



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NAS DISSERTAÇÕES E
TESES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: ANÁLISE DOS PROCESSOS
DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.**

ANA CLARA NERY- SILVA

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Outubro - 2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – *Campus* de Rio Claro

Programa de Pós- graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES
DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE
ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.**

Discente: Ana Clara Nery da Silva

Orientador: Luiz Carlos Santana

Rio Claro

outubro de 2015

372.357 Nery-Silva, Ana Clara
N456e Educação ambiental e políticas públicas nas dissertações e
teses de educação ambiental no Brasil : análise dos processos
de elaboração e implementação. / Ana Clara Nery-Silva. - Rio
Claro, 2015
189 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Luiz Carlos Santana

1. Educação ambiental. 2. Políticas públicas. 3. Estado da
arte. I. Título.

Dedico este trabalho à minha mãe (Belzinha) e ao meu pai (Mané), almas de muita luz que permitiram minha existência neste plano e que buscam sempre o melhor de mim, mesmo nos momentos mais difíceis.

Também dedico este trabalho às minhas avós Marias, mulheres guerreiras que me ensinaram que a vida é feita por quem luta de cabeça erguida.

AGRADECIMENTOS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

[DAS UTOPIAS – Mario Quintana]

Quanto as mãos seguram nossas mãos?! Tanto a se agradecer...

Primeiramente, agradeço a essa energia maravilhosa que permite minha existência nesse plano e a feliz trajetória pela qual tenho passado, repleta de aventuras e de aprendizados!

Agradeço também aos meus pais maravilhosos, que me conceberam orgânica, espiritual, social, política, cultural e afetuosamente: vocês são puro amor em mim! Ao meu irmão, por me ensinar que é preciso ser resistente todos os dias, mas sem perder o bom humor! À minha irmã, por me ouvir, me ajudar, me amar e me ensinar a ser mais sutil, sempre! Ao Rafa (Finho) por estar do meu lado todo tempo, me incentivando, ajudando e amando desse jeito pleno e sincero como faz!

Ao professor Luiz Carlos por me orientar nesse caminho, me auxiliando nessa nova jornada de descobertas! Às professoras Ana Claudia e Sumi pela disposição e cuidado ao ajudarem com essa dissertação! Ao professor Luiz Marcelo pelas contribuições na qualificação e durante todo curso de Mestrado! Às professoras Rosa, Dalva e Bernadete pelas infinitas contribuições e pelo carinho que demonstram com seus alunos!

Aos pesquisadores do Projeto EARTE, que desenvolveram o catálogo que permitiu essa investigação e pelos quais, graças à persistência e bom humor, criei uma grande admiração!

Aos amigos e amigas da linha de pesquisa (turmas 2012, 2013, 2014 e 2015!) com quem tive a oportunidade de dividir angústias e alegrias nos corredores do Departamento, nas disciplinas, no Sujinhos, nos EPEAs, no Rio de Janeiro! Vocês são uma das melhores partes do que a educação ambiental me deu! Gratidão!

Aos amigos e amigas de Rio Claro e Araraquara que sempre tinham um sorriso pra me ajudar nos momentos de “crise” e que tinham paciência para me escutar falando dos dilemas da pós-graduação! Gratidão!

Aos meus familiares Nerys e Silvas que muito ajudaram com conselhos, com abraços, com paciência, com carinho e com afeto durante todo esse percurso! E também ao Paulo, Lê e Cia, amigos de tanto tempo e de tanto querer bem!

Aos maravilhosos e maravilhosas da República Sirmas, que me incentivaram, me amaram, me abrigaram nestes últimos anos, sempre me motivando a ser feliz, reflexiva e persistente para concluir esta pesquisa!

Às meninas lindas de Piracicaba, que chegaram na minha vida recentemente mas que já contribuído muito para minha felicidade!

Aos lindos e lindas da Cia Éciton, com quem partilhei aprendizados maravilhosos, sendo vocês, inclusive, os responsáveis pelo início de meu interesse pela educação ambiental com o espetáculo “Desvenda- $\$e$ ”!

Aos companheiros e companheiras da Escola COOPEP, com quem tenho dividido experiências maravilhosas em educação!

Aos técnicos e técnicas do Departamento e ao pessoal da Biblioteca, por auxiliarem com materiais e salas de estudo!

À Fernanda e ao Daniel por ajudarem na correção do texto!

Aos pesquisadores dos trabalhos analisados, que tanto me ensinaram com suas investigações e sem as quais este trabalho também não seria possível!

A todos e todas que encontrei pelo caminho nesses últimos anos e que, de alguma forma fizeram parte deste trabalho e da minha eterna construção como ser e sujeito! Minha eterna gratidão a vocês!

O ANALFABETO AMBIENTAL

*O Analfabeto Ambiental vê apenas o próprio umbigo.
Nada enxerga além do que permite o seu cego e estúpido egoísmo.
O pronome “nós” simplesmente não existe.
Palavras como “família, grupo, amizade, comum, cidadão,
comunidade” não possuem sentido para ele.
A vida do Analfabeto Ambiental não tem passado e não admite futuro.
Percebe apenas a pequena parte do presente imediato e nem desconfia do
processo dinâmico e rico que compõe o tempo todo.
Não entende que se inicia nele, e não tem fim, o ambiente.
Desconhece que a leitura do ambiente é a mais importante de todas as
leituras possíveis. Que a leitura do ambiente é a interação dos sentidos com
a prática da atenção constante e que, ao observarmos uma planta, um
pássaro, um animal, estamos vendo a nós mesmos,
em outro tempo, em outro arranjo.
O Analfabeto Ambiental não desenvolveu a sensibilidade para perceber que
a vida é uma só e que, ao fazermos parte dela, devemos honrá-la.
Não aprendeu, o inconsciente, que o respeito é a moeda da convivência
e que, ao respeitarmos toda forma de vida,
estamos respeitando a vida em nós.
Coitado do Analfabeto Ambiental!
Precisa saber e sentir que o respeito começa em si próprio, se estende ao
próximo, envolve o ambiente, alcança nossa rua, nosso bairro, nossa
cidade, nosso país, nosso planeta e extrapola, atingindo o infinito universo,
que é de todos.
Triste e pobre Analfabeto Ambiental!
Desconectado, julga, o insensato,
que o mundo se resume em si próprio!!!*

(Adaptação de José Leitão de Albuquerque Filho sobre “O Analfabeto Político”, de Bertold Brecht)

Resumo

Buscando investigar as políticas públicas ligadas à educação ambiental, esta pesquisa de estado da arte teve por objeto analítico dissertações e teses contidas no catálogo do projeto “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)”, também chamado de “Projeto EARTE”. Foram encontradas vinte e quatro produções classificadas segundo o Tema de Estudo ‘Políticas públicas em EA’ e focadas nos processos de elaboração e implementação dessas políticas. Estas produções foram situadas dentro do contexto geral de pesquisas em educação ambiental e, posteriormente, um recorte temático foi feito, focando apenas investigações pautadas no nível federal, delimitando-se cinco trabalhos que foram analisados segundo o referencial da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Buscou-se responder às seguintes questões de pesquisa: existem indícios de processos de elaboração e implementação de políticas públicas enquanto objeto de pesquisa destas produções? Caso existam, que agentes/ atores políticos e contextos sociopolíticos são referenciados nestas produções? Que concepções de educação ambiental e políticas públicas estão presentes nestas teses e dissertações? Os agentes/ atores políticos considerados responsáveis pela elaboração e implementação das políticas públicas foram divididos em duas categorias (governamentais e não governamentais), totalizando onze agentes/atores diferentes. As concepções de políticas públicas sugeriram-nas enquanto estando a cargo das autoridades oficiais (governos e Estado), ressaltando, porém, a necessidade da gestão participativa nas políticas públicas ligadas à educação ambiental. Observa-se a necessidade de compreender as diversas estratégias de ação dos diferentes agentes/ atores que atuam nos processos de institucionalização das políticas públicas e de contextualizar os interesses envolvidos nas etapas de institucionalização. Foram encontradas concepções de educação ambiental conforme as três macrotendências identificadas por Layrargues e Lima (2014): *conservacionista*, *pragmática* e *crítica*, sendo a última a mais destacada. Espera-se que este trabalho possa oferecer elementos investigativos aos demais pesquisadores da área de educação ambiental bem como de gestões públicas relacionadas à temática, de forma a contribuir na construção de conhecimentos que propiciem o desenvolvimento e análise de políticas públicas ligadas à educação ambiental no Brasil.

Palavras chave: Educação ambiental. Políticas públicas. Estado da arte.

Abstract

Seeking to investigate public policies related with environmental education, this state of the art research had as the object of investigation dissertations and theses contained in the catalog of the project “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)” named like "Project EARTE" too. Twenty-four research sorted in the ‘Public policies in EA’ Study’s theme were found, focused on elaborating and implementing of these policies. The productions were contextualized in the most general context of the environmental education research and, after, a new thematic focus was done, prioritizing just five investigations focused in the federal levels. These surveys were analyzed using Content Analysis framework (Bardin, 2011). We sought to answer the following research questions: is possible to find indications about elaborating and implementing process of public policies as a research object in these productions? If this can be found, what political agents/actors and sociopolitical contexts are referenced in these productions? What concepts of environmental education and public policy are present in these theses and dissertations ? The political agents/actors held responsible for the elaboration and implementation of public policies were organized in two categories (governmental and nongovernmental), totalizing eleven different agents/actors. Public policy conceptions approached this as being in a dependency of the official authorities (governments and states), emphasizing, although the necessity about a participatory management in public policies related to environmental education. About the sociopolitical contexts, was found the necessity to understand the different action strategies of the different sociopolitical agents/actors who act in the institutionalization process and the interests involved in this stages. Environmental education concepts found were connected to the three macro-trends postulated by Layrargues and Lima (2014): *conservation*, *pragmatic and critical*, the latter being the most frequently cited. It is expected that this work is only the beginning of a long debate, providing investigative elements to other researchers in the field and to the public managements, recognizing it as a part of knowledge that encourage the development of public policies connected to the environmental education in Brazil.

Key-words: Environmental education. Public policies. State of the art research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Páginas
Figura 1: Sistematização do caminho metodológico trilhado.....	44
Figura 2: Aspectos a serem considerados no estudo e entendimento de políticas públicas ..	60
Figura 3: Representação gráfica da estrutura de um sistema de políticas públicas em âmbito federal	63
Figura 4: Representação gráfica da estrutura de um sistema de políticas públicas em educação ambiental na esfera federal	64
Gráfico 1: Temas de Estudo das fichas cadastradas pelo Projeto EARTE.....	69
Gráfico 2: Agrupamentos sugeridos para o Tema de Estudo de Políticas Públicas em EA.....	71
Gráfico 3: Relação entre titulação acadêmica e ano de defesa.....	72
Gráfico 4: Relação entre titulação acadêmica e IES dos trabalhos selecionados.....	74
Gráfico 5: Relação entre titulação acadêmica e Programa de Pós-graduação.....	79
Gráfico 6: Distribuição dos trabalhos por região do país.....	82
Gráfico 7: Contexto educacional de produção dos trabalhos selecionados.....	87
Quadro 1– Informações do agrupamento “Diferentes indícios dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas”.....	38
Quadro 2 – Instituições nas quais se encontravam os Programas de Pós- graduação dos trabalhos selecionados.....	81
Quadro 3 – Objetivos dos trabalhos selecionados para compor o <i>corpus documental</i> da investigação.....	90
Quadro 4 – Referenciais de políticas públicas dos trabalhos que compõem o <i>corpus documental</i> da investigação.....	131
Quadro 5 – Referenciais de educação ambiental dos trabalhos que compõem o <i>corpus documental</i> da investigação.....	139

LISTA DE TABELAS

Páginas

Tabela 1: Agrupamentos propostos pela autora para as 103 fichas cadastradas segundo o Tema de Estudo “Políticas Públicas em EA”	35
--	----

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES.....	13
2	CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO	30
3	EM QUE SOLO PISAMOS?.....	45
3.1	Sobre educação ambiental.....	45
3.1.1	Trajetórias de consolidação da área.....	45
3.1.2	Qual (is) educação(ões) ambiental(is)?.....	52
3.2	Sobre política pública.....	57
3.2.1	Trajetórias de consolidação da área.....	57
3.2.2	Qual (is) política(s) públicas(s)?.....	65
3.3	Mapeamento dos trabalhos.....	68
4	O DESENVOLVER DAS POLÍTICAS PÚBLICAS LIGADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ELEMENTOS E CONTRIBUIÇÕES.....	92
4.1	Sobre os agentes/ atores políticos envolvidos.....	92
4.1.1	Os agentes/ atores da elaboração.....	92
4.1.1.1	Agentes/ atores governamentais.....	92
a.	Presidentes.....	93
b.	Ministros.....	96
c.	Deputados.....	97
4.1.1.1	Agentes/ atores não governamentais.....	98
a.	Comissões, conselhos e comitês da sociedade civil.....	98
b.	Comunidade de especialistas.....	103
c.	Educadores	105
d.	Corporações econômicas.....	106
4.1.2	Os agentes/ atores da implementação.....	106
4.1.2.1	Agentes/ atores governamentais.....	107

a. Ministérios	108
b. Secretarias.....	109
4.2.1.2 Agentes/ atores não governamentais.....	110
a. Educadores	110
b. Comissões, conselhos e comitês da sociedade civil.....	115
c. Corporações econômicas.....	118
4.1.3 A necessidade do diálogo.....	119
4.2 Sobre os contextos sociopolíticos.....	121
4.3 Concepções de políticas públicas.....	130
4.3.1 Políticas públicas a cargo dos gestores públicos.....	131
4.3.2 Políticas públicas e a gestão participativa	134
4.4 Concepções de educação ambiental.....	136
4.4.1 Educação ambiental conservacionista.....	140
4.4.2 Educação ambiental pragmática.....	143
4.4.3 Educação ambiental crítica.....	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	160
ANEXO I - MODELO DA FICHA DE CLASSIFICAÇÃO DESENVOLVIDA PELOS INTEGRANTES DO PROJETO EARTE PARA SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES REFERENTES AOS TRABALHOS QUE COMPÕEM O CATÁLOGO DO PROJETO.....	168
ANEXO II – RESUMOS DOS TRABALHOS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> <i>DOCUMENTAL</i>.....	169

1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Se fôssemos infinitos

Tudo mudaria

Como somos finitos

Muito permanece.

[Se fôssemos infinitos – Bertold Brecht]

A educação é considerada uma prática social necessária ao processo de formação humana (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006). Mas ao mesmo tempo em que é necessária para a formação dos sujeitos, ela também é uma prática realizada por sujeitos. E, uma vez resultante da atividade humana, deve-se considerar, como com quaisquer outras ações ou práticas dos seres humanos, que ela não possui uma única direção, um único sentido (SANTANA, 2005, p.1). Assim, a orientação sobre o tipo de educação necessita de constante vigilância, aprimoramento, crítica e fundamentação que a sustente.

Fazendo-se uma análise histórica das diferentes propostas de educação podem-se observar, de maneira bastante generalizada, ao menos duas visões possíveis. Em uma delas, a educação compromete-se com a “formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social, pautada na construção democrática e no diálogo” (GIRON, 2008. p. 25). Esta educação visa, portanto, uma sociedade na qual os sujeitos possam analisar criticamente a realidade e vir a transformá-la, sugerindo uma perspectiva crítica de educação.

Na segunda possibilidade, a educação pode voltar-se apenas à manutenção de um sistema social, que por sua vez, pode ser injusto, hierárquico e normatizador, afastado de um ideal democrático e baseado em relações de poder desiguais. Além disso, este tipo de educação também pode basear-se em relações exploratórias na qual uma parte dos indivíduos acabe tendo de se submeter social, política e economicamente a outros (MESZÁROS, 2005).

Nesta dualidade de processos educativos, as educações possíveis refletem as diferentes relações sujeito-objeto, bem como os enfoques, objetivos, valores da sociedade na qual estão inseridas. Mas ao mesmo tempo em estas relações, enfoques e valores refletem uma sociedade, eles também podem influenciar os rumos da sociedade que se almeja formar.

Na sociedade contemporânea existem diferentes adjetivações para a educação, que

refletem distintas necessidades, relações, enfoques, objetivos e valores. Uma destas adjetivações é a que concebe a chamada educação ambiental. Esta é antes de tudo, educação, mas carrega consigo especificidades voltadas à temática ambiental. Mas para além de uma temática simples, a educação ambiental reflete uma complexa problemática nas relações entre sociedade e natureza. Deve-se considerar a relação entre os seres humanos com a natureza, mas não se deve ficar, no entanto, alheia às relações estabelecidas entre os próprios seres humanos, às suas relações civilizacionais.

