o segundo também é citado, mostrando que, para o MMA, os dois são aparentemente sinônimos. Para alguns autores (Herculano, 1992; Nobre, 2002), os dois conceitos não são sinônimos, mas possuem

diferenças tênues. Na opinião deles, o conceito de sustentabilidade deriva de uma leitura mais politicamente emblemática e complexa de desenvolvimento sustentável. Enquanto a noção de desenvolvimento sustentável foi sendo disputada e incorporada pelos interesses do mercado, a idéia de sustentabilidade impõe propostas como a do ecodesenvolvimento, que problematiza a lógica do mercado.

Sustentabilidade tornou-se um conceito usado com muita freqüência, porém suas concepções se diferenciam muito, tanto no campo prático como teórico. Para alguns autores, a sustentabilidade está relacionada intrinsecamente com crescimento e com as mudanças econômicas (Cavalcanti, 2003; Bruseke, 2003; Leff, 2001; Sachs, 2000). Para outros, relaciona-se a uma disputa de poder político-ideológico nos rumos conceituais de desenvolvimento (Nobre, 2002; Ruscheinsky, 2002; Layrargues, 1997; Herculano, 1992).

O conceito de sustentabilidade surge de forma incipiente nos documentos resultantes da Conferência de Estocolmo (1972), mas vai adquirir consistência enquanto significação em 1987, com a apresentação do relatório “*Nosso futuro comum*”. Conhecido como Relatório Brundtland, por ter sido coordenado pela primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, foi produzido pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD.

É a partir dos anos 1970, com o início do processo de expansão do capitalismo neoliberal, que as referências sobre o discurso da sustentabilidade aparecem. Surge uma nova proposta de desenvolvimento ante a crise ambiental, como uma nova estratégia global de reestruturação, capitaneada por um grupo hegemônico, que representava o capitalismo, e outro, contra-hegemônico, representado pelos movimentos sociais e alguns acadêmicos. Ignacy Sachs, com a noção de ecodesenvolvimento, e o Relatório Brundtland projetam mundialmente o termo “desenvolvimento sustentável” e o arcabouço teórico e político da nova estratégia oficial de desenvolvimento.

Sachs, ao propor a idéia de ecodesenvolvimento, origem do conceito de sustentabilidade, apresentou uma estratégia multidimensional e de caráter alternativo de desenvolvimento que articulava promoção econômica, preservação ambiental e participação social. Ele objetivava, com essa nova noção de desenvolvimento, buscar formas de superar a marginalização e a dependência política, cultural e ideológica das populações envolvidas nos processos de mudança social. Assim, possuía posições de compromisso com os direitos e

desigualdades sociais e com a autonomia dos povos e países menos favorecidos na ordem hegemônica do capital (Sachs, 1986a; Nobre, 2002; Lima, 2002).

As propostas e análises do Relatório Brundtland tomavam como pressupostos a possibilidade e o desejo de conciliar crescimento econômico e conservação ambiental, coisas até então tidas por incompatíveis. O mote do relatório é a busca do “desenvolvimento sustentável”, a ser alcançado por meio de uma “nova ordem econômica mundial internacional” (Herculano, 1992; Leis, 1996). Para Nobre (2002), nos anos 1970, tratava-se justamente de mostrar como e por que a pergunta “desenvolvimento e preocupações ambientais são contraditórios?” se transformou, a partir de 1987, com o Relatório Brundtland, na seguinte questão: “como o desenvolvimento sustentável pode ser alcançado?”

Esse relatório, elaborado com o apoio de muitas das idéias iniciais de Sachs, resultou, porém, em um conteúdo qualitativamente diferente, na medida em que esvaziou o conteúdo inovador e crítico ao modelo hegemônico, que o ecodesenvolvimento propunha. Conquanto apresentasse alguns pontos da idéia de Sachs, a exemplo da articulação entre crescimento econômico, preservação ambiental e equidade social, as prioridades e os arranjos ficaram bem diferentes, pois, ao contrário da proposta de Sachs, o relatório deu grande ênfase ao aspecto econômico e tecnológico, com uma postura conciliadora que despolitizou a proposta do ecodesenvolvimento.

O Relatório Brundtland (1987) define Desenvolvimento Sustentável como “[...] um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras” (p.10), sendo “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (p.46).

Segundo Herculano (1992), desenvolvimento sustentável significa crescimento para todos e garantia às gerações futuras de ter acesso aos recursos naturais para a sobrevivência. Trata-se, então, de reduzir o ritmo de exploração da natureza, de forma que haja recursos para os que virão. Já para Nobre (2002), o principal significado do relatório estava em mostrar que a finitude no interior do modo de produção capitalista não significava necessariamente catástrofe. Assim, o conceito de desenvolvimento sustentável gerou um impacto de rejeição à

compreensão de que conservação ambiental seja um constrangimento ao desenvolvimento ou que o desenvolvimento signifique, necessariamente, poluição ambiental.

Vale também lembrar que, nos anos 1970/80, esteve em processo a transnacionalização do capitalismo, hegemonizados pela força do mercado, da mobilização do capital e de governos que adotaram a premissa neoliberal da política de privatização. Nesse ambiente político, a idéia de sustentabilidade foi matéria de disputa de interesses pelos sujeitos históricos desse cenário. Portanto, só poderia obter sucesso se conseguisse demonstrar que o crescimento do capital era compatível com a preservação da natureza. Não eram valores antagônicos e podiam ser reconciliados (Lima, 2002).

Existem múltiplas compreensões sobre o processo histórico de elaboração e institucionalização do conceito de desenvolvimento sustentável, que representam uma disputa teórica e política pela atribuição do conceito. Há um conflito de interpretações sobre o significado de sustentabilidade (Ruscheinsky, 2004; Nobre, 2002; Foladori, 2001; Sachs, 2000; Viola, 1992), cujo foco central é a manutenção ou não do modelo hegemônico de desenvolvimento apregoado pelo capital. Alguns autores demonstram que a idéia de desenvolvimento e de sustentável é incompatível na lógica do mercado capitalista (Viola, 1992; Foladori, 2001; Nobre, 2002; Lima, 2002), pois a busca predatória pelo acúmulo do capital é hegemônica em relação a modelos sustentáveis de preservação da natureza e da vida.

Sustentabilidade passou a ser a palavra mágica na ordem do dia, segundo Ruscheinsky (2004). Para ele, consiste de um conceito amplo que admite variações de acordo com os interesses e posicionamentos, e que, por ser recente, está sujeito a controvérsias, ambigüidades e dilemas quanto a seu uso e significado. O autor defende uma das questões-chave da sustentabilidade, que diz respeito à tensão entre crise ambiental e mudança social. A reflexão conceitual sobre sustentabilidade obriga-nos a um “[...] redimensionamento das instituições, dos Estados nacionais, no sentido da centralização ou descentralização das decisões quanto ao que diz respeito à popularização do processo de formulação de políticas públicas” (Ruscheinsky, 2004, p.18).

Segundo Viola (2002), a partir de 1988, o movimento ambientalista brasileiro promoveu um significativo debate e abertura para a problemática do desenvolvimento sustentável. Ele assinala que o relatório *Nosso Futuro Comum*, da Comissão Brundtland, foi disseminado e lido. Por causa disso, o desenvolvimento sustentável passou a ser um conceito do qual se

falava com certo conhecimento. Como se transformou em uma palavra-chave do desenvolvimento e do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, para Nobre (2002), surgiu não só como noção fadada a produzir consenso, mas como um enigma a ser criticado por sua vaguidão, imprecisão e caráter contraditório. Dessa forma, a busca por uma definição do conceito continua até hoje sendo objeto de disputas e reflexões.

Nobre (2002) esclarece, em estudo sobre o processo, que o termo desenvolvimento foi se delineando e se estruturando durante o período de 1972 (Relatório *Meadows* e Estocolmo) a 1992 (Conferência Rio-92) e que o conceito de desenvolvimento sustentável não emergiu dos movimentos sociais nem de um autor. Para ele, trata-se da

institucionalização da problemática ambiental que não apenas foi capaz de canalizar imensas quantidades de energias sociais e políticas para os problemas do meio ambiente, como foi um fator mobilizador de novas energias sociais e políticas. O conceito de Desenvolvimento Sustentável nasceu como proposta de delimitação de uma arena de disputa política pelo seu sentido prático e teórico, no âmbito de um projeto mais amplo de institucionalização da problemática ambiental. (NOBRE, 2002, p. 48).

Para o autor, entender o conceito de desenvolvimento sustentável é o ponto de partida da disputa política a ser travada nos limites por ele traçado e, ao mesmo tempo, é o veículo de um acordo político mínimo em torno dos termos em que se iria dar a institucionalização, em âmbito global, da problemática. Em síntese, a negociação e a construção do conceito se dão basicamente por duas correntes antagônicas: uma que acredita na finitude dos recursos naturais, e outra dos que acreditam que podem continuar apropriando-se dos recursos naturais, mas com responsabilidade e gerenciamento.

O que também está em evidência nessas posições antagônicas é a compreensão do conceito de desenvolvimento. Herculano (1992), ao empreender uma reflexão sobre a construção do conceito de desenvolvimento nos anos de 1960, em que se problematizava a concepção de desenvolvimento como uma questão política e social, explicita que desenvolvimento seria aquilo que viesse a transformar as estruturas sociais e as formas de comportamento que acompanham a acumulação no sistema de produção capitalista. O

conceito de desenvolvimento estava relacionado com a democratização substantiva e com a presença organizada, na esfera política, de amplos segmentos da sociedade civil, a fim de determinar a alocação do excedente produzido. Ou seja, deveria haver uma decisão popular, coletiva e democrática a respeito da gestão e da utilização da riqueza social produzida coletivamente.

Essa problematização, ao ser trazida para o debate ambiental, com a inserção do adjetivo sustentável, implicou a constituição de um campo de forças em constante movimento. A questão central desse processo foi “a relação com a lógica do desenvolvimento da ciência e da técnica sob o capitalismo” (Nobre, 2002, p. 22), isto é, a relação do desenvolvimento econômico com o meio ambiente. Por razões de disputas no campo ambiental, sobretudo no âmbito das grandes Conferências e Comissões relacionadas ao Desenvolvimento e Meio Ambiente patrocinadas pela ONU, o conceito de ecodesenvolvimento não teve a credibilidade discursiva e a consolidação como um marco teórico defendido por todos os segmentos do ambientalismo.

O conceito de ecodesenvolvimento foi formulado primeiramente por Maurice Strong, primeiro diretor-executivo do UNEP (*United Nations Environmental Programm*). Para ele, o conceito tratava de estabelecer que o bem-estar aumentava quando melhorava o padrão de vida de um ou mais indivíduos, sem diminuir a qualidade de vida do outro e sem reduzir o estoque de capital natural produzido pelo homem.

Na proposta da UNEP de 1975, ecodesenvolvimento é descrito desta maneira: “*Desenvolvimento em nível local e regional [...] consistentes com os potenciais da área envolvida, dando-se atenção ao uso adequado e racional dos recursos naturais e à aplicação de estilos tecnológicos*” (Redclift *apud* Nobre, 2002). Para Sachs (1986a), o ecodesenvolvimento teria mais oportunidade de emergir inicialmente em países de Terceiro Mundo, através da satisfação das necessidades básicas, com a ajuda de bases de recursos próprias, sem copiar o modelo de consumo dos países industrializados.

Layrargues (1997), refletindo sobre o processo de constituição dos conceitos de ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável, também critica a visão de que ambos os termos possam ser considerados e utilizados como sinônimos. Ele discorda do processo de evolução em que o desenvolvimento sustentável representaria um estágio avançado do conceito de ecodesenvolvimento.

Para o autor, existem estratégias diferentes para ambos os conceitos. Enquanto ecodesenvolvimento alerta para o risco da crença absoluta na tecnologia moderna e prioriza a emergência de tecnologias locais, o desenvolvimento sustentável defende o potencial da tecnologia moderna, propondo a transferência desta como forma de ajuda aos países pobres. Enquanto o ecodesenvolvimento propõe limites à livre atuação do mercado, o desenvolvimento sustentável constata que o enfrentamento e a solução dos graves problemas ambientais perpassam a instauração do mercado de forma global.

Diante desses antagonismos, Layrargues (1997) conclui o ensaio assinalando que a concepção de desenvolvimento sustentável apregoada e institucionalizada não contribui para gerar ruídos e brechas no atual modelo hegemônico.

Para Leff (2002), ocorrem processos de emergências que se mostram como conflitos de interesses para assimilar as condições de sustentabilidade dos mecanismos do mercado diante de um processo político de reapropriação social da natureza. Esse movimento se articula para a construção de um paradigma alternativo de sustentabilidade no qual emergem proposições de projetos sociais baseados na produtividade da natureza, nas autonomias culturais e na democracia participativa. A sustentabilidade trata da “reaproximação da natureza e da reinvenção do mundo, não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômico-ecológica globalizada” (p.31).

Então, nesse campo de luta de ideários político-ideológicos, o conceito desenvolvimento sustentável surgiu como resposta a um antigo problema: desenvolvimento (no sentido de crescimento econômico) e meio ambiente (no sentido de estoque de recursos naturais e de capacidade de absorção do ecossistema humano) não são contraditórios. Nobre (2002), ao desenvolver uma reconstrução histórico-conceitual da noção de desenvolvimento sustentável, nas décadas de 70 e 80, cita que as raízes profundas da crise ambiental são colocadas de lado quando entra em cena o conceito de desenvolvimento sustentável. Para ele, a noção de desenvolvimento sustentável mostrou-se como resultado de uma ação diplomática, ideológica e social de grande envergadura, em que a questão-chave que pautava o debate dos anos 70 – preocupações ambientais e desenvolvimento são contraditórios entre si? – encontrou uma solução. Como diz Nobre (2002, p. 45), a “força da noção de desenvolvimento sustentável está exatamente em ter dito: desenvolvimento e meio ambiente não são contraditórios”.

Nobre (2002) chama a atenção para uma nova configuração do conceito de desenvolvimento sustentável. Se, na sua origem, essa concepção delimitou um campo de disputa de amplas dimensões pela determinação do seu significado e do seu alcance político, social e econômico, dadas as articulações iniciais do pensamento neoliberal, hoje a situação é de nítido estreitamento da arena de disputa política, resultante de novos parâmetros institucionais da concepção de desenvolvimento sustentável, numa fase em que o capital neoliberal encontra-se implementado e dominante. Para Nobre (2002), esse conceito hegemônico de desenvolvimento sustentável se tornou uma ferramenta subalterna de uma maquinaria econômica, ou uma bandeira de luta utópica.

O que ocorre é que a institucionalização da problemática ambiental se estruturou em torno de um conceito preponderante e hegemônico de “desenvolvimento sustentável”, restringindo o campo das discussões e das políticas ambientais. Esse campo conflituoso de discussões das políticas ambientais permanece até os dias atuais. Um exemplo recente é o destaque para a questão dos impactos que a mudança climática já está e continuará causando em toda a humanidade, conforme aponta o 4º Relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática<sup>6</sup>, lançado em Paris, em fevereiro de 2007. Essa possibilidade de catástrofe da lógica de reprodução da vida no planeta é reconhecida por grande parte da comunidade científica, que interpela os governos sobre a necessidade de adotarem políticas diferenciadas de desenvolvimento. No entanto, as políticas governamentais estão intimamente relacionadas com o modelo de desenvolvimento predatório hegemônico, cujos setores ligados aos interesses do mercado, por preverem a possibilidade de perda de lucros, começam a se mobilizar para, segundo sua lógica dominante, minimizar ou enfrentar o problema.

Desse modo, como diz Nobre (2002, p. 94), “[...] temos um campo de disputa cujos parâmetros são dados por uma posição hegemônica, restando às demais posições, seja a busca de brechas na posição hegemônica (a fim de alargar o campo de discussão), seja o estabelecimento de um campo de discussão alternativo”.

Com essa mesma percepção e preocupado com a construção de caminhos alternativos, Ruscheinsky (2004) propõe, para o enfrentamento do desafio da problemática ambiental, a busca de práticas sociais que visem

---

<sup>6</sup> Esse Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, na sigla em inglês), é um comitê de cientistas criado pela ONU em 1988 com o objetivo de avaliar o conhecimento existente sobre as causas e os efeitos do aquecimento global (Jornal Folha de São Paulo, 08/03/2007, p. A20).

alterar radicalmente o estilo moderno e ocidental de consumo que se contrapõe à autonomia dos sujeitos sociais, [...]o início do debate sobre a interrogação também da subjetividade: que sujeito sou e como ele se realiza no relacionamento com o outro? E ainda: em que mundo desejo viver? O delineamento deste conflito poderia [levar] à autoproclamação, a reverter a exaltação das diferenças e à livre escolha do tempo de trabalho e de prazer, bem como reverter a educação para a solidariedade. (RUSCHEINSKY, 2004, p.31).

Para Ruscheinsky (2004), a possibilidade de uma sociedade sustentável enfrenta paradoxos socioambientais: de um lado, o desenvolvimento da subjetividade, da valorização das diferenças, da autonomia dos sujeitos sociais, da valorização da multiplicidade de saberes, da democracia, da cidadania e do enaltecimento da criatividade; de outro, a massificação do consumo, da colonização da lógica do capital, do modelo hegemônico, entre outros.

Para ele, há algumas possibilidades de brechas no modelo, por meio da redução do consumo desenfreado, que deve ser substituído por outro significado a ser construído e legitimado socialmente, como a mediação e a possibilidade de emergência de uma esfera crescente de vida comunitária, de cooperação voluntária e auto-organizada, de atividades solidárias e altruístas.

Como podemos observar, existem diferentes percepções de sustentabilidade no campo prático e conceitual, demonstrando que os desafios da sustentabilidade são de ordem extremamente complexa. É no diálogo entre essas dimensões que reside o ponto de maior relevância da sustentabilidade.

Nesse sentido, sustentabilidade é assumida aqui como uma idéia que não é sinônimo de desenvolvimento sustentável. O conceito de desenvolvimento sustentável é hegemônico, historicamente constituído e institucionalizado pelas forças de mercado, com ênfase no aspecto econômico e tecnológico. É direcionado e capitalizado no sentido de buscar a legitimidade de uma nova proposta de apropriação da natureza, dentro dos marcos da expansão do capitalismo. Por outro lado, a concepção de sustentabilidade permite vislumbrar a idéia de desenvolvimento por uma perspectiva contra-hegemônica, historicamente

fundamentada no esforço da construção de uma nova sociedade emancipada. É uma idéia plural, com ênfase no aspecto social e político, e assim se relaciona com as possibilidades de mudanças do sistema hegemônico.

### **3. A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA DEA**

Este capítulo delinea as ações, as atividades e os programas que compõem a política pública da Diretoria de Educação Ambiental. Dedicar-se a apresentar e a analisar o Programa de Enraizamento da EA no Brasil e o Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais. Cuida, portanto, dos dados secundários desse estudo. Assim, é fortemente descritivo, com algumas interpretações, como os avanços, as contradições e as abordagens teórico-metodológicas que estão no ProNEA e na PNEA, marcos legais e estruturantes da política de EA. As concepções de sustentabilidade, educação ambiental e emancipação, presentes na política da DEA, são aqui descritas e debatidas.

#### **3.1 O CAMPO DE FORMULAÇÃO DA POLÍTICA**

As ações da Diretoria de Educação Ambiental, na gestão do atual governo federal, se desenvolvem na esfera da formulação e da gestão de políticas públicas por meio de articulações e fortalecimentos de instâncias e fóruns representativos da sociedade, tais como o Órgão Gestor da PNEA, as Comissões Estaduais Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, mais conhecidas como CIEAs, as Redes de Educação Ambiental, os Fóruns de ONGs e os campos da formação e da comunicação ambientalista (BRASIL, 2006d).

De acordo com a publicação técnica “Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de EA” (BRASIL, 2006c), essa proposição de política se implementou na DEA por meio de um conjunto de programas e projetos: Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais, com a sua ação de Coletivos Educadores; Programa Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil; Programa de Formação de Líderes Sindicais como Educadores Ambientais; Programa Vamos Cuidar do Rio São Francisco; Programa Municípios Educadores Sustentáveis; Projeto Sala Verde; Programa Juventude e Meio Ambiente; Programa Nacional de Educação Ambiental Portuária; Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e o Programa de Educomunicação Socioambiental.

No âmbito desta pesquisa, foram coletados dados e documentos que relatam processos, ações, resultados e avaliações de todos os programas e projetos. Todavia, para fim de descrição de dados e análise deste trabalho, além das narrações contidas nas entrevistas, o foco foi basicamente: o Programa Nacional de Formação de Educadores(as) Ambientais (ProFEA), com a sua ação de Coletivos Educadores; o Programa Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil, com o seu projeto de fortalecimento das CIEAs e das Redes de Educação Ambiental; e o ProNEA.

O ProNEA, embora não seja um programa de execução da DEA, representou um marco teórico, balizador de princípios e estratégias para os outros dois programas – o ProFEA e o Programa Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil. Esses dois programas foram mencionados por representarem ações estratégicas que visavam “potencializar e ampliar a participação da sociedade civil e do poder público na formulação e na implementação de políticas públicas” (BRASIL, 2006d), e também por serem, juntos com o ProNEA, diretrizes e práticas que integram o programa de política pública da DEA.

Nesse sentido, o campo de análise e reflexão deste estudo é o mapeamento das significações que se manifestaram no programa de política pública da DEA. Assim, é importante analisar como esse órgão está institucionalizado, como se estrutura, como se organiza, quais são seus limites e potencialidades.

### **3.1.1 Programa nacional de educação ambiental – ProNEA**

Conforme consta das publicações, dos documentos técnicos e dos textos disponibilizados no *site* da DEA, suas ações e diretrizes estão em consonância com o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Esse programa não tem ações de execução, mas representa um marco legal e estruturante da EA. É um documento teórico que apresenta e propõe diretrizes, princípios, missão e objetivo da EA. De acordo com a publicação (BRASIL, 2005h), trata-se de um programa que propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla. Portanto, é um programa balizador e orientador para a EA.

Além do programa (ProNEA), existe a política (PNEA). Ambos são marcos legais, estão relacionados e em sintonia, portanto não se pode analisar o ProNEA sem se referir a PNEA. Então, a elaboração e a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA é fruto do contexto histórico do percurso da EA. Mesmo não representando todas as aspirações de segmentos da educação ambiental, sobretudo aqueles referenciados pela abordagem crítica emancipatória, essa política foi aprovada em 1999, pela Lei nº 9.795/99, tornando-se o marco legal regulador da EA no Brasil. A PNEA definiu princípios básicos, entre eles o enfoque democrático e participativo, a concepção plural de ambiente com ênfase na sustentabilidade e a garantia de continuidade, além da permanência do processo educativo (BRASIL, 2005h).

O Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA foi elaborado com base na PNEA. Em consulta nacional, a segunda edição, impressa em 2003, descrevia sua missão como a de “estimular a ampliação e o aprofundamento da educação ambiental em todos os municípios e setores do país, contribuindo para a construção de territórios sustentáveis e pessoas atuantes e felizes”, apontando que competia à DEA “contribuir para a ampliação da participação social na formulação de políticas públicas em meio ambiente”. Aqui surgem duas categorias – territórios sustentáveis e pessoas atuantes e felizes – sem deixar explícito o que se entendia por isso.

Em sua terceira edição, em 2005, com a qual a DEA se referencia, o ProNEA (BRASIL, 2005h, p. 15) destacava que havia sido “resultado de processo de consulta pública, realizado em setembro e outubro de 2004, envolvendo mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país” e apresentava mudanças na missão, na qual a EA tem o papel de contribuir “para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil” (p. 39).

Podemos observar que a mudança empreendida foi na concepção de “construção de territórios sustentáveis”, substituída por “sociedades sustentáveis”, contudo sem novamente apontar o que isso representava conceitualmente para o programa, a exemplo do que ocorreu com a expressão “pessoas atuantes e felizes”.

Além da PNEA, o ProNEA tem como orientação os fundamentos e princípios do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pelos movimentos sociais na Rio-92. É importante destacar que esse Tratado de EA reconhece a

pluralidade, a complexidade e o papel político da EA ao afirmar que ela “não é neutra, mas ideológica. É um ato político”. (BRASIL, 2005h, p. 58). E apregoa que a educação ambiental deve lidar com questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais, relacionados ao “desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira”. (p. 58).

Nota-se uma intencionalidade de EA como prática social capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea, contribuindo para o reconhecimento do conjunto das inter-relações e das múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos.

Entre os objetivos descritos no ProNEA (BRASIL, 2005h), um deles destaca ser o papel da educação ambiental o de

criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, **fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população** nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais. (BRASIL, 2005h, p 40 – grifos meus).

