

O SENTIDO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO NA POLÍTICA PÚBLICA DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - GESTÃO DO GOVERNO LULA (2003-2006).

TAMAIO, Irineu - irineu@unb.br

Apoio: Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF.

Resumo: Este estudo 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. Visa interpretar e problematizar as concepções crítica e emancipatória de educação ambiental em um campo da política pública no âmbito do Estado brasileiro, a partir de entrevistas e documentos oficiais sobre as trajetórias de educadores ambientais que assumiram o papel de gestores e produziram sentidos que se materializaram em ações. O estudo está ancorado nos referenciais teóricos do conhecimento complexo, a partir de Edgar Morin, e nas concepções de emancipação, formas de luta e hegemonia, desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos. Foi analisado se a concepção de educação ambiental referenciada na política pública garante a possibilidade de emancipação e contribui para a transição paradigmática. Assim, o estudo mostra que a política pública empreendida foi um campo instável e contraditório, mas teve a intencionalidade de promover processos dialógicos e formativos.

Palavras-chave: Política Pública, educação ambiental, emancipação.

Abstract: This article 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. It aims to elucidate and question the concept of critic and emancipated education 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 is based on theoretical references to complex experiences, beginning with Edgar Morin, and on the concepts of liberation, the nature of conflict and domination, developed by Boaventura de Sousa Santos. The notion of whether ideas of critic and emancipated education 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.

Keywords: Public policy; environmental education, emancipation

1 Como garantir o crítico e o emancipatório na massificação da política pública?

Aqui são apresentadas e interpretadas as abordagens do conceito de educação ambiental (EA) crítica e emancipatória do programa de política pública de educação ambiental da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), a partir das visões dos gestores/educadores, a partir da análise de documentos e de informações obtidas por meio de entrevista. É analisado se a concepção crítica e emancipatória proposta garante a possibilidade de emancipação e de contribuição para romper com o paradigma hegemônico.

Para a realização deste estudo de caso, utilizaram-se as seguintes técnicas de coleta de dados: a) Revisão bibliográfica, que ajudou a evidenciar a construção histórica dos conceitos de educação ambiental e sustentabilidade, concepções de emancipação, formação e política pública em EA; b) Análise documental dos materiais impressos e dos documentos oficiais relacionados ao programa; e c) 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.

O programa de política pública formulado pela Diretoria de Educação Ambiental (DEA) teve como eixo orientador a EA crítica e emancipatória (BRASIL, 2005a; SORRENTINO et al, 2005; BRASIL, 2005b), conforme declara um gestor/educador: “o desafio de implementar a educação ambiental crítica, emancipatória” (E-2)¹. 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,

¹ O recurso é utilizado para identificar o entrevistado. Neste caso, por exemplo, foi o entrevistado número dois. Como foram cinco entrevistados, serão de E1 a E5, todavia essa sequência lógica não representa a ordem cronológica da realização das entrevistas.

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 (2004), 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 ideia-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, 2005a, 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 ideia, 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).

2. 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 anterior² 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 ideias**. (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 ideia**.(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 consequências 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).

² Os trechos grifados em negrito dentro das 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.

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 foi a formação de um coletivo interno de estudos e reflexões, conforme assinala o documento MMA/DEA (BRASIL, 2005c, p. 1), voltado para uma atividade de problematização com todos os gestores/educadores da DEA e da Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação para a constituição do grupo Pesquisa ação participante-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 ideias** dentro do ministério, não sei, seminários internos, ciclos de debates periódicos, uma coisa mais efervescente de **discussão de ideias**, 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 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, na visão de 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 supõem “[...] seres ou objetos materiais que podem encontrar-se”, e supõem também que haja “condições de encontro, ou seja, agitação, turbulências, fluxos contrários, etc.” (MORIN, 1997, 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 atuar na 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.

3. A relação autonomia – Estado forte

De acordo com o documento MMA (BRASIL, 2005a), 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 outro paradigma (BRASIL, 2005b; BRASIL, 2007), 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, esse autor afirma que “não dá para ‘inventá-los’, como projetos que se vendem, compram e depois se implantam” (DEMO, 2001, 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 incertezas.

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 creem 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 ideias 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.

4. Considerações Finais

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.

Apoiado nas ideias 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

BRASIL. Edital Fundo Nacional do Meio Ambiente - FNMA nº 05/2005. *Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis*. Brasília, DF: MMA, 2005a.

_____. 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: MMA, 2005b.

_____. *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, Brasília, DF: MMA/DEA, 2005c.

_____. *Relatório de Gestão da DEA – exercício (2003-2006)*. Brasília, DF: MMA/DEA, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamento da educação. In: MMA/DEA. LAYRARGUES. Philippe Pomier (Coord). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004, p.13-24

DEMO, Pedro. Participação e avaliação – projetos de intervenção e ação. In: ALDAÍZA SPOSATI, BADER BURIHAN SAWAIA, DALMO DALLARI, ILSE WARRE. *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. SORRENTINO. Marcos (Coord.) São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001, p.163-184

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES. Philippe Pomier (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111.

MORIN, Edgar. *O Método. 1. A Natureza da Natureza*. 3ª ed. Mem Martins: Publicações Europa-América. 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1996.

_____, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Raquel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO, Luiz Educação ambiental como política pública. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo. Revista v.31, n. 2, 2005, p. 285-299.

UNGER, Nancy Mangabeira *Da foz à nascente: o recado do rio*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.