Durante a Revolução Industrial, ocorrida nos séculos XVIII e XIX, houve o desenvolvimento e o uso das máquinas e o início da produção de bens de consumo em grande escala. Isto gerou mudanças bruscas nas relações do homem com a natureza, fazendo com que estas relações se tornassem cada vez mais predatórias e tendo por consequência efeitos ambientais que vem sendo sentidos desde então.

Além disso, naquele momento, as relações de exploração dos homens para com os próprios homens também eram predatórias, no que tange a proteção e a qualidade da vida. E ainda que a Revolução Industrial e a modernização dos meios produtivos tenham se iniciado na Inglaterra, com o passar de algumas décadas estes elementos e o tipo de organização da produção já haviam sido incorporados em quase todos os continentes.

Sobre as diferentes relações sujeito – objeto, a educação ambiental pode num primeiro momento tomar como questão fundamental a relação homem – natureza/ elementos ambientais. Com base nesta relação, poderá ser proposta a construção de uma sociedade na qual as relações sejam menos desiguais, injustas e predatórias entre os homens e os elementos naturais. Tal alternativa pode ser uma maneira de superação da chamada crise ambiental (LEFF, 2001).

Existem autores, porém, que propõem que a educação ambiental surge como necessária num contexto de superação de uma crise que não se restringe às relações ecológicas, ainda que não as desconsiderem. Ou seja, existem aqueles que consideram uma crise para além das relações entre seres humanos e os elementos naturais que os cercam.

Neste sentido, as relações estabelecidas entre os próprios homens também são consideradas predatórias, havendo a necessidade de se ponderar aspectos ambientais e também elementos sociais, culturais, econômicos e políticos envolvidos na chamada crise

socioambiental (BORNHEIM, 1985; LEFF, 2001).

Ainda que as relações predatórias e os efeitos gerados por consequência destas existam desde os séculos XVIII e XIX, e que alguns movimentos de instituições e militantes envolvidos na resolução dos problemas decorrentes dessas relações possam ter se formado anteriormente à década de 1950 (CARVALHO, 2001), foi a partir das décadas de 1960 e 1970 que a problemática socioambiental se destacou no cenário internacional. Isso porque nestas décadas é que os efeitos da degradação ambiental se tornaram mais evidentes e generalizados, iniciando-se efetivamente o debate sobre estes efeitos e suas proporções.

Estes debates foram articulados a partir de um movimento formado por diferentes setores da sociedade, chamado de movimento ambientalista chamado também de movimento ecológico (CARVALHO, 2001) que, articulado aos movimentos de contracultura, buscavam no Brasil e em outras partes do mundo soluções para os problemas ambientais e sociais que despontavam (DIAS, 1991).

As problemáticas socioambientais emergentes começaram a ser debatidas pelos movimentos ambientalistas, de contracultura e demais grupos envolvidos que, aos poucos, criaram pressões políticas e sociais para que a temática fosse sendo incorporada às agendas governamentais de seus respectivos países.

Tal processo incitou os governos constituídos nestes países aos primeiros debates sobre a problemática socioambiental, e a partir de 1970 estes governos instauraram, por meio da ONU, uma série de conferências que tivessem por objetivo deliberar sobre esta problemática. Com isso, a mesma ganhou “destaque” e começou a ser cada vez mais debatida nacional e internacionalmente.

Com a intensificação dos debates, houve uma crescente preocupação advinda de diferentes setores da sociedade e caminhos diversos começaram a ser apontados como possíveis formas de minimizar ou – para os mais esperançosos – solucionar os problemas que se tornaram mais evidentes e preocupantes por conta dos alarmantes níveis de degradação e alteração ambiental (CARVALHO, 1989).

Dentre os caminhos apontados como possíveis soluções, a relação entre a resolução das questões ambientais e a educação estreitou-se. Daí é que se começou a pensar nas contribuições do processo educativo como possibilidade para provocar mudanças na realidade

e ajudar a solucionar os problemas ambientais emergentes. Assim, a educação ambiental passou a se constituir como uma possibilidade de transformação do quadro vigente, ainda que seu papel transformador tenha se tornado mistificado e idealizado com o passar dos anos (CARVALHO, 1989).

Observando este recorte histórico, nota-se que a emergência do que hoje conhecemos por educação ambiental se deu a partir do movimento ecológico e não no âmbito da educação na escola, contextualizando o surgimento da educação ambiental como ação educativa não formal que, posteriormente, foi incorporada ao contexto da educação escolar (CARVALHO, 2001).

Assim, práticas em educação ambiental enquanto atividades humanas e sociais podem subsidiar reflexões e ações que norteiem a sociedade, buscando orientá-la para superação da crise socioambiental. Para isso, analisar fundamentações teórico-metodológicas em educação ambiental faz-se necessário, justificando que as pesquisas voltadas a esta área podem auxiliar em sua construção, desvelando características, influências e desdobramentos que a mesma possui.

Dedicar-se à pesquisa em educação ambiental é compreender um pouco mais sobre as características pedagógicas, culturais, sociais e políticas que a constituem e que são influenciadas por ela, criando assim um corpo de conhecimentos sobre este assunto. Este pode sustentar uma prática reflexiva e contextualizada, mais efetiva quando se visa a transformação das relações predatórias existentes.

É necessário, nesse sentido, vislumbrar a pesquisa em educação ambiental como elemento mediador que auxilie na compreensão da realidade e de suas contradições. Compreendendo estas contradições e a crise que geram, têm-se subsídios para propostas que permitam sua superação. Assim se justificaria a pesquisa em educação ambiental, que pode auxiliar no entendimento e na superação da crise socioambiental ao voltar-se para o estudo das complexas relações estabelecidas entre os próprios seres humanos e destes com os elementos naturais existentes.

Desta forma, avaliar as concepções, práticas e objetivos da educação ambiental é de suma importância, considerando-se que ao falar de educação ambiental “não se trata, de modo algum, de um segmento isolado de nossa prática social; ao contrário, sua relação com o social,

com o político, com o econômico é íntima e profunda” (SEVERINO, 2001, p. 10) e tem se tornado, com o passar dos anos, cada vez mais estreitada.

Na história da educação a temática ambiental é bastante difusa e relativamente recente e só começou a dar indícios de certa perenidade e continuidade a partir da década de 1980 (SANTANA, 2005). A partir desta década as práticas educacionais ligadas à educação ambiental começaram a se consolidar (DIAS, 1991) especialmente no ambiente escolar e, concomitante com estas práticas, começaram a se realizar também as primeiras pesquisas em educação ambiental no Brasil¹.

Desde então, as pesquisas que investigam esta temática no país têm crescido consideravelmente ano a ano, com o número de trabalhos produzidos acentuando-se consideravelmente desde o fim dos anos 1990 até a primeira década dos anos 2000 (FRACALANZA et al, 2005; REIGOTA, 2007). Com o aumento da produção de pesquisa, espaços de debate sobre estas investigações tornaram-se necessários, sendo criados eventos que se dediquem a estudar e discutir a produção de pesquisa na área, como o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA²) e Grupos de Trabalho (GTs) em encontros de

1 Segundo dados contidos no catálogo do projeto “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)” , as primeiras três dissertações ligadas à educação ambiental foram defendidas em 1981. A pesquisadora Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco investigou relações entre experiências educacionais, particularmente em cursos de Ciências, e a resolução de problemas socioambientais em uma comunidade em São Paulo do Potengi/ Rio Grande do Norte. Já a pesquisadora Maria Cristina dal Pian Nobre analisou a experiência de uma disciplina intitulada “Física do Meio Ambiente”, ministrada aos alunos do curso de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Por fim, a pesquisadora Maria José Araújo Lima procurou identificar e acompanhar a dinâmica ecológica vivenciada por uma comunidade humana que habitava uma região de ecossistema estuarino, na região do nordeste brasileiro. Os dois primeiros trabalhos foram realizados na USP e contaram com a orientação do professor Ernst Wolfgang Hamburger, enquanto o último foi realizado na UFMG sob a orientação da professora Glauro Vasques de Miranda. Não foi possível encontrar, no catálogo do Projeto, informações sobre os respectivos Programas de Pós-graduação nos quais estas pesquisas foram desenvolvidas.

2 O EPEA foi criado a partir da iniciativa dos grupos de pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo”, ligados ao PPG em Educação da UNESP Rio Claro, juntamente com o grupo o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto e com pesquisadores dos PPG em Ecologia e Recursos Naturais e Educação da UFSCar São Carlos. Tendo ocorrido pela primeira vez em 2001, o evento é bienal e pode ser considerado um marco importante para a Educação Ambiental no país por ter trazido elementos para a consolidação da pesquisa nesta área, além de reconhecer não só a existência do educador ambiental, mas também do pesquisador em educação ambiental (RINK; MEGID NETO, 2009).

outras áreas de pesquisa, como o GT- 22 que trata especificamente da Educação Ambiental, no encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo.

O crescimento expressivo das produções acadêmicas, em especial de dissertações e teses no país nos últimos anos relacionados à educação ambiental permite que sejam investigadas as próprias produções, observando seus limites e possibilidades. Dentre as pesquisas realizadas sobre esta produção, pesquisadores têm se dedicado a entender as configurações que elas refletem, por meio de pesquisas chamadas do tipo “estado da arte”.

As chamadas pesquisas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”³ (FERREIRA, 2002) ou metapesquisas (KATO, 2014) são investigações que colaboram para a compreensão dos conceitos e enfoques que têm sido descritos e analisados nas produções acadêmicas, como dissertações e teses acerca de determinada temática.

Estas pesquisas têm sido importantes à educação ambiental por contribuírem, num primeiro momento, com a sistematização de dados referentes à produção, como por exemplo, na busca de panoramas gerais como aqueles propostos por Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009), Fracalanza et al. (2005), Grandino e Tomazello (2007) e Megid Neto (2009).

Tais pesquisas podem ainda subsidiar elementos que constatem a configuração de determinadas temáticas no âmbito da educação ambiental, inclusive tomando como objeto analítico dissertações e teses já produzidas. Tendo estes documentos como referência, foram produzidas dissertações como a de Bitar (2009) que investigou a temática de atividades de campo nestes documentos; a de Palmieri (2011) que analisou, nestes materiais projetos de educação ambiental nas escolas brasileiras; a dissertação de Souza (2012) que investigou a ética ambiental; a pesquisa de Reis (2013) que buscou elementos sobre o tema de mudanças climáticas; ou a investigação de Zupelari (2014) que explorou elementos sobre o debate da modernidade *versus* pós- modernidade nas dissertações e teses de brasileiras de educação ambiental.

Além dessas dissertações, também há a tese de Kato (2014), que buscou investigar o conceito de “ecossistema” tendo como objeto analítico outras teses e dissertações de educação

3 As pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” não são restritas à área de educação ambiental, mas ocorrem nas mais diversas áreas das ciências, graças à tendência geral da crescente produção científica em diversas áreas do conhecimento. Nas ciências sociais e humanas este tipo de pesquisa tem ganhado cada vez mais destaque (GODOY, 1995a).

ambiental.

Ao mesmo tempo, as pesquisas do tipo estado da arte podem também observar a configuração das produções relativas a determinados encontros de pesquisa vinculados à área, como os EPEAs (AVANZI; CARVALHO; FERRARO-JUNIOR, 2009; CARVALHO; SCHMIDT, 2008; CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006; FERRARO- JUNIOR, 2012; JUNTA; SANTANA, 2011; KAWASAKI et al., 2009a; RINK; MEGID NETO, 2009; SANTANA, 2014), evento específico em pesquisa em educação ambiental.

Existem também produções que investigam os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisas em Educação em Ciências (ENPECs) (KAWASAKI et al., 2009b; SCHNEIDER- FELICIO; MATOS, 2013), Encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS) (AVANZI; CARVALHO; FERRARO-JUNIOR, 2009; CARVALHO; SCHMIDT, 2008) ou Encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) no já citado GT-22 (CARVALHO; SCHMIDT, 2008).

Ainda que estes três últimos encontros não se dediquem exclusivamente à pesquisa em educação ambiental, eles possuem *GTs* (Grupos de Trabalho) e espaços para a apresentação de pesquisas que se vinculam à temática. E isso inclusive pelo fato de que a própria educação ambiental é uma área transversa, que dialoga com a produção de conhecimento em distintas áreas.

É neste contexto de produção de pesquisas em educação ambiental que surge o projeto “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)”, também chamado de “Projeto EARTE” e que visa sistematizar a produção de pesquisas sobre educação ambiental já produzida no Brasil, vislumbrando contextos de produção e temáticas desenvolvidas por estas produções (CARVALHO et al., 2013).

São diferentes temáticas que vem sendo trabalhadas na sistematização das produções de pesquisa em educação ambiental, que vão desde suas concepções, as práticas implementadas em espaços formais e não formais de educação, bem como as diretrizes que a estabelecem no país. Neste último caso, as diretrizes que norteiam a educação ambiental aproximam-se de uma área de pesquisa que, aos poucos, ganha destaque, que é a área de educação ambiental e políticas públicas.

As políticas públicas podem ser entendidas, de maneira bastante sucinta e direta, como

“aquilo que o governo escolhe ou não fazer”. Nesta proposição de Dye (1984), a delimitação da política pública é resultado de escolhas dadas pelos dirigentes governamentais, sendo eles que protagonizam, ou em outras palavras, são os “atores principais” das escolhas tomadas.

Pode-se complementar a definição de política pública proposta por Dye como as ações e escolhas governamentais que se dão em diferentes níveis federativos (SOUZA, 2003, 2007), voltadas para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001), e que se articulam com o planejamento mais global que a sociedade constrói para si (AZEVEDO, 2004).

As ações governamentais (que se materializam como leis, programas, projetos), estão de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes governamentais em diferentes tempos históricos (GIRON, 2008; SANTOS, 1999)⁴.

Estudar as políticas públicas é buscar respostas que permitam entender para quais problemas foram formuladas; os conflitos que tentam resolver; a trajetória seguida nas diferentes etapas de efetivação destas políticas; o papel dos atores/indivíduos que estão envolvidos; as instituições e grupos de interesse dos quais fazem parte estes atores e que estão envolvidos nas decisões ou que poderão ser afetados por elas; bem como os processos em que assuntos privados se tornam públicos e vice-versa (CAPELLA, 2006, 2007; SOUZA, 2006, 2007).

A área de políticas públicas está em constante expansão, razão pela qual definições conceituais e propostas metodológicas de pesquisa estão também em formação. Nos últimos anos diferentes pesquisas têm sido realizadas objetivando a discussão de questões epistemológicas e metodológicas (CAPELLA, 2006, 2007; HOFLING, 2001; SOUZA, 2006, 2007), contribuindo com isto para a construção e consolidação da área.

Outras pesquisas têm buscado a compreensão de diferentes questões em políticas públicas que instituem as ações educativas no país (AZEVEDO, 2004; GIRON, 2008), as

⁴ Ainda que este trabalho para a definição do corpus documental considere os descritores elaborados pelo grupo de pesquisadores do Projeto EARTE, na análise empreendida e, em razão de contato com bibliografia específica sobre o tema de nossa investigação, outros elementos conceituais ampliaram as reflexões. É o caso, por exemplo, da conceituação de “Políticas Públicas em EA”, uma vez que para os pesquisadores do projeto, as trabalhos em Políticas públicas seriam aqueles que “(...) descrevem, analisam e/ou avaliam programas, diretrizes, ações, objetivos e interesses de um único indivíduo ou grupo governamental ou não-governamental, voltados para o público em geral e relacionados com um conjunto de problemas ambientais e da coletividade, desde que explicitadas suas repercussões ou ligações com a EA” (CARVALHO et al, 2013). As investigações aqui apreendidas incluem tais “conceitos-chave”, somando ainda a eles referenciais teóricos das áreas de sociologia e políticas públicas.

ações educativas ligadas mais especificamente à educação ambiental (CHADDAD, 2011; CHÁVEZ; MATHEUS, 2004; KAPLAN, 2011; LAYRARGUES, 2003; SILVA, 2014; SORRENTINO, 2011), e até mesmo modelos analíticos que permitam melhores entendimentos sobre o desenvolvimento de políticas públicas ligadas à educação ambiental (NERY-SILVA; ARAÚJO; SILVA, 2014).

Desta forma, voltar-se ao estudo das políticas públicas vinculadas à educação ambiental pode contribuir para a compreensão de diferentes variáveis envolvidas em todas as etapas de suas efetivações, auxiliando na consolidação tanto da área de políticas públicas quanto de educação ambiental.

Na tentativa de observar as relações e os interesses entre os diferentes conjuntos de atores que compõem o movimento ambientalista, Layrargues (2003), propôs-se a descrever algumas tipologias existentes, nomeadas como *exponencialistas*, *desenvolvimentistas*, *compatibilistas socioambientalistas*, *conservacionistas* e *preservacionistas*. Além destas categorias, que sugerem diferentes posicionamentos destes atores envolvidos na resolução da problemática ambiental, também se tecem as relações entre estes diferentes atores, no contexto da ação política voltada a uma gestão ambiental participativa.