Nesse sentido, o ProNEA está sintonizado, em sua formulação e enunciação, com uma proposta processual e de construção coletiva, respaldado em diretrizes e princípios que representam o movimento de constituição da EA no Brasil. Dessa forma, o ProNEA concebe a política e o programa como um processo em movimento, “seu estado de permanente construção” (p. 15), cuja implementação, ao ser debatida com a sociedade, a transforma em protagonista, junto com o governo.

Na citação anterior, o ProNEA menciona em seus objetivos mais duas categorias importantes: “práticas comunitárias sustentáveis” e “participação da população”. No entanto, não explicita “o como” fazer isso.

Entre os princípios enumerados pelo Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis (BRASIL, 2005h, p.58), um deles cita que a EA “deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar”, e outro afirma que “deve promover a cooperação e o diálogo entre os indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida [...]”.

Desse modo, o ProNEA é vago em algumas definições conceituais, mas representa um importante referencial teórico-metodológico que interpreta a educação ambiental como um ato político de leitura dos problemas socioambientais e contribui para a emergência de novos espaços e fóruns que problematizem a gestão ambiental em seus territórios, na perspectiva de fortalecer ou contribuir para ações contra-hegemônicas. Portanto, possui a intenção de promover a EA como um exercício emancipatório.

### **3.1.2 Papel e atribuição da Diretoria de Educação Ambiental**

A Diretoria de Educação Ambiental (DEA) foi instituída pelo Ministério do Meio Ambiente – MMA em 1999, com a missão de desenvolver ações de política pública em âmbito nacional, a partir das diretrizes definidas pela Lei nº 9.795/99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. E, segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2005h, p. 27), a DEA surgiu com as seguintes atividades:

- a)- implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA), que visava atuar como um sistema integrador das informações de educação ambiental no país; b) - a implantação de pólos de educação ambiental e difusão de práticas sustentáveis nos Estados, objetivando irradiar as ações de EA; c) - fomento à formação de Comissões interinstitucionais de EA nos Estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de EA; d) - implantação de cursos de educação ambiental a distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país e, por último, a implantação do projeto protetores da vida, que visava sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais. (BRASIL, 2005h, p. 27).

As atividades descritas na origem da DEA marcam o seu papel de órgão público formulador e instaurador de processos de EA. A partir da gestão de 2003, foram extintas algumas das atividades da gestão anterior, permanecendo apenas duas delas: a implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA) e o fomento à formação de Comissões interinstitucionais de EA nos Estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de EA. E novas atividades foram implementadas a partir de 2003.

Segundo informações contidas no *site* (BRASIL, 2006d), a DEA passou a se estruturar em três linhas de ação, que se desmembraram em várias atividades: Gestão e Planejamento da Educação Ambiental no País; Formação de Educadores(as) Ambientais; e Comunicação para Educação Ambiental. A linha Gestão e Planejamento da Educação Ambiental no País tem a responsabilidade de apoiar o planejamento, a avaliação, a gestão, a administração e a internalização da educação ambiental no governo e na sociedade, por meio da compreensão, problematização e exercício de práticas de EA referenciadas no ProNEA. Também tem o papel de atuar na perspectiva do fortalecimento de coletivos e colegiados como espaços de interlocução e tomada de decisão, e de canais de articulação internacionais que viabilizem ações conjuntas de educação ambiental. Tem como atividades: o Programa de Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil, o SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental, o Programa Municípios Educadores Sustentáveis (MES), o Programa Vamos Cuidar do São Francisco, além dos projetos Viveiros Educadores, Vamos Cuidar do Brasil – Bioma Cerrado e Projeto Sala Verde.

A linha Formação de Educadores(as) Ambientais consiste na potencialização de processos de formação de educadores(as) ambientais, por meio de articulações das instituições que atuam com atividades ambientais de caráter político-pedagógico. Isso é realizado com o incentivo de processos educativos que contemplem a compreensão cognitiva e afetiva da complexidade ambiental, contextualizada na dinâmica socioeconômica, cultural e política brasileira e mundial. Esse incentivo possibilita a transformação ética da ação individual e coletiva, fortalece instituições para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora e estimula a ação de atores e grupos sociais (BRASIL, 2006d). Essa linha possui como atividades: a Formação de Educadoras(es) Ambientais, o Projeto de Educação Ambiental e Mobilização para o Saneamento no Estado do Piauí, a formação de líderes sindicais como educadores ambientais, a formação de analistas ambientais do MMA, o

Programa Nacional de Educação Ambiental Portuária, a formação de extensionistas como educadores ambientais do cerrado, a educação a distância e a formação de recrutas do Exército, e as parcerias com o Programa Nacional de Capacitação de Gestores Ambientais, a Formação de Fiscais do IBAMA e a Capacitação de Fundos Socioambientais Públicos (BRASIL, 2006d; BRASIL, 2007b).

A linha Comunicação para a Educação Ambiental busca dar visibilidade à temática da sustentabilidade, contribuindo para o melhor entendimento da população sobre EA, subsidiando a sociedade, o poder público e os educadores ambientais para o desenvolvimento de programas e projetos. A comunicação atua por meio da produção, gestão, disponibilização e veiculação de informações de forma interativa e dinâmica, estimulando a participação e o controle social. São suas atividades: Educomunicação Socioambiental, Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Rede de Formação Ambiental do PNUMA, Programa de Educação Ambiental da CPLP, Programa Latino-Americano e Caribenho de EA, Centro de Informação e Educação Ambiental - CID, Sistema Brasileiro de Informação sobre EA – SIBEA e Núcleo tecnológico (BRASIL, 2006d; BRASIL, 2007b).

A forma de atuação da DEA se dá por meio de ações articuladas das três linhas de ação descritas anteriormente. A DEA também desenvolve trabalho integrado com as secretarias do Ministério do Meio Ambiente, o IBAMA, a Agência Nacional de Águas e o Instituto Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Junto com a Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação – MEC, a DEA também é responsável pela gestão da Política Nacional de Educação Ambiental e pela implantação do ProNEA.

Uma das ferramentas com essa finalidade, conforme citado em seus documentos oficiais (BRASIL, 2006d), é o Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental (SIBEA), desenvolvido com a sociedade.

### **3.1.3 Programa enraizamento da educação ambiental no Brasil**

Esse programa está inserido nas atividades da linha de ação Planejamento e Gestão. De acordo com os Documentos Técnicos MMA/MEC (BRASIL, 2006c) e MMA/MEC (BRASIL, 2005f) e o Relatório de Gestão da DEA-2003-2006 (BRASIL, 2007b), o programa busca efetivar o planejamento e a gestão pública da Educação Ambiental no país, em

consonância com o marco legal do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e na perspectiva das diretrizes dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação. Segundo os referidos documentos, seu mote é estimular a viabilidade de espaços democráticos e transparentes de locução e de tomada de decisão voltados ao bem comum e ao fortalecimento de todos os participantes.

O Documento Técnico (BRASIL, 2005f), em seu conteúdo de apresentação, define EA ao descrever que

falar em educação ambiental significa falar de pessoas, de valores. Educar significa em primeiro lugar **autotransformar-se**, pois a educação ambiental precisa ser **transformadora, libertária**. Precisa buscar novas formas e possibilidades de relações sociais e de estilos de vida, baseadas em valores éticos e humanitários, e de relações mais justas entre os seres humanos e entre estes e os demais seres vivos. (BRASIL, 2005f, p. 5, grifos meus).

Sob essa concepção de EA, a DEA entende que é “no diálogo e na convivência entre sociedade e poder público que a educação para a sustentabilidade acontece e se torna política pública” (p. 5). Dessa forma, a DEA enfatiza a valorização das instâncias públicas como instrumentos de formulação, planejamento e implementação de políticas públicas, e ressalta a importância da “construção democrática do espaço público por meio de mecanismos participativos, envolvendo os segmentos autônomos e organizados da sociedade, de modo descentralizado, representativo e transparente” (BRASIL, 2007b, p. 08).

Ao discorrer sobre o papel do poder público no contexto democrático, o documento (BRASIL, 2007b) define que o objetivo da DEA nesse processo é o de instaurar movimentos rumo à construção de uma sustentabilidade socioambiental. O mesmo documento também afirma que espera do poder público, nas esferas estaduais e municipais, a instauração de processos que busquem a elaboração e a aplicação de políticas públicas em consonância com as manifestações dos coletivos organizados na sociedade.

Segundo o relatório de gestão da DEA, exercício 2003-2006, cabe ao poder público

não apenas possuir a sensibilidade adequada à escuta atenta dos anseios da sociedade para construir políticas públicas coerentes à realidade social, mas garantir as condições ideais para prover a existência do espaço público coletivo e representativo dos interesses díspares da sociedade, onde converge o exercício da cidadania ativa”. (BRASIL, 2007b, p. 60).

Ante essa perspectiva, reconhecendo-a como um desafio, o relatório de gestão assinala que tal esforço requer a existência de espaços públicos democráticos que atuem como instâncias representativas das demandas sociais. Segundo o documento, tanto as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) quanto as Redes de Educação Ambiental “necessitam ser mutuamente fortalecidas numa relação dialógica, na perspectiva do estímulo simultâneo à participação e ao controle social” (BRASIL, 2007b, p.60).

Conforme o documento técnico (BRASIL, 2005f), a criação e o fortalecimento de arenas de diálogo, como as CIEAs, podem contribuir para a fundamental compreensão de que estamos “vivenciando um processo onde a educação ambiental caminha não só para a institucionalização, mas para a ruptura de posturas conservadoras de construção de políticas públicas no país” (p.14). O documento conclui destacando a importância do “caminhar juntos” para a real implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, “e mais do que isso, no que milhares de educadores e educadoras ambientais vêm demandando para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora” (p. 14).

### **3.1.4 O programa nacional de formação de educadores(as) ambientais (ProFEA)**

O Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais - ProFEA tem como objetivo qualificar as ações de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e mais apoio às reflexões e ações autogeridas regionalmente. É preciso desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores(as) ambientais, a partir de diferentes contextos (BRASIL, 2006b). Essa compreensão de formação, conforme menciona o documento, está ancorada nos princípios do ProNEA.

As atividades do ProFEA (BRASIL, 2005b) visam à criação de sociedades sustentáveis, por isso consideram essenciais a “sensibilização afetiva e a compreensão cognitiva da

complexidade ambiental” (p. 37), o que possibilita a construção de “um saber ambiental e fortalece a potência de ação nos diversificados atores e grupos sociais que trabalham na perspectiva da criação de um futuro sustentável” (p. 37). Esse programa, debatido e elaborado sob a coordenação da Linha de Formação no ano de 2003, foi consolidado no ano seguinte.

A DEA assumiu o ProNEA como referência de concepção, planejamento e implementação de ações de educação ambiental destinadas às instituições governamentais e não-governamentais. Um dos objetivos do ProNEA (BRASIL, 2005h, p. 39) é “fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade”. A preocupação com a formação de novos cidadãos é um desafio a ser enfrentado junto com a sociedade, o que significa pensar processos formativos como uma ação de diálogo e (re)construção de conhecimentos para a sustentabilidade emancipatória. De acordo com os documentos técnicos, o relatório de gestão e o edital (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2005b; BRASIL, 2007b, BRASIL, 2006c), a ação consiste na potencialização de processos de formação, mediante a articulação com as instituições que atuam com atividades de caráter ambiental pedagógico.

A formação é um tema recorrente nas formulações e implementações da política pública de EA, em grande parte como fruto das aspirações dos educadores por novas possibilidades de reflexão conceitual e prática sobre o fazer metodológico, voltado para a construção/aquisição de novos olhares, comportamentos e posturas que contribuam para o enfrentamento dos graves problemas ambientais.

O relatório de gestão da DEA (BRASIL, 2007b) afirma que o documento do ProFEA “possui certa complexidade no que tange à proposta metodológica e à missão de envolver toda a população brasileira na ação de educadores ambientais populares atuando em todos os cantos do país” (BRASIL, 2007b, p.15). Dessa forma, não esclarece o que se entende por “certa complexidade”, que pode ser interpretado tanto como a forma difícil de compreensão dos pressupostos metodológicos, como a inexistência de clareza ideológica de sua missão.

O ProNEA (BRASIL, 2005h) compreende a formação como estímulo a uma dinâmica processual ao citar enunciações como “promover processos de educação ambiental” (p. 39), que “a prática da EA deve ir além da disponibilização de informações” (p. 34). Assim, a idéia

de formação como ação de política pública é concebida como um movimento autônomo, em que o papel do Estado é contribuir para o debate, a qualificação e o aprendizado.

Ainda de acordo com os referidos documentos, o programa propõe uma ação de formação dinâmica, articulada e interdependente, e tem como orientação ou utopia a formação de 180 milhões de brasileiros educados e educando ambientalmente e tem na formação de Coletivos Educadores uma das suas estratégias essenciais de implementação. Ou seja, uma intervenção educacional para a totalidade da população brasileira.

Sobre essas características da forma de intervenção, o ProFEA deixa claro que não compreende formação como um processo de multiplicação. Documento técnico voltado para a constituição do grupo de pessoas que aprendem participando (PAP<sup>7</sup>), do Órgão Gestor da PNEA, assinala que o programa “distancia-se diametralmente da idéia da multiplicação e da formação do multiplicador” (BRASIL, 2005g, p. 1), na medida em que a participação política é o próprio conteúdo da educação emancipatória. Portanto, não há “um conteúdo que emane de nós e que deva ser repetido do topo para a base”. O documento afirma que a estratégia adotada pelo programa dialoga com a idéia de Boaventura de Sousa Santos sobre a “proliferação de comunidades interpretativas” conectadas, articuladas em rede, “com a concepção de que toda teoria é filha e mãe da prática, de que ‘não há teoria revolucionária sem prática revolucionária e que não há prática revolucionária sem teoria revolucionária’” (BRASIL, 2005g, p. 1). O documento tem um conjunto de teorias político-metodológicas que não são aprofundadas e não anuncia de que revolução se trata.

Com base nessa compreensão, o ProFEA cita que o processo formativo é uma ação múltipla e complexa, com um forte viés de reconhecimento e fortalecimento dos saberes e das experiências existentes. Um dos desafios é o desenvolvimento da cultura democrática, a ampliação e o fortalecimento da cidadania ativa.

Outro aspecto das atribuições do programa de formação, também presente na missão do ProNEA (2005), mostra que é no contexto de formação de novas parceiras que a Diretoria de Educação Ambiental pretende “estimular a ampliação e o aprofundamento da educação

---

<sup>7</sup> A sigla PAP aqui citada e que será usada e explorada mais adiante, refere-se à proposta metodológica do ProFEA, a constituição de grupos de “pessoas que aprendem participando” ou “pesquisa-ação-participante”. De acordo com MMA (BRASIL, 2005b, p. 31), o PAP é definido como uma “metodologia central proposta para o planejamento, implementação e avaliação dos projetos de formação. Refere-se ao procedimento de pesquisar, partilhar, construir visões, percepções, relações sobre questões relevantes do território em conjunto com os vários atores sociais do território, buscando solução para tais questões”.

ambiental em todos os municípios e setores do país, contribuindo para a construção de territórios sustentáveis e pessoas atuantes e felizes”. (BRASIL, 2006d).

Esse mesmo entendimento também aparece em outro documento (BRASIL, 2006b, p.5), ao se anunciar que o ProFEA, por intermédio dos coletivos educadores (que serão apresentados mais adiante), tem a missão de ver todos os brasileiros(a)s educados e atuando como educadores populares ambientais.

Essa pretensão está alicerçada na proposta de constituição de grupos de pessoas que aprendem participando (PAP) por todo o território nacional. O programa foi concebido para ser realizado mediante parcerias com as CIEAs, as redes de educação ambiental, os governos estaduais e municipais, as universidades, os consórcios municipais ou os comitês de bacias hidrográficas, os sindicatos, as gerências do IBAMA e com outros órgão públicos federais, estaduais e municipais. Segundo Sorrentino et al (2005), o programa se destina a

promover o questionamento do modo de produção e consumo que destrói a biodiversidade e compromete a sobrevivência, procurando promover mudanças de atitudes e comportamentos e ações coordenadas de melhoria das condições socioambientais. (SORRENTINO et al, 2005, p. 291).

Nesse sentido, a DEA (BRASIL, 2005g) assume como meta, que pode ser compreendida como ousadia ou utopia, o desafio de construir uma “sociedade brasileira educada e educando ambientalmente para a sustentabilidade” (p. 2). E com isso adota proposições para promover mudanças de atitudes no cotidiano de todos os indivíduos e instituições. Segundo o mesmo documento sobre o ProFEA, a concepção de educação ambiental é almejar a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, potencializando o papel da educação para as necessárias e inadiáveis “mudanças culturais e sociais de transição societária em direção à sustentabilidade” (p. 2).

Ao argumentar que a concepção de educação e prática educacional está ancorada também na abordagem crítica de educação popular de Paulo Freire, a publicação (BRASIL, 2006b) salienta que o desafio para essa educação “passa pela emancipação de todos os

sujeitos, dominados ou dominadores, explorados ou exploradores, relações em que ambos os lados têm suas subjetividades lesadas e não emancipadas” (p. 11).

No entender do Programa (BRASIL, 2006b), a educação ambiental tem o mérito de ser um campo aberto, em permanente processo de construção. Por isso, a EA sempre se alimentou, a partir do debate ambientalista, de diversos campos do conhecimento, da sociologia à ecologia, da psicologia à economia, da pedagogia à ciência política e antropologia. A isso o programa dá o nome de “antropofagia cultural” da EA, que tem “fortalecido suas práticas e reflexões” (p. 16).

Portanto, o ProFEA reconhece a importância de instaurar um diálogo com as experiências sociais voltadas ao enfrentamento da problemática socioambiental, são “tantas experiências que devem ser alimento para as práticas da educação ambiental, tantos sujeitos que devem ser entendidos como sujeitos da educação ambiental” (p. 16). Segundo a referida publicação, a EA, em qualquer contexto,

não pode negar sua essência dialógica e desvelar práticas prescritivas, a(o) educador(a) ambiental deve ser um(a) facilitador (a) mediador(a) do alargamento do presente através da sociologia das ausências que ao invés de sugerir a forma certa de ser e estar no mundo lerá na realidade o conjunto de opções que permite a construção do futuro desejado. (BRASIL, 2006b, p.16).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a concepção de EA e de processo de formação do ProFEA possui a intenção de contribuir para a emergência e/ou fortalecimento de instâncias de prática social. São movimentos que se instauram e têm dinâmicas próprias. Como diz Sá et al (2006, p. 5), “este movimento, que é teórico e político, passa pela revisão e construção de conceitos-chave capazes de ter eficácia como instrumento de luta político-ideológica na academia e na prática social”.

De acordo com as informações disponibilizadas nos documentos, *site* e publicações mencionadas, para dar materialidade, ou seja, para transformar essas concepções de EA e sustentabilidade em prática social, o ProFEA tem como estratégia metodológica a formação de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis.

### 3.1.5 Coletivos educadores para territórios sustentáveis

Com a proposta de gerar processos que aproximassem o Estado das políticas públicas de EA, assim como a prática social da educação popular, a DEA formulou e apresentou à sociedade uma estratégia de formação de educadores(as) ambientais denominada Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis.

Segundo um edital público para a seleção de projetos de Coletivos Educadores, realizado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) em parceria com a DEA, entende-se por coletivo educador

um conjunto de representantes de instituições que atuam em processos formativos e que se aproximam no sentido de possibilitar uma formação permanente, participativa, continuada e voltada à totalidade de habitantes de um determinado território. Um Coletivo Educador deve constituir-se como um grupo que compartilha observações, visões e interpretações de sua realidade, da mesma forma que planeja, implementa e avalia processos de formação de educadores ambientais em consonância com os princípios do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais de Educadores Ambientais da DEA/MMA. (BRASIL, 2005b, p. 8).

De acordo com essa compreensão, a formação do Coletivo Educador nasceu como uma estratégia para a implementação de políticas públicas federais, estaduais e municipais de Educação Ambiental, “uma vez que é uma instância representativa de interlocução e de referência para as ações educadoras locais” (p. 9). Nesse sentido, traduz-se em um espaço no qual ministérios e instituições com atuação nos temas da educação ambiental, diversidade, qualidade de vida, autonomia, emancipação e participação social poderão articular suas políticas de formação de gestores públicos, conselheiros, técnicos, educadores, professores e lideranças em geral, assim como qualificar seus foros de participação social e suas intervenções educacionais voltadas à criação ou aprimoramento de estruturas e espaços que tenham potencialidade de atuação como educadoras na direção da sustentabilidade (BRASIL, 2005b, BRASIL, 2006b).

Segundo os documentos, cabe aos coletivos o papel de promover a articulação institucional e de políticas públicas, a reflexão crítica acerca da problemática socioambiental, o aprofundamento conceitual, além de instrumentalizar a população para o desenvolvimento de ações em EA, visando à continuidade e à sinergia de processos de aprendizagem.

O ProFEA define o papel de políticas públicas do Coletivo Educador para Territórios Sustentáveis quando observa que essa proposta de formação representa uma “estratégia de mobilização, fortalecimento e articulação das competências interinstitucionais regionais para promoção da Educação Ambiental e da Sustentabilidade nas Políticas Públicas” (BRASIL, 2005b, p.10).

Ao descrever suas estratégias metodológicas (BRASIL, 2005b, p.45), o Coletivo Educador é entendido como um grupo articulado de “Pessoas que Aprendem Participando (que denominamos de grupos PAP), orientado pela metodologia da Pesquisa Ação Participante”. Esses coletivos são denominados de “grupos PAP- pesquisa ação-participante ou pessoas que aprendem participando”.

A pesquisa-ação-participante é concebida pelo ProFEA (BRASIL, 2005b, p.41) como coletivos que se qualificam por várias características interdependentes, “é um grupo de encontro (tem prazer em estar junto), um grupo de reflexão e um grupo de ação”. O mesmo documento declara que a fundamentação teórica da proposta encontra qualificação na “pesquisa-ação (Kurt Lewin, Thiollent, Barbier), na pesquisa participante (Brandão), na idéia de Laboratório Social (Lewin) e na Comunidade Interpretativa (Boaventura e Habermas)”. Outro texto publicado (BRASIL, 2006b, p. 14) acrescenta os “Círculos de Cultura (Paulo Freire)”. O documento não discorre em profundidade sobre esse conjunto de abordagens político-metodológicas e as respectivas relações ou possíveis diferenças.

Ainda conforme destaca o documento ProFEA (BRASIL, 2005b, p. 41), os PAPs são “grupos que se tornam coletivos identitários, pesquisadores, críticos e ativos no seu contexto social”. O documento menciona também que a qualidade do diálogo neste coletivo tem por referencial “a situação lingüística ideal de Habermas, na qual os preconceitos se desinstrumentalizam, na qual impera o desejo da emancipação individual e coletiva, na qual todos se expressam buscando superar os impedimentos objetivos e subjetivos à comunicação livre”. E conclui afirmando que “a estes coletivos temos denominado grupos PAP (Pesquisa-Ação Participante)” (BRASIL, 2005b, p. 41).

O documento MMA/DEA (BRASIL, 2005g, p.1-2), que buscava debater a construção de um grupo PAP1, integrado por gestores da DEA e da CGEA, que formam o Órgão Gestor da PNEA, descrevia a construção de uma rede PAP 1 até o PAP 4 da seguinte forma:

pensamos em uma rede de grupos PAP, de 1 a 4, nos quais cada grupo tem uma peculiaridade de origem: o grupo PAP4 reúne os educadores ambientais populares que atuarão como agitadores/mediadores/militantes/educadores socioambientalistas em um quarteirão, em uma fábrica, em uma comunidade rural ou assentamento; o grupo PAP3 reúne lideranças destes contextos que já possuem uma maior capacidade de mobilizar militantes sociais, educadores, agentes locais em seus contextos; o grupo PAP2 reúne educadores (ambientais; populares) que possuem vínculo institucional com Universidades, ONGs, SEMAs, SEDUCs, NEAs-IBAMA (e outros órgãos federais e estaduais), Federações Sindicais, Pastorais, entre outras; o grupo PAP1 somos nós. No deflagrar do programa de formação, cada grupo PAP possui um papel. No futuro as fronteiras entre estes papéis se tornarão mais e mais fluidas. (BRASIL, 2005g, p.1-2).