Assim, evidencia-se a diversidade de pensamentos dos atores ligados ao movimento ambientalista e que se reflete em diferentes “jeitos de fazer” a educação ambiental. Isso sugere que a diversidade de posicionamentos destes atores resulta numa “certa conflitualidade” que, necessariamente, conduzirá os debates ao campo político da negociação dos valores e interesses em jogo, ressaltando a necessidade da efetivação de políticas públicas serem concretizadas num contexto mais democrático.

Na investigação proposta por Chávez e Matheus (2004) verificam-se relações entre o desenvolvimento da educação ambiental e das políticas públicas em âmbito nacional e internacional, estando estes dois contextos diretamente relacionados. Para os autores a investigação é necessária, pois ao refletir sobre a educação e as políticas públicas é possível identificar valores, interesses, ações e responsabilidades individuais e coletivas em nível local, nacional e mundial.

Com isso, identificam-se diferentes atores (como por exemplo, as instituições de ensino, as ONGs, o empresariado em geral, órgãos públicos, empresas estatais de petróleo,

energia e saneamento, os meios de comunicação, entre outros) e trajetórias que contribuem na criação de uma sociedade ecologicamente mais equilibrada e socialmente mais justa.

Para tal, traçou-se uma trajetória das diferentes possibilidades pelas quais uma política pública pode ser efetivada (leis, portarias, comissões, projetos, secretarias), evidenciando-se a importância de uma articulação entre elas para que, como foi proposto por Layrargues (2003), se alcance uma gestão ambiental com maior participação de diferentes setores sociais.

Para Chávez e Matheus (2004), o governo brasileiro deveria pensar na implantação de novo modelo de desenvolvimento, fundamentado na sustentabilidade que, naquele momento (2004) estava sendo delineada nos fóruns de discussão e nos documentos que consubstanciariam a Agenda 21 Brasileira.

Situando histórica e filosoficamente as contradições da área de educação ambiental, Chaddad (2011) buscou analisar a educação ambiental enquanto política pública (“como uma das mais urgentes políticas públicas que devem ser colocadas em prática”- p. 66) no contexto de desenvolvimento sustentável, sugerido por diferentes acordos firmados pela ONU. Para isso, analisou documentos que trazem o histórico e as bases legais da educação ambiental no país, buscando elementos que materializaram nas políticas públicas sugestões do ‘Relatório Burtland’, documento elaborado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU na década de 1980.

Ainda que existam propostas que aparentemente sugerem ações educativas voltadas às práticas mais democráticas como a Agenda 21 – consideradas como positivas e incentivadas ao fim da pesquisa de Chávez e Matheus (2004) –, neste trabalho o autor sugeriu que o *desenvolvimento sustentável* proposto por estes documentos em nenhum momento questiona o modo de produção capitalista em si. Segundo ele, são feitas apenas recomendações de ajustes de ordem financeira e tecnológica para que se consiga o desenvolvimento sustentável.

Assim, para o autor, as ideias propostas e a organização política dos documentos estudados construídas com base no desenvolvimento sustentável aproximam-se da lógica do sistema capitalista, fazendo com que a educação ambiental proposta se mostre contraditória, pois reafirma o paradigma da expropriação e a exploração do homem e da natureza, duas grandes formas de obtenção da mais valia capitalista.

Propondo elementos para a construção de ‘outro mundo possível’, Sorrentino (2011) ressalta a importância da participação de diferentes atores para que estas mudanças de fato se concretizem. Destaca a necessidade de que não apenas os dirigentes governamentais e suas equipes de economistas decidam sobre as políticas públicas a serem criadas e implementadas, mas que outros atores também possam integrar estas decisões, incluindo os técnicos/acadêmicos estudiosos destes temas e as populações que serão afetadas por cada uma das decisões tomadas.

Além disso, ressalta a importância de diálogo entre os dirigentes governamentais dos diferentes países e das políticas públicas por eles criadas, considerando que todos compartilhamos o mundo e as ações não se podem dar de maneira isolada, já que influenciam a todos reciprocamente.

Buscando também observar possíveis contradições e interesses contidos em documentos oficiais, a dissertação de Kaplan (2011) analisa que interesses estão presentes nos discursos que se materializaram nos documentos referentes à Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – (lei nº 9.795/99), ao Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e ao Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA). Estas três são atualmente as principais políticas federais de Educação Ambiental do país. Para esta análise, o autor utiliza como referências teórico-metodológicas a Análise Crítica do Discurso, o Materialismo Histórico- Dialético e a Educação Ambiental Crítica.

Visando compreender as trajetórias e atores envolvidos na institucionalização de uma determinada política pública de educação ambiental, Silva (2014) analisou o processo de definição da agenda governamental (*agenda-setting*) e de institucionalização do Programa de Juventude e Meio Ambiente (PJMA). Todo este processo, que durou duração cerca de 10 anos e que foi finalizado em 2013 contou com uma série de atores de instâncias governamentais e civis, dentre os quais os (as) conselheiros (as) de juventude no Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE).

Após entrevistar estes conselheiros (sujeitos de pesquisa) o autor identificou que a relação da educação ambiental com a institucionalização do PJMA na agenda governamental se estabeleceu pela via institucional. Para isso, foi inevitável o embate político, explicitando a necessidade de políticas públicas de educação ambiental para jovens, essencial à valorização da prática política dos atores envolvidos neste processo.

Em âmbito internacional, Peters (2001) buscou investigar o campo das políticas públicas e educação ambiental em seu trabalho sobre a organização do governo neozelandês. O autor apresentou considerações sobre o neoliberalismo e reflexões sobre a organização política lateral que este apresenta com relações de poder desiguais para os diferentes setores sociais. Foram feitas considerações sobre diferentes demandas sociopolíticas de países desenvolvidos/em desenvolvimento, apontando, os atores envolvidos (segmentos governamentais, sociais e produtivos) e a necessidade da maior participação dos setores sociais nos processos políticos para resolução das questões ambientais.

Examinando o desenvolvimento de ações educativas para resolução da problemática socioambiental na Indonésia, Nomura (2009) investigou as ações desenvolvidas dando ênfase ao setor não formal de educação e enfocando, num primeiro momento, a atuação de atores específicos: as organizações não governamentais (ONGs). Analisou a trajetória do desenvolvimento de ações educativas ligadas a esta problemática no país, que se iniciam na década de 1960 (quando a educação ambiental foi implantada no ensino formal de educação), se atentando às dificuldades nas décadas seguintes em se manter uma educação mais crítica graças a um regime governamental autoritário (que impedia muitos questionamentos acerca das contradições da realidade do país).

O autor finaliza a pesquisa alertando a sociedade civil para que esteja sempre atenta aos riscos de exploração advindos de particulares que dirigem o Estado (ou seja, os governantes, vistos aqui como aliados aos grandes empresários no sistema neoliberal) e as corporações multinacionais, para que a educação para a problemática socioambiental não se deixe travestir por interesses escusos. Entre os atores considerados como “fazedores de políticas” (elaboradores da política) não há menção clara sobre os ativistas ou educadores, mas a restrição dessas decisões por parte de um único grupo de atores, os governantes, que o autor categoricamente afirma “atenderem a interesses específicos”.

O que se observa por estes exemplos é que uma parcela das pesquisas que articulam educação ambiental e políticas públicas tem se dedicado a compreender processos de construção, implementação e avaliação destas políticas tanto em âmbito nacional como internacional. Tais investigações também se esforçam por desvelar atores, interesses, contextos e trajetórias nas etapas envolvidas na institucionalização destas políticas, o que se julga muito pertinente e de grande contribuição para a consolidação de pesquisas na área e para as próprias políticas públicas ligadas à educação ambiental.

Isso porque compreender os processos de formulação, execução e avaliação destas políticas, bem como atores, contextos e problemas sociopolíticos envolvidos pode contribuir tanto para a construção teórica destes conceitos quanto para auxiliar gestões públicas na construção de políticas públicas de educação ambiental (FERRARO – JUNIOR, 2012).

Além de dados decorrentes de investigações sobre políticas públicas de educação ambiental, por outro lado, também é possível tecer relações entre diferentes investigações. Tais relações fornecem dados que demonstram panoramas sobre as formas pelas quais as políticas públicas ligadas à educação ambiental vêm sendo estudadas.

Buscando tecer estas relações entre pesquisas de políticas públicas e educação ambiental e situar os pesquisadores na produção da área, Guimarães, Olabarriaga e Tonso (2009) propuseram para o Grupo de Discussão de Pesquisas (GDP) em Políticas Públicas e Educação Ambiental no V EPEA a leitura de um pré-texto contendo alguns trabalhos relacionados ao tema. Neste pré-texto, construído pelos autores, estão explicitadas as “principais linhas de pesquisa, o estado da arte destas linhas e a articulação entre os trabalhos com este enfoque em diferentes encontros acadêmicos nacionais” (p. 216).

Após a leitura deste pré-texto que situa os pesquisadores na produção da área, foram discutidas as pesquisas produzidas pelos participantes do grupo, foco principal dos GDPs. Neste momento de discussão, observaram-se relações entre estas pesquisas e o pré-texto produzido para a discussão, apontando pontos relevantes e possíveis contribuições já construídas e aquelas a serem elaboradas para consolidação da área.

Uma das necessidades apontadas foi a de compreender as diferentes concepções de Estado e a contribuição do (s) mesmo (s) na formulação e implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental. Os autores acreditam que compreender estas concepções “nos obriga a refletir sobre qual Estado e quais políticas públicas, que materializam concepções subjacentes, referimos e almejamos” (p.224).

Retomando as discussões ocorridas no mesmo espaço de discussão durante o VI EPEA realizado em 2011, Ferraro – Junior (2012) reforça a necessidade do debate e também do diálogo para a consolidação desta área de investigação. Analisando 12 trabalhos inscritos para este GDP (num total de 85 trabalhos inscritos para o encontro), o autor considerou que além da quantidade e diversidade de temas trazidos nestes trabalhos, as pesquisas têm grande

relevância política e acadêmica, pois ao estudar e sistematizar conhecimentos sobre essas políticas pode-se favorecer seu aprimoramento e “evitar o experimentalismo difuso” (p.141) nos processos de institucionalização de políticas públicas.

Por outro lado, o autor chama a atenção às possíveis “conflagrações” nesse campo de pesquisa, uma vez que por ser uma área imbricada por diferentes interesses, os posicionamentos trazidos enquanto conclusões de determinadas investigações podem se converter em subterfúgios de acusação ou defesa de determinadas gestões.

O autor conclui que os trabalhos apresentados permitem colher diversos aprendizados, tanto para a construção do conhecimento teórico a ser desenvolvido em âmbito acadêmico como para o uso deste conhecimento enquanto colaborador para gestões públicas. Considera ainda que a crescente produção de leis, programas, espaços colegiados, editais, projetos e materiais de educação ambiental produzidos pelo Estado, nos seus diferentes níveis federativos, constituem uma fonte quase inesgotável para as pesquisas em políticas públicas de educação ambiental que poderão ser realizadas.

Apontamentos relacionados ao VII EPEA (2013) são trazidos por Santana (2014) que analisou 21 trabalhos inscritos no mesmo GDP (de um total de 104 trabalhos apresentados no encontro), que foram discutidos a partir da apresentação dos pesquisadores ou pelos excertos retirados dos trabalhos inscritos e que foram trazidos pelo autor, que foi o coordenador do espaço.

Analisando os objetivos propostos, as questões de pesquisas, os procedimentos de investigação e os suportes teórico-metodológicos utilizados, o autor considerou a diversidade de temas abordados, destacando investigações relacionadas a ações de licenciamento ambiental e relações entre o poder público e o privado nas ações de educação ambiental, incluindo questões ligadas à representação e participação de atores nas políticas públicas de educação ambiental elaboradas, implementadas ou em processo de implementação.

Santana (2014), em seu artigo de registros, memórias e de possibilidades de análises sobre pesquisa em educação ambiental e políticas públicas, reforça o já afirmado por Ferraro–Junior (2012) que as discussões sobre esta temática no âmbito do GDP demonstram a “vitalidade e uma pertinência social e política que justifica sua continuidade nos próximos EPEAS” (p.166).

Considera ainda que a discussão e análise de trabalhos de pesquisa sobre esta temática contribuem não só para o avanço do debate, mas também “para a sistematização de novas pesquisas e para a consolidação da temática sobre Educação Ambiental e Políticas Públicas no campo da pesquisa em Educação Ambiental, em permanente construção” (SANTANA, 2014, p. 166).

Nos trabalhos apresentados por Guimarães, Olabarriaga e Tonso (2009) e Santana (2014) sugere-se que a multiplicidade de definições sobre os princípios norteadores do que são “educação ambiental” e “políticas públicas” também constituem uma lacuna e uma possibilidade de objeto de pesquisa. Assim, não há consenso sobre estas concepções, o que demonstraria uma diversidade de matrizes epistemológicas ligadas ao tema e possíveis objetos de pesquisa (SANTANA, 2014).

Desta forma, compreende-se a importância da análise de dissertações e teses em educação ambiental, especialmente no âmbito das políticas públicas, para o entendimento de concepções e o desenvolvimento de panoramas desta área, que ainda se consolida dentro da educação ambiental.

Retomando a importância de compreender agentes/ atores políticos e contextos sociopolíticos envolvidos nas etapas de elaboração e implementação de uma política pública, acredita-se ser fundamental observar o que os pesquisadores da área de educação ambiental já têm produzido sobre tal assunto.

Compreende-se também a relevância e magnitude do desenvolvimento de um Projeto como o EARTE, no qual há grande esforço para a sistematização da produção brasileira em educação ambiental, forjando um banco de dados para pesquisadores das diversas áreas da educação ambiental.

Desta forma, este trabalho busca em produções acadêmicas (dissertações e teses) contidas no catálogo do Projeto EARTE respostas às seguintes questões: existem indícios de processos de elaboração e implementação de políticas públicas enquanto objeto de pesquisa destas produções? Caso existam, que agentes/ setores sociais e contextos sociopolíticos são referenciados nestas produções? Que concepções de educação ambiental e políticas públicas se fazem presentes nestas teses e dissertações?

Compreendendo-se que as ações que se inserem no campo das políticas públicas e

educação ambiental são recentes e múltiplas e, enquanto tal, “estão em plena fase de maturação”, justifica-se a importância desta pesquisa pelo fato das produções acadêmicas suscitarem “novos conceitos e práticas, numa perspectiva praxiológica” (GUIMARÃES; OLABARRIAGA; TONSO, 2009, p. 223).

No âmbito de investigações delimitadas na esfera das políticas públicas, novos conceitos, práticas e bases para uma *práxis* educativa são estritamente necessários para compreensão da complexa teia de agentes/ atores e contextos sociopolíticos presentes nas políticas públicas institucionalizadas.

Na próxima Seção (2) serão apresentados os procedimentos de pesquisa, explicitando os caminhos aqui trilhados para delineamento da pesquisa.

Posteriormente, na Seção 3, estarão contextualizadas definições e referenciais para o que se entende por educação ambiental e política pública (explicitando referências teóricas utilizados), seguidos do mapeamento e características gerais dos trabalhos.

Na Seção 4, serão redigidas as análises, empreendendo dados advindos dos trabalhos que compõem o *corpus documental*, buscando respostas às questões de pesquisa propostas.

Por fim, na Seção 5 estarão elaboradas considerações sobre os dados analisados e entendimentos que tivemos ao longo do processo de investigação. Ao fim, encontrar-se-ão as referências bibliográficas que sustentam esta investigação e os anexos com documentos utilizados, deixando-os disponíveis ao leitor para possíveis consultas.

Buscou-se aqui sistematizar ao menos parte do conhecimento já produzido sobre a temática de educação ambiental e políticas públicas no país, para isso estabelecendo diálogos com os autores que já investigaram o assunto. Espera-se que com isso seja possível contribuir na atualização do entendimento das pesquisas em educação ambiental e políticas públicas, não apenas pela sistematização da produção, mas demonstrando seus limites e possibilidades, assim como possíveis lacunas a serem preenchidas por novas pesquisas.

Compreendem-se as limitações, especialmente temporais, que esta pesquisa apresenta deixando claro que a mesma não poderia revelar todo o conhecimento já produzido, mas sim analisar alguns aspectos presentes nas produções delimitadas no *corpus documental* e que contribuirão para a atualização de informações relativas a esta temática.

Compreende-se também que este texto possui um caráter investigativo, buscando-se conservar sua essência sem que opiniões dos autores dos textos investigados e da autora da investigação fossem superpostos. Ou seja, há a formação de considerações por parte da autora durante o trilhar do processo investigativo de acordo com os elementos encontrados nos textos investigados, porém estas duas perspectivas não devem estar fundidas no decorrer do texto.