Esse processo de constituição de grupos PAPs e as respectivas relações podem ser representados graficamente da seguinte forma, conforme figura 2:

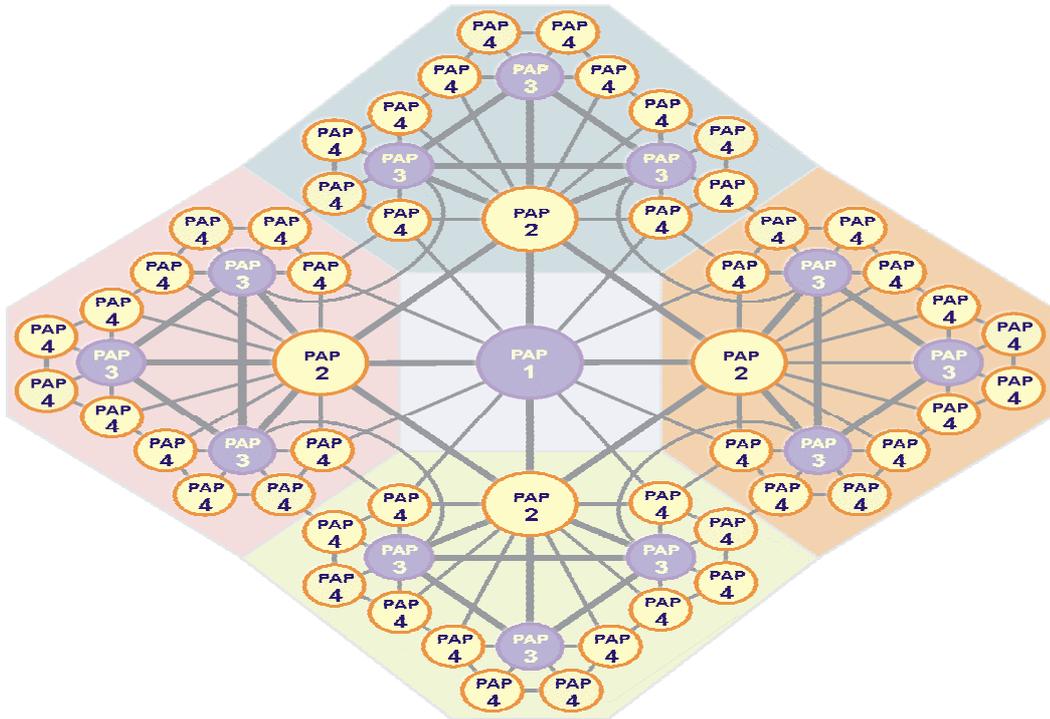


Figura 2 – Representação esquemática da estruturação dos Grupos PAPs (Fonte: ProFEA)

A formação e a consolidação de uma rede de grupos ou “comunidades aprendentes”, segundo ainda o citado documento, contribuem para

a transformação de fronteiras disruptivas em espaços do diálogo, do encontro, da dialética. É resultado de um processo de Pesquisa-Ação-Participante que ajuda a superar as dicotomias Educador-Educando, Sujeito-Objeto, Ambiente-Sociedade, Cultura-Natureza, Ação-Reflexão, Teoria-Prática, Popular-Científico. Com o exercício da Pesquisa-Ação-Participante contribuiremos para superar a hierarquização de saberes, indivíduos, culturas e das práticas prescritivas-opressivas na relação de um com o outro. (BRASIL, 2005g, p. 2).

Sob essa ótica, o ProFEA entende que a proposta metodológica da pesquisa-ação-participante permite emergirem grupos de sujeitos cujo objeto de pesquisa da sua realidade socioambiental é comum a todos. Isso contribui para uma prática social que visualize os

problemas socioambientais como historicamente construídos, que precisam ser interpretados para serem compreendidos e transformados ou incrementados e apropriados.

Diante desse conjunto complexo de referenciais político-pedagógicos, para a DEA essa estratégia metodológica possibilita o “procedimento democrático e participativo de diagnosticar e interpretar a realidade, sonhar sua transformação, planejar intervenções educacionais, implementá-las e avaliá-las” (p. 9). O coletivo realiza a “formação de formadores, constrói conceitos, aprende, implementa ações, realiza intervenções, avalia e, assim, vive a Pedagogia da Práxis”.

O programa concebe a práxis pedagógica como uma ação educativa que se pauta na “unidade entre teoria e prática, uma não existe e não acontece sem a outra, não havendo, portanto, uma hierarquia ou uma antecedência de uma em relação à outra” (BRASIL, 2005b, p. 31). Dessa forma, requer que o processo educacional aconteça em íntima relação com a ação social, com a intervenção sobre o mundo vivido.

De acordo com as publicações e documentos produzidos pela DEA, existem dez fundamentos teórico-metodológicos para o processo de formação de educadores(as) ambientais, por intermédio da constituição dos Coletivos Educadores. O edital público FNMA nº 05/2005, voltado para a seleção de coletivos educadores para territórios sustentáveis (BRASIL, 2005b), na explicitação referente à proposta político-pedagógica, solicitou aos possíveis proponentes o envio de projetos que abordassem as respectivas experiências e práticas sociais. Mas que, ao fazerem isso, observassem que suas experiências poderiam e deveriam dialogar com os fundamentos teórico-metodológicos, “como orientação para uma inserção autônoma e personificada no conjunto de princípios norteadores (suleadores) da DEA/MMA” (p. 39). Os dez referidos fundamentos são:

Educação de educadoras(es); Liderança democrática ou vanguarda que se auto-anula; Intervenção educacional crítica e emancipatória; Formação de coletivos de Pesquisa-Ação-Participante (ou Pessoas que Aprendem Participando); Articulação de coletivos de Pesquisa-ação; Autogestão e continuidade do processo educativo; Multiplicidade de espaços e vias educadoras; Diálogo com experiências sociais disponíveis de enfrentamento da problemática socioambiental; Arquitetura da capilaridade; e

Democratização e acessibilidade a informações e aos foros de participação.  
(BRASIL, 2005b, p.39-44).

Para este estudo, porém, destacam-se dois: a intervenção educacional crítica e emancipatória e o diálogo com experiências sociais de enfrentamento da problemática socioambiental.

Com o intuito de explicitar o entendimento sobre intervenção educacional crítica e emancipatória, a DEA (BRASIL, 2005b, p. 40) esclarece que o processo de formação de educadoras(es) ambientais não significa o armazenamento de conhecimentos. O eixo da aprendizagem não é uma “grade curricular” carregada de saberes, mas sobretudo “um processo de potencialização dos indivíduos e grupos para realização de intervenções socioambientais reflexivas, educacionais, críticas e emancipatórias”. Segundo o texto, essa intervenção deve desenvolver um diálogo interpretativo a partir das distintas “leituras da realidade vivenciada, da enunciação do futuro desejado e da formulação das distintas propostas, projetos, ações, estudos para enfrentar problemáticas (dentro do marco da complexidade) e para buscar o futuro desejado”. (BRASIL, 2005b, p.40).

Assim, o processo educativo almeja proporcionar condições e saberes para o “futuro desejado”, isto é, pode ser entendido como uma ação que visa contribuir para instituir processos emancipatórios. Já o diálogo com as experiências sociais de enfrentamento da problemática socioambiental, segundo o texto, propõe incorporar as formas de conhecimento nas práticas sociais. Para essa fundamentação, todas as experiências devem ser consideradas para as práticas da EA, pois não se pode ocultar sua dialogicidade. Conforme assinala o texto, o educador(a) ambiental deve ser um(a) mediador(a) do “alargamento presente através da ‘Sociologia das emergências<sup>8</sup>’ que ao invés de sugerir a forma certa de ser e estar no mundo, lerá na realidade o conjunto de opções que permite a construção do futuro desejado” (BRASIL, 2005b, p. 43).

---

<sup>8</sup> Para o MMA (BRASIL, 2005b, p. 42), o termo “Sociologia das Emergências” está empregado segundo a concepção de Boaventura de Sousa Santos, e pode ser entendido como o reconhecimento, o entendimento e a valorização de todo o conjunto de experiências sociais disponíveis.

Conforme relatado, é possível conceber que o ProFEA entende a essencialidade do diálogo com as experiências sociais mapeadas como um dos instrumentos para a construção da EA comprometida com o enfrentamento da problemática socioambiental.

De acordo com o relatório de gestão da DEA – 2003-2006 (BRASIL, 2007b), “existem coletivos educadores nos mais diferentes estágios de organização, devido ao tempo de diálogo com a DEA e adesão ao Programa” (p. 16-17). O edital público lançado pelo FNMA, em 2005, para coletivos educadores para territórios sustentáveis, em parceria com a DEA, resultou na apresentação de 57 propostas de projetos, das quais 22 foram selecionadas e se encontram atualmente em processo de implementação (BRASIL, 2007b). O lançamento do edital provocou questionamentos de alguns educadores, conforme mensagem eletrônica que circulou em 27 de outubro de 2005, na Rede de Educação Ambiental do Estado do Paraná e na Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA). Segundo o conteúdo da mensagem, o edital havia sido feito “para elitizar demais a educação ambiental”, dizia que era “complexo” e indagava à DEA e ao FNMA “por que não pedir coisas mais simples”.

No segundo semestre de 2006, a DEA lançou a chamada pública “mapeamento de potenciais coletivos educadores para territórios sustentáveis”, cujo objetivo, de acordo com o relatório de gestão (BRASIL, 2007a, p. 22-23), era mapear as propostas de potenciais coletivos educadores. O documento resume o objetivo da seguinte forma: “a idéia foi iniciar um diálogo com grupos interessados, ajudá-los nas articulações para a constituição do Coletivo e na elaboração da proposta de formação de educadores ambientais para os respectivos territórios” (p. 22). Das 123 propostas recebidas, 119 foram aprovadas tecnicamente.

Ainda de acordo com o citado relatório, grande parte dos coletivos educadores está em processo de articulação institucional no território, apresentando a sua proposta para os movimentos sociais e grupos que atuam com educação na região. Outros estão desenvolvendo o Projeto Político-Pedagógico e “alguns já estão na fase de formação desses educadores ambientais (PAP3), e há aqueles que já trabalham a formação dos educadores ambientais populares (PAP4)”.

Os coletivos mais antigos – integrantes de dois projetos piloto - estão em um estágio mais avançado, trabalhando com a formação dos educadores ambientais populares (PAP4). O primeiro e mais antigo situa-se na região oeste do Estado do Paraná, envolve 43 instituições nos 34 municípios do entorno do Parque Nacional de Foz do Iguaçu e área de influência da

Usina Hidrelétrica de Itaipu. O segundo, localizado na área de abrangência do Programa Pantanal<sup>9</sup>, envolve oito coletivos educadores na Bacia do Alto Paraguai em Mato Grosso (Núcleos de Cuiabá, Rondonópolis, Cáceres e Tangará da Serra) e Mato Grosso do Sul (Núcleos de Campo Grande, Corumbá, Jardim e Coxim) (BRASIL, 2007b).

Pode-se observar que a estratégia de constituição de Coletivos Educadores do ProFEA adota a intencionalidade de fazer EA por uma perspectiva da reflexão e compreensão. Como diz Carvalho (2005, p. 181), seriam “espaços de diálogo, auto-esclarecimento e produção de novos conhecimentos cheios de sentido experiencial”.

Para Carvalho (2002), os educadores são protagonistas da construção coletiva de sentidos, ou seja, são sujeitos ecológicos que interpretam e são interpretados por um mundo-texto que é a realidade do contexto. E o fazem interpretando percepções, imersos em um conjunto de significações socioambientais a serem desveladas pela ação educativa.

Na visão da autora, essa abordagem traz grandes contribuições para entender a questão ambiental como configuradora de um universo de significados e de um espaço narrativo, marcado por trajetórias desses sujeitos ecológicos como constitutivos de um grupo social particular e imersos no desejo de compartilhar uma educação como mobilização e processo.

Em uma reflexão sobre o papel do educador, Carvalho (2002) mostra que

o educador ambiental é um intérprete de seu contexto, e ao mesmo tempo em que é um sujeito interpretado [...] o educador é um intérprete das percepções – que também são, por sua vez interpretações – sociais e históricas – mobilizadas dos diversos interesses e intervenções humanas no meio ambiente (CARVALHO, 2002, p.30).

---

<sup>9</sup> Conforme o MMA/DEA (BRASIL, 2007b, p. 18), trata-se de um programa desenvolvido pelo MMA, inicialmente financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que busca definir estratégias de gestão socioambiental para a Bacia do Alto Paraguai, onde se situa o Pantanal.

Essa concepção do papel do educador também está sinalizada no ProFEA. Os sujeitos participantes do coletivo educador, segundo a referida proposta, devem ser compostos por grupos empenhados em interpretar o contexto e enfrentar a problemática socioambiental do território, com vistas a um futuro desejado. Assim, deve envolver, por exemplo, lideranças comunitárias, professores, agentes de saúde, técnicos municipais, participantes de sindicatos e federações de trabalhadores, movimentos sociais, ONGs, etc.

Outro aspecto observado é que a DEA dedicou uma vasta e densa fundamentação teórico-metodológica à formulação da proposta dos Coletivos Educadores. Entretanto, a variedade e o excesso de referenciais políticos e teóricos, indicados ao longo da proposta, podem limitar a sua compreensão por parte dos sujeitos sociais que constituem essa instância de aprendizagem e proposição de políticas públicas.

Conforme o MMA/DEA (BRASIL, 2005g), o papel desses coletivos educadores é também o de promover processos educativos com a intenção de contribuir em direção à emancipação. Mas a emancipação é um processo complexo. Como o Estado, que neste momento histórico representa um grupo hegemônico ligado aos interesses da manutenção do *status quo*, portanto com um papel regulador, pode promover a emancipação? O programa de política pública de EA da DEA cita a emancipação como um horizonte a ser atingido com o apoio de suas ações. Mas a que concepção de emancipação a DEA está se referindo? Como esse tema está presente na política pública de educação ambiental?

### **3.2 CONCEPÇÃO DE EMANCIPAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS POLÍTICAS DA DEA**

Refletir sobre o programa de política pública da DEA, diante do desafiante papel de gerir estratégias que contribuam para o enfrentamento da crise socioambiental, provoca-nos a problematizar dois conceitos que fazem parte do conteúdo político-pedagógico do programa: a emancipação e a participação. Para a DEA, a participação e a emancipação são metas a serem estimuladas e buscadas, conforme cita o documento (BRASIL, 2006b, p. 12): “a EA dentro de uma perspectiva libertária [...] busca um processo autônomo de construção pessoal e participação na transformação”. Na concepção da DEA, essa visão de emancipação está teoricamente respaldada em Boaventura de Sousa Santos, conforme documento de construção

do programa metodológico da estratégia do coletivo educador do órgão gestor, entendido como grupo PAP1 (BRASIL, 2005g, p. 3).

Por isso, a constituição das ações de política pública foi referenciada nesses dois conceitos complexos, sempre presentes nos princípios ou aspirações do programa. Tais conceitos embasaram teórica e metodologicamente uma proposta com poder de estimular a construção de novos caminhos, de formar sujeitos atuantes e imbuídos de motivações para promover a vivência e a percepção de que podem conquistar a emancipação de seus destinos individuais e coletivos. A emancipação aparece como algo a ser alcançado pelas ações do Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais - ProFEA, (BRASIL, 2006b, p. 10, 13) como um conceito que fundamenta a “intervenção educacional crítica e emancipatória”.

Fundamentado nesse propósito, segundo as concepções apresentadas nos documentos da DEA, foi proposta a estratégia de constituição de coletivos educadores como “grupos de educadores(as) de várias instituições que atuam no campo da educação ambiental, educação popular, ambientalismo e mobilização social”, propiciando a construção de espaços interativos de estímulo, construção e negociação de conceitos.

No entanto, pergunta-se: um programa de política pública de educação ambiental pautado pela criação de espaços interativos para a sustentabilidade socioambiental contribui para fortalecer as experiências participativas e a negociação de interesses com vistas à emancipação? Ou seja, o espaço interativo resultante dessa ação de política pública propicia a participação emancipatória? Traz possibilidades para a emergência de elementos que contribuam para gerar um movimento contra-hegemônico de construção de uma nova visão?

### **3.2.1 A noção de utopia emancipatória e de participação**

Com o intuito de buscar respostas a essas perguntas, é importante retomar Boaventura de Sousa Santos e Pedro Demo para revisar o conceito de emancipação e participação. O termo emancipação, como mencionado nos documentos da DEA, é considerado um “conceito e princípio fundamental” para o seu programa de formação de educadores(as) ambientais (BRASIL, 2006b, p.10). Nos fundamentos do processo de formação, há um item relacionado com o processo de intervenção educacional cujo conceito de emancipação é um atributo para qualificar essa intervenção como “educacional, crítica e emancipatória” (p. 13).

De acordo com o texto (BRASIL, 2005g), as ações da DEA estão referenciadas no conceito de *conhecimento-emancipação* de Santos (2002). A DEA recorre a esse autor e descreve que “o conhecimento-emancipação é um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo. [...] Estas duas características são inseparáveis visto que só pode haver discurso argumentativo dentro de comunidades interpretativas”. Segundo o documento, o conhecimento emancipatório deve enfrentar o monopólio de interpretação e a renúncia à interpretação, pois “o combate a ambos baseia-se na mesma estratégia: a proliferação de comunidades interpretativas” (BRASIL, 2005g, p. 1). O texto afirma que a “participação política é o próprio conteúdo da educação emancipatória”. Aqui a emancipação é concebida como um adjetivo da educação, e, ainda no mesmo texto, é apresentada outra construção envolvendo a idéia de emancipação, no momento em que a DEA assume que os seus programas estão trabalhando “por uma nova cultura e que esta se opõe a qualquer perspectiva totalitária ou colonizadora, entendemos que falamos de um processo emancipatório, buscamos um conhecimento-emancipação” (p. 3).

Diante dessa perspectiva, cabe uma reflexão: se o “conhecimento emancipatório deve enfrentar o monopólio da interpretação” (Santos, 2002, p. 95), como a DEA pode fazer esse conhecimento a partir do Estado, que detém parte do monopólio da interpretação? O Estado regulador não promove a emancipação.

Para Santos (2002), tornou-se impossível pensar possibilidades de emancipação dentro dos marcos da racionalidade instrumental da razão, pois a concepção de cidadania e liberdade está historicamente associada à compreensão instrumental do capitalismo. O autor enfatiza a necessidade de reinventar a emancipação e a utopia como caminho primordial para pensar o futuro e o processo de transição paradigmática para a construção de novas possibilidades de emancipação em todos os campos da vida humana e social.

Sob essa ótica, a noção de utopia pode ser compreendida como novos olhares e perspectivas de vida, de subjetividades, de conhecimento e de prática social que contribuem para superar o conformismo, despertar o desejo de viver essas alternativas. Santos (2002) concebe a utopia não como a invenção de algo distante, desconhecido e inatingível, mas com o objetivo de reinventar novos deslocamentos no mundo em que vivemos, gerando leituras diferenciadas que o nosso cotidiano não permite visualizar.

Santos (1996) destaca que

a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social. (SANTOS, 1996, p.277).

Ao explicitar a significação do conceito de emancipação e enfatizar que a sua singularidade está no sentido político, no aprofundamento das lutas democráticas, Santos (1996) propõe a reinvenção da emancipação, concebendo uma globalização contra-hegemônica, a partir de alianças locais-globais que lutem contra a exclusão, a exploração e a opressão produzidas pela globalização neoliberal.

Nesse mesmo sentido de problematizar a democracia, Demo (2001), ao refletir sobre a importância da participação nos processos de sustentabilidade e sobre o espaço democrático como critério da qualidade de vida, analisa as manobras de convalidação da cidadania e destaca que a passagem da “cidadania tutelada para a cidadania assistida não é suficiente, porque esta estabelece mais facilmente o beneficiário que o cidadão, refreando o processo emancipatório” (Demo, 2001, p. 164). Para o autor, a participação é uma prática conquistada.

O autor ressalta que processos emancipatórios não costumam ocorrer conforme propõem

teorias intelectualizadas feitas na universidade ou em pesquisas localizadas, nem de acordo com as expectativas tecnocráticas do tipo Banco Mundial, muito menos de acordo com as regras do mercado e do Estado. São processos complexos, contraditórios, de longo prazo (DEMO, 2001, p. 181).

Para o autor, o Estado não representa um ator capaz de proporcionar processos emancipatórios, ou seja, a emancipação não virá do Estado. É compreensível a visão processual complexa de emancipação.

Para Santos (1996, 2002), a emancipação ocorre no interior das lutas sociais em que o capitalismo é reconhecido como poder hegemônico, e a sua forma de superação pressupõe clareza quanto ao tipo de sociedade que se almeja. As lutas sociais objetivam criar alternativas à racionalidade do capitalismo global por meio da construção de espaços de participação democrática, de conhecimentos emancipatórios, de novas solidariedades e de novos modos de produção e convivência cultural (Santos, 2002). Tomando como referência essa abordagem, é possível compreender que emancipação implica a criação de um novo senso comum político, ou seja, a formação política pela democracia direta exercida nas ações práticas do cotidiano. São ações que proporcionam a visão de que a sustentabilidade da vida é uma dimensão política. Os documentos da DEA se referenciam na concepção de emancipação concebida por Santos, mas não apontam claramente qual o modelo de sociedade que se almeja.

### **3.3 CONCEPÇÃO DE SUSTENTABILIDADE E EA NAS POLÍTICAS DA DEA**

Nos projetos e ações da Diretoria de Educação Ambiental – DEA/MMA, que se materializam em política pública, o conceito de sustentabilidade é citado em inúmeros documentos, ora isolado, ora acrescido de adjetivos: no subtítulo e missão do Programa de Formação de Educadores(as): “[...] educado ambientalmente para a sustentabilidade” (BRASIL, 2006b, p.21; 2006c, p. 3); é acrescido do socioambiental no objetivo do Programa de Formação: “[...] políticas em direção à construção da sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2006c, p. 7); reaparece na concepção político-pedagógica do mesmo programa de formação: “[...] transição societária em direção à sustentabilidade” (p. 9).

Ainda no mesmo documento, que é um portfólio de todos os projetos do Programa de Política Pública do Órgão Gestor da PNEA, surge apenas como sustentabilidade (BRASIL, 2006c, págs. 3, 9, 10, 19, 21, 25 e 39), ou como algo a ser atingido e construído “[...] que os trabalhadores sejam atores estratégicos nas lutas pela sustentabilidade” (p. 25), “[...] a emancipação e regulação na construção da sustentabilidade ambiental” (p. 29); [...] comunicação para a sustentabilidade” (p. 32). Também é apresentado no sentido de estabilidade e solidez, como neste caso: “[...] conferindo maior capacidade de consolidação e sustentabilidade aos investimentos” (BRASIL, 2006c, p. 42).

Essas leituras de sustentabilidade podem ser compreendidas a partir da visão de desenvolvimento sustentável que a política da DEA reconhece. Ao argumentar sobre os princípios da publicização e democratização das políticas públicas como pressupostos da cidadania, Sorrentino (2005) observa que, após a publicação do *Nosso Futuro comum* (Relatório Brundtland), o conceito de desenvolvimento sustentável substituiu o de ecodesenvolvimento e constituiu a base para a reorientação das políticas de desenvolvimento e sua relação direta com as questões ambientais. Na concepção do autor, todavia, o conceito de desenvolvimento sustentável

indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detêm o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã (SORRENTINO et al, 2005, p. 289).

Essa visão crítica da concepção hegemônica de desenvolvimento sustentável permeia as propostas de política pública de EA, segundo Sorrentino. Ele menciona que, com essas propostas, desejam recuperar o conceito de ecodesenvolvimento proposto por Sachs (1986a), ao descreverem que vislumbram como meta uma EA para a sustentabilidade socioambiental, “recuperando o significado do ecodesenvolvimento como um processo de transformação do meio natural [...] cuidando da satisfação das necessidades de todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais”.(Sorrentino et al, 2005, p. 289).

Essa compreensão de uma EA que vise, como meta, “cuidar da satisfação das necessidades de todos os membros da sociedade” foi, na opinião dele, parcialmente incorporada pela Política Nacional de Educação Ambiental. Mas como fazer isso em um Estado que tem grupos sociais hegemônicos com interesses e posições evidenciadas? Essa questão não é totalmente explicitada. O autor analisa que a EA, na esfera do Estado, enquadra-se naquilo que Bourdieu (1998) denomina “mão esquerda do Estado”, na medida em que, segundo ele, reúne trabalhadores sociais, educadores e professores, cujas ações são

ignoradas pela chamada “mão direita do Estado” (áreas de finanças, de planejamento, bancos).

O referido autor está convencido de que, para superar os danos sociais e ambientais resultantes da lógica do mercado, são necessárias ações educacionais participativas que proporcionem o envolvimento e a organização de pessoas e grupos sociais “nas lutas pela melhoria da qualidade de vida fundamentada em valores pós-materialistas, que questionam as necessidades materiais simbólicas de consumo e desvelam outras possibilidades de felicidade, alegria e vida”. (Sorrentino et al, 2005, p. 290).

Essa ótica de educação se manifesta nas concepções de EA e sustentabilidade constantes dos documentos oficiais do MMA/DEA (BRASIL, 2005e ; BRASIL, 2006d) e do Órgão Gestor da Política Nacional da Educação Ambiental - MMA/MEC (BRASIL,2006c ; BRASIL, 2006b). Também fundamentam as abordagens de EA dos programas e as compreensões acerca do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ProNEA e a Carta da Terra.