Espera-se que o leitor possa apreender, refletir e aprender sobre as perspectivas aqui trazidas, importantes não apenas à construção desta área de pesquisa, mas de importância imensurável à formação desta autora-pesquisadora. Vale ressaltar que a perspectiva aqui trazida é *uma perspectiva*, que não é única e nem a mais verdadeira, mas se baseia em determinados propósitos e referências definidos. Outros tantos poderiam ter sido utilizados e, muito provavelmente gerariam outras reflexões.

No bom fazer da Ciência, esta pesquisa não finaliza o assunto, mas é apenas o “começo da prosa”, iniciando o debate das pesquisas em estado da arte de políticas públicas e educação ambiental baseadas no catálogo do Projeto EARTE.

2 CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO

*Um homem dos vinhedos falou, em agonia,
junto ao ouvido de Marcela.
Antes de morrer revelou a ela o segredo:
– A uva – sussurrou – é feita de vinho.
Marcela Pérez-Silva me contou isto, e eu pensei:
se a uva é feita de vinho,
talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é.
[A uva e o vinho – Educado Galeano]*

Para que se entenda de fato a importância teórica e contextual do objeto de estudo, Alves- Mazzotti e Gewandsznajder (1998) indicam que antes da coleta sistemática dos dados é preciso que o pesquisador esteja imerso no contexto a ser estudado. Procurando seguir tal perspectiva houve a necessidade de buscar na literatura apropriada as bases teóricas e metodológicas que serviriam de alicerce, contextualizando a produção e auxiliando a resolução das questões propostas nesta investigação.

Seguindo esta perspectiva foi possível então definir esta pesquisa como sendo de natureza qualitativa, de caráter documental e do tipo “estado da arte”. Pesquisas qualitativas são aquelas que se baseiam em questões ou focos de interesses amplos e que podem inclusive e como se deu aqui, se definirem no próprio desenvolvimento do trabalho.

Nestas pesquisas são utilizados dados descritivos sobre pessoas, lugares ou processos, em que o pesquisador busca compreender o fenômeno estudado, utilizando-se de descrição minuciosa das etapas do processo. Por isso, nesta abordagem a palavra escrita ocupa um papel de destaque, pois é fundamental no processo de obtenção dos dados, na disseminação dos resultados (GODOY, 1995a) e em sua análise. A análise dos documentos não se configura como uma simples compilação de dados percentuais e descrição de conteúdos, mas espera-se que os dados selecionados contribuam na busca de respostas para as questões propostas para a pesquisa.

As possibilidades de investigação na pesquisa qualitativa são variadas e estão de acordo com diferentes quadros de orientação teórica e metodológica que as alicerçam (GODOY, 1995b), sendo a pesquisa documental uma destas possibilidades.

Para a realização desta pesquisa documental foi necessário, primeiramente, definir o

corpus documental específico para esta investigação a partir de um possível “universo de pesquisa”. Bardin (2011) considera o *corpus* como “um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 126).

Bauer e Aarts (2002)⁵, identificam o chamado *corpus documental* como uma coleção finita de materiais previamente determinados, considerando-se uma “(inevitável) arbitrariedade” na escolha dos mesmos. Isso quer dizer que o caminho metodológico foi fielmente seguido, mas ressalta que as escolhas de pesquisa e justificativas não se deram ao acaso ou aleatoriamente, mas passaram pela esfera pessoal e de interesse da investigadora.

Quando há coerência com a metodologia proposta, pode-se considerar que a construção de um *corpus documental* é uma alternativa para a coleta de dados, pois este procedimento permite a seleção de algum material que, de maneira eficaz, caracterize o todo (BARDIN, 2011; BAUER; AARTS, 2002).

A definição de um *corpus documental* é muito importante especialmente ao se pensar na dimensão temporal de realização de uma pesquisa de mestrado, que muitas vezes por não poder se estender por mais do que um determinado número de meses, tornaria muito difícil ou até impediria a análise de *todos* os documentos existentes. Assim, este *corpus* poderia sugerir elementos que sejam suficientes para se responderem às questões de pesquisa propostas.

De acordo com Ferreira (2002) nos últimos anos tem se desenvolvido investigações documentais chamadas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que podem ser entendidas como investigações de caráter bibliográfico que

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas [...] (p. 258).

Este tipo de investigação pode auxiliar no entendimento dos contextos para e nos quais as produções acadêmicas de determinada área foram escritas. Assim, em aproximação ao que foi proposto pela autora supracitada, justifica-se aqui uma pesquisa de caráter bibliográfico que busca mapear trabalhos e privilegiar aspectos e dimensões sobre o contexto da produção em educação ambiental no país, tratando especificamente sobre as políticas públicas ligadas ao campo.

5 Os autores se baseiam em Barthes (1967).

Para compor o *corpus*, a busca dos trabalhos a serem analisados foi feita com base em um sistema de buscas construído no âmbito do projeto “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)”⁶. Desenvolvido de maneira interinstitucional por grupos de pesquisa compostos por pesquisadores da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Campus de Rio Claro), Universidade de Campinas (UNICAMP – Campus de Campinas) e Universidade de São Paulo (USP – Campus de Ribeirão Preto)⁷, o projeto busca mapear as pesquisas (dissertações e teses) em educação ambiental produzidas no Brasil no período de 1981 a 2009⁸.

Para isso, foi desenvolvida uma ficha de classificação e posteriormente, um sistema de localização dos materiais já classificados, compondo um catálogo de acesso a teses e dissertações em educação ambiental produzidos no país neste período, visando facilitar o acesso de outros pesquisadores a estes materiais⁹. O catálogo (www.earte.net) contém atualmente 2110 fichas¹⁰ resultantes de classificação empreendida pelos pesquisadores do Projeto EARTE segundo critérios que permitiram classificar os trabalhos como sendo de pesquisa em educação ambiental¹¹.

Na ficha de classificação elaborada pelo grupo, buscavam-se informações contidas nos resumos dos trabalhos analisados e que permitiam as classificações dos trabalhos. Para que tal classificação fosse possível, alguns conceitos-chave foram coletivamente delimitados, facilitando um “olhar coletivo” no processo de investigação. Tais conceitos-chave foram

6 Ainda que o título do projeto seja “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)” , os pesquisadores participantes nomearam este projeto como “Projeto EARTE”. Por isso, em alguns momentos do texto essa nomenclatura irá aparecer.

7 Na composição do quadro de pesquisadores também há a contribuição de um docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR – Campus de São Carlos).

8 Para efeito de composição do Catálogo do EARTE, dados sobre as pesquisas de educação ambiental produzidas nos anos de 2010 a 2012 estão em processo de análise para serem incorporados. A intenção dos pesquisadores é de manter o catálogo sempre o mais atualizado possível.

9 Foram diversas etapas de classificação até que todas as pesquisas fossem analisadas e aquelas que passaram por todo o processo foram consideradas como “consolidadas”. Para facilitar o acesso, um sistema eletrônico de classificação dos documentos foi associado a um sistema de busca, com inúmeras possibilidades de cruzamentos dos diferentes dados (CARVALHO et al., 2013).

10 Estes dados foram encontrados até o dia 20 de junho de 2015. Por uma questão temporal, caso tenha havido alterações posteriores nos dados do sistema estas não foram incluídas na investigação.

11 Os critérios de classificação podem ser encontrados no site do Projeto: www.earte.net.

intitulados de **descritores**, como é o caso do “Contexto Educacional” e “Tema de Estudo”. Estas duas categorias permitem identificar características gerais dos trabalhos, importantes na sistematização da produção em educação ambiental já desenvolvida.

No site do projeto é possível encontrar definição do descritor de “Contexto educacional” como sendo o

Descritor indicativo do contexto educacional abrangido pela pesquisa quer seja em relação a algum trabalho de campo realizado, quer seja no direcionamento da reflexão para determinado contexto educacional conforme intenção do autor da pesquisa. Esse descritor divide-se em três campos (contextos) – escolar, não-escolar ou abordagem genérica – podendo haver a abordagem do contexto escolar e do contexto não-escolar em uma mesma pesquisa (CARVALHO et al, 2013).

Já o “Tema de Estudo” é descrito enquanto

[aquele que] especifica a temática ou assunto objeto de estudo no trabalho, estando geralmente vinculado ao problema/objetivo de pesquisa, mas não propriamente correspondendo ao objeto de investigação. Trata-se do tema principal ou privilegiado de estudo; caso o trabalho apresente mais de um tema de estudo, estes só são considerados “principais” desde que tenham sido tratados de maneira abrangente e relativamente detalhada no decorrer do trabalho, além de discutidos de modo equilibrado no estudo, sem que haja privilégio à abordagem de um ou de outro tema (CARVALHO et al, 2013).

Além das informações sobre “Contexto Educacional” e “Tema de Estudo”, também foram anexadas às fichas o resumo do trabalho, disponibilizando um conjunto mais completo de informações aos possíveis interessados na leitura das dissertações e teses catalogadas. Todos os processos de análise foram divididos em diversas etapas e contaram com a colaboração de um vasto grupo de pesquisadores.

Um modelo da ficha de classificação pode ser encontrado ao fim deste trabalho na Seção ANEXO I, com um modelo da ficha de classificação desenvolvida pelos integrantes do Projeto EARTE ilustrando a sistematização das informações referentes aos trabalhos que compõem o catálogo desenvolvido pelo Projeto.

Concomitantemente com as etapas de classificação dos trabalhos e o processo de produção do catálogo, vários projetos de pesquisa no âmbito de iniciações científicas, mestrados e doutorados já foram desenvolvidos nas instituições participantes, enquanto outras ainda estão em processo.

Em suma, a pesquisa aqui empreendida utilizou-se das teses e dissertações cadastradas

no catálogo do Projeto EARTE para elaboração de seu *corpus documental* que foi constituído de acordo com as seguintes etapas:

1). De início, houve a busca de dissertações e teses com análises já consolidadas (finalizadas e aprovadas pelos pesquisadores) que tivessem por Tema de Estudo “Políticas Públicas em EA”¹². A escolha pela opção “Consolidada” reforça o crédito e o respeito ao processo de análise já feito pelos pesquisadores do Projeto EARTE, que cuidadosamente leram e classificaram os resumos das dissertações e teses cadastradas no catálogo do projeto.

A ficha contém outros elementos possíveis de serem analisados, mas considerando o foco desta investigação priorizamos a busca dos trabalhos pelo Tema de Estudo, considerando que este seria o critério mais adequado para a seleção de trabalhos na busca de elementos para resolução das questões de pesquisa aqui propostas. Além disto, há que se considerar que os pesquisadores do projeto EARTE já haviam criado esta categoria para a classificação dos trabalhos analisados por eles. Utilizando-se desta seleção foram identificadas 103 fichas;

2). Após esta identificação, realizou-se a leitura dos resumos das teses e dissertações que compõem as 103 fichas, primeiramente como “leitura flutuante” buscando o primeiro contato e imersão da pesquisadora no universo amostral.

Para Bardin (2011), esta etapa é necessária quando se emprega a técnica da análise de conteúdo (AC), pois ela permite que o pesquisador se deixe invadir por impressões, utilizando métodos que visem à sistematização de uma mensagem, como o que se busca aqui;

3). Num terceiro momento, houve a releitura dos resumos das 103 fichas tendo por foco as questões de pesquisa, de maneira a aperfeiçoar a seleção do *corpus documental*. Vale deixar aqui registrado que durante o processo de constituição desta pesquisa e do *corpus documental* a ser analisado, o processo de classificação e consolidação pelos pesquisadores do Projeto EARTE ainda estava em andamento.

Dessa forma, em todo este período de formação do catálogo houve oscilação no

12 Inicialmente, realizou-se a busca de trabalhos nos quais as palavras “políticas públicas” aparecessem em outros locais da ficha de classificação, como no título, palavras-chave e resumos, mas percebeu-se que parte destas pesquisas não continham “políticas públicas” nas palavras-chave e título, mas a tinham enquanto tema de estudo. Da mesma forma, algumas vezes “políticas públicas” apareciam no resumo, mas não porque fossem o tema de estudo da pesquisa, podendo ser apenas um comentário final do pesquisador nas conclusões de sua pesquisa. Assim, a busca pelo “Tema de estudo” pareceu mais coerente com o corpus que se buscava delinear.

número de fichas registradas, no número de fichas classificadas no Tema de Estudo em questão e, por consequência, no número de fichas que foram selecionadas para esta pesquisa.

Apoiando-se nas bases teóricas que fundamentam esta pesquisa e que versam sobre educação ambiental e políticas públicas e considerando o contexto da busca empreendida, palavras e fragmentos de textos emergiram, possibilitando a organização das 103 fichas em agrupamentos, sistematizadas como na tabela 1 a seguir. Os códigos trazidos se referem aos números com os quais os resumos das dissertações e teses foram registradas no catálogo do projeto, facilitando sua busca.

Nota-se que algumas dissertações e teses foram incluídas em mais de uma categoria, pois se referiam a mais de um tema de pesquisa sendo estes, na maioria dos casos, complementares dentro da investigação;

Tabela 1: Agrupamentos propostos pela autora para as 103 fichas cadastradas segundo o Tema de Estudo “Políticas Públicas em EA”.

Agrupamentos propostos	Número de trabalhos classificados e seus respectivos códigos no catálogo do Projeto	Proporção em relação ao total de trabalhos*
Participação da sociedade civil nos processos decisórios	2 (3855; 4526)	1,55%
Políticas públicas a serem implementadas	1 (8539)	0,80%
Políticas públicas ligadas implementadas	41 (3735; 1530; 7948; 1893; 121; 180; 2341; 8534; 2537; 231; 2629; 2827; 8035; 3036; 3159; 8499; 3380; 3408; 3532; 3612; 3819; 3960; 8124; 520; 8153; 4443; 4467; 4926; 5017; 5320; 5440; 5888; 1; 8299; 6703; 6802; 7005; 7295; 7775; 7808; 7859)	31,80%
Conteúdos e diretrizes dos documentos oficiais	24 (1425; 59; 1691; 1772; 1876; 1886; 2424; 2554; 2699; 2999; 3371; 432; 8098; 3855; 8153; 4526; 621; 4926; 5017; 5888; 6340; 6695; 7835; 7859)	18,60%
Atores envolvidos nas diferentes etapas de efetivação das políticas públicas ligadas à educação ambiental	22 (7951; 1886; 2339; 2537; 2827; 3036; 3159; 8499; 3735; 463; 8144; 4443; 706; 5320; 8234; 6256; 8299; 6622; 8353; 1094; 1245; 7775)	17,05%
Diagnóstico para elaboração de políticas públicas ligadas à educação ambiental	12 (1295; 120; 2165; 509; 4625; 695; 5799; 6344; 8356; 1132; 8555; 1245)	9,30%
Diagnóstico para implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental	3 (2604; 8054; 1094)	2,30%
Diferentes indícios dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas	24 (1345; 7951; 1823; 2258; 2339; 2853; 2941; 3057; 3787; 463; 496; 8144; 4424; 4847; 706; 5658; 5672; 6128; 6256; 6276; 6601; 6739; 7129; 7849)	18,60%

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

* As porcentagens foram calculadas sobre o total de 129 trabalhos e não 103, uma vez que alguns trabalhos ocupam mais de um agrupamento.

4). Dentre os diferentes agrupamentos constituídos anteriormente, escolheu-se para auxiliar nas respostas das questões de pesquisa desta investigação aquele denominado “Diferentes indícios dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas”¹³.

Para facilitar o entendimento da seleção das ideias centrais que permitiram a composição deste agrupamento, algumas palavras ou fragmentos de textos foram destacados nos resumos destas dissertações e teses trazidos ao final deste texto (Anexo II – Fichas das dissertações e teses selecionadas para compor o agrupamento “Diferentes indícios dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas”).

Espera-se que assim o leitor possa compreender melhor de que maneira as ideias centrais foram “extraídas” destes resumos, permitindo a constituição do agrupamento e, posteriormente, do *corpus documental*.

Com isso busca-se inclusive, de maneira despretensiosa e caso seja possível, auxiliar aqueles futuros pesquisadores que possam vir a se aproximar deste tipo de investigação, tendo que realizar caminhos metodológicos muito semelhantes e que, por experiência desta pesquisadora, não foram tão fáceis como se esperava. Isso por que, apesar de algumas pesquisas trazerem explicitamente as ideias centrais de suas investigações nos resumos, em outros resumos esta clareza não apareceu.

Assim, em alguns casos específicos, estas unidades ou fragmentos não emergiram, e para que a inclusão ou exclusão fosse considerada foi necessário um esforço interpretativo para inferir o conteúdo das mensagens presentes.

Mais ainda, em casos de muita dúvida, a pesquisadora buscou o acesso aos textos completos das pesquisas para que, rastreando elementos gerais nestas investigações (presentes nos Sumários, por exemplo), fosse constatada a inclusão ou exclusão no agrupamento em questão.

Assim, só foram incluídos nos agrupamentos aqueles trabalhos em que foi possível observar, explícita e seguramente, conteúdos vinculados às questões de pesquisa propostas. Os trabalhos nos quais haviam dúvidas sobre a aproximação da pesquisa com o agrupamento em questão não foram incluídos já era necessário ter segurança sobre o que de fato seria o

13 “Indícios” referem-se às diferentes possibilidades de apresentação pelas quais políticas públicas podem se desenvolver como leis, programas, projetos, secretarias, núcleos, etc.

objeto de estudo das pesquisas e que poderia colaborar com esta investigação;

5). Após esta releitura dos resumos e, em alguns casos específicos da observação geral dos trabalhos completos, aqueles considerados como atendendo aos objetivos da investigação proposta foram selecionados para compor o agrupamento, compreendendo um total de 24 trabalhos.

Neste agrupamento, os resumos foram classificados também de acordo com os níveis federativos a que se referiam as políticas públicas vinculadas à estas pesquisas, dados que podem ser observados no quadro 1:

Quadro 1: Informações do agrupamento “Diferentes indícios dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas”.

Código	Autor	Título da pesquisa	IES	Ano	Situação do documento	Via para acesso ao texto completo	Tipos de contatos para as não encontradas	Nível (is) federativo (s) enfocado (s)
Tr. 1D - cód. 4424	Albuquerque Filho	A Educação Ambiental para a sustentabilidade dos recursos hídricos	UFSC	2003	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Federal / Estadual (SC) / Municipal (Florianópolis - SC)
Tr. 2D - cód. 2339	Azevedo	Participação, representatividade e legitimidade na construção de políticas públicas	UNB	2008	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Estadual (BA)
Tr. 3D - cód. 5672	Batista	Políticas públicas de Educação Ambiental: a gestão do programa municipal de Educação Ambiental de Mossoró/RN	UFRN	2007	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Municipal (Mossoró - RN)
Tr. 4D - cód. 1823	Baptista	Diagnóstico participativo dos problemas socioambientais: um diálogo com a comunidade quilombola da Tapagem - Oriximiná (PA) - em busca de reflexões para a efetivação da Educação Ambiental.	UFF	2009	Encontrado	Site do Domínio Público	.....	Municipal (Oriximiná - PA)
Tr. 5D - cód. 3057	Bevilaqua	A gestão ambiental municipal em Uberlândia e os desafios do ambientalismo.	UFU	2007	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Municipal (Uberlândia - MG)
Tr. 6D - cód. 6739	Carlos	Processo de implantação da política de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul na rede estadual de ensino de Campo Grande/MS.	UCDB	2009	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Municipal (Campina Grande- MS)
Tr. 7D - cód. 6128	Esmério	Construção de política pública em Educação Ambiental: processo ocorrido no estado do Rio Grande do Sul de 1999 a 2002.	UFRGS	2008	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Estadual (RS)
Tr. 8T- cód. 706	Ferreira	Formação técnica para o ecodesenvolvimento: uma avaliação do ensino técnico agrícola em Santa Catarina no período 1992-2002.	UFSC	2003	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Estadual (SC)

Tr. 9T - cód. 463	Filgueira	Desastres El Niño-Oscilação Sul (Enos) versus sistemas organizacionais - Paraíba/Brasil, Flórida/Estados Unidos da América e Piura/Peru: uma análise comparativa.	UFCG	2004	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Estadual (PB; Flórida; Piura)
Tr. 10D - cód. 1345	Franzoi	Implantação da Agenda 21 Escolar: impactos na educação, no meio ambiente e na saúde.	Univille	2007	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Municipal (Joinville - SC)
Tr. 11D - cód. 7129	Freitas	Construção de políticas públicas de Educação Ambiental em Belém do Pará 1997-2004.	UFPA	2005	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Municipal (Belém - PA)
Tr. 12D - cód. 2258	Garcia	Políticas públicas de preservação ambiental: o acervo de vídeos da Coordenadoria de Planejamento Ambiental Estratégico e Educação Ambiental do estado de São Paulo.	USM	2005	Não Encontrado	.....	E-mail do autor, redes sociais, telefone	Estadual (SP)
Tr. 13D - cód. 3787	Gomes	Educação Ambiental escolarizada na rede pública de ensino em Mato Grosso.	UFMT	2009	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Estadual (MT)
Tr. 14D - cód. 5658	Melo	Políticas públicas em Educação Ambiental: o projeto rede de unidades para o desenvolvimento sustentável.	Unimep	1999	Encontrado	Pesquisadores EARTE	.....	Municipal (Belém - PA)
Tr. 15D - cód. 4847	Mello	A questão do formalismo no discurso oficial da Educação Ambiental.	UTFPR	2001	Encontrado	Contato com a pesquisadora via telefone	.....	Federal
Tr. 16D - cód. 2853	Olivato	Agenda 21 Escolar: um projeto de Educação Ambiental para a sustentabilidade.	USP	2004	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Municipal (São Paulo - SP)
Tr. 17D - cód. 6601	Orsi	A formação continuada do Programa Vamos Cuidar do Brasil nas escolas na região do Amfri em Santa Catarina	Univali	2008	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Municipal (Amfri)/ Estadual (SC)
Tr. 18D - cód. 6256	Palhano	Representações sociais de meio ambiente dos atores que atuam na formulação e execução das políticas de Educação Ambiental.	UFAM	2006	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Federal / Estadual (AM) / Municipal (Manaus - AM)
Tr. 19D - cód. 7951	Purificação	A Educação Ambiental como instrumento de gestão de resíduos sólidos no município de Santo Amaro-BA	UNB	2003	Não Encontrado	.....	E-mail da orientadora	Municipal (Santo Amaro - BA)

Tr. 20D - cód. 6276	Silva	Educação ambiental e transformação socioambiental na implantação da Agenda 21 local: o caso do núcleo de educação ambiental da colônia de Pelotas	Furg	2006	Não Encontrado	.....	Contato via e-mail com o orientador	Municipal (Pelotas - RS)
Tr. 21D - cód. 7849	Silva	A implementação da Educação Ambiental em Teresina / Piauí.	UFPI	2004	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Municipal (Teresina - PI)
Tr. 22D - cód. 2941	Souza	A implementação da Educação Ambiental em Teresina / Piauí.	Uneb	2007	Não Encontrado	.....	E-mail do autor	Municipal (Salvador - BA)
Tr. 23T - cód. 496	Tamaio	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).	UNB	2007	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Federal
Tr. 24D - cód. 8144	Vasconcelos	O financiamento público da Política Nacional de Educação Ambiental: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento.	UNB	2008	Encontrado	Depositório da respectiva biblioteca	.....	Federal

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

6). Após a definição dos trabalhos que compunham este agrupamento iniciou-se a busca pelo acesso aos textos completos para aqueles cujo acesso ainda não havia sido possível para que estes fossem integralmente lidos. Inicialmente buscou-se o acesso aos textos via plataformas virtuais, como em depositórios de bibliotecas ou na plataforma on-line do site “Domínio Público”. Posteriormente houve o contato com os pesquisadores do projeto EARTE (que já possuem um bom banco de textos completos de dissertações e teses arquivado¹⁴).

Quando estes caminhos não surtiram resultado, tentou-se o contato pessoal com os pesquisadores que tiveram suas dissertações e teses selecionadas para constituição do material analítico, seguindo a sequência de contato via e-mail do pesquisador, redes sociais (como o *Facebook*), telefone do pesquisador e contato via e-mail com o orientador do trabalho, dados também trazidos na tabela 2;

7). Dados referentes aos 24 documentos que compõem o agrupamento são trazidos no capítulo seguinte, visando à sistematização e a primeiras considerações ligadas a eles, na tentativa de buscar um panorama do que estas pesquisas contidas no catálogo do Projeto EARTE poderiam sustentar a respeito dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental no país.

Assim, informações sobre distribuições regionais, programas de pós-graduação, data de defesa, entre outros, referentes à estas pesquisas são trazidas na Seção 3.3;

8). Após o exame de qualificação por sugestão da própria banca, pensou-se que graças ao tempo disponível para a finalização da pesquisa, a leitura de todos os documentos deste agrupamento seria uma tarefa impossível de ser cumprida. Assim, sugeriu-se ser viável escolher um dos níveis federativos já propostos na organização deste agrupamento para concentrar as análises a serem realizadas.

Por uma questão de acesso aos textos completos, por uma questão temporal e, acima de tudo, pelo interesse da pesquisadora, os trabalhos que compõem o *corpus documental* são as dissertações e teses contidas no agrupamento selecionado que se dedicaram a investigar os processos de elaboração e implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental

14 Espera-se que como passar de certo tempo o catálogo do Projeto EARTE não contenha apenas as fichas de classificação, mas também os textos completos das 2110 fichas cadastradas. Assim, a busca pelos textos completos das dissertações e teses cadastradas já está sendo realizada pelos pesquisadores do Projeto, motivo pelo qual o EARTE já possuem um banco de textos completos arquivados e que será incluído ao catálogo em breve, juntamente a outras etapas de desenvolvimento do projeto.

na esfera *federal*, compreendendo um total de 5 documentos.

Com o este novo recorte do *corpus* delimitado, as dissertações e teses selecionadas foram lidas integralmente sendo que, inicialmente, a leitura se deu de maneira flutuante (como já havia sido feito com os resumos), para que depois elas fossem novamente lidas e posteriormente analisadas.

Como já dito anteriormente, escolheu-se aqui tratar os dados seguindo a metodologia de análise de conteúdo (AC), que pode ser definida como

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A autora propõe que nesta técnica há um processo de “desocultação” (p. 15) da mensagem, forjando conceitos operatórios e exploratórios que auxiliem o analista na busca do potencial do inédito e do não explicitado nos conteúdos analisados. A autora ainda afirma que em AC existem somente “algumas regras de base” e que para ser adequada “ao domínio e ao objetivo pretendido [esta] tem de ser reinventada a cada momento” (p. 36), de acordo com as necessidades do investigador, porém sem perder de vista que as regras escolhidas devem ser fielmente seguidas do começo ao fim da análise.

Como “regras de base” no processo de AC a autora sugere que se sigam três etapas: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. A primeira etapa (pré-análise) tem por intuito a escolha dos documentos a serem submetidos à análise bem como, se necessário, a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. Para as etapas da exploração e tratamento dos resultados uma das possibilidades é o uso das “unidades de codificação ou unidades de registro” (p. 42) que compõem a mensagem.

A autora as define como sendo

a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. [...] Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a “palavra” ou a “frase” (p. 134).

Entende-se que tais “unidades de registro” se denotam como *recortes do texto* (*idem*, p. 130), ou seja, como os trechos (excertos), palavras ou temas capturados das dissertações e teses aqui selecionados para análise, apresentados na busca das respostas às questões de pesquisa. Desta forma, tais “unidades de registro” emergiram desde a leitura dos resumos, sendo importantes elementos classificatórios e analíticos na investigação.

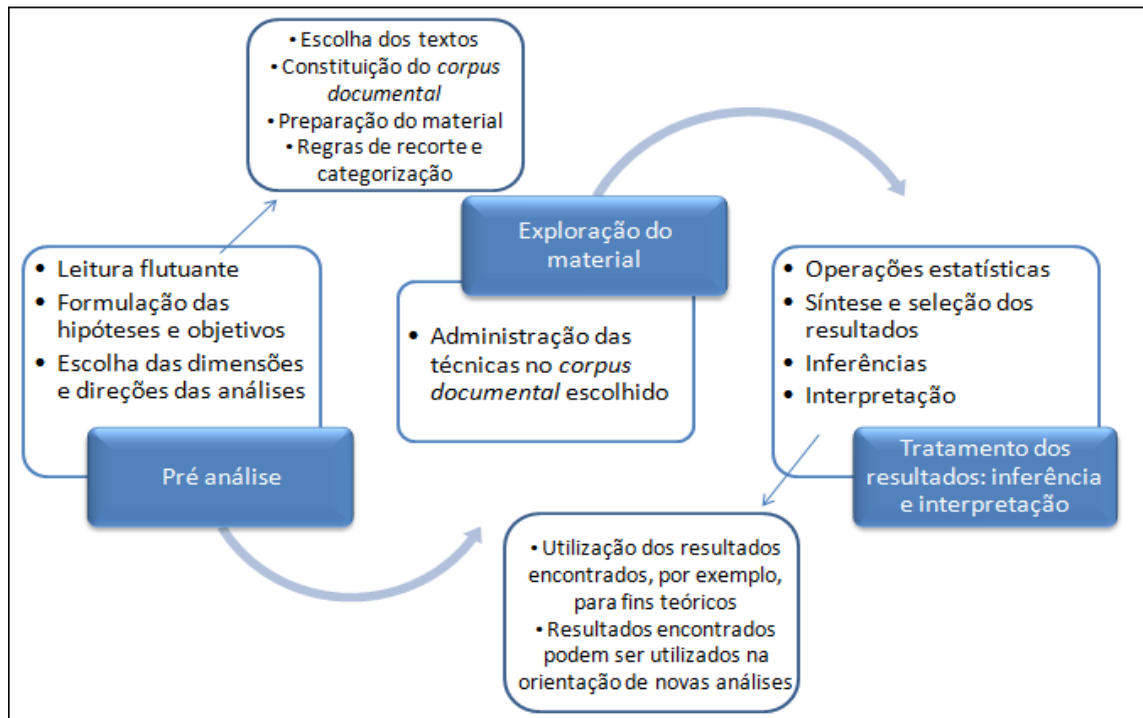
Uma das possibilidades de trabalho com as unidades de registro é agrupá-las em categorias ou temas (denominada análise categorial ou temática), visando encontrar “núcleos de sentido” (*idem*), que compõem a significação das mensagens e cuja presença ou frequência de aparições pode auxiliar na identificação de respostas aos objetivos de investigação escolhidos. Assim, as “unidades de registro” foram posteriormente agrupadas segundo seus núcleos de sentido, gerando categorias, criadas de acordo com as questões de pesquisas, como já havia sido feito no processo de agrupamento dos resumos.

Segundo a autora, este conjunto de técnicas de análises das comunicações, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos que permitem a descrição do conteúdo das mensagens. Por isso se justifica a escolha desta técnica de análise, na qual são utilizados procedimentos sistemáticos de descrição, há a revelação de conteúdos não manifestos nas mensagens, bem como a superação da compreensão espontânea (“superficial”) destas mensagens, de forma que auxiliem na constatação dos processos e conceitos ligados às políticas públicas e educação ambiental que tem aparecido nas pesquisas da área.

Com relação à formação de categorias, esta também passa por escolhas pessoais e das diferentes referências que embasam as questões de pesquisa e as análises a serem realizadas. Diferentes pesquisadores podem considerar categorias diferentes se utilizando de um mesmo conjunto de dados, se considerarmos que a formulação das categorias depende, dentre outros fatores, da experiência pessoal do pesquisador.

Objetivando facilitar o entendimento do processo de construção metodológico desta pesquisa, na figura 1 é possível visualizar, de maneira sintetizada o caminho metodológico aqui proposto e trilhado:

Figura 1. Sistematização do caminho metodológico trilhado.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2011).

Segundo Bardin (2011) “O analista é um arqueólogo” que trabalha tal qual um “detetive” (p. 45) e, seguindo este pensamento, é que as leituras dos textos foram realizadas, buscando elementos que auxiliaram na resolução das questões investigativas propostas, como se verá na Seção a seguir.

3 EM QUE SOLO PISAMOS?

*“Saiu o semeador a semear.
Semeou o dia todo
e a noite o apanhou ainda
com as mãos cheias de sementes.
Ele semeava tranquilo
sem pensar na colheita
porque muito tinha colhido
do que outros semearam”.*
[Mascarados – Cora Coralina]

Uma vez que esta pesquisa problematiza dissertações e teses ligadas tanto à educação ambiental como às políticas públicas, julga-se necessário situar ao leitor os referenciais utilizados para estas duas áreas.

Seguindo o que foi proposto por Souza (2007), entender a origem de uma área do conhecimento é de grande relevância para compreender seus desdobramentos e suas perspectivas. Assim, para começar os estudos nestas áreas do conhecimento, inicialmente é traçada uma breve trajetória sobre suas constituições.

Depois, são trazidos elementos que permitam esclarecer sobre “*que solo pisamos ao caminhar*”; ou seja, elementos que contextualizam com mais detalhamento os referenciais teóricos que alicerçaram as áreas de educação ambiental e políticas públicas, observadas nesta investigação.

3.1 Sobre educação ambiental

3.1.1 Trajetórias de consolidação da área

Como já dito na Seção 1, a educação ambiental surge no final do século XX, mais precisamente na década de 1960, como alternativa na busca de soluções para a problemática ambiental contemporânea cuja origem remonta a processos de degradação acelerados a partir da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX.