Tais documentos, que apresentam o programa de política pública da DEA, propõem uma *educação ambiental libertária*, pelo que se pode depreender dos fundamentos do Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais, em que se formula uma crítica à chamada “educação enquadradora”. Segundo o documento, essa concepção de educação “é um mau encontro, ela entristece na medida em que retira a motivação e a autonomia das pessoas”, em contraposição a uma perspectiva libertária, “que não busca o enquadramento dos educandos em uma norma, mas sim a sua adesão a um processo autônomo de construção pessoal e participação na transformação de sua realidade social e ambiental” (BRASIL, 2006b, p. 12).

Os mesmos documentos propõem também a concepção de *EA crítica e emancipatória*. Conforme o ProFEA (BRASIL, 2006b, p.13), “a intervenção educacional crítica e emancipatória é um dos fundamentos da formação de educadores(as) ambientais” . Idêntica referência a essa abordagem teórico-metodológica também consta do Relatório de Gestão (BRASIL, 2007b, p. 44), ao declarar que “[...] reflete a concepção teórico-metodológica de educação que embasa outras iniciativas da DEA, pautada por uma educação crítica e emancipatória”.

Desse modo, é ambíguo e demonstra que as concepções de EA na DEA são reconhecidas ora como *libertária*, ora como *crítica e emancipatória*. Existem diferenças entre as concepções *libertária* e *emancipatória*, mas isso não é mencionado nos documentos. Enquanto a concepção libertária de cunho anarquista não visualiza historicamente a presença do Estado, a visão emancipatória propõe o Estado.

O Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais, inicialmente apresentado para a sociedade em um folheto institucional, intitulava-se “por uma educação ambiental para todas e todos”. Já em outro documento – série documentos técnicos nº 8 –, o programa traz como título a seguinte mensagem: “por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade”.

Essa compreensão de EA pode estar relacionada com a tradição libertária, que, segundo Herculano (1992), concebe as transformações sociais focada na superação das relações de poder hierárquicas e na busca de novos modelos autogestionários de comunidade, associando a prática e o discurso à defesa da autogestão, da autonomia, da ação política direta, da auto-suficiência, da organização descentralizada, do não-consumo, do pacifismo e do comunitarismo.

Lima (2002), refletindo sobre os esforços para a construção de uma sociedade sustentável, permeada por contradições e dilemas fundamentais, questiona de que modo realizar uma sustentabilidade plural e emancipatória num contexto social cuja hegemonia é do mercado. O autor assinala que o discurso crítico-emancipatório proposto pelo movimento ambientalista é em parte apropriado e transformado pelas forças do mercado, pela hegemonia dominante, configurando-se uma *sustentabilidade conservadora*.

O mesmo autor reconhece que existem nesse processo concepções anti-hegemônicas, descritas por ele como emancipatórias. E, de forma dualística, aponta a existência de duas grandes concepções político-culturais que estruturam o debate da sustentabilidade:

uma denominada *conservadora*, definida como aquelas forças que representam o mercado e são adeptas de um estado com perfil neoliberal e tecnocrático, marcado por baixa participação e representação social. Já a segunda é definida como *emancipatória*, que se relaciona prioritariamente

aos movimentos sociais [...] à defesa de um estado democrático com forte participação e controle social. (LIMA, 2002, p.126 – grifos meu).

Por outro lado, Lima (2002) reconhece que não é possível conceber ou construir uma sociedade que se pretenda sustentável a partir apenas de um olhar, seja da economia, da cultura, da biologia ou da política. A concepção de sustentabilidade emancipatória traz no bojo a integração de múltiplas dimensões da realidade, num esforço de aproximação da complexidade de que o tema é portador (Leis, 1999). Para Lima (2002, p. 122) a sustentabilidade conservadora busca “se legitimar como uma proposta moderna e eficiente capaz de orientar a transição de um modelo de crescimento exponencial esgotado para um desenvolvimento sustentável”.

Nobre (2002), ao analisar a institucionalização dos conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade, afirma que a sustentabilidade é resultado de um processo histórico complexo, cuja origem esteve marcada por um campo de batalha de vastas dimensões, pela determinação de seu significado e pelo seu alcance sociopolítico. Na opinião do autor, sustentabilidade pode ser considerada, às vezes, instrumento da lógica econômica; às vezes, causa de luta utópica.

Assim, ele entende que a concepção de sustentabilidade está associada a uma luta que se dá no campo da disputa política. Nobre (2002), em contraposição ao que defende Lima (2002), destaca que a concepção de sustentabilidade não se reduz a um campo com pólos dicotômicos bem definidos (conservadora x emancipatória), mas é produto de uma situação histórica que permite compreender várias leituras de sustentabilidade.

O ProNEA (BRASIL, 2005h) destaca a *sustentabilidade socioambiental* como uma de suas diretrizes. No entanto, declara que “suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas sustentabilidades ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país” (p. 33). É possível interpretar que, para o ProNEA, existam múltiplos sentidos de sustentabilidade, o que contribui para uma interpretação compartimentada do conceito.

Nessa mesma direção, e referenciado nos conteúdos dos documentos aqui estudados e no ProNEA, pode-se conceber que o programa de política pública da DEA adota o princípio da sustentabilidade emancipatória.

#### **4. EMANCIPAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTADO**

Esse capítulo é dedicado à análise e interpretação dos depoimentos coletados em entrevistas com os cinco gestores/educadores, nas leituras que eles possuem sobre o fazer política pública. Portanto, relaciona dados primários e possui um caráter descritivo e interpretativo. Procura mostrar como esses novos sujeitos buscam materializar, por meio do Estado, seus ideários político militantes, emergindo sentidos contraditórios de educação ambiental, de emancipação, modelo de sociedade e da relação desta com o Estado. Aborda e problematiza a política da DEA como um campo de significações conceituais.

A concepção de política pública de educação ambiental, que se tornou programa de governo a partir de 2003 e se institucionalizou de forma material e simbólica na DEA, foi representada por um grupo de educadores e, ao ser elaborada e implementada, se apresentou, na prática, como um campo de tendências político-pedagógicas, discursos, disputas e desafios, desvelando o(s) conceito(s) de educação e sustentabilidade na gestão ambiental.

Isso ocorreu porque o governo não é sistema unívoco, mas uma organização política viva com interações, encontros, desencontros, turbulências em que a ordem/desordem atua de forma simultânea e complementar (Morin, 1997).

A DEA, na condição de órgão do Estado, pode ser reconhecida como um exemplo de sistema, tal qual concebido por Morin (1997, p. 100), como “unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos”. Assim, pode-se considerar que a política pública proposta pela DEA emerge das relações e ações de sujeitos que estão inseridos em um sistema. O mesmo autor aponta que esse “sistema é vivo e não tem apenas harmonia, funcionalidade, síntese superior; comporta, necessariamente, a dissonância, a oposição, o antagonismo” (Morin, 1997, p. 117).

Dessa forma, a formulação e implementação do citado programa comportou ordem/desordem e permitiu uma análise baseada na teoria do pensamento complexo. Morin, ao discorrer sobre a complexidade da relação ordem/desordem, nos diz que,

para conceber a dialógica da ordem e da desordem, temos de suspender o paradigma lógico onde a ordem exclui a desordem e, inversamente, onde a desordem exclui a ordem. Temos que conceber uma relação

fundamentalmente complexa, ou seja, ao mesmo tempo complementar, concorrente, antagônica e incerta entre estas duas noções (MORIN, 1997, p. 80).

Assim, desordem e ordem confundem-se, chamam-se, necessitam-se, combatem-se e contradizem-se. Entendendo a DEA como um sistema, as suas ações de política pública propostas e executadas representam uma relação de fatores subjetivos, com condições objetivas que se entrecruzam na apresentação de uma proposta que tem a intenção de contribuir para consolidar e possibilitar a criação de novas compreensões para o enfrentamento da crise ambiental.

Somado a isso, a DEA possui um grupo de gestores oriundos do ambientalismo, aqui entendido, na concepção de Carvalho (2002), como

um conjunto mais amplo de movimentos e atores que [...] aderem a um ideário de preservação e gestão sustentável do meio ambiente, incluindo, portanto, uma variação ideológica que envolve ideários e propostas de mudanças [...] quanto ao modelo de desenvolvimento (CARVALHO, 2002, p. 16).

Esses gestores, marcadamente influenciados pelo ambientalismo, ao desenvolverem a prática social, depararam com limites e potencialidades no seio do sistema. Como o governo representa, em escala menor, a complexidade presente na sociedade, vários grupos, ao fazerem a política, evocam as suas concepções, desencadeando um campo de conflitos de interesses.

Dentro desse contexto, a Diretoria de Educação Ambiental emergiu de ações de política pública, ao mesmo tempo em que assumiu o papel de formular e implementar essas ações. É um sistema vivo, que inclui uma série de práticas político-pedagógicas e culturais que se organizam e materializam no cotidiano e nos programas por ela constituídos e apresentados para o debate com a sociedade.

Os seus programas resultam da organização coletiva de um grupo de gestores/educadores, imbuídos de experiências anteriores, formuladores de sentidos,

conceitos, com valores, trajetórias de vida diferentes, argumentos, visões e posições diferenciadas. Trata-se de uma crença específica sustentada por uma ou várias leituras do que representa e significa aquele espaço de produção de política de EA, no âmbito do poder público.

#### 4.1 RUMO ÀS NARRATIVAS

O percurso pessoal e profissional, a compreensão, os sonhos e as relações desses novos sujeitos que compõem a DEA orientam um campo histórico de sentidos e conceitos, que são argumentados, debatidos e negociados na formulação de ações públicas. Trata-se de agentes que enfrentam um desafio instigante e complexo: pensar e fazer EA em uma estrutura institucional do Estado. Desse modo, possuem uma história. Os gestores/educadores entrevistados foram três professores universitários e militantes do movimento ambientalista; um pesquisador ecossocialista e um agrônomo/antropólogo com inserção no campo da Agroecologia.

Formularam-se as seguintes perguntas:

1. Descreva a sua trajetória de inserção no campo ambiental<sup>10</sup> e a concepção político-pedagógica que o incentiva a construir e fazer EA (educação ambiental);
2. Como a experiência de ser governo se articula com a sua história de vida? Ou, o que representa para você ser um gestor público no atual governo e assumir o desafio de implementar como política pública as concepções de EA e de sustentabilidade que você defendia antes e nas quais acreditava?;
3. Quais os variáveis que definem as possibilidades de sustentabilidade dessa práxis de EA?;
4. Como você transforma suas idéias e conceitos de EA em propostas concretas a serem implementadas pela DEA?

---

<sup>10</sup> Este estudo entende campo ambiental como o “estabelecimento de amplo conjunto de práticas sociais voltadas para os diferentes aspectos das relações entre sociedade e ambiente” (Carvalho, 2004, p. 25)

A forma como foi empreendida a entrevista estruturada desta pesquisa possibilitou que os sujeitos manifestassem o seu pensamento por meio de narração. Como dizem Jovchelovitch & Bauer (2002), não existe experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. Segundo os autores, as narrativas são infinitas em sua variedade, pois parece existir em toda forma humana uma necessidade de contar. Assim, contar histórias de sua vida é uma forma elementar de comunicação humana, rica em observações que se referem à experiência pessoal e que ainda tendem a ser detalhada, com enfoque nos acontecimentos e ações, uma vez que,

através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem sua vida individual e social (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p. 91).

Os resultados analisados neste capítulo, fruto das falas dos entrevistados, são compreendidos como uma forma de narração. Embora a estrutura da entrevista aplicada não esteja completamente enquadrada nas orientações teóricas da entrevista narrativa, ela permitiu que os sujeitos lembrassem e expusessem fatos relacionados a “uma cadeia de acontecimentos que constroem sua vida social e individual”.

## **4.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CONCEPÇÕES DE ESTADO**

### **4.2.1 O Estado como espaço de materialização dos sonhos**

Ao assumirem o papel político-administrativo de gestores da DEA, esses sujeitos tinham a responsabilidade de formular programa de política de EA, uma oportunidade de materializar a subjetividade e dar concretude às aspirações que traziam na sua história de vida. Isso pode ser interpretado nas narrações dos entrevistados, ao serem solicitados que descrevessem as trajetórias de inserção no campo ambiental e a concepção político-pedagógica que os incentivou a construir e fazer EA, conforme a seguir:

**“é a oportunidade de fazer uma construção.** O que você considerar necessário ser feito nesse país no campo da educação ambiental, aqui a gente tem oportunidade de produzir isso”. Então, **isso foi o que mais me motivou.**<sup>11</sup> (E-1)<sup>12</sup>

[...] **uma oportunidade** de a gente fazer com que as nossas críticas, as nossas sugestões, que sempre foram formuladas a partir da universidade, a partir da sociedade civil, **possam se materializar em um modelo**, em um exemplo de gestão que sirva não apenas à educação ambiental, mas ao nosso povo, ou sirva à educação ambiental na concepção expandida que nós temos de **educação ambiental que é uma educação transformadora, uma educação emancipatória**, uma educação capaz de fortalecer e empoderar um grupo de pessoas para que um dia nós **não precisemos mais do Estado, não precisemos mais da dependência das corporações, dos grupos econômicos, dos grupos de poderes. Para que o poder seja descentralizado na mão de cada indivíduo, na mão de cada comunidade, de cada grupo social.** (E-5)

Eu vim para cá entendendo que estava fazendo um desvio de rota, **porque a minha subjetividade toda está muito orientada para pesquisa, para a universidade em geral.** E aí ver o governo Lula entrando foi uma felicidade, porque eu sempre tive muito afinidade, sempre votei no PT, no Lula e tal [...], eu pensei: **não posso desperdiçar uma oportunidade dessa, tanto de tentar implementar essas crenças de uma educação ambiental fundada no socialismo** como de ter essa experiência de gestão pública na esfera federal. (E-3)

Ter sido convidado [...] para estar trabalhando nessa **experiência de gestão pública para implementar** essas concepções de educação ambiental e de

---

<sup>11</sup> Os trechos negritados nas narrações dos entrevistados são um recurso de redação para destacar aspectos considerados especialmente relevantes para este estudo. O padrão repete-se em todas as narrações e relatos dos entrevistados.

<sup>12</sup> O recurso é utilizado para identificar o entrevistado. Neste caso, por exemplo, foi o entrevistado número um. Como foram cinco entrevistados, serão de E1 a E5, todavia essa seqüência lógica não representa a ordem cronológica da realização das entrevistas.

sustentabilidade que eu acreditava, lutava e defendia, continuo acreditando, lutando e defendendo, **representa uma grande oportunidade.** (E-5)

**Eu vi criadas todas as condições necessárias para enfrentar o desafio de atuar no governo,** para fazer com que as **coisas que eu sempre acreditei** que deveriam estar presentes nas políticas públicas ambientais pudessem, efetivamente, ser implementadas. (E-4)

Essas narrações mostram o desejo de ver os sonhos transformados em realidade a partir da ação política dentro do Estado, mesmo que, na visão de um dos entrevistados (E-5), seja para superá-lo, revelando assim uma concepção de sociedade que podemos interpretar como anarquista. Já outro entrevistado (E-3) demonstra que possui uma proposta socialista, apontando, assim, que o grupo detém visões diferenciadas sobre modelos sociopolíticos. Esses gestores/educadores podem ser considerados por aquilo que Isabel de Carvalho denomina *sujeitos ecológicos*, compreendidos como “um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária. Diz respeito ao campo ambiental e, na medida em que esse ganha legitimidade, se oferece ao conjunto da sociedade como modelo ético para o estar no mundo” (Carvalho, 2001, p. 71).

Segundo a autora, esses sujeitos ecológicos possuem múltiplas faces, em decorrência da pluralidade de visão que existe no campo da EA, mas podem ser vistos

em sua versão grandiosa como um sujeito heróico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de um novo paradigma político-existencial; em sua versão *new age* é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista; e também em sua versão *ortodoxa*, na qual é suposto aderir a um conjunto de *crenças básicas*, uma espécie de cartilha - ou ortodoxia - epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrentá-la (CARVALHO, 2001, p. 74)

Com base nessa abordagem, referenciado nas narrações apresentadas anteriormente e nas propostas do programas da DEA, pode-se notar que os novos sujeitos que entraram em

cena no ano de 2003 trouxeram uma subjetividade alicerçada no desejo de contribuir para a construção de um novo paradigma político. Esses novos sujeitos transportaram o sonho de alternativas paradigmáticas.

#### 4.2.2 A transição paradigmática

Santos (1996, p. 336) desenvolve um argumento de análise crítica sobre a crise de paradigmas e assinala dois grandes paradigmas do desenvolvimento social. O primeiro deles, denominado “*capital-expansionista*”, é o paradigma dominante, no qual o desenvolvimento social é entendido como resultado do crescimento econômico. Para o autor, nesse paradigma a natureza é matéria valorizável apenas como condição para a produção, a qual está assentada na propriedade privada.

Em contraposição ao paradigma *capital-expansionista*, Santos (1996) propõe o *paradigma ecossocialista* e o concebe como emergente, pautado por duas grandes características: na primeira, “o desenvolvimento social afere-se pelo modo como são satisfeitas as necessidades humanas fundamentais e é tanto maior, em nível global, quanto mais diverso e menos desigual” (p. 336); na segunda característica, o autor descreve que “deve haver um estrito equilíbrio entre três formas principais de propriedade: a individual, a comunitária e a estatal; cada uma delas deve operar de modo a atingir os seus objetivos com o mínimo de controle do trabalho do outro” (p. 336).

Segundo Santos (1996), o paradigma emergente decorre de um diálogo intercultural muito amplo e, tanto quanto possível, horizontal, diálogo que se baseia em tradições variadas e alimenta-se de inúmeros movimentos plurais, além de abrir-se para as múltiplas formas de sociabilidade. Todas essas interações sociais são convocadas e ativadas por enorme diversidade, igualmente plural, de movimentos sociais e organizações não-governamentais, que têm em comum serem vastos campos de experimentação social, onde se vão temperando as energias e a subjetividade necessária para uma luta civilizacional como aquela que o paradigma emergente propõe.

Dessa forma, na visão do mesmo autor, o paradigma emergente compete com o hegemônico e se fundamenta em princípios da construção de uma sociedade igualitária, por

intermédio do diálogo, da satisfação das necessidades humanas essenciais, da baixa desigualdade e possibilidade de diversidade do padrão efetivo que a sociedade afiança à dignidade de todos. A busca e o desejo pelo rompimento da visão hegemônica possibilitam a ocorrência de processos de mudanças paradigmáticas. Santos (2002, p. 343), ao analisar os processos da transição paradigmática, argumenta que a “a luta política paradigmática não pode escolher entre lutar dentro e lutar fora do Estado: tem de ser travada dentro e fora do Estado”.

O autor considera que a sociedade moderna vive um período de “transição paradigmática, tanto no plano epistemológico – da ciência moderna para um conhecimento pós-moderno – como no plano societal – da sociedade capitalista para outra forma societal que tanto pode ser melhor como pior” (Santos, 2006, p. 283), e define a transição paradigmática como

um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. E repercute-se muito particularmente, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social (SANTOS, 2002, p. 257).

Nessa perspectiva, a transição paradigmática é um período histórico e uma mentalidade. É um período histórico porque não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. Conforme assinala Santos (2002, p. 257), “é uma mentalidade fraturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos”.

Os desejos subjetivos explícitos no discurso desses gestores/educadores parecem indicar um vislumbamento no qual eles sejam capazes de, com suas ações, contribuir para uma transição paradigmática. Isso pode ser interpretado na idéia de um entrevistado quando manifesta que “é a oportunidade de fazer uma construção” (E-1). Também se evidencia por meio da expressão de outro entrevistado, ao dizer que a educação é “capaz de fortalecer e empoderar um grupo de pessoas para que um dia nós não precisemos mais do Estado, não

precisemos mais da dependência das corporações, dos grupos econômicos, dos grupos de poderes” (E-5). Esse sonho fica evidente na narração desse outro entrevistado, ao ser indagado sobre como a relação de ser governo se articulava com a sua história de vida. Ele disse que

sair da sociedade civil, em que a gente atira pedra e cobra do poder público - é legítimo e eu continuo achando isso - e **ir para dentro do aparelho do estado** para fazer com que essas ações, com que **esses nossos sonhos, efetivamente fossem colocados em prática**. Foi isso que moveu a minha vontade de aceitar esse desafio e de vir trabalhar no governo. (E-4)

De acordo com esses olhares subjetivos que buscam se materializar na objetividade da política pública, a DEA configurou-se um laboratório social, uma luta paradigmática, uma oportunidade de garantir dentro do Estado a possibilidade de exercer, na prática, uma determinada experimentação. Como diz Santos (2002),

as garantias de experimentação são sempre resultados de uma luta, pois são conquistadas dentro de um Estado constituído pelo paradigma dominante, precisamente com o objetivo de evitar a experimentação social. A luta é, por isso, extremamente difícil, as garantias são sempre precárias e têm de ser objeto de uma vigilância constante (SANTOS, 2002, p. 343).

Dessa forma, compreende-se que o Estado, em geral, está constituído pelo paradigma dominante. No entanto, esses gestores/educadores se inseriram na estrutura do Estado imbuídos de experiências e questionamentos ao paradigma dominante. Assim, constituem frutos da lógica disjuntiva do próprio *grande paradigma*, como diz Morin (1991). Na visão do autor, trata-se do paradigma da simplificação (redução/separação), pois, ao focar na parte, fragmenta a noção do real. Para Morin (1991), esse grande paradigma teve efeitos complexos,

produzindo ao mesmo tempo os seus efeitos mutilantes. Dissociando o mundo da cultura humanista do mundo da cultura científica, opondo o

domínio da alma, do coração, da sensibilidade, da poesia, ao mundo da razão, da técnica, da eficácia, da manipulação, ele criou a possibilidade de uma dialógica em que o próprio conflito entre os termos antagonistas se torna produtor e criador (MORIN, 1991, p. 197).

Nessa ótica, os sujeitos que ingressaram na DEA, sob a égide do paradigma hegemônico, também são produtores de visões paradigmáticas e trouxeram para o “aparelho de Estado” sentimento, alma, coração, sensibilidade e sonhos de formular um programa de política pública que possibilitasse promover brechas e ruídos no grande paradigma. Eles entenderam que era um bom momento para colocar em prática suas intenções de contribuir para a luta paradigmática. Morin (1991), que nesse aspecto possui similaridades com olhar de Santos (2002), assinala que certamente estamos chegando à era em que o grande paradigma sofre erosão e desgaste, em que os processos provocados por ele, no universo técnico-científico-burocrático, geraram demasiadas manipulações, securas e ameaças. Para Morin (1991, p.197), “talvez o próprio fato de o grande paradigma aparecer agora a alguns como uma Esfinge emergindo dos nevoeiros signifique que está a elaborar um novo paradigma”. E o mesmo autor pergunta: “Onde” emergem esses novos paradigmas?, para em seguida responder: “Aqui, acolá, à superfície, nas profundezas”. (p.197).

Com a percepção de que se abre mais uma janela de possibilidades para o enfrentamento do modelo hegemônico, esses gestores/educadores vêm na DEA um espaço fecundo de perspectivas inovadoras. Todos eles se apresentam com suas maneiras habituais de ver e agir em um mundo que os desafia e inquieta. São portadores de novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana. Sintetizam, assim, percepções e olhares dessa trajetória histórica, marcada por virtudes de uma existência política que busca responder aos dilemas socioambientais configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável.

#### **4.2.3 O ideário de uma sociedade sem a presença do Estado**

Na estrutura do Estado, esses *sujeitos ecológicos* continuaram sendo portadores de valores e crenças de uma educação ambiental que, na visão de um entrevistado, está “fundada

no socialismo” (E-3); ou, na visão de outro, “está presente nas nossas ações de forma bastante anárquica e até intencionalmente” (E-4); ou mesmo para outro, surge com o sentido de que “possa materializar um modelo” (E-5).

Essa perspectiva de viabilizar, na esfera da gestão pública do Estado, compreensões de EA fundamentadas em modelos de estrutura social – embora com diferentes intencionalidades – permite constatar diferenças tênues do papel da EA dentro dessa nova estrutura. Entretanto, essas intencionalidades possuem em comum a subjetividade dos gestores/educadores, que pode ser interpretada como uma idéia utópica, na concepção de Santos (1996), que se autodeclara utopista. Para ele, o socialismo significa “a utopia de uma sociedade mais justa e de uma vida melhor, uma idéia que, enquanto utopia, é tão necessária quanto o próprio capitalismo” (Santos, 1996, p. 277).