A grande questão presente nesta problemática reside nas propostas implantadas pelo sistema de produção capitalista sobre os tipos de relações a serem estabelecidas entre seres humanos e a interação destes com elementos naturais/ ambientais. Estas relações se fazem cada vez mais predatórias e são consideradas por autores como Leff (2001) como indicadoras

de uma situação de crise.

Considerando-se a organização de um mundo globalizado – no qual as relações sociais, econômicas, políticas e culturais estreitam-se a cada dia mais entre os diferentes países –, as ações transcorridas nos diferentes locais do planeta se influenciam reciprocamente (SORRENTINO, 2011). Por isso, considera-se que esta crise de amplas proporções já está presente em praticamente todos os locais do planeta, mesmo que não atinja a todas as populações de maneira uniforme¹⁵.

Se considerarmos que as ações realizadas em determinado local influenciam reciprocamente as demais regiões do planeta, os debates a respeito de toda problemática socioambiental assumem uma dimensão global, sendo necessários acordos internacionais para que se estabeleçam as diretrizes da resolução coletiva desta problemática.

Neste contexto de dimensões globais, a ONU organizou na década de 1970 conferências que tivessem por objetivo debater esta problemática, fazendo com que o tema ganhasse “destaque” e começasse a ser cada vez mais abordado no cenário internacional. Tal incorporação por parte da ONU resultou do debate já proposto pelos movimentos ambientalista, de contracultura e outros setores, que aos poucos foi incorporado também às agendas governamentais.

A pioneira desta série de encontros foi a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972. Naquele momento o termo “educação ambiental” ainda não havia sido cunhado, mas a dimensão educativa para resolução da problemática ambiental foi debatida, juntamente com outras frentes.

Deste modo, em 1972 a dimensão educativa não foi tratada de maneira específica, mas, junto a outras ações propostas, começou a se destacar como uma das possibilidades de mudança do quadro de degradação ambiental que começava a assolar o planeta.

Segundo Sorrentino et al. (2005) a educação ambiental foi discutida pela primeira vez “como política pública não pontual” (p. 289) no Brasil após aquela Conferência, quando os problemas ambientais emergentes começaram a se inserir nas agendas dos governos, fruto dos

15 Lima (2011) acredita que populações em todos os continentes são afetadas, mas a dimensão do “estrago” em cada local depende das condições sociais, políticas, culturais e econômicas de cada população atingida.

debates ocorridos na mesma. No Brasil, isso resultou na criação da SEMA (Secretaria Especial de Meio Ambiente) ligada à Presidência da República em 1973.

Assim, apesar de todo fechamento político, social e cultural que vivia o país na década de 70 em decorrência da ditadura militar, iniciaram-se, ao menos no âmbito legal, discussões a respeito das possíveis ações para a resolução dos problemas ambientais no país.

Foi em Tbilisi, na Geórgia (antiga URSS) em 1977, que a educação ambiental ganhou destaque e foi debatida na I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Nesta conferência, houve a participação de diversos países onde se traçou, em seu documento final, o que podem ser considerados como os primeiros princípios e objetivos da educação ambiental, os quais serviram de orientação para as políticas públicas relacionadas a esse tema em todo o mundo.

Tal documento é muito importante, pois foi a partir da oficialização de tais princípios que os dirigentes governamentais, setores produtivos e a sociedade civil começaram a entender seus compromissos e iniciar seus “acordos e contratos” sobre as responsabilidades educativas na resolução dos problemas ambientais emergentes.

Em termos legais, portanto, iniciaram-se as definições e oficializações de acordos e responsabilidades dos setores sociais para medidas educativas na resolução de problemas ambientais.

Com o aumento dos debates a partir de 1977, inicia-se de maneira mais efetiva a legitimação de instrumentos legais no país, tais como leis, portarias, secretarias e projetos, garantindo, ao menos nos termos constitucionais válidos em território brasileiro, a criação e implementação de ações educativas ligadas à resolução dos problemas emergentes.

Além da já citada Secretaria Especial de Meio Ambiente criada 1973, em 1981 criou-se a Política Nacional do Meio Ambiente – PNMA (Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981). Esta política foi considerada um grande ganho por iniciar a regulamentação das práticas em educação ambiental no país, criando o Sistema Nacional de Meio Ambiente, o qual estabeleceu os propósitos, objetivos e instrumentos legais da educação ambiental brasileira (PALMIEIRI, 2011).

Neste documento a educação ambiental é apresentada como um dos princípios

fundamentais à efetivação de políticas ambientais, devendo estar presente em “[...] todos os níveis de ensino, inclusive na educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981, p. 2).

Em 1987, a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (entidade organizada pela ONU) elaborou um relatório no qual indicava alguns pressupostos a serem considerados pelos países na resolução da problemática ambiental. Tal documento criticava determinados aspectos do modelo desenvolvimentista adotado por nações industrializadas e incorporado, paulatinamente, pelas nações em desenvolvimento. Ressaltava os riscos do uso excessivo de recursos naturais desconsiderando a capacidade de suporte e regeneração dos ecossistemas naturais.

Chefiada pela primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, esta Comissão elaborou o relatório intitulado *Our Common Future* ou ‘Nosso Futuro Comum’, que ficou conhecido por ‘Relatório Brundtland’.

O relatório propôs o uso do termo *desenvolvimento sustentável*, denotando princípios a serem incorporados aos modelos desenvolvimentistas adotados pelas nações ao redor do planeta.

Contribuindo com a legitimação da educação ambiental no país, a Constituição Federal de 1988, carta magna dos princípios legais nacionais, trouxe em seu Título VIII, Capítulo VI, que trata especificamente sobre o Meio Ambiente, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Tal item inseriu as práticas educativas como um dos princípios norteadores à questão ambiental no país. Ainda que este documento sozinho não dite considerações sobre como tais ações devem ser feitas, ao menos institui um aparato legal para que os cidadãos brasileiros possam reivindicar a efetivação da educação ambiental no país.

Ao fim dos anos 80, a criação do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais (IBAMA) (Lei 7.735/89) também foi marcante na efetivação da educação ambiental brasileira, e desde então este órgão tem sido responsável por executar projetos ligados à temática (VASCONCELOS, 2008).

Em 1992 aconteceu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (conhecida por Eco- 92) na qual foi elaborado, junto a outros documentos¹⁶, o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.

Baseado em proposições do Relatório Brundtland - incluindo o uso do termo desenvolvimento sustentável - este documento estabelecia certas diretrizes aos países que o aderiram. Dentre estas diretrizes, estava a elaboração de Agendas 21, programa global que buscou regulamentar normas de desenvolvimento, prefigurando uma política para a mudança global (LEFF, 2001).

A grande contribuição do Tratado elaborado foi a busca pela participação da sociedade civil na tomada de decisões e na elaboração de documentos, além de estabelecer normas para a efetivação e contribuição da educação ambiental nos países signatários.

No mês de dezembro de 1994 a Presidência da República criou, graças a esforços dos Ministérios do Meio Ambiente (com participação do IBAMA), da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

Tal Programa previa basicamente três componentes: a capacitação de educadores e gestores; o desenvolvimento de ações educativas; e o desenvolvimento de instrumentos e metodologias voltadas à educação ambiental (no ensino formal ou informal), tais como a criação de redes e divulgação de conteúdos para os meios de comunicação (VASCONCELOS, 2008).

Após consulta pública e reestruturação, este Programa foi novamente lançado em 2004 com alterações significativas, como a inclusão de novas orientações ao governo e a busca por uma *sociedade sustentável* (termo que não era usado até então).

Acrescentou também uma dinâmica integrada dos processos nacionais de educação ambiental em todo o país, incluindo a maior participação da sociedade civil nos processos

16 Durante a Eco-92, também foram postulados documentos como os relatórios da “Convenção sobre a Diversidade Biológica” e “Convenção sobre Mudança do Clima”. Tais documentos foram sintetizados com auxílio de pesquisadores que investigavam as temáticas convidados a construir diretrizes junto às entidades governamentais. Os documentos são compostos por diretrizes normativas, e coube aos países signatários a responsabilidade de aderirem às medidas propostas (BRASIL, 2015b, c).

decisórios, como já havia se dado na Eco-92 (VASCONCELOS, 2008).

No ano de 1997 houve a introdução do conceito de meio ambiente como tema transversal no ensino fundamental pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (PCN), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e que norteia os currículos e propostas pedagógicas do ensino formal. Tal inserção foi de extrema importância pois assegurou, juridicamente, o estudo do meio ambiente nos currículos de educação básica.

Além de estar assegurado legalmente, segundo consta neste documento, o estudo do meio ambiente não deveria se dar apenas em uma disciplina, mas a partir de um referencial interdisciplinar, que requer atenção e debates formulados com subsídios nos diversos componentes curriculares da escola.

Em 1999 foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999), outro marco fundamental no processo de institucionalização da educação ambiental no país, e que a apresenta no seu artigo primeiro como sendo um conjunto de “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, p. 1).

Esta mesma lei explicita, em seu segundo artigo, 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 (BRASIL, 1999, p. 1).

A PNEA teve sua proposta de criação sugerida pelos Ministérios do Meio Ambiente, da Educação, da Cultura, e de Ciência e Tecnologia (VASCONCELOS, 2008), num esforço conjunto de atores que compreendiam a transversalidade da temática em diferentes esferas sociais.

Também em 1999 houve a criação do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) (Lei 7.797/99), responsável por financiar projetos ligados ao meio ambiente e que tem a educação ambiental como uma de suas áreas prioritárias (artigo 5º, inciso III) (VASCONCELOS, 2008).

Apesar de a PNEA ter sido criada em 1999, é apenas em 2002 que um decreto (4.281 de 25 de junho de 2002) regulamentou sua efetivação. E dois artigos merecem destaque neste decreto: primeiramente, o artigo 2º, que cria o Órgão Gestor (OG), entidade ligada aos Ministérios do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC). Este órgão é o responsável por efetivar a política em âmbito nacional, implementando projetos, programas e demais instrumentos para que ações de educação ambiental se regulamentem no país (VASCONCELOS, 2008).

Em segundo lugar, o artigo 4º, que cria o Comitê Assessor do OG, composto por 13 diferentes instituições dentre as quais a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Tais instituições, assessorando o OG, acabam por participar indiretamente da efetivação e das ações deste órgão.

Em 2006, pautado nos princípios da PNEA e do ProNEA, o governo federal criou o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA). Tal Programa tem por objetivo qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras (es) ambientais a partir de diferentes contextos.

Este Programa aponta a necessidade de se criarem redes de formação que possam funcionar, por exemplo, de maneira autogerida (BRASIL, 2006), capacitando educadores ambientais para as reflexões e as práticas educativas voltadas ao ensino formal, informal e não formal.

Este conjunto de documentos legitima a educação ambiental no país especialmente em seu aspecto formal, uma vez que estas leis são aparatos jurídicos de oficialização e regulamentação das práticas educativas ambientais em território brasileiro.

Passados 10 anos da Eco- 92, aconteceu em Johannesburgo, na África do Sul, a Rio +10 (2002), encontro no qual foram debatidas diretrizes ao avanço das políticas voltadas à educação ambiental, incluindo a participação da sociedade civil em espaços oficiais do encontro e, especialmente, paralelos à ele, como em cúpulas.

Na Rio+20, ocorrida em 2012 no Rio de Janeiro, também houve grande participação de setores sociais como a sociedade civil, ONGs, especialistas, movimentos sociais e setor produtivo, que se organizaram em eventos paralelos buscando, em sua maioria, o debate e a

formulação de soluções e metas para enfrentar os desafios globais.

Porém, apesar de todos estes setores comporem encontros paralelos, sua real participação na formulação de documentos oficiais (e que ditarão nortes para os países signatários) pode ser considerada bastante questionável (BECKER, 2012).

Dessa forma, o conjunto de Conferências¹⁷ apontadas influenciou na composição de diversos instrumentos jurídicos que vêm sendo construídos ao longo dos anos. Estes documentos gerados propiciaram e propiciam o debate e a legitimação da educação ambiental enquanto política pública, de modo sistematizado e oficial.

A PNEA, em especial, consolidou os princípios da educação ambiental discutidos nos fóruns internacionais e nacionais desde 1977, tornando-os legais e estabelecendo responsabilidades e obrigações num tratamento a longo prazo, envolvendo instituições de ensino e organizações governamentais e não- governamentais.

Os aparatos legais tendem a se referir às práticas em educação ambiental como sendo práticas homogêneas e, no geral, se apresentando nos discursos oficiais com ideais transformadores (KAPLAN, 2011). Ou seja, com potencial de formação cidadã e de construção de um novo conjunto de relações entre os homens e destes para com a natureza.

Porém, a educação ambiental se desenvolveu num contexto imbricado de muitos interesses, sendo necessário compreendê-la como um campo múltiplo, resultante das visões advindas dos variados setores sociais envolvidos desde o início de sua constituição, na década de 1960.

Assim, quando nos referimos à educação ambiental é preciso delimitar *a que educação ambiental nos referimos*, pois esta não se resume a um único caminho possível.

3.1.2 Qual (is) educação (ões) ambiental(is)?

Para aqueles que inicialmente se aventuram no campo, as diversas abordagens da educação ambiental podem ser consideradas como possuidoras das “mesmas linguagens e

17 Há ainda uma série de encontros que influenciaram em maior ou menor grau a trajetória da educação ambiental em nível nacional e internacional. Por não serem tão específicos à área aqui investigada eles não foram trazidos, mas para aqueles que buscam mais elementos sobre o assunto, sugere-se a leitura dos textos de Dias (1991), Vasconcelos (2008) e Palhano (2006) nos quais estes encontros são descritos.

compartilhando os mesmos valores, objetivos, interesses e ideologias” (LIMA, 2011, p. 125).

Mas estas abordagens revelam diferentes concepções, e é necessário observar com cautela este campo múltiplo, reconhecendo que a base comum é a percepção de uma crise e a necessidade de apresentar soluções para tal. Por isso, é preciso ter por base que “as aparências escondem diferenças sutis e essenciais com relação aos meios e, sobretudo, às finalidades da educação ambiental” (LIMA, 2011, p. 125).

A multiplicidade de tendências do campo ambiental pode ser entendida como o resultado da “disputa entre as forças sociais que o compõem por sua definição e hegemonia político- pedagógica e epistemológica” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 2), resultando em variações dentro do mesmo campo, como produtos de disputas e focos políticos, pedagógicos e epistemológicos.

Uma destas tendências ou concepções, que pode ser nomeada por *tradicional/tecnicista* (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006) ou *conservacionista* (LAYRARGUES; LIMA, 2011; LIMA, 2011), tende a considerar a problemática enfrentada hoje como decorrente apenas de uma dimensão ecológica, biológica ou técnica.

Nesta concepção, a problemática por que passam as sociedades humanas resume-se a uma necessidade de rever as relações do homem com o “meio ambiente”, com a “natureza” e os “recursos naturais”, numa relação dualística entre o humano e o natural, levando a crer que resolver problemas relacionados à preservação de organismos vivos e à qualidade de recursos naturais, por exemplo, é suficiente para reverter a situação atual.

Sob este viés, a solução para os problemas socioambientais emergentes estaria apenas na mudança da dimensão afetiva e de comportamentos individuais em relação à natureza/meio ambiente, sustentando o antropocentrismo como paradigma dominante.

Ao classificarem as diferentes concepções da educação ambiental segundo seus 'discursos' ou propostas de ação, Layrargues e Lima (2011) propuseram três grandes agrupamentos, que chamaram de macrotendências da educação ambiental¹⁸.

18 Pautados no entendimento de que a educação ambiental pode ser considerada um campo social (BORDIEU, 2001, 2004), os autores propõem estas três macrotendências que funcionam como tipos ideais, “com fins didáticos, analíticos e políticos”. Portanto, estas macrotendências não têm a “pretensão de esboçar uma

A concepção caracterizada acima, sob um viés antropocêntrico foi nomeada por eles de *macrotendência conservacionista*.

Uma segunda *macrotendência* é proposta por Layrargues e Lima (2011) como *pragmática*. Desdobramento da primeira macrotendência apresentada, a vertente pragmática abrange, sobretudo, as correntes da educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável.

Segundo os autores, esta perspectiva é resultante “do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80 e no contexto brasileiro desde o governo de Collor de Mello nos anos 90” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).

Aparentemente, esta vertente apresenta um discurso crítico da realidade, articulando dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre padrões produzidos com o atual modelo desenvolvimentista. Porém, ideologicamente, acaba por apontar um viés pragmático, no qual a educação ambiental serviria apenas para compensar “imperfeições” no sistema produtivo, baseado no consumismo, na obsolescência programada e em produtos rapidamente descartáveis.

Sob este ponto de vista, as soluções possíveis advêm do desenvolvimento de mercados verdes, ecotecnologias, combate ao desperdício e à produção de lixo, “expressões de um conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, demográficas, comportamentais” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).

Um dos termos fortemente incorporados a esta concepção (ou macrotendência) de educação ambiental é o de ‘desenvolvimento sustentável’. O termo é derivado da ideia de ecodesenvolvimento, proposta entre outros autores por Ignacy Sanchs.

O termo desenvolvimento sustentável, porém, pode ter múltiplas compreensões, fruto de disputas conceituais e políticas na utilização do termo. De um lado, Herculano (1992), afirma que desenvolvimento sustentável significaria crescimento para todos e garantias de acesso aos recursos naturais às futuras gerações, assegurando sua sobrevivência. Esta ideia é

representação objetivista da realidade considerada” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 1), o que poderia causar uma série de reducionismos para o campo da educação ambiental.

derivada da proposta inicial de ecodesenvolvimento, sugerida por Sachs.

Por outro lado, Tamaio (2007) propõe a ideia de que o termo foi incorporado aos discursos oficiais de modo a esvaziar “o conteúdo inovador e crítico ao modelo hegemônico, que o ecodesenvolvimento propunha” (TAMAIIO, 2007, p. 77).

Assim, como também proposto por Layrargues e Lima (2011), este termo foi incorporado às questões produtivas mascarando uma falsa ideia de produtividade controlada. Tal ideia seria então usada de maneira pragmática, sem questionar o cerne da problemática: as relações predatórias propostas pelo atual sistema produtivo.

O termo e sua ideia foram especialmente incorporados por aqueles que detêm os meios de produção e também está presente em diversos documentos governamentais, como se verá na Seção 4.

Em outra extremidade, temos a perspectiva chamada de educação ambiental *transformadora* (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006) *emancipatória* (LOUREIRO, 2011) ou *crítica* (LAYRARGUES; LIMA, 2011; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2011). Este conjunto de expressões (que podem ter diferenças entre si) compreende a problemática atual como sendo de dimensão socioambiental, na qual não apenas as relações dos seres humanos com o ambiente natural devam ser consideradas.

Essa *macrotendência da educação ambiental crítica* (LAYRARGUES; LIMA, 2011) considera que a organização dos sistemas social, político e produtivo deve ser mudada, já que está baseada em relações exploratórias, predatórias e injustas, seja para com o ambiente e os seres vivos que os compõem, seja para com os próprios seres humanos.

Esta perspectiva propõe que os aspectos culturais, sociais, econômicos, culturais, políticos são relevantes na resolução da problemática ambiental criada, e os mesmos devem ser revistos e repensados para que uma nova organização seja possível.

Para Loureiro (2011) a dimensão de uma educação ambiental crítica deve conceber a educação ambiental enquanto

(...) uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão

civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza (LOUREIRO, 2011, p. 73).

Sendo necessário que se estabeleçam novas relações, novas possibilidades éticas são possíveis para a transformação do quadro vigente. Considerando uma educação ambiental crítica e acreditando no potencial transformador da educação, Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009) destacam que

[...] parece-nos indubitável o fato de estarmos frente a “um espetacular consenso”: a educação é um caminho reconhecido por todos como de grande significado na compreensão e na busca de soluções para os complexos e diversificados problemas relacionados com as alterações ambientais provocadas pelas atividades humanas. A relação direta (...) entre a solução de problemas ambientais e a educação está posta (CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA, 2009, p.15).

Considerando o “consenso” sobre a importância da educação ambiental, sua incorporação e institucionalização tem se dado aos poucos na forma de diferentes políticas públicas nacionais, em todos os níveis federativos.

A instituição legal da educação ambiental implantada pelos governos brasileiros sob diferentes instrumentos jurídicos reflete diferentes propostas de educação ambiental que cada uma destas políticas públicas institui.

Desta forma, voltar-se ao estudo destas diferentes políticas públicas vinculadas à educação ambiental pode ser útil na tentativa de compreender as concepções que as fundamentam, os atores e interesses envolvidos em sua institucionalização, os contextos sociopolíticos, os problemas a serem resolvidos e as trajetórias seguidas na decisão sobre as ações educativas propostas.

Dedicar-se a esta área de estudo é compreender seus limites e possibilidades neste debate, que vai além das problemáticas relações ecológicas do homem com a natureza e envereda-se numa crise da própria civilização (BORNHEIM, 1985; LEFF, 2001; SANTANA, 2005).

Assim como a educação ambiental, as políticas públicas são uma área formada por diferentes atores, relacionando-se a todo o momento em uma complexa e quase infundável gama de interesses.

Por isso voltar-se ao estudo das políticas públicas vinculadas à educação ambiental pode contribuir para a compreensão de diferentes variáveis envolvidas em todas as etapas de

suas efetivações. Dissertações e teses em educação ambiental já investigaram essas políticas públicas e serviram de objeto para que esta investigação se desenvolvesse.

Para facilitar os entendimentos sobre políticas públicas, antes da análise dos dados, tópicos relacionados ao assunto e que fundamentam esta investigação são trazidos a seguir.

3.2 Sobre política pública

3.2.1 Trajetórias de consolidação da área

Desde o início do convívio em sociedade, os seres humanos necessitaram estabelecer para com seus pares acordos que permitissem a coexistência dentro de grupos sociais. Entendendo que as sociedades humanas se tornaram cada vez mais complexas e organizadas emergiu, então, a necessidade de acordos que são igualmente mais complexos.

A ideia da organização social na forma do contrato social, pensada entre outros autores por Rousseau no século XVIII, busca explicar por que os homens se estruturam em sociedades e porque existe a formação do Estado, que auxiliaria na manutenção da ordem social e na possibilidade de convivência entre os sujeitos.

A noção implícita neste contrato é de que os participantes, por vontade própria, teriam de se desvencilhar de certos aspectos e vontades pessoais para que acordos pudessem ser estabelecidos, tornando a convivência organizada (ROUSSEAU, 1978) e, na medida do possível, pacífica.

Figura então o Estado (e os governos, enquanto representantes deste) que, comumente na forma da democracia representativa, tem a autoridade para legislar sobre os contratos, estabelecendo os limites e possibilidades da ação de cada sujeito na sociedade em que se insere¹⁹.

O Estado tem o poder para legislar sobre as regras deste contrato, e a sociedade civil, que ainda mesmo que teoricamente deva ter suas opiniões consideradas para a formulação

19 O contrato social nasceu na contraposição entre a sociedade civil e o estado de natureza (ou estado natural), no qual não existiam autoridades políticas e os homens organizavam-se de acordo com seus interesses pessoais (ROUSSEAU, 1978).

destas regras, acaba sendo, por vezes, apenas normatizada por elas.

Tal ideia revela a necessidade de que contratos relativos às esferas sociais e políticas se fazem necessários para que a sociedade se organize e os membros que dela participam possam conviver, na medida do possível, de maneira harmônica. Ressalta-se que na diversidade de sujeitos e grupos que compõem a sociedade, tais contratos devem ser complexos, de maneira a não abarcar apenas os desejos de uma parte da sociedade.

Nesse caminho, faz-se necessário compreender os grupos e os interesses existentes em cada sociedade, de maneira que os acordos façam uma mediação entre as tensões existentes entre estes grupos, nos diferentes momentos históricos vividos.

O contrato social poderia então ser entendido como “a expressão de uma tensão dialética entre regulação e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, entre o interesse particular e o bem comum” (SANTOS, 1999, p. 33).

Dada a necessidade de se formularem regras e normas de convivência temos como decorrência a organização política das sociedades, incluindo-se na forma de políticas públicas. Assim, os acordos resultantes de políticas públicas vêm se constituindo enquanto estratégias de e para organização social.

Enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica, a política pública nasce nos Estados Unidos da América no século XX, “rompendo ou pulando etapas” (SOUZA, 2007, p. 66) de pesquisas de tradição europeia, que se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção derivada dos governos.

Assim, na Europa esta área surge como um desdobramento de estudos que tinham por foco central o papel do Estado e uma de suas instituições mais importantes, o governo. Já nos Estados Unidos, com uma perspectiva mais pragmática, esta área surge no ambiente acadêmico sem estabelecer relações com bases teóricas sobre o papel do Estado, passando já para os estudos sobre a ação dos governos (SOUZA, 2007); ou seja, os grupos envolvidos com as decisões e organização política de uma nação em um período determinado de tempo.

Em decorrência desta recente expansão, definições conceituais e propostas metodológicas de pesquisa na área estão em formação. Por isso, nos últimos anos uma série

de autores tem se dedicado às questões epistemológicas e metodológicas, objetivando a construção e consolidação da área.

Autores como Kingdon (2003), Baumgartner e Jones (1993, 1999) e Sabatier e Jenkins-Smith (1993), apresentados por Capella (2006) buscaram formular modelos analíticos que permitiam compreender a elaboração, implementação e até avaliação de todo processo de instituição de uma política pública²⁰.

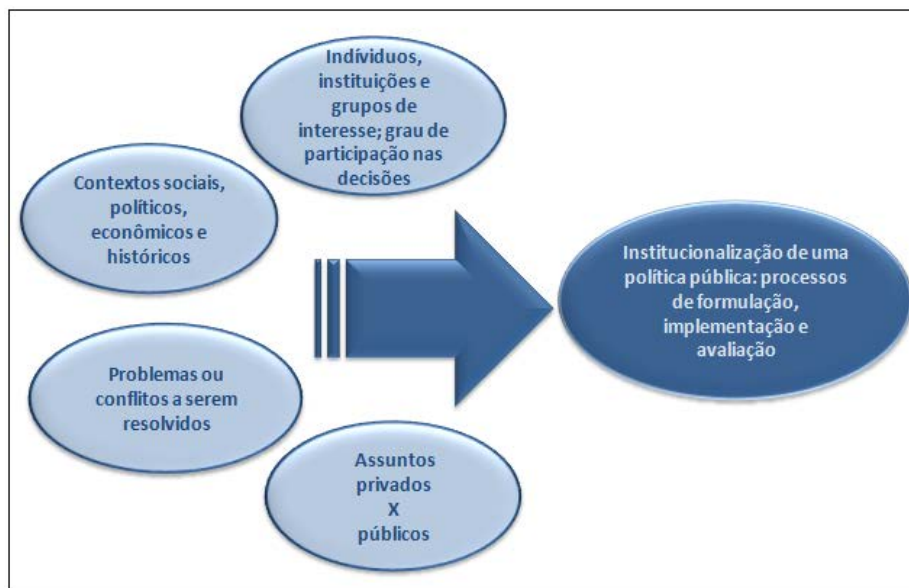
A grande contribuição destes modelos analíticos é romper com a chamada visão sistêmica da constituição de uma política pública, semelhante à “uma linha de montagem” (CAPELLA, 2006), ou esteira que flui em sentido único.

Propostas de concepções de políticas públicas e modelos analíticos ligadas à elas também são trazidos por Frey (2000), que diz ser necessário considerar os diversos contextos e atores políticos ao se pensar em todo processo de institucionalização de uma política pública. Mais ainda, o autor explicita que estes atores e contextos estão dinamicamente relacionados, e estas relações são permeadas por diversos interesses que, quando são divergentes podem levar a disputas de poder entre os diferentes atores. Por conta disso, “as disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados” (FREY, 2000, p.219).

Nestes modelos, analíticos (que foram aqui trazidos por Souza (2006, 2007), Capella (2006, 2007), e Frey (2000), a institucionalização de uma política é dinâmica e muitos elementos (atores e instituições e grupos de interesse que estão envolvidos nas decisões ou que poderão ser afetados por elas, contextos sociais, econômicos e políticos, problemas ou conflitos que merecem atenção para serem resolvidos, relações entre assuntos privados e públicos) devem ser considerados. A figura sistematiza estas ideias:

20 Estes autores propuseram os modelos de *multiple stream* (múltiplos fluxos), *punctuated equilibrium* (equilíbrio pontuado) e *advocacy coalitions* (coalizões de defesa), respectivamente.

Figura 2. Aspectos a serem considerados no estudo e entendimento de políticas públicas.



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Mas ainda que esta pesquisa tenha se baseado em conceitos apresentados por estudiosos da área de políticas públicas, e que a importância destes modelos seja inegável, o uso de um ou de todos estes modelos enquanto procedimento analítico não fazia sentido nesta investigação. Isso porque não estavam sendo analisadas políticas públicas de educação ambiental, mas sim teses e dissertações que investigaram tais políticas.

De qualquer maneira, por conta de necessidade de maior aprofundamento epistemológico das pesquisas realizadas na área, estes referenciais foram trazidos também na tentativa de subsidiar futuras investigações que venham a ser feitas por outros pesquisadores da área. Tal necessidade foi apresentada nas discussões ocorridas no GDP de Políticas Públicas e Educação Ambiental do EPEA 2015²¹, e se mostraram como uma necessidade urgente para subsidiar o processo investigativo com essa temática.

Por este motivo, apenas alguns elementos dos modelos propostos no entendimento de políticas públicas foram considerados e buscados nas teses e dissertações investigadas tais

21 Neste GDP do VIII EPEA, ocorrido no Rio de Janeiro em julho de 2015, priorizou-se o debate sobre a gestão ambiental pública, e uma das tantas questões trazidas pelos pesquisadores orbitou ao redor da necessidade de que pesquisas em políticas públicas e educação ambiental busquem maior embasamento epistemológico, teórico e metodológico. Acredita-se que tal prerrogativa garantiria maior credibilidade investigativa à área.

como: agentes/ indivíduos e contextos sociopolíticos envolvidos, considerados como elementos fundamentais para o entendimento dos processos de elaboração e implementação de uma determinada política pública.

Destaca-se que o processo de avaliação não foi considerado, primeiramente pelo interesse da pesquisadora e, segundo, pois durante as leituras dos resumos não se encontraram elementos que destacavam este processo enquanto objeto de pesquisa. Muito possivelmente isso acontece pois, por conta do número reduzido de meses nos quais as pesquisas de mestrado e doutorado precisam ser desenvolvidas, não se faz viável analisar as três etapas apenas nesse espaço de tempo.

Até agora tem-se explicitado o interesse da pesquisa por teses e dissertações que tenham como foco os processos de elaboração e implementação de uma política pública, sendo necessário, então, configurar que elementos estes processos denotam.

Estes processos, chamados por Dye (2014) de processos político-administrativos, podem se dividir em uma sequência de eventos. Com base em Dye, ao se tratar do processo de formulação, concentra-se na montagem de uma agenda governamental; ou seja, foca-se a atenção dos formuladores de políticas para que soluções para o problema eminente comecem a ser procuradas e a política comece a ser desenhada.

Buscando responder às questões de pesquisa propostas com foco nos atores e contextos sociopolíticos envolvidos na elaboração e implementação de políticas públicas ligadas à questão ambiental, três aspectos sobre os dados trazidos pelos pesquisadores sobre o processo de elaboração/ formulação foram observados com especial atenção:

- Que *assuntos* são de fato considerados problemas para que entrem na agenda governamental e “mereçam” a criação de uma política pública que os solucione;
- Quem são os *atores* consultados para auxiliar no desenho da política pública a ser institucionalizada. Cada assunto merece um conjunto de atores além dos dirigentes governamentais para auxiliar na sua resolução, incluindo comitês técnicos, sociedade civil, movimentos sociais, setores produtivos;

- A quem estes *interesses* servem²²; ou seja, considerar um assunto um problema, consultar determinados atores e resolver este problema, servirá a quem?

Tais aspectos auxiliam na resolução das questões de pesquisa, porque somente a partir de uma contextualização da situação sociopolítica de determinado local é que se faz possível compreender os motivos que levam determinado acontecimento a ser considerado um problema que precisa de solução, bem como a quem servem os interesses de sua resolução e quem são os atores envolvidos nesse processo.

É necessário dar grande atenção ao problema a ser resolvido, pois a política pública parte da “necessidade de estabelecer objetivos e metas no sentido de resolver alguma situação, um problema, (...), essa é a tônica das políticas públicas” (VASCONCELOS, 2007, p. 101).

Desta forma, compreender a formação da agenda governamental (na qual uma situação é considerada um problema a ser resolvido) pode ser um bom recurso analítico para o entendimento das políticas públicas instituídas pelos dirigentes governamentais (CAPELLA, 2006, 2007).

Quando tratamos do processo de implementação de uma política pública, Dye (2014) sugere considerar a criação das burocracias que a institucionalizam, o arrecadamento de fundos que a tornem viável e o cumprimento das leis criadas. Para tornar viável a institucionalização de uma política pública são necessárias diferentes etapas, que seguem uma hierarquia organizacional, com o planejamento contínuo de ações. Pensando numa política pública em âmbito federal, em primeiro lugar, a política pública precisa ter como marco estruturante uma lei, que institui seus princípios e a inclui no aparato constitucional do país.