Esses sujeitos da DEA estão em busca de caminhos para manifestar suas visões. A subjetividade se evidencia quando expressam a concepção de educação que pretendem ver implementada: “uma educação transformadora, uma educação emancipatória” (E-5), que vise contribuir para a emergência de ruídos e brechas. Para eles, é chegada a “oportunidade” de contribuir para uma transição paradigmática, “de enfrentar o problema por dentro”, como narra um entrevistado:

**Eu, que sempre estive ao lado da sociedade civil, inclusive com uma visão muito crítica sobre o aparelho do estado, me vi confrontado numa situação de falar: “Puxa, mas eu sempre cobrei que o poder público fizesse, que desse determinadas respostas ao que sociedade exige e que eu, enquanto militância do movimento ecológico, sempre exigi um tanto de coisa do governo. Está aparecendo uma possibilidade de enfrentar esse problema por dentro. (E-4)**

Com essa posição sobre o seu papel, este entrevistado ingressa na DEA com uma trajetória de vida construída nas lutas ecológicas, no seio dos conflitos socioambientais em seu Estado de origem, nos anos 70, em uma articulação do movimento ecológico que, segundo ele, já tinha um “olhar mais político” (E-4). Com a “oportunidade de atuar no

aparelho do Estado” e o sentimento de “enfrentar o problema por dentro”, esse sujeito traz um conteúdo político ao ambiental.

Um dos gestores/educadores aponta o que parece ser uma experiência paradoxal sobre a concretude da realização das aspirações autonomistas, levando-se em conta as condições históricas atuais no espaço da instituição Estado. Ele possui grande experiência política, construída no interior de movimentos socialistas e anarquistas, sobretudo anarquistas. “Constituímos um grupo anarquista que teve uma trajetória muito atuante dentro da universidade que estudei” (E-5), diz, ao descrever a sua trajetória de vida e inserção no campo ambiental. Quando indagado sobre o que representava ser gestor no governo, respondeu que ingressar na DEA era a oportunidade de empreender uma “educação capaz de fortalecer e empoderar um grupo de pessoas para que um dia nós não precisemos mais do Estado” (E-5).

Esse mesmo gestor/educador, ao levar para a prática o ideário político-ecológico assumido em seu relato como autonomista e emancipatório, entra em conflito consigo mesmo, o que lhe possibilita fazer uma revisão crítica sobre o papel do Estado nas circunstâncias históricas vivenciadas. Esse fato pode ser observado no seguinte relato, resposta a uma pergunta sobre como a experiência de ser governo se articulava com a história de sua vida:

Para que o poder seja descentralizado na mão de cada indivíduo, na mão de cada comunidade, de cada grupo social. Para conseguir construir isso, **hoje eu tenho mais clareza do que na minha vida estudantil, do que na minha militância anarquista, que nós precisamos sim de um estado forte, um estado capaz de se contrapor às forças do mercado**, as forças da inércia do modo de vida atual e **permitir, possibilitar, estimular e facilitar para que essas organizações de base elaborem os seus sonhos, as suas utopias, os seus projetos de futuro** e consigam implementar esses projetos, exercitando milhares, milhões de pequenos projetos de futuro local, para que desse exercício vá se delineando o modelo de organização do país, do planeta, os modelos mais amplos de organização. (E-5)

A autonomia e a emancipação são temas recorrentes nas falas dos entrevistados. Esse gestor/educador reconhece a importância histórica do Estado para possibilitar a emergência e a concretização dos projetos de futuro das organizações de base. Essa visão do Estado, formada a partir do encontro e da interação com essa nova realidade (a DEA), permitiu a

emergência de sentidos, como esse de que o Estado deve ser forte para se contrapor às forças do mercado, e que também possui o papel de ser provocador de novas interações sociais. Isso pode ser visto como um paradoxo, pois é colocada a concepção de um Estado regulador, forte, capaz de garantir o espaço da autonomia. Ele teve a intenção de contribuir com políticas para a autonomia, a partir de um Estado que é regulador, portanto a antítese da emancipação. Essa narração também demonstra que esses gestores/educadores, oriundos dos movimentos emancipatórios do ambientalismo, são sujeitos marcados pelo sonho utópico, são *viajantes paradigmáticos* (Santos, 1996).

É possível perceber essa preocupação, na visão de Sorrentino (2002a, p.16), ao focalizar a importância de refletir sobre a questão da insustentabilidade do modelo civilizatório ante o futuro que desejamos. Ele destaca que “cada indivíduo faz diferença nessa conversa sobre o nosso futuro nesse planeta” e questiona: “como conseguir o envolvimento de cada um?”.

O autor observa que, nesse debate,

é necessário incluir as mulheres, os negros, os jovens, os idosos, as crianças, os homossexuais, os países do sul, o interior, a periferia, os artistas, os pacifistas e outras minorias étnicas, ouvindo-os em suas especificidades e aprendendo a expressar seus sonhos, demandas e propostas (SORRENTINO, 2002a, p. 16).

Essa proposta de Sorrentino pode ser fruto do processo de luta da cultura política revolucionária das décadas de 1960/70 e da luta democrática dos anos 80 (Carvalho, 2002), em que movimentos emancipatórios constituíram um campo de formação política e ideológica para muitos que assumiram, a partir de 2003, funções na estrutura do governo federal.

Sobre essa relação de fazer e ser feito no interior da luta política, Carvalho (2002, p. 180) afirma que “os relatos sobre as relações com a política possuem um tom apaixonado de quem está revendo e mudando a própria vida, numa construção ao mesmo tempo individual e coletiva”. A paixão política, emancipatória e utópica, mostrada nas narrações anteriores dos entrevistados, é identificada em vários documentos e contextos da política pública de EA da DEA. O maior exemplo está na missão do ProFEA (BRASIL, 2006b, p.5), já citado anteriormente, que tem como “orientação, ou por utopia, a formação de 180 milhões de

brasileiros(as) educados(as) e educando ambientalmente”. Isso pode ser interpretado como um exemplo da inserção prática, na esfera do Estado, das concepções e experiências gestadas pelos ideários da militância nos movimentos socioambientais, nos quais a vertente tem origem.

#### 4.2.4 O *profissional militante* nas ações de formulação da política pública

Os gestores/educadores caminharam na contracorrente da lógica do modelo hegemônico do mercado e, a partir dessa dimensão, atuaram com a clareza de que queriam usar o “feitiço contra o feiticeiro”, como cita um deles: “é a oportunidade de fazer uma educação capaz de fortalecer e empoderar um grupo de pessoas para que um dia nós não precisemos mais do Estado”, incorporando, assim, suas subjetividades no campo das políticas públicas em EA (Sawaia, 2001). Esses sujeitos trazem para o aparato da EA do Estado uma bagagem de saberes, práticas e militâncias que se deram a partir de múltiplas experiências nos vários movimentos socioambientais. Isso pode ser notado nas narrações seguintes:

A minha trajetória de **militância socioambiental** vai efetivamente se tornar **forte na militância do movimento estudantil**, no processo de construção da UNE, na criação dos centros acadêmicos, na universidade [...] A partir dessa **experiência de militância com ONG**, nós - nós que eu digo, um grupo de pessoas iniciando esse processo no qual faço parte – vamos perceber que para além da **luta política que se estabelece nos espaços de representação da sociedade, na militância cotidiana**, o componente de educação ambiental era uma questão que deveríamos ter um olhar mais apurado (E-4)

[...] **no movimento estudantil**, participei de um grupo que depois veio a se constituir como convergência socialista, um grupo ainda na clandestinidade. E depois rachei com esse grupo pela esquerda e constituímos um **grupo anarquista** que teve uma trajetória muito atuante dentro da universidade que estudei. Ao mesmo tempo, militei desde o primeiro ano de faculdade em **uma entidade ambientalista**. (E-5)

Até 1992/93 considerava os campos ambiental e social opostos. Eu tinha uma **ligação mais com os movimentos sociais**, comecei a trabalhar com os

assentamentos e achava que a educação ambiental era secundária, vinha depois. A percepção de que o campo ambiental e o campo social estavam imbricados, de que as degradações estavam imbricadas, só fui ter lá para pelo quarto ou quinto ano de faculdade. Nessa época comecei a sacar um pouco e a enveredar. (E-2)

A questão social foi entrando pra mim [...], nesse **processo de vivência**, trabalho com diagnóstico, projetos de **comunidades sem-terra do Piauí**. (E-1)

Uma coisa que eu gostaria de ver quando entrei aqui era tentar trazer para dentro do MMA **essa lógica que a área ambiental pode ser entendida por todo o governo como uma área social**, [...], já que na primeira gestão do Lula tinha-se aquela idéia de que ele foi eleito para resolver os problemas sociais do país, então tinha uma possibilidade muito grande da área social ter mais evidência, a ser mais prestigiada (E-3)

Esses relatos apresentam fortemente o engajamento prévio, as vias de acesso e ritos de entrada, a construção do ideário simbólico, do saber ambiental desses sujeitos, sobretudo pelas mãos do movimento ecológico, social e estudantil. É interessante observar nas expressões de todos os entrevistados um discurso politizado, o debate de idéias e confrontos ideológicos, marcadamente socioambiental. Assim, encontramos um grande valor da militância como sinal distintivo e positivo, que repercute no exercício profissional, constituindo de alguma forma o que Carvalho (2002) denomina *profissional militante*. Sob essa ótica, esses gestores/educadores também podem ser considerados profissionais militantes, na medida em que continuaram adotando uma postura militante dentro do aparato político-administrativo do Estado.

A autora argumenta que, nesse caso, o ser militante não remete necessariamente ao vínculo orgânico partidário, mas está ligado a uma militância de idéias e princípios. Carvalho (2002, p. 89) menciona que esse profissional militante “representa sobretudo um compromisso pessoal com um amplo ideário político-existencial que reúne sensibilidades políticas emancipatórias, estéticas e afetivas, além de redes de contatos, eventos e organizações”.

Essa militância como valor que se soma e interage com o espaço profissional parece ocorrer na experiência da DEA, aqui estudada, não se contrapondo à definição de profissionais militantes, defendida por Carvalho (2002), mas complementado-a. Pode-se constatar que os sujeitos aqui estudados – gestores/educadores – possuíam o papel profissional de gerir uma política ambiental e, ao mesmo tempo, trazer a experiência de educadores ambientais envolvidos na militância. Portanto, complementaram e reforçaram uma gradação política ao universo ambiental da EA. Esses sujeitos continuaram desenvolvendo, no espaço da DEA, um processo similar ao da época de militância, embora com a particularidade de ser governo e ter a responsabilidade de formular e gerenciar políticas públicas de EA, que em tese é para toda a sociedade brasileira, desigual e diferente.

É importante destacar que, para ser gestor público de EA, no âmbito do Estado, não é obrigatoriamente necessário ser um educador ambiental com experiência e postura de militante. No período da gestão 2003-2006, pode-se constatar, porém, que essa característica foi preponderante e imprimiu uma marca nas formulações propostas e apresentadas à sociedade.

#### **4.2.5 A inserção do ideário na política de educação ambiental**

A postura de ação exemplar ligada a uma conduta *político-existencial* em que a militância inclui outras dimensões da vida além da política, como as práticas materiais cotidianas e as condutas morais, deve estar em consonância com um sujeito político ideal. Para um dos entrevistados, essa coerência é considerada um exercício cotidiano desafiante para os *profissionais militantes* em todas as dimensões da vida. Ele descreve esse desafio da seguinte maneira:

Eu acho que existe, antes de qualquer coisa, o desafio de **como fazer o exercício de coerência entre uma proposta libertária, uma proposta emuladora de emancipação** para a sociedade e como isso se dá para o cotidiano, para o **modelo de gestão**, para a **forma de gestão** que a gente vivencia dentro de cada uma dessas instituições (E-5).

Essa postura revela a inserção do ideário dos gestores/educadores na política de EA e representa um engajamento pessoal e coletivo na busca de uma transformação emancipatória. Essa proposição, embora como um desafio, se contradiz com as enunciações anteriores, em que alguns entrevistados afirmam que a prática social no âmbito do Estado é marcada por burocracia reguladora. Sobre o engajamento pessoal e coletivo na busca de um ideal transformador, Carvalho (2002) destaca que

o entendimento do que seja esfera política é alargado, tendo como consequência uma grande exigência sobre os indivíduos, de quem se espera uma adesão integral e a antecipação da sociedade utópica desde sua experiência íntima e suas ações cotidianas (CARVALHO, 2002, p. 93).

Essa ampliação da esfera política marcada pela relação entre o ideológico e o biográfico, em busca de um sujeito e de uma sociedade ideal, segundo a autora, muitas vezes é “vivida com contradição pelos indivíduos reais, pois se tratando de um sujeito utópico que se constitui como contra-exemplo do modelo dominante, nunca é plenamente realizável” (Carvalho, 2002, p. 92). Desse modo, pode-se conceber que os gestores/educadores desenvolveram uma atitude de prática social capaz de ser entendida como uma radicalidade do ponto de vista da politização da EA.

Essa atitude politizada de EA pode ser visualizada e interpretada no papel que é atribuído ao processo de constituição e formação do PAP 1 (DEA e CGEA), conforme descreve o documento MMA (BRASIL, 2005b, p. 49), que, entre outros papéis, buscava atuar na formação de toda a equipe gestora, o PAP 1, formando-os

como educadores(as) ambientais, agitadores(as) socioambientais, **vanguarda ou quadros de elite** que não pretendem formar pessoas que sejam a sua imagem e semelhança, mas sim pessoas que tenham iniciativa e criatividade e **atuem pelo bem comum**, podemos recorrer ao conceito de vanguarda que se auto-anula (de Boaventura de Sousa Santos) ou ao TAO da liderança (de Lao Tse) (BRASIL, 2005b, p. 49- grifos meus)

O ser militante parece ter, no seu envolvimento profissional, a missão ética de instaurar um processo coletivo de compromisso com a implementação de um ideário político-

existencial, a partir de uma grande narrativa ideológica. Os gestores/educadores, “quadros de elite” ou “vanguarda que se auto-anula”, conforme propõe o programa de política pública da DEA, ao se investirem de tal atributo, estão incorporando nas políticas da esfera do aparelho do Estado uma sensibilidade política emancipatória e afetiva, permeável a novas interações, que geram novos sentidos e antagonismos no seu exercício prático.

As narrações descrevem antagonismos importantes ao refletirem sobre o desafio do programa de política pública da DEA para atuar com as diferentes visões, como a concepção de “*ecologismo/biologismo*” em contraposição à “*visão sociológica*” da EA (capital x trabalho), defendida por um entrevistado, como demonstra a idéia a seguir:

A gente precisa entender muito mais o que são mecanismos de **distribuição de renda**, de **concentração de renda**, de **justiça social**, enfim, **capital, trabalho**, esses **conceitos sociológicos**, são aí os limites que a gente precisa superar (E-3).

A evocação sobre a necessidade da problematização das questões sociológicas na EA é um exemplo do politizar a EA. Para esse entrevistado a questão ambiental se origina e expressa no conflito social entre os interesses privados, que visam ao acesso e à apropriação dos recursos naturais. Sob essa ótica, a EA está inserida em um campo de disputa entre modelos de organização social. Na competição pela hegemonia, o modelo vitorioso não é o único, o verdadeiro, o melhor, mas representa o hegemônico, o modo de organização da sociedade. Cabe aos educadores ambientais tomarem uma posição ideológica clara, contribuir em conjunto com as classes dominadas, com as forças contra-hegemônicas, para criticá-lo e buscar caminhos para superá-lo. Entretanto, mesmo com a amplitude dessa missão político-existencial, o entrevistado reconhece seus limites de conviver com outras escolhas realizadas na multiplicidade da EA, ao assumir que “por outro lado têm algumas [visões] que eu não consigo ter diálogo” (E-3).

### 4.3 EMERGINDO OS DIFERENTES SENTIDOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### 4.3.1 A EA crítica e emancipatória x EA conservadora (ingênua)

Segundo Sawaia (2001, p.122), o sujeito não é único e a-histórico, sua “condição de existência é relacionar-se e ser configurado pelas mediações sociais”. Assim, ele não deve ser isolado ou negado em sua subjetividade individual, é um sujeito dotado de paixão e afeto, que sente e interpreta o mundo nas diferentes formas de participação, organizado em um contexto de subjetividade como experiência existencial impregnada de emotividade. Essa dimensão pode ser compreendida em algumas narrações dos entrevistados, como “a gente é uma celulazinha aqui dentro, então, fica realmente muito complicado” (E-3); “uma educação que permita a cada humano buscar o seu pleno brilho” (E-5); ou o “encantamento” (E1) inicial do militante, e o “encantamento responsável” (E-1), após interagir com a realidade do espaço político-administrativo institucional, revelando que, ao estar atuando na DEA, a lógica militante continua de uma outra forma: “responsável”.

A relação indivíduo-coletivo foi reavivada quando o entrevistado disse que tinha que “transcender uma posição pessoal na qual estava tudo muito claro e criar um discurso e uma prática que pudessem dialogar com as diferentes formas, com os diferentes sujeitos de educação ambiental” (E-2). O entrevistado mostra que as dimensões subjetivas e objetivas, apesar de distintas, se constituíram juntas. Aqui também pode ser compreendido por que gestores/educadores, ao assumirem uma posição político-administrativa no Estado, no momento de elaborarem os programas, tiveram que refletir sobre a possibilidade de “criar um discurso” para lidar com as diferenças.

O gestor/educador (E-5), quando defende a necessidade do “processo de fertilização múltipla” das idéias emancipatórias propostas pela DEA, esclarece que essa fertilização “precisava ser feita com todos os setores da sociedade” (E-5), mas reconhece que a DEA teve que “trabalhar com grupos menores”. Desse modo, pode-se entender por que a DEA, ao tentar implementar as suas concepções político-pedagógicas, deparou com dificuldades para lidar com todos os segmentos da sociedade e os diferentes sentidos da EA, com os limites de um Estado-regulação, como disse um entrevistado acerca de projetos e publicações que chegavam

para análise, “uma EA ainda muito ingênua, muito naturalista, que às vezes beira, isto é, se aproxima, da visão ecológica”.

Os múltiplos sentidos da EA estiveram imersos no cotidiano da prática e da construção política da DEA como uma ação de diálogo com a sociedade ou nas abordagens conceituais internas. Essa prática social significou um sistema vivo, marcado pela formulação de uma proposta de política pública de EA emancipatória e utópica, mas também um espaço que forneceu elementos para problematizar olhares e leituras com aparentes ou reais contradições. A prática social dos gestores/educadores, conforme assinala o conteúdo de suas narrativas, representou um momento de riqueza de sentidos e significações que foram (re)construídos e negociados naquele campo histórico. Nesse universo de construção crítica, conviveram dimensões que se contradisseram, se anularam, se complementaram, implicando questionamentos e disputas de territórios do conhecimento, como sinaliza um entrevistado:

[...] sabendo e entendendo que **dentro do governo**, depois eu passei a perceber isso com mais clareza, **você tem tensões, tem disputas**, tem diversos segmentos em que cada um rema para um lado (E-4).

Diante da complexidade do fazer e praticar política de EA em um campo teórico diverso e em disputa, associada à responsabilidade por instaurar diálogos com as diferentes abordagens de EA presentes na sociedade brasileira, a experiência de ser governo trouxe para esses gestores/educadores, sobretudo no ponto de vista da dimensão político-pedagógica, a necessidade de refletir sobre comportamentos, atitudes e valores que fundamentavam sua compreensão de EA. Pode-se observar isso no relato em seguida, que demonstra um gestor preocupado com as questões sociológicas do campo da EA e com a promoção do diálogo entre posturas diferentes:

Eu fico um pouco preocupado...Primeiro que eu concordo que a gente tem de ter um **pluralismo de idéias**, de concepções pedagógicas, mas **eu não lido muito bem** com todos esses espectros de possibilidades pensando na minha leitura que vem dessa articulação do **ecossocialismo**. Como isso pode ter algum tipo de **diálogo**, por exemplo, com a **produção ecológica**, que considero ser o contraponto, o extremo oposto. É antagônico. Não consigo

ver compatibilidade e convergência entre, especialmente, esse modelo, esse modo de pensar e fazer educação ambiental, porque ele está totalmente associado ao **eco-capitalismo**. Então, tem uma questão ambiental por trás, por outro lado, ele [o eco-capitalismo] não quer transformar a sociedade. Mantém as coisas como estão, mantém a cultura, mantém as relações sociais. Então, isso me gera um certo desgaste interno que não consigo resolver. **Por um lado quero a diversidade toda, mas por outro têm algumas que não consigo ter diálogo.** Acho que o primeiro passo que eu imaginava era de **trabalhar conceitualmente a EA.** (E-3)

De acordo com esse relato, pode-se interpretar que a relação entre as duas concepções de organização da sociedade (ecossocialismo x ecocapitalismo) também esteve presente no momento de formulação da política pública de EA, pois alguns desses gestores/educadores possuíam uma visão socialista, enquanto outros, como já abordamos anteriormente, detinham uma concepção societária mais identificada com o anarquismo. É importante destacar que ambas as visões tinham a clareza política da EA como estratégia capaz de contribuir para a superação do modelo hegemônico que gera o insustentável. O conteúdo dessa fala anterior apresenta questões estruturantes da problemática ambiental dentro da organização social, ao refletir sobre “*ecossocialismo*”, “*diálogo*”, “*trabalhar conceitualmente a EA*”, “*ecocapitalismo*” e “*pluralismo de idéias*”.

O dilema central parece residir no fato de ter que elaborar uma política pública no Estado – que, por princípio, é universal – com propostas de cunho crítico emancipatório, e ter que dialogar com outra dimensão de EA que um entrevistado considera “*ingênua, naturalista e ecológica*”, e denominada por Lima (2002), Guimarães (2204a) e Layrargues (2004) de “*educação ambiental conservadora*” ou “*convencional*”. O questionamento sobre o diálogo com as diferenças surgiu a partir da prática, pois no campo teórico está contemplado em todos os documentos e referenciais do programa de política pública da DEA. Por exemplo, no ProNEA (BRASIL, 2005h, p. 37): “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”; no fundamento do ProFEA (2005b, p. 42-43): “são tantas as experiências que devem ser alimentos para as práticas de educação ambiental, tantos os sujeitos que devem ser entendidos como sujeitos da educação ambiental”. Dessa forma, o respeito à pluralidade de idéias e à multirreferencialidade foi um dos princípios do programa de política pública da DEA.

Essa percepção de responsabilidade ética do gestor/educador se reflete no desafio de estabelecer processos dialógicos com as outras abordagens conceituais, práticas e metodológicas do universo da EA, como demonstram estes relatos:

[...] educação ambiental na **concepção expandida** que nós temos de educação ambiental que é uma **educação transformadora**, uma **educação emancipatória**. (E-5)

[...] toda educação ambiental **ou ela é popular e transformadora ou não é educação ambiental**. (E-5)

[...] não fazer aquela educação **ambiental prescritiva** a partir de uma instituição que vai lá ensinar as pessoas. (E-4)

que a gente esteja na prática exercitando essa questão de implementação de políticas públicas em EA dentro de um olhar mais **aberto, mais libertário, de dialogar com todas as tendências, com todas as experiências**, valorizando para que elas se fortaleçam, mas mostrando que elas podem ser executadas de forma mais crítica, de forma **mais libertária**, de forma **mais transformadora**, saindo de propostas de **educação prescritiva**, já com os resultados definidos a priori. (E-4)

Foi a possibilidade de **aprender muito** e perceber como o desafio de implementar a **educação ambiental crítica, emancipatória**, tem que se adaptar em termos de métodos, em termos de discursos, em termos de conteúdo às diversas realidades do país. (E-2)

A dificuldade de dialogar com outras abordagens de EA é englobada no campo da teoria crítica, conforme assume um deles, mas não é compartilhada por outro integrante do grupo pesquisado, apesar de ambos pertencerem ao mesmo campo teórico da EA crítica e emancipatória. Isso pode ser interpretado na fala de outro protagonista, ao relatar o papel da EA, porque, para ele, a EA deve “dialogar com todas as tendências, com todas as experiências” (E-4).

Na opinião de um dos gestores/educadores, “ou a EA é popular e transformadora ou não é educação ambiental” (E-5). Essa premissa impede a abertura de diálogo com outras abordagens, pois mutila as demais formas de compreender EA. Pode ser interpretada como se a política pública formulada pela DEA contribuísse para a cristalização de um único pressuposto teórico da EA, embora os princípios e os fundamentos da PNEA, do ProNEA e do ProFEA, anteriormente comentados, reforcem a importância do reconhecimento e do diálogo com as outras concepções de EA. Lima (2002), educador do campo da EA crítica e emancipatória, ao refletir sobre a politização da EA, adverte que “podemos afirmar que ou a EA é política e transformadora da realidade socioambiental ou não é coisa alguma” (Lima, 2002, p.132).

O atributo “*crítico e emancipatório*”, agregado ao substantivo educação ambiental e tão citado nas narrações dos entrevistados, traz uma proposta político-pedagógica com uma concepção de mundo, cujo grande desafio “passa pela emancipação de dominados e dominadores, explorados e exploradores” (BRASIL, 2005b, p.37). Essa leitura de emancipação não permite vislumbrar a contradição do modelo capitalista, do conflito social de classes. Para Santos (2002), conforme reflexões já desenvolvidas no capítulo anterior, a luta pela emancipação ocorre nas contradições do paradigma do expansionismo capitalista. Ele prefere dizer que existem emancipações, pois essas transformações assumem características diferentes, estão sujeitas a ritmos diferentes em estruturas diferentes, mas têm em comum o fato de representarem uma transformação que resulta da “substituição gradual da dinâmica de desenvolvimento dominante pela dinâmica emergente e, portanto, da contradição e da competição paradigmática” (Santos, 2002, p. 334).

Essa definição político-ideológica não está enunciada de forma clara nas abordagens de política pública da DEA. São vários atributos de EA que constam das narrações e dos documentos, tais como: “*crítica, emancipatória, popular, libertária, transformadora e sociológica*”. Embora todas almejem a transformação da sociedade, apresentam sentidos diferentes de Estado, organização político-social e sociedade. Percebe-se que há conflito de interpretações de EA e o seu papel como política pública de Estado. Portanto, pode-se deduzir que tal política pública se referencia em várias abordagens da teoria crítica da educação, sem ter, contudo, uma escolha ético-política que defina claramente o seu posicionamento político-pedagógico.

Carvalho (2004a), refletindo sobre a idéia de *endereçamento* nas diferentes ênfases educativas da EA, destaca que pode ser útil, para compreender a “babel de EAs”, pensar a forma como se constituem e a quem se dirigem essas concepções de educação. A autora afirma que a concepção de endereçamento entende a produção de cada uma dessas educações ambientais como “artefatos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado” (Carvalho, 2004a, p. 16).

O endereçamento do posicionamento crítico da EA proposto pela DEA foi a formação de sujeitos sociais emancipados. No entanto, corre-se o risco de este “*artefato*” ser interpretado como um modelo indutor e reproduzidor de outros semelhantes “*artefatos*”. De acordo com as narrações, os gestores/educadores compreenderam a EA crítica e emancipatória como um marco ético-político na abertura de possíveis caminhos paradigmáticos de mudança socioambiental. Torna-se, pois, imperativo não dirimir a existência das disputas conceituais no campo da EA, mas é essencial estabelecer um conceito-referência para pautar o debate e balizar todas as ações de política pública. A visão de EA, sobretudo no âmbito da política pública, não pode, todavia, ser entendida como um conceito que reduz as “educações ambientais”, desconhecendo os sentidos e relações presentes em outras abordagens.

Com sensibilidade, esse dilema é narrado por um gestor/educador da seguinte forma:

E aí o que fica está relacionado às concepções de educação ambiental que a gente tem na sociedade, no governo como um todo. Essa coisa, assim, que a gente precisa mais, que é a **questão de destribalizar**. Porque **a educação ambiental é muito tribal**. E a gente tem um conjunto ou outro de identidades que fazem educação ambiental e que você reconhece (E-1).

O ponto de vista relatado resume o desafio enfrentado por uma proposta político-pedagógica construída e formulada por sujeitos históricos que podem ser considerados como pertencentes a uma “tribo” da EA, e que têm como princípio atuar no processo de “destribalização” da EA.

Uma das principais características da EA crítica e emancipatória é o reconhecimento da importância da pluralidade da EA e da cultura de sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental (Carvalho, 2004a; Guimarães, 2004b ; Layrargues, 2004; Sorrentino, 2002 ; Santos & Sato, 2001), pressupondo, assim, o não-recorte, a disjunção, a separação e a mutilação do conhecimento, conforme apregoado pelo paradigma hegemônico. Entretanto, conforme assinalam as narrações dos gestores/educadores e os conteúdos dos documentos analisados, pode-se interpretar que a DEA, ao categorizar em pólos antagônicos a EA “*crítica, emancipatória, popular, libertadora*” e a EA “*prescritiva, ingênua, biológica, naturalista, conservadora*”, talvez esteja contribuindo para uma posição não apenas de explicitação das diferenças, mas também para a validação de um conceito de EA único e absoluto, como faz o paradigma hegemônico. Nesse sentido, a política pública da DEA, na prática, estaria contestando as ações e os pressupostos teóricos de EA citados em seus documentos (BRASIL, 2005e; BRASIL, 2006c), cuja proposta é a superação do paradigma hegemônico.

Parece que um dos grandes desafios para esse grupo de educadores/gestores foi o de conviver com outros sentidos de EA – os sentidos dos outros. Como promover uma política pública que garanta um espaço que contemple o diálogo entre as diferentes concepções de EA? Que não fortaleça uma “tribo” e ao mesmo tempo possa contribuir para “destribilizar” a EA? Não apenas isso, mas debater o papel da política de EA no Estado em relação às contradições impostas pela hegemonia capitalista e a luta por justiça ambiental, como propõe a visão sociológica do entrevistado E-3. Como garantir a possibilidade, enquanto proposta de poder de Estado, de adquirir formas de objetivação diferenciadas (Sawaia, 2001).

Essa categorização em blocos antagônicos pode resultar no que Morin (1991, p. 198) chama de paradigma da exclusão, associado, segundo ele, a um “princípio de redução que leva a desintegrar as entidades globais e suas organizações complexas em proveito das unidades elementares que as constituem e que se tornam fonte e fundamento de toda a inteligibilidade”. O conceito de EA crítica e emancipatória, ao interagir e traduzir-se em ação de política pública no aparelho do Estado, significou um desafio e passou por mudanças, conforme menciona um gestor/educador: “foi a possibilidade de aprender muito”, assumindo que a sua visão, ao deparar com a concretude do real da DEA, “teve que se adaptar em termos de métodos, em termos de discursos, em termos de conteúdo, às diversas realidades do país” (E-2).

Assim, os conceitos estão constantemente em mutação, sendo problematizados e negociados, fertilizando novos sentidos e aquecendo velhas e novas utopias. Por outro lado, os sentidos e as crenças nem sempre são descartados, permanecem, mas já reformulados, como mostra este gestor/educador: “as minhas crenças permanecem. [...] O que fez foi mostrar o seguinte: que a coisa é mais difícil. O desafio que se coloca para a EA é gigantesco e a gente não tem estrutura de sair pelo mundo inteiro para dar conta disso” (E-5).

As relações geridas no espaço da DEA constituíram fértil campo de prática social para esses gestores/educadores, prática esta ancorada em abordagens crítico-reflexivas que permitiram atribuir novos significados aos conceitos advindos da experiência de militantes tanto nos movimentos socioambientais como na atividade docente em universidades. Com isso, mudaram-se comportamentos, reformularam-se crenças e atitudes. Assim, o conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável (Vygotsky, 1991).

A interação desses gestores/educadores com a realidade da política pública revelou contradições e desafios para implementar sonhos e aspirações. O ideário político, colocado em debate a partir do contato com a entropia do real vivenciado na máquina pública, significou para eles uma nova realidade, com novas experiências, um novo modo de agir, novas posturas, em desacordo ou não com comportamentos e atitudes já anteriormente consolidados.

Dessa forma, esses sujeitos continuaram a fazer e ser feitos no interior do Estado, e, em consequência, acentuou-se o sentido de responsabilidade ético-política pela transformação da sociedade.

#### **4.4 COMO GARANTIR O CRÍTICO E O EMANCIPATÓRIO NA MASSIFICAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA?**

O programa de política pública formulado pela DEA tem como eixo orientador a EA crítica e emancipatória (BRASIL, 2005b; Sorrentino et al, 2005; BRASIL, 2006b), conforme declara um gestor/educador: “o desafio de implementar a educação ambiental crítica, emancipatória” (E-2). Assim, a concepção de EA apregoada é, além de crítica, emancipatória. Esse segundo atributo, essa dimensão singular do emancipatório, abriga uma marca no vasto campo educativo, no qual se disputam vários sentidos e projetos de construção de sociedade.

Essa opção evidencia a escolha da DEA para compreender a relação sociedade-natureza e a sua postura de intervenção nas questões socioambientais.

Há diferenças sutis e polêmicas entre os dois atributos – “*crítico*” e “*emancipatório*” – que podem propor práticas diferenciadas. Ambas as concepções são antagônicas ao modelo civilizatório que entendeu progresso e conhecimento como dominação. Sem a pretensão da disjunção, mas da explicitação dos pressupostos de duas abordagens que qualificaram a política pública de EA da DEA, compreende-se a EA emancipatória como um gesto libertador, cuja ação transformadora parece ter o potencial de estimular e exercitar ações humanizadoras e capazes de promover a vida e as relações dos indivíduos consigo mesmos, com os seus semelhantes e com a sociedade (Lima, 2004).

Assim, é possível interpretar que essa visão de EA da DEA tem uma estratégia política de problematização e transformação a partir das microestruturas de poder da sociedade, como apresentado nos documentos analisados e nas narrações dos gestores/educadores, que se revelam nos seguintes termos: “grupos comunitários, autonomias individuais e coletivas, pequenos projetos de futuro, fortalecer os sonhos de organizações de base, conexão do indivíduo consigo próprio, cada humano buscar o seu pleno brilho, construção do seu próprio ser”. Tais compreensões da ação educativa parecem vagas e ambíguas, possibilitando a interpretação de que essa visão dissimula as contradições do modelo hegemônico do capital e centra-se na reinvenção da emancipação.

Por outro lado, a EA crítica também visa à emancipação. Para tanto, conta com o referencial estratégico de transformação social calcado na problematização da macroestrutura do poder hegemônico e na desalienação da relação “*capital x trabalho*” em direção à justiça distributiva. Para Carvalho (2004a, p. 17), a EA crítica propõe uma ação educativa voltada para a “formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental”. Esse horizonte, traçado a partir da discussão acerca da organização social sob o aspecto de estrutura de poder, está presente nestas narrações dos gestores/educadores: “alterar a questão da concentração de renda, a gente pode fazer distribuição de renda, fazer política distributiva a partir do meio ambiente, política energética, que processos de desenvolvimento queremos fazer?, capital x trabalho, justiça ambiental, justiça social”. Ao fazer essa leitura de EA, nota-se a afirmação da contradição do modelo hegemônico. Também

é possível compreender, a partir dessas considerações, que essa abordagem tem no desmonte do sistema capitalista a sua idéia-força.

Existem várias concepções de emancipação, mas a que a DEA propõe implica a superação do modelo de sociedade vigente, isto é, a construção de um novo paradigma, cujo desafio educacional passa, nesse cenário, pela “emancipação de dominados e dominantes” (BRASIL, 2005b, p.37). Quando indagado sobre o desafio de implementar como política pública as suas concepções de EA, um dos entrevistados argumentou que o papel do Estado, na perspectiva da visão de EA crítica e emancipatória, é o de “permitir, possibilitar, estimular e facilitar que as organizações de base elaborem os seus sonhos, as suas utopias, os seus projetos de futuro e consigam implementar esses projetos, exercitando milhares, milhões de pequenos projetos de futuro local” (E-5). Nessa idéia, há uma leitura subjacente de que o sentido de emancipação pode significar o empoderamento de sujeitos individuais e coletivos de forma autônoma, “com destinos interligados” (E-1).

#### **4.4.1 O contraditório se revela: como fazer a emancipação em um Estado regulação?**

O fato de gestores/educadores possuírem um ideário político militante contribuiu para inserir uma perspectiva política nos programas da DEA relativamente à concepção ambiental. Esse ideário político, que aparentemente se configura como convergente entre as concepções do grupo de gestores, esboça a sua complexidade, limites e diferenças ao ser traduzido no exercício cotidiano da máquina pública do Estado. A bagagem de saberes, práticas sociais e utopias societárias, quando se materializam profissionalmente como programa de política pública em uma estrutura de Estado, gera tensões e dificuldades, conforme destacam as narrações seguintes:

**Existe uma trajetória anterior** aqui na DEA, há uma perspectiva de trabalho, ela **não é exatamente** dentro da minha, mas é convergente, e aí você vai caindo **numa rotina de trabalho** mesmo, coisa que você **deixa a militância um pouco de lado**. E aqui como tem muita coisa, acaba que o tempo passa, o tempo voa, você olha pra trás e fica um pouco frustrado.(E-3)

E hoje, depois desses quatro anos, eu vejo que **foi realmente uma oportunidade incrível**, até para cair a ficha de que o buraco é mais embaixo, **não é tão trivial assim não. Os sonhos e as vontades foram desfeitos logo de cara**, a rotina virou um massacre de cérebros e ossos. Não dava mais para pensar e ler e **tentar encadear essas possibilidades** e, enfim, a rotina era sempre de responder a muita coisa que acontecia e sem a menor possibilidade de ser propositivo. **De tentar pensar em como traduzir conceitualmente em políticas aquelas idéias** (E-3)

O que eu acho que está muito difícil implementar **é a qualificação desse processo**. Porque dentro da DEA mesmo, o desafio da gente se mediar, da gente ter uma mediação interna, que faça com que a gente se mantenha fiel a esse desafio, de estar interpretando, de estar dialogando. Então [...], eu acho **que a solidariedade dentro da DEA tem caído em vez de ter aumentado**. O que é algo que me preocupa, porque se o Boaventura fala que o indicador da emancipação é a solidariedade, **a gente tem um indicador aí contrário a essa idéia**.(E-2)

Num primeiro momento, por encontrarmos um governo, uma situação absolutamente desmantelada, onde não havia praticamente uma educação ambiental continuada, permanente para a totalidade do país, articulando e articulada, **nós tivemos que trabalhar em grupos menores da sociedade**. (E-5)

Todos os relatos evidenciam a aventura de produzir sentidos em um *mundo-texto*, um novo espaço social que era e continua sendo desconhecido e desafiador para esses gestores/educadores. O Estado é uma máquina para a regulação, marcado por uma rotina de trabalho, e não para a emancipação. Um espaço *deserto*, na concepção de Unger (2001). A autora emprega a palavra “deserto” como um

traço marcante do mundo contemporâneo que não diz respeito apenas às graves conseqüências resultantes da devastação da natureza. Refere-se também à esfera da sociedade, ao espaço da convivência humana. Trata-se

do impacto de uma época na qual a vida está sendo negada e que tem seu eixo na racionalização e controle das coisas (UNGER, 2001, p. 46).

Portanto, quando depararam com a singularidade da DEA, surgiram novas provocações, desestabilizações, reconstruções e negociações de sentidos, o que acabou propiciando um bom encontro, pois foram capazes de afetar e serem afetados. Interpretando o conteúdo de suas narrações, pode-se entender que o espaço social da DEA na esfera do Estado possibilitou novas leituras na vida desses sujeitos históricos. A busca pela compreensão da realidade complexa da máquina pública se depreendeu em um novo real a ser perseguido, apreendido e reconstruído, como se pode notar nas falas dos entrevistados. Um deles reconhece o peso da rotina da máquina pública – “cair numa rotina de trabalho” –, reconhece a dificuldade de implementar o seu ideário político – “você deixa a militância um pouco de lado” – e não esconde sua decepção – “Os sonhos e as vontades foram desfeitos logo de cara” (E-3).

Um dos desafios e princípios da proposta político-pedagógica da DEA é a formação de um coletivo interno de estudos e reflexões, conforme assinala o documento MMA/DEA (BRASIL, 2005g, p. 1), voltado para uma atividade de problematização com todos os gestores/educadores da DEA e CGEA para a constituição do PAP1: “somos e queremos também nos constituir enquanto comunidade interpretativa [...] ou grupo de pesquisa-ação-participante, [...], ou ainda, como nós mesmos conceituamos, grupo de pessoas que aprendem participando - PAP”. Entretanto, a prática social e os horizontes históricos impostos pelo cotidiano das demandas e pela estrutura da máquina pública não contribuíram muito para isso, segundo a visão deste entrevistado:

[...] **a gente tinha que ter um espaço de fertilização de idéias** dentro do ministério, não sei, seminários internos, ciclos de debates periódicos, uma coisa mais efervescente de **discussão de idéias**, eu acho que fica na cabeça de muitas poucas pessoas a condução política e as informações [...] (E-3).

Eu imaginava que a gente teria espaço para **fazer discussões aprofundadas**, produzir materiais, fazer eventos e tal buscando o diálogo com o povo de **justiça ambiental, de ecossocialismo**. (E-3)

Essas observações revelaram os limites no processo de materialização das aspirações dos gestores/educadores, situação que permitiu a emergência de outros sentidos e experiências, nos quais esteve presente o Estado-regulação. Assim, a DEA não deixou de ser um ambiente de aprendizagem social.

Outro gestor/educador, conforme sua narração, adota o princípio da solidariedade para apontar sentidos que podem ser interpretados como conflitos no encaminhamento da política, ao afirmar “que a solidariedade dentro da DEA tem caído em vez de ter aumentado” (E-2). A “dificuldade de implementar a qualificação do processo” de políticas públicas de EA demonstra que, mesmo com todos os sujeitos oriundos do movimento ambientalista, com a respectiva trajetória de vida semelhante, na concretude daquele espaço social e no percurso do fazer, se evidenciam diferentes visões de mundo, de formas e de estilos na ação política.

A trajetória de vida dos cinco gestores/educadores apontou para perfis identitários cuja origem remete ao que poderia ser chamado de campo da teoria crítica, como diz um deles: “[...] faz uns 10 anos que eu me entendo como educador ambiental, nessa concepção política mais próxima de Paulo Freire, mais próxima de uma leitura da teoria crítica da sociedade” (E-2).

No campo heterogêneo da EA, eles possuíam certas similaridades em sua trajetória de vida, constituindo um grupo com visão crítica e política da EA. De certa forma, eles compartilham de um projeto político emancipatório.

Os gestores/educadores elaboraram proposições de políticas públicas ancoradas em suas leituras políticas. Formou-se na DEA um grupo de um campo identitário da EA, mas que não representou um bloco monolítico, pois havia diferenças entre eles. A DEA significou para esses sujeitos um campo de relações sociais e aprendizagens.

Outro entrevistado reconhece que teve uma apreensão do real diferente do imaginado, ou seja, a de desenvolver EA com toda a sociedade brasileira, já nos primeiros anos de gestão. Ele atribui isso ao fato de “encontrarmos um governo, uma situação absolutamente desmantelada, onde não havia praticamente uma educação ambiental continuada, permanente, e para a totalidade do país”. E, diante dessa imposição, esse gestor/educador interagiu e

reconstruiu esse real concebendo uma outra estratégia, ou seja, nas palavras dele: “nós tivemos que trabalhar em grupos menores da sociedade”.

As observações e constatações apresentadas por eles mostraram que atuar em um espaço institucional do Estado, como a DEA, representou uma situação complexa e singular em determinado tempo e espaço. Eles depararam com estruturas ideológicas e burocráticas de um sistema organizado que, ao interagirem, acabaram por gerar transformações tanto na DEA, como estrutura, quanto nos sujeitos que ali ingressaram. Para esses sujeitos, atuar em uma nova arena social, mesmo com as aspirações oriundas da vida de militância política, implicou não só uma desordem geradora de novos sentidos, como também a formação de uma nova ordem. A DEA significou um novo sentido para eles, um acontecimento que fez emergir novas interações no ideário político anteriormente organizado e uma desordem na organização anteriormente estabelecida (Morin, 1997).

A DEA se revelou para esse grupo um desafio real e ao mesmo tempo criador/indutor de interações, as quais, segundo Morin (1997, p.53), “são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos ou fenômenos que estão presentes ou se influenciam”. Essas interações, ainda na visão de Morin (1997) supõem “[...] seres ou objetos materiais que podem encontrar-se”, e supõem também que haja “condições de encontro, ou seja, agitação, turbulências, fluxos contrários, etc.” (p. 53).

Desse modo, quanto mais existe a possibilidade do encontro que gera interações, mais cresce a diversidade e a complexidade dos efeitos e das transformações resultantes dessas interações. O conteúdo das manifestações que se seguem revela os significados que esse encontro provocou nos entrevistados:

**No começo tem o encantamento**, mas tem também **o encantamento responsável**, né? **É o equilíbrio entre as duas coisas**, porque há um efeito cascata nas coisas que você faz, então a responsabilidade é grande. (E-1)

A gente colocou como um dos três objetivos: **dar o seu testemunho**. Isso a princípio a gente pensa que é tranquilo, mas não é não. Isso **faz a gente ter que ir para uma prática**. A gente procurar ser crítico e honesto com a gente mesmo, procurar ser transparente. (E-1)

Porque na DEA a gente **tem o espaço da construção coletiva**, com **maior ou menor** grau de participação em função, principalmente, da demanda e da pressão do tempo. (E-1)

**o desafio de fazer política pública foi muito educador.** Antes eu tinha que enfrentar esses desafios em um cotidiano muito próximo a mim, sabia quem eram os caras, quais eram as encrencas, o caminho das pedras. Eu tive que sair disso, ainda que usasse essas experiências como orientadoras, **tinha que transcender uma posição pessoal em que estava tudo muito claro e criar um discurso e uma prática que pudesse dialogar com as diferentes formas, com os diferentes sujeitos de educação ambiental.** (E-2)

Os depoimentos revelam dois aspectos: que a DEA significou uma prática social e educadora, e que a lógica do profissional militante foi colocada em conflito. A DEA representou para eles uma oportunidade, novas maneiras de fazer e existir como sujeito político, como declara um entrevistado, cujo desafio de deixar “o encantamento” e “ir para a prática”, sob o dever de “dar o testemunho” (E-1), representou a necessidade de “ser crítico e transparente”. Dessa maneira, a aprendizagem foi um processo de produção de significados e de apropriação subjetiva de saberes.

#### **4.4.2 A relação autonomia – Estado forte**

De acordo com o documento MMA (BRASIL, 2005b), a emancipação e a autonomia são princípios e conceitos fundantes na concepção de EA escolhida pela DEA. Isso pode ser verificado no seguinte relato:

**Nós** temos que fazer um balanço e esse balanço só vai ser profundo, radical, se estiver calcado nos **grupos comunitários, nas experiências locais, nas experiências autonomistas**, mas uma autonomia não semelhante àquela que a gente defendia no passado, uma autonomia em uma comunidade rural só, ou em um país só, é **uma autonomia na interdependência** (E-5).

É possível interpretar que, para esse gestor/educador, o seu projeto utópico emancipatório perpassa pela construção da autonomia, que, na sua visão, “se constrói na interdependência” (E-5). São “milhões de pequenos projetos de futuro” que se constroem a partir de “grupos comunitários com suas experiências autonomistas e com destinos interligados”. Portanto, são caminhos a serem seguidos na construção de uma ética política que possibilite tal emancipação. Para tanto, o entrevistado (E-5) propõe a construção de um novo ethos social, fundado em valores autonomistas, solidários e libertários. É uma proposição de sociedade anarquista, ou seja, sem a presença do Estado. Para a concepção de EA nas políticas da DEA, voltada e comprometida com a transformação sociopolítica rumo a um outro paradigma (BRASIL, 2005e; BRASIL, 2007b), o termo emancipação significou tanto sentido como objetivo. Com esse duplo papel, interagiu no universo complexo da estrutura político-administrativa do Estado, possibilitando novas significações.

A implementação desse posicionamento político-pedagógico nas práticas do programa de política pública da DEA pareceu constituir um dos grandes desafios encontrados por essa “tribo” de EA, como apontam as inquietudes presentes na próxima narração:

E como é que você faz com que **o artesanal**, que é a riqueza dessa história, não se perca na **massificação**. Porque, ao **fazer uma política pública, você está fazendo um processo de massificação**. Então, como você faz uma massificação que consiga valorizar e dar condições para que **o artesanal seja a essência dele**. (E-1)

A partir dessa reflexão, pode-se interpretar que, para esse gestor/educador, a práxis da EA crítica e emancipatória constitui a riqueza dos valores que ele chama de “artesanal”, possivelmente compreendido como o humano, a afetividade, o espírito, o solidário, o comunitário, os pequenos projetos de futuros e as experiências autônomas. Segundo ele, “nas relações comunitárias você pensa muito no artesanal” (E-1). Então, como inserir essa subjetividade na política pública considerada por ele como “processo de massificação”, valorizando e garantindo a essência do humano em seu processo?

A materialização de uma postura emancipatória na esfera da política pública, a partir da crença ético-política desse gestor/educador, contribuiu para a emergência de novos

pensamentos, dúvidas e indagações. Como diz Morin (1991, p.215), “o princípio de incerteza e o princípio de interrogação constituem conjuntamente o oxigênio de todo o empreendimento de conhecimento”. Pensada dessa forma, a emancipação se revela como uma construção histórica. Conforme os relatos dos entrevistados e levando-se em conta aquilo que a política pública da DEA atribuiu ao sentido de emancipação, não se trata de interpretar um conhecimento fechado, fossilizado. Também não se trata de uma equação. Trata-se, sim, da construção de um processo utópico, da construção de uma nova sociedade, de uma nova proposta paradigmática.

A denúncia do paradigma dominante e a construção da utopia emancipatória a partir do interior do “Estado forte” (E-5) com o “poder do Estado”, são dilemas dialéticos que se conflitam. De que forma a política pública de Estado, nas atuais condições históricas, “massificada” na concepção de um dos gestores/educadores, portanto, hegemônica, poderá contribuir para a própria negação. No entender de Santos (2002), a luta social na transição paradigmática deve se dar em todas as esferas da vida. Para Demo (2001), a emancipação não vem do Estado. Com relação aos processos emancipatórios, Demo (2001) afirma que “não dá para ‘inventá-los’, como projetos que se vendem, compram e depois se implantam” (p.181).

Nesse contexto, implementar o ideário militante fundamentado na utopia emancipatória, a partir do aparelho do Estado, representou para esses gestores/educadores uma prática social marcada por tensões e críticas de outras dimensões e leituras sobre o papel da EA no Estado, durante o período aqui estudado. Uma dessas críticas partiu do educador ambiental Marcos Reigota, destacado representante na construção da EA brasileira. Reigota (2006), em um ensaio intitulado “A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002-2006)”, apresentado em maio de 2006, no XI Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia (Anpepp), considera que a EA brasileira possui, na sua trajetória histórica, um papel político essencial na construção de uma sociedade justa, sustentável e democrática. Na visão de Reigota (2006), a identidade política da EA no Brasil está em crise, devido, em grande parte, à abordagem e à forma como vem sendo implementada a política pública de EA. Para ele, que se considera um dos “dissidentes” da política empreendida pelo governo federal, foi a partir de encontros e seminários de EA que formou um grupo de educadores denominado por ele de oposição, no momento em que foi instalada, na visão do autor, uma “política pragmática e autoritária [...] com a complacência de militantes, intelectuais, pesquisadores e professores que se apoderaram ou se avizinharam do aparelho do Estado” (Reigota, 2006, p. 2). Na ótica do

autor, a concepção e a prática de EA adotada pela DEA contribuiu para o que ele chamou de “esfacelamento da cidadania”.

Aqui está um exemplo recente da disputa conceitual, prática e metodológica no campo tão multifacetado da EA. Essa tensão, que, por sinal, sempre acompanhou o percurso da EA no Brasil, revela que as ações de política pública da DEA, com os seus pressupostos teóricos, proporcionaram contestações e indagações importantes sobre vários sentidos complexos do campo da EA, como o de cidadania. Tal complexidade se acentua na medida em que os gestores/educadores responsáveis pela elaboração da proposta de política pública possuem a crença de que a EA crítica e emancipatória, escolhida por eles em suas ações, contribuiu para o fortalecimento da EA e, conseqüentemente, da cidadania, conforme explicita um deles:

[...] a nossa **intencionalidade** de estar nos estados, de estar nos espaços onde as pessoas fazem educação ambiental, **dialogando, fortalecendo** aquilo que os educadores e educadoras precisam, sem estar levando receita para eles, **construindo esse processo a partir da realidade de cada um**, seja na área da formação, seja na área da gestão, eu acredito que nós estamos trabalhando essa possibilidade. (E-4)

Para Santos (1996), a transição paradigmática exige a proposição de novos processos emancipatórios. Por isso, esses gestores/educadores crêm que estão contribuindo para a construção desse caminho. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessária uma resposta plural e complexa que abarque as inúmeras dimensões da realidade, das escolhas, desejos e sonhos, sejam elas objetivas ou subjetivas. A racionalidade instrumental da modernidade restringe a possibilidade de pensar o futuro e, por conseguinte, dificulta os projetos emancipatórios. Para enfrentar essa situação, segundo Santos (1996), o caminho é a reinvenção da emancipação e da utopia.

De acordo com os relatos, os gestores/educadores empenharam-se na implementação de uma política de EA alicerçada, de forma objetiva e subjetiva, na utopia da emancipação. Isso ganhou visibilidade nas idéias apresentadas nas narrações e nos documentos da DEA, cuja fundamentação teórica encontra-se mais referenciada nos pressupostos emancipatórios. Dessa forma, a partir das abordagens conceituais atribuídas às duas categorias, pode-se concluir que a EA é mais emancipatória, na perspectiva da visão anarquista, do que crítica.

## 5. SUSTENTABILIDADE E DEMOCRACIA: UM HORIZONTE A SER SEGUIDO E DESVELADO

Nesse capítulo são apresentadas e interpretadas as abordagens do conceito de sustentabilidade do programa de política pública de EA da DEA, a partir da visão dos gestores/educadores. Também são problematizadas as principais potencialidades e dificuldades sobre a idéia de participação e democracia. É analisado se a concepção de sustentabilidade proposta garante a possibilidade de emancipação e de contribuição para romper com o paradigma hegemônico.

Como foi abordado no capítulo anterior, o programa de política pública da DEA referencia-se em uma concepção de sustentabilidade emancipatória, entretanto o contexto da educação ambiental multifacetada ideologicamente implica a prática e o sentido diferenciado de sustentabilidade. Para os gestores/educadores entrevistados, cujo ideário político ancora-se na construção de uma sustentabilidade citada de forma ampla e genérica, debater e colocá-la em prática constitui um campo desafiante e instável. Na prática social desses sujeitos, os sentidos de sustentabilidade trazidos e implementados na esfera pública da política representam um princípio, um ancoradouro a ser atingido, uma busca, um caminho, um ideal de organização social. Na visão de um dos entrevistados, ao falar sobre a crise ambiental, se não atingirmos a sustentabilidade almejada, “nós vamos para o buraco” (E-5). Esse relato revela paixão, um gesto missionário em que toda a força é colocada em direção da sustentabilidade, conceitualmente ampla, porém pensada como novo desejo, nova fronteira, nova forma dos humanos se organizarem. Para esse gestor/educador, a sustentabilidade necessariamente será garantida por meio de “uma prática de EA popular [...] pautada pela transformação social, de empoderamento de cada grupo social, de aprimoramento humano, de desenvolvimentos espiritual, intelectual, físico de cada humano” (E-5). Esse mesmo gestor/educador apresenta a sua leitura sobre a forma como se dá a sustentabilidade e indica as estratégias de como buscá-la. Para ele, a sustentabilidade está relacionada à

[...] capacidade de diálogo, de participação, de controle social, quanto mais conseguirmos avançar em um modelo de organização em rede, **desconcentrador, descentralizador**, que promova o compromisso, o comprometimento de **cada um, de cada grupo social, de cada país**, com a

construção dessa **sustentabilidade**, maiores são as chances de termos a viabilização da permanência dos humanos no planeta, a viabilização dessa quantidade de humanos no planeta, do atendimento das necessidades materiais desses humanos e das necessidades simbólicas desses humanos. Mas é preciso trabalhar pela **conexão do indivíduo consigo próprio** para que ele enuncie com mais profundidade e com mais discernimento o que são necessidades materiais, o que são necessidades simbólicas que ele tem **à luz da sustentabilidade** do planeta. (E-5)

Aqui está embutido o sentido de uma prática política emancipatória, cuja inserção na política pública pode traduzir-se na interpretação de que a sustentabilidade passa pela dimensão da transformação e libertação do indivíduo. Nessa perspectiva, a sustentabilidade decorreria do empoderamento que exigiria que “cada um, cada grupo social, cada país”, seja capaz de ser afetado e também afetar os outros humanos em múltiplos bons encontros, formando uma grande rede de conexões interdependentes, que poderia resultar, como exemplo, no que propõe o ProFEA “por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade”. O sentido de sustentabilidade está na busca da autonomia que esse gestor/educador assume em seu relato, “como a conexão do indivíduo consigo próprio”. Para ele, sustentabilidade se faz também com a subjetividade em um cenário em que a política pública é, em tese, objetiva e massificada na estrutura burocrática do Estado.

Ruscheinsky (2004), diante da indagação sobre a possibilidade ou não da construção da sustentabilidade a partir de aspectos objetivos e subjetivos, argumenta que devemos,

em primeiro lugar, libertar o pensamento e a imaginação dos lugares comuns do discurso social dominante, ousando pensar as potencialidades de outras experiências exemplares que apostam efetivamente em outros modos de cooperação produtiva, de troca, de solidariedade, de vida (RUSCHEINSKY, 2004, p. 32).

Dessa forma, o conceito de sustentabilidade, como já abordado no capítulo anterior, é um caminho a ser feito em um diálogo de saberes de forma contrária ao discurso social dominante. Ou seja, um sentido de sustentabilidade fundado na visão de que outras formas de entender e interagir com o mundo são possíveis, aperfeiçoando a convivência humana que

potencializa a capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas de criação e entrelaçamento nos bons e maus momentos (Sawaia, 2001; Santos, 2003).

## 5.1 LEITURAS DE SUSTENTABILIDADE, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA

De acordo com o relato de um entrevistado, a sustentabilidade é um diálogo de saberes e interações que ocorrem no interior de um grupo social sem o domínio e a aquisição de outros sentidos externos a este grupo. Vejamos:

Para mim, **a única sustentabilidade** possível tem a ver com as opções feitas de maneira muito consciente pelos **grupos sociais** que desenvolvem sua cultura em **diálogo** com o seu meio ambiente. Então, as pessoas fazem escolhas políticas, escolhas tecnológicas, escolhas de padrões de produção e consumo, e essas escolhas, se elas forem autônomas, **se elas não tiverem um domínio externo que oriente a produção e o consumo**, segundo padrões externos àquela realidade, eu acho que aí você tem condições para **sustentabilidade**. Ou seja, a sustentabilidade tem a ver com a construção de **uma autonomia** e de um processo emancipatório e que seja indiossincrático, que seja peculiar àquela realidade, aquelas pessoas. Eu acho que aí é a sustentabilidade (E-2).

Aqui vimos a idéia de que a sustentabilidade pressupõe autonomia, cultura do diálogo, emancipação, contudo essa autonomia só existirá se ela “não tiver um domínio externo que oriente a produção e o consumo”. Portanto, pode-se interpretar que só haveria sustentabilidade se os grupos sociais ficassem isolados, sem sofrer influência externa. A grande indagação que surge é a possibilidade de viabilizar essa percepção da sustentabilidade nas atuais circunstâncias históricas. Ou seja, é possível essa compreensão de sustentabilidade na globalização? Como pode ser contra-hegemônica dessa forma? Aqui, também se nota a concepção de que a sustentabilidade ocorre a partir de processos históricos peculiares localizados e em sintonia com as respectivas realidades. Sob essa ótica, a sustentabilidade representa várias dimensões e possibilidades que emergem a partir de cada contexto, segundo as suas práticas sociais.

Distingue no relato anterior, também presente nos relatos de outros, mas não de todos, a compreensão de que a sustentabilidade está intimamente relacionada com a luta pela autonomia e emancipação, revelando assim o ideário político-existencial marcado por valores fundantes do movimento ecológico, herdeiro do movimento contracultural dos anos 1960/70.

Esse mesmo gestor/educador, do relato anterior, concebe que o seu conceito de sustentabilidade (autonomista e emancipatório) está relacionado com dois princípios: a democracia e a participação. Para ele,

**sustentabilidade** tem uma relação direta e inegável com a **democracia**, com a democratização dos espaços, com a ampliação da qualidade e da quantidade de **participação efetiva** de todas as pessoas na construção do futuro. **Isso é sustentabilidade** (E-2).

Tal perspectiva considera o espaço do encontro e do diálogo como elemento da sustentabilidade. Para o ProNEA, que considera a democracia e a participação social como uma de suas diretrizes, a democracia permeia “a estratégia de ação voltada à construção de valores culturais comprometidos com a [...] justiça social e [...] apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável” (p. 34). Santos (2003), em um estudo sobre a democracia representativa e a democracia participativa, destaca que a concepção hegemônica de democracia a vê como “prática restrita de legitimação de governos” (p. 50). Todavia, o autor observa que no interior dessa visão surge um conjunto de concepções alternativas que poderiam ser chamadas de “contra-hegemônicas”, compreendendo a democracia como “forma de aperfeiçoamento da convivência humana” (p. 50). Ainda segundo o autor, essas perspectivas alternativas de democracia “tratam de negar as concepções substantivas de razão e as formas homogeneizadoras de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade humana” (p. 51). A democracia, nesse sentido, implica a ruptura com as tradições estabelecidas pelo paradigma hegemônico.

Já a política pública de EA não problematiza o conceito de democracia, entretanto destaca, na concepção político-pedagógica do ProFEA (BRASIL, 2005b, p. 37), que o fundamento político da visão de EA proposto é a “democracia radical que reconhece que cada ser humano detém o direito à participação, à definição de seu futuro e à construção da sua realidade”.

A partir do relato de outro gestor/educador (E-1), questionado sobre as possibilidades de sustentabilidade a partir das práticas de EA promovidas pela DEA, vimos uma compreensão de que as ações políticas da DEA contribuíram para gerar sentidos de sustentabilidade. Ele diz:

Onde a gente caminhou muito e aí foi para essa questão do meio para que as concepções de sustentabilidade possam **emergir nos próprios grupos**. Então, é o processo de construção coletiva, na perspectiva da construção da democracia, fortalecimento da **democracia**, ele emerge as concepções de **sustentabilidade, porque não são dadas** (E-1).

De acordo com o relato, a sustentabilidade é um processo que não é apresentado pela política pública do Estado, mas essa política pode contribuir para a emergência de novas leituras e práticas sociais. A sustentabilidade se dá na complexidade do real, associado à vida e à relação social. Ao interpretar a narração, podemos compreender a democracia como uma proposta em construção e em busca de fortalecimento do existente sob a ótica participativa. Uma idéia de democracia efetivada na concretude da prática sociopolítica dos sujeitos atuantes nos processos desencadeados pela DEA. Assim, a sustentabilidade emerge como uma dimensão das relações de conflito e posturas em relação à busca de novos paradigmas ante o modelo hegemônico. Nesse entendimento, é um campo político ideológico com características contra-hegemônicas.

Essa compreensão de sustentabilidade pressupõe a transgressão do paradigma hegemônico e a sua materialização nas políticas públicas de EA no aparelho do Estado é complexa. A política de EA da DEA assumiu a intencionalidade de contribuir para essa concepção de sustentabilidade. Isso pôde ser visto em seus programas através da proposição de fortalecimento das experiências emancipatórias de transformação social, de empoderamento de sujeitos sociais (apoio a Redes de EA, processos de formação, programa de enraizamento da EA nos Estados, etc), de criação e fortalecimento de espaços interativos de diálogo e construção com os diversos atores sociais no processo de gestão ambiental (Coletivos Educadores, CIEAs, OG, CISEA, etc).

Dessa forma, a DEA propôs uma leitura de sustentabilidade plural e complexa que possibilitou entender a gestão dos territórios como prática participativa ativa e não tutelada.

As políticas empreendidas tiveram a intencionalidade de promover processos dialógicos e formativos que visassem contribuir para o fortalecimento do movimento contra-hegemônico de construção ideológica do novo paradigma.

Essa concepção de sustentabilidade emancipatória está presente no *saber ambiental* (Leff, 2002) construído por esse grupo de educadores/gestores. Eles se propuseram a representar no governo uma visão da educação ambiental inacabada, que gerou e busca gerar um sistema vivo.

A abordagem de educação ambiental com a visão da sustentabilidade do contraditório, do espaço infinito e incerto, do saber e fazer, está presente na reflexão proposta por Sorrentino (2002a), na qual convida os educadores ao

engajamento de corpo inteiro, reafirmamos nossa convicção de que a superação do fracionamento das respostas desenvolvimentistas (fundamentado em ciclos econômicos milagrosos [...] que propiciam a emergência de novos ricos e mantêm na miséria a grande maioria da população, além de degradarem as condições de sustentabilidade das futuras gerações) passa pelo compromisso das políticas públicas com a inclusão na diversidade e com o questionamento dos valores observados da sociedade de consumo, pelo estímulo do grupo e do indivíduo ao debate e à busca de resposta para a melhoria da qualidade de vida e a felicidade material, física e espiritual (SORRENTINO, 2002a, p. 21),

Podemos considerar que essa leitura não é insular, pois foi elaborada e problematizada nas décadas de 1970/80, época em que o movimento ambientalista - que pode ser observado entre as classes médias urbanas - surgia como reação crítica à sociedade de cultura moderna hegemônica. Portanto, os valores desse movimento, na época, estavam alicerçados em uma leitura de mundo radicalmente contrária ao “*status quo*”.

Décadas depois, um grupo de gestores/educadores portadores do sentido da EA crítica e emancipatória, formulada em um contexto utópico do movimento ambientalista, alcançou, mais simbólica do que materialmente, o “poder”. Esse sentido de EA, ao materializar-se em política pública no âmbito federal, não constituiu apenas paixões, sonhos, bons encontros, alegria, agregação, felicidade, certezas de seus protagonistas. Mas incluiu junto aos desafios,

necessária e pedagogicamente, dúvidas, oposições, reformulações, reconstruções, incertezas, antagonismos, maus encontros, em um conjunto de lutas processuais, sem fim definido.

É importante ressaltar, no entanto, que os pressupostos teóricos da EA crítica e emancipatória possuem várias gradações e colorações. Por isso, com o ingresso desses gestores/educadores na DEA/MMA, a partir de 2003, o que se pode afirmar é que seu conjunto de crenças e valores constituiu o campo de abordagem da EA crítica e emancipatória. Isso nos permite dizer que uma faceta dessa visão esteve representada nas políticas públicas de EA do Estado.

Conforme apontado no capítulo anterior, Santos (1996), ao discutir a proposição de uma nova teoria da emancipação, destaca que o que a distingue de outras formas de luta é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido, na perspectiva do campo social da emancipação, significa “a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social” (p. 277). Com essa aspiração e a partir da abordagem prática, conceitual e metodológica da EA crítica e emancipatória, os conceitos de educação ambiental e de sustentabilidade foram colocados em contradição e compreendidos como heterogêneos, plurais e inacabados, como um processo complexo de resignificação do mundo, buscando incorporar os conhecimentos e vivências capazes de propor e encaminhar soluções sociopolíticas adequadas ao contexto sociocultural.

Em síntese, esses gestores/educadores formularam políticas públicas de gestão ambiental que, na realidade histórica do Estado, significaram o dilema e a incerteza de que isso viria ou não se tornar política pública. Como mostra o relato de um dos entrevistados, ao reconhecer os limites da implementação de tal proposta, “[...] acho que é o mesmo desafio e isso é o que tem por se fazer nos próximos quatro anos. Mas para colocar [idéias e práticas emancipatórias] no cotidiano não é a nossa cultura. A nossa cultura foi uma cultura alienante. A desalienação ela vai acontecendo nesse processo” (E-2).

Outro desafio sem resposta concreta, no período aqui estudado, foi a integração ou a transversalidade dos sentidos e das práticas de educação ambiental nos processos da gestão pública ambiental, conforme já destacado por Tassara & Ardans-Bonifacino (2006). Mesmo com a criação de uma comissão interna de EA do MMA, a CISEA, com uma diretriz clara para a política de integração, na visão de um dos entrevistados, o obstáculo foi a prática política governamental. Ele narra que “essa intersectorialidade é um tremendo desafio. Há uma

sinalização de como conseguir. Ela está apontada como caminho, mas como fazer é super difícil no tempo que a gente tem” (E-1).

Os gestores/educadores foram unânimes em reconhecer os limites e potencialidades de implementar um ideário político-existencial na dimensão desértica da máquina pública. Sobre essa percepção, um deles menciona:

[...] **estou contribuindo** com a dimensão de que tudo isso é pouco, que a gente não vai fazer a revolução com o trabalho individual, mas ainda **continuo acreditando** que a gente, todo dia, pode somar um pouco para **consolidar essas políticas públicas** e que elas sejam compromissadas com **as pessoas que precisam no país** (E-4).

A política pública orientada pela concepção de EA e de sustentabilidade proposta pela DEA buscou entender a realidade como um fenômeno complexo. Proporcionou espaços onde o conhecimento e as práticas políticas interagiram, refletiram, os sentidos foram (re)feitos, reconhecidos, situados e problematizados. Essa proposta de política levantou questões que contribuíram para cavar brechas e ruídos na posição hegemônica, para compreender a vida diante da *tragédia do saber moderno*, propondo alternativas para a mudança de visão de mundo.

Nessa direção, a política de EA empreendida pela DEA foi um campo instável e antagônico, mas manteve como princípio a construção de uma sociedade emancipada. Por isso, é possível afirmar que a DEA contribuiu para reforçar posições históricas da EA, como o engajamento sociopolítico que fortalece as esferas de debate e construção da cidadania. A prática social no âmbito do espaço político-administrativo do Estado representou mais uma etapa no cenário de uma narrativa ético-política desses gestores/educadores. Por conseguinte, acrescentou uma dimensão politizadora e reguladora de um processo contra-hegemônico na trajetória da institucionalização da EA no âmbito das políticas públicas federais. Os gestores/educadores atuaram em um contexto de deserto. Reinventaram e reconstruíram crenças, atitudes e posturas de profissionais militantes atuando em uma outra dimensão do poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não basta eliminar, digamos, aqueles que têm o poder político, capitalista ou outro. O problema está em como fazer uma nova sociedade. Estamos diante de um problema que não temos solução, temos unicamente aspirações”.(Edgar Morin)

Esta pesquisa não teve o desejo de ser conclusiva, pois as reflexões aqui postas são inacabadas. Oxalá sejam alimentos para o devir de análises, críticas e novos olhares diferenciados sobre esse período da trajetória histórica da EA no Brasil (2003-2006). O percurso do fazer e pensar a pesquisa representou a emergência, para o pesquisador, de novas dimensões sobre o seu papel sociopolítico de educador. A partir desse entendimento, o pesquisador passará a tecer as considerações finais fazendo uso da primeira pessoa, para comentar os sentidos aprendidos e apreendidos por este estudo, responder às indagações levantadas no início deste estudo, destacar a contribuição da pesquisa para o campo teórico e prático do conhecimento da EA, apresentar o significado para a sua vida de gestor/educador, colocar os seus pontos de vista, recomendações e narrar o caminho percorrido para chegar ao final deste estudo.

Nessa trilha interpretativa que percorri a partir da análise das narrativas desses gestores/educadores, da leitura de publicações e textos institucionais, houve momentos de concordância, discordância, dúvidas e, sobretudo, a confirmação de que também fui responsável pela elaboração e implementação dessa política pública. Portanto, a experiência de conviver com este estudo significou uma situação estranha. Um sentimento marcado pelas tensões dos pressupostos teórico-metodológicos do objeto interpretado, pois estudei o campo e estou no campo. Assumi a desafiante posição de ser um dos sujeitos que contribuíram para a construção do objeto e, ao mesmo tempo, me distanciar, na condição de pesquisador, dos entendimentos narrados e observados.

Sob essa condição, a indagação que acompanhou este estudo foi a problematização das significações subjetivas de sujeitos que atuaram no processo de formulação e implementação de um programa de política pública de educação ambiental que se propôs inovador e

comprometido com a transformação emancipatória na transição paradigmática. E no processo de construção desse programa, como transitaram os sentidos de educação ambiental e sustentabilidade nas políticas de gestão pública ambiental.

Esta pesquisa buscou analisar os sentidos e as contradições dos gestores/educadores na condição de sujeitos com práticas políticas sustentáveis de gestão ambiental, com a capacidade de entender e aceitar a complexidade do real, participar e propor intervenções visando à superação dos problemas socioambientais. Se eles contribuíram para emergência de um novo paradigma que buscasse criar possibilidades de rompimento do modelo hegemônico dominante.

Desse modo, este estudo esteve constantemente perguntando: como atuar na mudança de um paradigma? A pesquisa mostrou que a política pública empreendida pela DEA teve o conceito de sustentabilidade como um caminho a ser percorrido, a partir do diálogo de saberes, de forma contrária ao discurso social dominante. Uma dimensão de sustentabilidade fundada na visão de que outras formas de entender e interagir com o mundo são possíveis, aperfeiçoando as relações de vida. Como um processo que não é dado pela política pública do Estado, todavia essa política pode contribuir para a emergência de novas leituras e práticas sociais. Assim, a sustentabilidade emerge como uma dimensão das relações de conflitos e posturas em relação à busca de novos paradigmas diante do modelo hegemônico. Nesse entendimento, é um campo político ideológico com características contra-hegemônicas.

A política de EA da DEA assumiu a intencionalidade de contribuir para essa concepção de sustentabilidade. Essa compreensão de sustentabilidade pressupõe a transgressão do paradigma hegemônico, porém a sua materialização nas políticas públicas de EA no aparelho do Estado foi complexa.

Outra indagação que também percorreu este estudo foi se a política pública formulada pela DEA trouxe possibilidades para a emergência de elementos que contribuíssem para gerar movimento(s) contra-hegemônico(s) de construção de uma nova visão. Esta pesquisa mostrou que sim, na medida em que a política de EA, formulada pela DEA, compreende sustentabilidade como a complexidade do real e esta como sentido de formação. Assim, essa leitura de sustentabilidade é um qualificador que possibilita a criação, a partir do aparelho político-administrativo do Estado, de ações de EA comprometidas com a emancipação.

Nessa perspectiva, a sustentabilidade decorreria de um processo de construção individual e coletiva. Assim, é resultante de espaços que possibilitem interrogações acerca do mundo, do homem e do próprio conhecimento. Com essa dimensão, a sustentabilidade não é um sentido dado, mas que emerge no calor das práticas socioambientais.

Observei que a política ambiental, na qual se inclui a de educação ambiental, adotada no período deste estudo foi criticada por alguns setores e segmentos da sociedade, que questionaram as estratégias, a forma de implementação e a relação de integração com as políticas públicas do governo, que adotou políticas referenciadas pelo pensamento hegemônico neoliberal. A política de meio ambiente, que esteve muito a reboque da visão predominante no governo, corresponde aos interesses da lógica do capital, que gera o insustentável.

Dentro desse contexto, vi que os pressupostos conceituais e práticos da visão de EA crítica e emancipatória assumidos no programa de política pública de educação ambiental da DEA refletiram-se no ProFEA (Coletivos Educadores), no Programa Nacional de Enraizamento da EA no Brasil, no fortalecimento de instâncias de diálogo como a CIEA e a CISEA, no Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA e nas Redes de EA e Juventude. Esses pressupostos também possibilitaram a criação, a articulação e o fortalecimento de espaços interativos com os diversos sujeitos no processo de gestão ambiental, com a intencionalidade de garantir práticas sociais que fertilizassem experiências emancipatórias e contribuíssem para que os conceitos de EA e de sustentabilidade não estivessem dissociados da luta pela transformação social. Com essa perspectiva, os programas e as experiências levantaram questões que podem contribuir para a emergência de ações contra-hegemônicas.

No entanto, pude perceber que o conceito de EA e de sustentabilidade é compreensão histórica, que se faz e refaz no interior de desejos, sonhos, valores, interações e atitudes, com múltiplos sentidos e interpretações à luz dos mais diversos posicionamentos político-ideológicos do campo ambiental. Da mesma forma, na esfera conceitual e prática da EA, percebi uma diversidade de sentidos de EA.

Essa multiplicidade de sentidos de EA também pôde ser percebida, embora de forma tênue, entre os gestores/educadores aqui estudados, que foram, de maneira mais permanente, os responsáveis pela formulação e implementação de tal política, referenciada na concepção de EA que eles trouxeram da experiência de militância.

Outra questão geradora de reflexões deste estudo foi como um grupo de gestores/educadores, que traz para a política pública uma concepção e trajetória de educação ambiental reconhecida como de caráter crítico e emancipatório, formula e implementa essas idéias. A pesquisa aborda e apresenta esses gestores/educadores como portadores de uma crença na EA como prática emancipatória, proporcionando, assim, a inserção do político na acepção ambiental da política de EA. Nesse sentido, eles foram *sujeitos ecológicos*, na medida em que possuíam perfis identitários originados nos movimentos socioambientalistas, portadores de uma utopia societária e foram protagonistas de um novo paradigma *político-existencial*, oferecendo-se para a sociedade como modelo ético-ideológico.

As concepções e práticas desses sujeitos com características de *profissionais militantes* passaram por desafios e reconstruções no campo da política pública. Foram *sujeitos ecológicos* na estrutura político-administrativa do Estado. Todos foram protagonistas da elaboração individual e coletiva de sentidos de EA e sustentabilidade, e o fizeram interpretando um conjunto de significações socioambientais marcado pelo desejo da materialização dos sonhos – o artesanal – na complexidade objetiva do real, isto é, na concretude da política pública do Estado – a massificação. Nessa perspectiva, a DEA se revelou para esses gestores/educadores como um desafio real e, ao mesmo tempo, criador e indutor de interações.

Dentro desse contexto, os gestores/educadores, ao formularem e implementarem suas idéias, revelaram contradições, dubiedades, certezas e incertezas que apontaram para novas interações no ideário político organizado. Assim, surgiram, da relação desses sujeitos com o desafio pragmático da DEA, novas dimensões que a prática permitiu visualizar.

No percurso deste estudo, emergiram inquietações. Cabe aqui refletir sobre as ações e os caminhos tomados. Constatei a dificuldade desses gestores/educadores, que se reflete na concepção de EA da DEA, em estabelecer dialogicidade com as outras leituras de educação ambiental. Em uma EA que inclui elevado grau de diversidade e diferenciação interna, o diálogo com outras dimensões é um exercício, pois uma prática de EA crítica e emancipatória, com tal dificuldade, pode incorrer na contradição de reconhecer a separação, a disjunção proposta pelo paradigma dominante. É necessário o diálogo com as diferenças, reconhecer o outro como legítimo, sobretudo para uma política pública de EA de Estado. Também pude notar o caráter inovador e paradigmático do Programa Nacional de Formação de Educadores,

por intermédio dos coletivos educadores, apesar do excessivo conjunto de teorias conceituais utilizado para fundamentá-lo.

Em uma sociedade complexa e em constantes transformações, a aspiração de formar “uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente”, ou seja, formar sujeitos políticos capazes de “ler” seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes, propondo alternativas paradigmáticas, requer a necessidade de um arcabouço teórico com ousadia e envergadura política. No entanto, é necessário que o seu projeto emancipatório possa ser compreensível e exequível para a grande maioria da sociedade brasileira.

Como já foi dito, essa utopia societária chegou de forma politizada e permeou todos os campos de ação estratégica da DEA de temas recorrentes, como a autonomia e a emancipação. Nesse ponto, foi possível perceber que o projeto utópico emancipatório está sustentado na constituição de grupos com modelos autogestionários, com experiências autônomas e destinos interligados, que pode ser interpretado como uma abordagem de cunho anarquista. Essa visão é reconhecida como autonomia na interdependência. Entretanto, ao ser transposta para a materialização dos projetos de política pública, constitui uma excessiva subjetivação e individualização das questões, formas e caminhos das lutas processuais que os pressupostos teórico-metodológicos da EA crítica e emancipatória assinalam. Assim, considero importante refletir e qualificar as estratégias político-ideológicas das concepções e suas implicações na formulação e implementação da política pública.

Por outro lado, também ficou evidenciado, na política pública empreendida pela DEA, o esforço na direção de construir possibilidades de entendimento para a busca da superação das causas estruturais dos problemas socioambientais, por meio da ação coletiva e organizada. Com essa compreensão, a leitura da problemática ambiental se realizou sob a ótica da complexidade do meio socioambiental, no qual o processo educativo pautou-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório.

Sob tal entendimento, a emancipação, como diz Boaventura de Sousa Santos, “não visa reduzir o real apenas ao que existe, mas visualizar novas possibilidades para além do aparente”. Desse modo, os gestores/educadores visualizaram e buscaram implementar idéias utópicas e se aventuraram como *viajantes paradigmáticos*. Eles tentaram enxergar outras

possibilidades além da aparente entropia da máquina burocrática do Estado, viveram e propuseram outras dimensões profundamente inovadoras de transgressões ao paradigma hegemônico. Correram o risco de colocar em prática seu espírito militante e interagiram com a “nervura do real”, revelando potencialidades e fragilidades.

Esse grupo, com todas as suas incertezas, paixões, antagonismos e sonhos, almejou diversificar os espaços de prática social e as estratégias de ação na política pública de EA. Recriaram e criaram novos sentidos. Tiveram a crença militante de que estavam lutando pela possibilidade da construção de um desejo novo, de um movimento de construção coletiva de sentidos emancipatórios. Como assinala Boaventura, “o próprio fato de discutir um novo paradigma é o começo de sua construção e possibilidade”.

A meu ver, todos esses ideários subjetivos podem ser interpretados como um novo momento na história da institucionalização da EA, em que esse grupo de gestores/educadores foi portador simbólico de grande parte das aspirações acumuladas na trajetória de luta democrática e emancipatória da EA no Brasil. Para mim, a política pública da DEA ganhou novos contornos e se configurou em um território simbólico. Assim como os outros gestores/educadores aqui interpretados, precisei enxergar diferente, deslocar e renovar o meu ponto de vista sobre as interações para compreender e agir de forma diferente. Desse modo, fui aprendendo e mudando, mudando e aprendendo. Nesse encontro com o papel de gestor/educador, fui afetado e afetei uma nova realidade. Este estudo refere-se a uma pequena parte da história da educação ambiental no Brasil e foi realizado sobre a construção progressiva do saber partilhado.

Para o campo de investigação e conhecimento da EA, esta pesquisa traz como relevância e inovação o fato de expor as contradições e a prática social das significações de gestores/educadores no processo de formulação de políticas públicas a partir do Estado. Existem outras pesquisas no campo da EA que abordam as significações dos sujeitos históricos, mas não no âmbito das experiências subjetivas dos atores responsáveis pela formulação de políticas públicas na esfera do Governo. O campo de significações subjetivas desses gestores/educadores foi analisado e problematizado. Já o resultado, o impacto, a intervenção e as implicações das concepções dessa política de EA nas ações, práticas educativas, formações, projetos, entre outros, não foram objeto de estudo, portanto sugiro como um importante campo a ser pesquisado.

O trabalho aqui realizado significou uma experiência educativa e, como tal, politicamente formadora. Este estudo também permitiu rever os avanços e os limites da política pública de EA. De acordo com a abordagem hermenêutica, a contribuição deste estudo decorreu do fato de eu ser um dos protagonistas do processo, pois pude viver isso e, por isso, pude instaurar um olhar de interpretado e interpretante, um horizonte que foi e continuará sendo construído. Horizonte esse que, por princípio, não é objetivável e que constitui um espaço interpretativo que não tem limites.

Apoiado nas idéias de Boaventura de Sousa Santos e de Edgar Morin, pode-se conceber que o programa de política pública da DEA buscou trilhar dois caminhos concomitantes: o da denúncia do paradigma dominante e o da construção da utopia emancipatória. Para a EA percorrer esses dois caminhos, são necessárias políticas públicas que representem algo desconhecido, que desafiem os nossos conceitos, pensamentos, a relação ordem/desordem e necessitem da mobilização e da associação de múltiplos outros conceitos. Os conceitos interagem e retroagem entre si, constituindo-se e contribuindo para a compreensão da complexidade da vida nos processos de gestão ambiental. Esta pesquisa mostrou que as políticas públicas de EA propostas caminharam nessa direção, ou seja, a de contribuir para a construção de uma nova proposta paradigmática.

Dessa forma e considerando o que foi aqui analisado e refletido, é possível entender que o programa de política pública da Diretoria de Educação Ambiental desempenhou papel importante para a educação ambiental, pensou o futuro e o processo de transição paradigmática, além de lançar sementes para o devir de processos emancipatórios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, H. Políticas ambientais e construção democrática. In: VIANA, G; SILVA, M; DINIZ, N. (Orgs) **O desafio da sustentabilidade**: um debate socioambiental no Brasil. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2001, p. 75-96;

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: MMA/DEA. LAYRARGUES. P. P. (Coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004. p. 35-49.

BERNARDO, M. Políticas Públicas e sociedade civil. In: **A difícil sustentabilidade - a política energética e conflitos ambientais**. BURSZTYN. M. (org) Rio de Janeiro: Garamond, 2001, p. 41-57.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa Participante**, São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

BRUSEKE, F. J. O problema do desenvolvimento sustentável. In: **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável (Org.). 4ª ed., São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003, p. 29-40.

BRUNDTLAND, G.H. et al. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

BURSZTYN, M. Estado e meio ambiente no Brasil: desafios institucionais. In: BURSZTYN, M. (org). **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BURSZTYN, M. Políticas Públicas para o Desenvolvimento (sustentável). In: BURSZTYN, M (org.) **A difícil Sustentabilidade – política energética e conflitos ambientais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. p. 59-76.

BOFF, L. **Ecologia, Mundialização, Espiritualidade**: A emergência de um novo paradigma. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL. **Identidades da Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. II Conferência Nacional do Meio Ambiente/MMA. **Política Ambiental Integrada e Uso Sustentável dos Recursos Naturais**. Texto-base. Brasília, DF, 2005a.

\_\_\_\_\_. Edital FNMA nº 05/2005. **Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis**. Brasília, DF, 2005b.

\_\_\_\_\_. II Conferência Nacional do Meio Ambiente/MMA. **Política Ambiental Integrada e Uso Sustentável dos Recursos Naturais**. Deliberações. Brasília, DF, 2005c.

\_\_\_\_\_. II Conferência Nacional do Meio Ambiente/MMA. **Política Ambiental Integrada e Uso Sustentável dos Recursos Naturais**. Pesquisa com os delegados participantes – Relatório Analítico. Analisado por ISER. Brasília, DF, 2005d.

\_\_\_\_\_. MMA/DEA. **Concepção Geral do Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais** do Ministério do Meio Ambiente através da Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, DF, 2005e.

\_\_\_\_\_. MMA/MEC. **CIEAs: Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental**. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Série Documentos Técnicos, nº 1, 2005f.

\_\_\_\_\_. **Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade, ProFEA, texto digitado para discussão interna sobre a constituição do PAP1. MMA/DEA, Brasília, DF, 2005g.

\_\_\_\_\_. **ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 ed – Brasília: MMA, DF, 2005h.

\_\_\_\_\_. **Meio ambiente – as ações do ministério para cuidar da biodiversidade brasileira**. Revista institucional. Brasília, DF, abril de 2006a.

\_\_\_\_\_. **ProFEA: Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Série Documentos Técnicos, número 8, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Série Documentos Técnicos, número 7, Brasília, DF, 2006c.

\_\_\_\_\_. **Site da DEA** - disponível em <http://www.mma.gov.br/educambiental>, acessado em 10/11/2006, MMA, Brasília, DF, 2006d.

\_\_\_\_\_. **Site do MMA** - disponível em <http://www.mma.gov.br/>, acessado em 09/01/2007, MMA:Brasília, DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão da DEA – exercício (2003-2006)**. MMA/DEA: Brasília, DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Ministério do Desenvolvimento Agrário – site: www.incra.gov.br – acessado em 18/02/2007. 2007c.

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2ª. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamento da educação. In: MMA/DEA. LAYRARGUES. P. P. (Coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004a.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004b.

\_\_\_\_\_. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M; CARVALHO; I. (orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 51-63.

\_\_\_\_\_ & GRUN, M. Hermenêutica. In: FERRARO, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA/DEA, 2005, p. 177-187.

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável** (Org.). 4ª ed., São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003. 429 p.

COELHO, M. C. N. Impactos ambientais em áreas urbanas – Teorias, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, Antônio José Teixeira *et al* (Orgs). **Impactos ambientais urbanos no Brasil** – Bertrand Russel, Rio de Janeiro, 1999.

DEMO. P. Participação e avaliação – projetos de intervenção e ação. In: ALDAÍZA SPOSATI, BADER BURIHAN SAWAIA, DALMO DALLARI, ILSE WARRE. **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. SORRENTINO. M (Coord.) São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

DOWBOR, L. **A reprodução social**. Tecnologia, globalização e governabilidade. Volume 1. Petrópolis/RJ:Vozes, 2002.

ENZENSBERGER, H. M. **Contribución a la Critica de la Ecologia Política**. México: Univ. Autónoma de Puebla, 1976.

FBOMS - Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para Meio Ambiente e Desenvolvimento – **Nota de posicionamento do Fboms e da rede Brasil contra o corte drástico nos recursos do Ministério do Meio Ambiente**. 25/03/2005 disponível em: [www.fboms.org.br](http://www.fboms.org.br) acessado em 27/09/2006.

FERRARO, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA/DEA, 2005.

FERREIRA, L. C. Sustentabilidade e Democracia no Poder Local. In: **Ambiente e Sociedade**. Campinas, SP: NEPAM-Unicamp, ano I, número 1, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Questão Ambiental**: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz., 2ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOLADORI, G. **Limites do Desenvolvimento Sustentável**. Tradução: Marise Manoel, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001.

GLASS, V. **Entidades repudiam declaração de Lula sobre povos tradicionais**. Disponível em <http://www.agenciartamaior.uol.com.br> - acessado em 20/02/2007. 2007.

GODARD, O. A gestão integrada dos recursos naturais e do meio ambiente: conceitos, instituições e desafios de legitimação. In: VIEIRA, Paulo F. e WEBER, Jacques (Orgs). **Gestão de Recursos Naturais Renováveis e Desenvolvimento**, São Paulo: Editora Cortez, 2000.

GONÇALVES, C.W.P. Meio Ambiente, ciência e poder: diálogo de diferentes matrizes de racionalidade. In: ALDAÍZA SPOSATI, BADER BURIHAN SAWAIA, DALMO DALLARI, ILSE WARRE...et al. **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. SORRENTINO, M (Coord.) São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

GRUN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 1989.

GUIMARÃES, M. **A Formação de Educadores Ambientais**. Campinas/SP: Papirus, 2004a.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES. P. P. (Coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004b.

HABERMAS, J. **Sociologia**. Freitag. B, Rouanet S. P. (orgs) São Paulo: Ática, 1980.

HAYWARD, T. *Ecological Thought – an introduction*. Cambridge, UK: Polity Pres, 1994.

HERCULANO, S. C. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: GOLDEMBERG, M. (org) **Ecologia, Ciência e Política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992, p. 9-48.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 12ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução; Pedrinho A. Guareschi. 4ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 90-113.

LAYRARGUES. P. P. Ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? In: **Proposta**, nº 25, Rio de Janeiro: 1997, p.5-10.

\_\_\_\_\_. (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES. P. P. (Coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004.

\_\_\_\_\_. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. LOUREIRO, C. F. B. et all (Org). São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103

LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Ambiental**. 2ª.Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEIS, H. R. **O labirinto: ensaios sobre ambientalismo e globalização**. São Paulo: Gaia, 1996.

\_\_\_\_\_. **A modernidade Insustentável**. Petrópolis: Vozes. 1999.

LEROY, J. P. (Org) **Tudo ao mesmo tempo agora**: desenvolvimento, sustentabilidade e a cidadania: o que isso tem a ver com você? Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, G. F. C. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. L; CASTRO, R. S. (Orgs). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004. p. 85-111.

\_\_\_\_\_. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental da educação Ambiental no Brasil**: Emergência, identidades e desafios. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2005.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1995.

MAIOR, G. S. **Política ambiental no Governo Lula e FHC**. Núcleo de Estudos Ambientais (NEA) da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em <http://www.unb.br/acs/artigos/at1205-04.htm> - acessado em 20/02/2007. 2006.

McCORMICK, J. **Rumo ao Paraíso – a história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

MAKIUCHI, M. F. R. **Tessituras de uma rede**: um bordado social. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. 2005.

MANCE, E. **Redes de colaboração solidária: aspectos econômicos -filosóficos: complexidade e libertação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

MENDONÇA, P. R. **Educação Ambiental como Política Pública**: Avaliação dos *Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. 2004

MENDONÇA, R. Revista semanal **Época** – nº 433 de 4 de setembro de 2006, p. 62-63, 2006

MINAYO, M.C. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1996.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C. & FREITAS, J. V. (orgs) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**, Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

MORIN, E. **O Método. 4. As Idéias**: a sua natureza, vida habitat e organização. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Método. 3. O conhecimento do conhecimento**. 2ª ed. Mem Martins: Publicações Europa-América. 1996.

\_\_\_\_\_. **O Método. 1. A Natureza da Natureza**. 3ª ed. Mem Martins: Publicações Europa-América. 1997.

\_\_\_\_\_. **O Método. 2. A Vida da Vida**. 3ª ed. Mem Martins: Publicações Europa América. 1999.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A; NASCIMENTO, E. P. (Orgs) – **O pensar complexo**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

NOBRE, M. Desenvolvimento sustentável: origens e significado atual. In: NOBRE, M. ; AMAZONAS, M. C. (Orgs). **Desenvolvimento Sustentável**: A institucionalização de um Conceito. Brasília: IBAMA, 2002.

PÁDUA, S; TABANEZ, M. **Educação Ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: IPE, 1997.

PENA-VEGA, A. **O despertar ecológico**: Edgar Morin e a ecologia complexa. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

**POLITICA Nacional de Educação Ambiental – PNEA.** Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999.

POLANI, K. **A grande transformação – as origens da nossa época.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

**Programa de Meio Ambiente e Qualidade de Vida** do Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente, 2002.

QUINTAS, J. S. Educação no Processo de Gestão Ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: MMA/DEA. LAYRARGUES, P. P. (Coord). **Identities da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

RACHE, R. P. **A Educação Ambiental como política pública no município de Rio Grande – RS.** Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande-RS, 2004.

REIGOTA, M. **Educação Ambiental e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Desafios à Educação Ambiental Escolar. In: **Educação, Meio Ambiente e Cidadania.** Cascino, F., Jacobi, P. e Oliveira, J.F. (orgs) São Paulo: SMA/CEAM, 1998.

\_\_\_\_\_. **A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula** (2002-2006). XI Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia (Anpepp). Florianópolis: maio de 2006. p. 1-32

**REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.** Rede Brasileira de educação ambiental (REBEA), nº 0, nov. 2004, 2004.

ROGOFF, B. **Aprendices del pensamiento – el desarrollo cognitivo en el contexto social.** Barcelona: Ed. Paidós, 1993.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: autêntica, 2006.

RUSCHEINSKY, A. No conflito das interpretações: o enredo da sustentabilidade. In: RUSCHEINSKY, A. (Org). **Sustentabilidade: uma paixão em movimento.** Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 15-33.

SÁ, L. M. **Educação como instrumento de um processo democrático de gestão ambiental.** Texto apresentado no II Seminário sobre conflitos e Uso Sustentável dos Recursos Naturais – CDS/UnB, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Pertencimento. In: FERRARO, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA/DEA, 2005, p 247-256.

SÁ, L. M.; SANTOS, R. A. N. **Gestão Ambiental Urbana e Participação Social: Rompendo os Limites do Clientelismo Autoritário.** Artigo apresentado no Seminário A Questão Ambiental Urbana: Experiências e Perspectivas – NEUR/CEAM, Universidade de Brasília, IPEA, IRD – Julho, 2004.

SÁ, L. M. ; MOLINA, M.C. ; JESUS, S.M.S.A. **Perspectivas e lutas do campo no Brasil: formação de técnicos para os assentamentos da reforma agrária.** Artigo apresentado no VII CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL – FLACSO. Quito. Equador. novembro, 2006.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir.** São Paulo: Vértice, 1986a.

\_\_\_\_\_. **Espaços, tempos e estratégias do desenvolvimento.** São Paulo: Vértice, 1986b.

\_\_\_\_\_. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, M. (Org). **Para pensar o desenvolvimento sustentável.** São Paulo, Brasiliense, 1992.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Stroh, P.Y. (org) Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SANTILLI, M. Transversalidade na corda bamba. In: **ONG Instituto Socioambiental (ISA)** - <http://www.socioambiental.org/esp/novogov/index.shtm> - acessado em 20/02/07. 2003.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático, In: **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa.** SANTOS. B. de S. (Org.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 39-78.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice.** 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1996

\_\_\_\_\_, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001.

SATO, M.; TAMAIO, I.; MEDEIROS, H. **Reflexo das cores amazônicas no mosaico da educação ambiental**. Brasília: WWF-Brasil, 2002.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: Rima, 2003.

SATO, M; CARVALHO; I. (orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAWAIA, B. B. Participação social e subjetividade. In: ALDAÍZA SPOSATI, BADER BURIHAN SAWAIA, DALMO DALLARI, ILSE WARRE...et al. **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. SORRENTINO. M (Coord.) São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento Sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. L; CASTRO, R. S. (Orgs). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_, De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil In: **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. QUINTAS. J. S. 2ª ed. Brasília: IBAMA, 2002b.

\_\_\_\_\_, TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO, L. Educação ambiental como política pública. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo. Revista v.31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TAMAIO, I., SINICCO, S. **Educador Ambiental: 6 anos de experiência**. São Paulo: WWF-Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_, CARREIRA, D. **Caminhos e aprendizagens: educação ambiental, conservação e desenvolvimento**. Brasília: WWF-Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_, DIETZ, L. A. **Aprenda Fazendo: apoio aos processos de educação ambiental**. Brasília: WWF-Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablume, 2002.

TASSARA, E. T. O. ; ARDANS-BONIFACINO, H. O. **Educação Ambiental**: estudo a partir de depoimentos de dirigentes (DAS) do Ministério do Meio Ambiente. São Paulo: LAPSI-IPUSP, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

UNGER, N. M. **Da foz à nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.

VIANA, G; SILVA, M; DINIZ, N. (Orgs) **O desafio da sustentabilidade**: um debate socioambiental no Brasil. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2001.

VIOLA, E. J. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. In: GOLDEMBERG, M. (org) **Ecologia, Ciência e Política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992 . p. 49-75

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAKRZEWSKI, S. B. B. ; SATO, M. Refletindo sobre a Formação de Professor@s em Educação Ambiental. In: **A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora**. SANTOS, J. E. ; SATO, M. São Carlos: Rima, 2001.