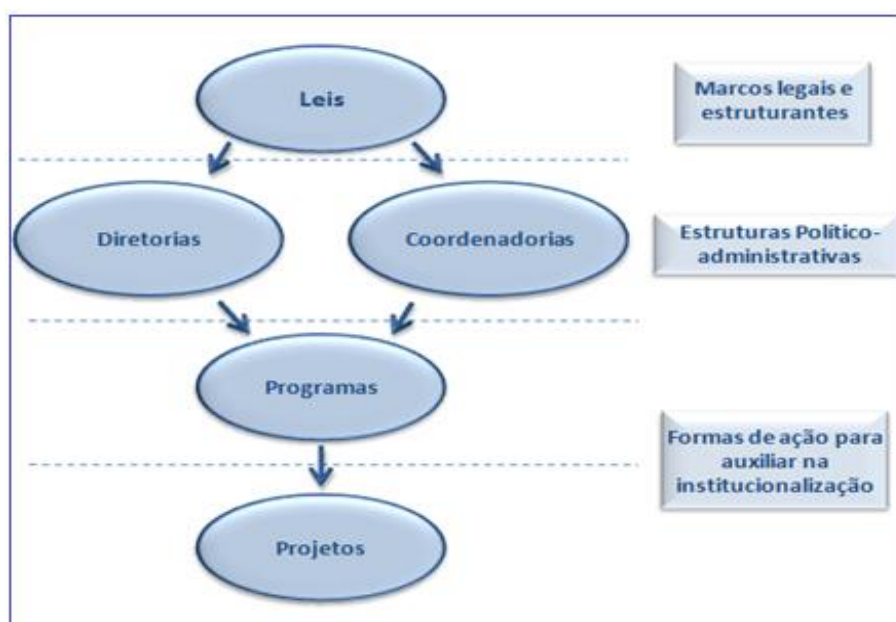
Depois, são necessários desdobramentos político- administrativos que garantem sua efetivação, como a criação de uma diretoria, por exemplo. Esta diretoria será responsável por organizar as ações necessárias para que a política pública seja instituída, incluindo a captação de recursos para a mesma.

Posteriormente, as ações podem ser organizadas na forma de diferentes programas que por sua vez se desdobram em diversos projetos. Tais programas e projetos podem ter objetivos específicos e que diferem entre si, visando atingir diferentes setores sociais. A figura foi

22 Parafraseando a célebre frase de Bertold Brecht “Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?”.

formulada intentando facilitar o entendimento deste sistema de estruturas para institucionalização de uma política pública:

Figura 3. Representação gráfica da estrutura de um sistema de políticas públicas em âmbito federal.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tamaio (2007).

É preciso ressaltar, porém, que muitas vezes as políticas públicas não contam com a totalidade dessas etapas para sua institucionalização, o que, segundo Vasconcelos (2008) pode se dar pela escala, pelo tamanho da ação da política que está sendo instituída.

O mesmo sistema pode ser traçado se pensarmos nas políticas públicas de educação ambiental, trazidas na Seção anterior. Quando se considera a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, lei 9.695/ 99), estamos falando de uma lei, um marco legal que juntamente com outros como a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81) instituem a educação ambiental no país.

Foi decretado em 2002 (decreto 4.281 de 25 de junho) que gestão da PNEA será de responsabilidade do Órgão Gestor, incumbido de “formular e implementar políticas de educação ambiental em âmbito federal, nos marcos legais da PNEA” (TAMAIIO, 2207, p. 14).

Para isso, decretou-se também que o Órgão Gestor ficaria a cargo dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação. Por isso, estes dois Ministérios terão diferentes departamentos

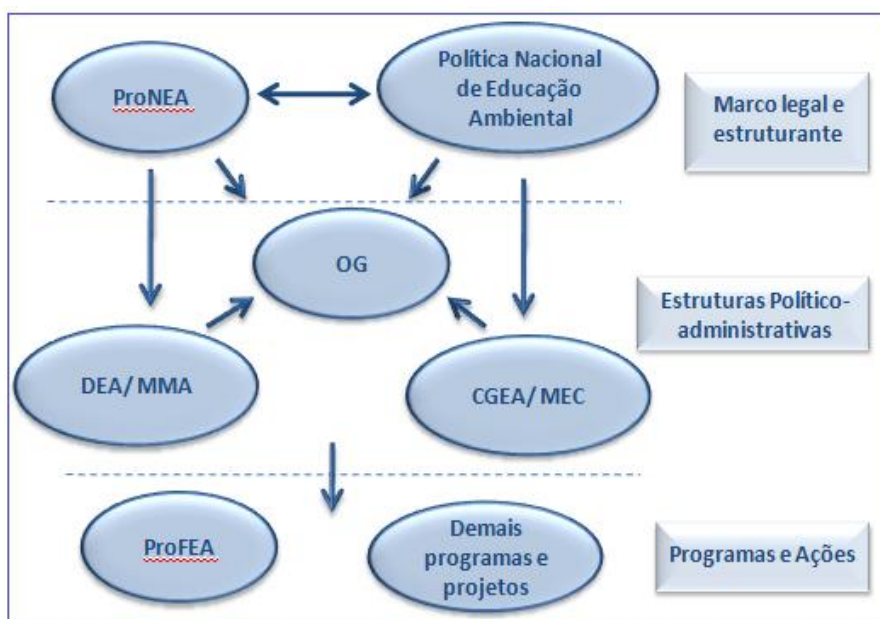
responsáveis por esta temática: no caso do primeiro, há a diretoria de Educação Ambiental (DEA/MMA), enquanto no segundo a responsabilidade fica a cargo da Coordenadoria-Geral da Educação Ambiental (CGEA/MEC).

Por fim, o Programa Nacional de Educadores Ambientais (ProNEA) e o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) são geridos por esta Coordenadoria e Secretaria, junto ao Órgão Gestor. Os programas têm objetivos diferentes relacionados ao mesmo tema, abrangendo diferentes públicos na busca pela efetivação dos princípios instituídos pela PNEA.

Estes programas por fim se desdobram em projetos como, por exemplo, o Projeto Sala Verde. Desde 2001 este projeto busca incentivar a implantação de espaços socioambientais para atuarem como potenciais Centros de Informação e Formação ambiental (BRASIL, 2015).

Para facilitar a visualização das estruturas que compõem o sistema das políticas públicas de educação ambiental especificamente, e que foram descritas acima, criou-se a seguinte figura:

Figura 4 - Representação gráfica da estrutura de um sistema de políticas públicas em educação ambiental na esfera federal.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tamaio (2007) e Vasconcelos (2008).

Observa-se que o ProNEA, apesar de receber o nome de “programa” é um marco

estruturante da educação ambiental no país, inclusive sendo anterior à própria Política Nacional de Educação Ambiental.

Após breve trajetória sobre a constituição desta área, faz-se necessário explicitar quais os referenciais e as concepções utilizadas nesta pesquisa ao se tratar de política pública.

3.2.2 Qual(is) política(s) públicas(s)?

Não há na literatura uma única definição possível para políticas públicas, mas Souza (2007), que registra o estado da arte desta área, apresenta uma série de definições vindas de diferentes autores, de grande validade neste trabalho.

A autora apresenta a proposição de Lynn (1980) que define as políticas públicas como sendo o conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Ou as proposições de Peters (1986), que as coloca como a soma das atividades governamentais que agem diretamente ou por delegação e que influenciam a vida dos cidadãos.

Já Mead (1995) considera as políticas públicas como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Laswell (2006) considera que “decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2007, p.68). Por fim, a definição de Dye (1984) sintetiza as políticas públicas como o que o governo escolhe fazer ou não fazer.

Para Souza (2007) não existe uma única e nem melhor definição sobre o que seja política pública. Por isso, dentre esses diversos referenciais que poderiam ser utilizados, julgou-se sensato focar as análises com base em apenas um deles, para que possíveis conflitos teóricos fossem evitados.

Assim, dentre estas diversas possibilidades, escolheu-se a definição de Dye (1984), uma vez que esta é uma das definições mais utilizadas em pesquisas da área e que traz um referencial consistente para subsidiar as análises propostas.

Pela definição de Dye (1984) as políticas públicas podem ser entendidas, então, de maneira bastante sucinta e direta, como “aquilo que o governo escolhe ou não fazer”. Assim, a delimitação da política pública seria resultado de escolhas feitas pelos dirigentes governamentais; ou seja, eles é que protagonizam, ou em outras palavras, são os “atores

principais” das escolhas feitas.

Pode-se complementar a definição de política pública proposta por Dye como as ações e escolhas governamentais que se dão em diferentes níveis federativos (SOUZA, 2003, 2007), voltadas para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001), e que se articulam com o planejamento mais global que a sociedade constrói para si (AZEVEDO, 2004).

As ações governamentais – que se materializam como leis, programas, projetos – estão de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes governamentais em diferentes tempos históricos (GIRON, 2008; SANTOS, 1999).

Porém, uma vez que numa democracia representativa os dirigentes governamentais são eleitos pela sociedade como seus representantes, a prerrogativa é que estas opções ideológicas assumidas pelos dirigentes governamentais reflitam as opções da sociedade que os elegeu, e não apenas destes como sujeitos individuais.

Devido à transitoriedade dos cargos governamentais, as políticas públicas serão diferentes em cada momento histórico, gerando ciclos de formulação, implementação e, especialmente, reformulação e desativação de políticas públicas.

Mas antes de prosseguir com as especificidades e funções de políticas públicas ligadas à educação, é preciso aclarar as definições de Estado e governo, inclusive indicando possíveis diferenças entre eles.

Tomando por referencial o texto de Matias – Pereira (2007), compreende-se o Estado como sendo uma

(...) comunidade de homens fixada sobre um território com **poder de mando, ação e coerção constituída de povo, território e governo**, sendo uma entidade política com capacidade de elaborar suas próprias leis. (...) é constituído de **três elementos originários e indissociáveis: povo**, que é componente humano do Estado; **território**, que representa a sua base física; e **governo**, soberano que compreende o elemento condutor do Estado (...) (Matias-Pereira, 2007 p.154) (grifo nosso).

Ou seja, o Estado é formado por pessoas que, uma vez organizadas, exercem poder de mando e ações, inclusive de coerção sobre o povo e o território que o delimitam, sendo representada pelo governo. O governo é, então, o “elemento condutor do Estado” no que tange ao

(...) conjunto de poderes e órgãos constitucionais; em sentido material, é o complexo de funções estatais básicas; (...) em sentido operacional, é a condução política dos negócios públicos. A característica do governo é traduzida na face política de comando, de iniciativa, de fixação de objetos do Estado e de manutenção da ordem jurídica vigente (Matias-Pereira, 2007 p.154).

Por isso, faz-se tão importante compreender as opções ideológicas assumidas pelos dirigentes governamentais, já que eles têm alto poder de decisão e condução das regras e rumos de determinado Estado, com relação à mais variada gama de assuntos.

Isso também vale quando se observam as políticas públicas de educação assumidas pelos chefes governamentais, pois

[...] a cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação (...). Dito de outra maneira, a política educacional defendida por um determinado governo reflete como ele entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade (GIRON, 2008, p. 18).

Dessa forma, falar em políticas públicas educacionais acarreta considerá-las imersas em um contexto ou fazendo parte de uma “totalidade maior”, devendo estas ser pensadas de maneira articulada com “o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado” (AZEVEDO, 2004, p. 59), considerando que o Estado seja representado, em diferentes momentos históricos, por diferentes governos e seus dirigentes.

Para compreender os determinantes de uma política pública (em especial que seja ligada à educação) é preciso considerar que a mesma “articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde (...) ao referencial normativo global de uma política” (AZEVEDO, 2004, p.60).

Para pensar o projeto de sociedade que se pretende implantar é preciso levar em consideração também as relações do homem com a natureza e com seus semelhantes, sendo necessário, para tal, compreender onde estamos, onde queremos chegar e quais caminhos escolher para tal fim.

Pensar as questões ambientais é um assunto atual, relevante, que se faz presente graças ao envolvimento de diferentes atores e que perpassa diversos campos do conhecimento. Dada a natureza complexa e plural das questões ambientais, é necessário pensá-las com base em uma abordagem múltipla, coletiva e pública para os problemas relacionados ao seu

enfrentamento (GUIMARÃES; OLABARRIAGA; TONSO, 2009), reconhecendo que,

(...) frente à percepção das naturezas política, pública, educacional e socioambiental da “questão ambiental”, a relação entre políticas públicas e educação ambiental deve ser “natural”, orgânica e objeto do fazer humano, seja pela dimensão da ação (sua permanente construção e reconstrução), seja pela dimensão da observação, análise e pesquisa acadêmica (idem, p.17).

Não se resumindo apenas a uma área da ciência política (apesar de ter nascido como uma subárea dela) (SOUZA, 2007), a área de políticas públicas pode ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, incluindo a de educação e, assim consequentemente, de educação ambiental.

Por isso, a seguir, são trazidos os primeiros dados sobre pesquisas que relacionam políticas públicas e educação ambiental contidas no catálogo do Projeto EARTE, a fim de situar leitor sobre o que já foi produzido na área.

3.3. Mapeamento dos trabalhos

Nesta seção são apresentados dados gerais referentes às classificações empreendidas no âmbito do Projeto EARTE, bem como dados específicos aos 24 trabalhos do agrupamento inicialmente selecionado para análise²³. Isso foi feito sem perder de vista o tema central desta pesquisa e a busca por elementos que contextualizem a produção específica sobre pesquisas em educação ambiental e políticas públicas.

Uma vez que a temática de políticas públicas em educação ambiental é um assunto recente, não se encontrou nenhuma dissertação ou tese de estado da arte específica para esta temática para que os dados pudessem ser comparados.

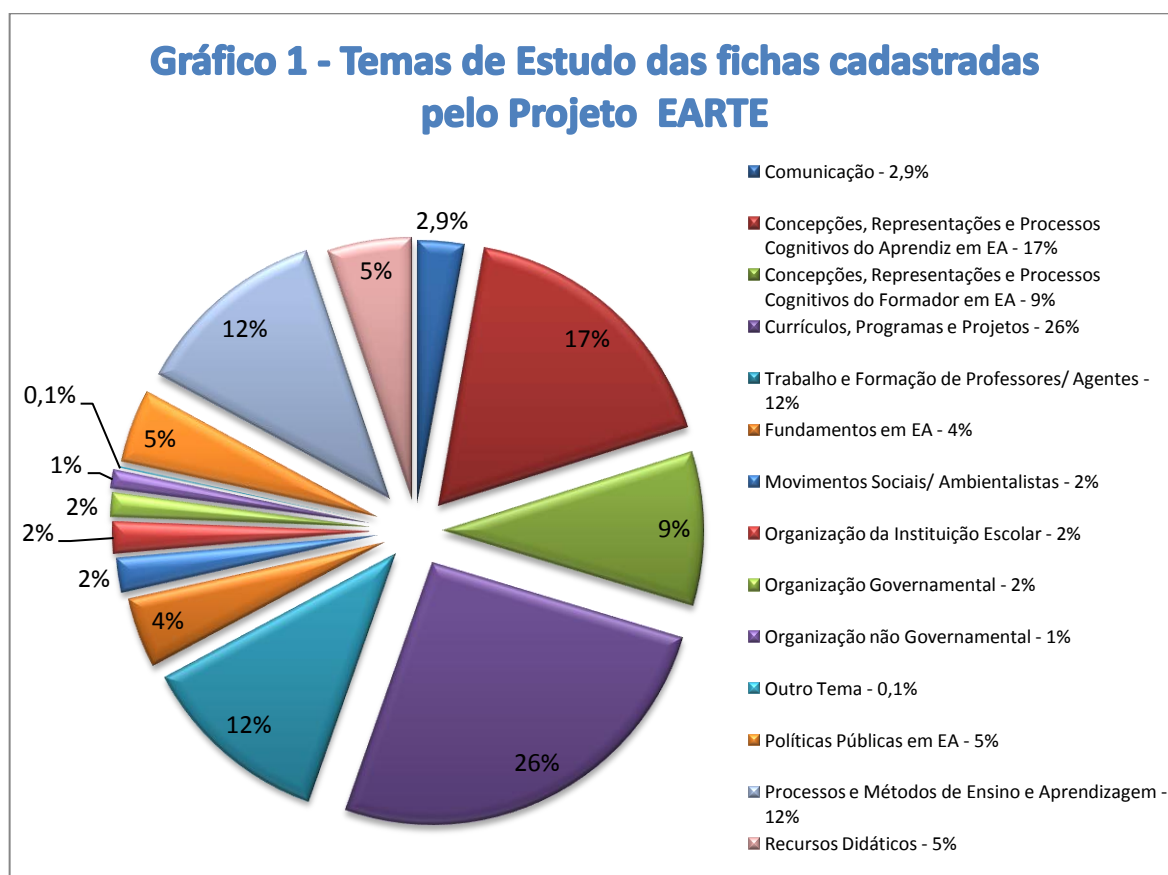
Mas outros trabalhos de estado da arte em educação ambiental foram utilizados objetivando contextualizar os dados encontrados. Para isso foram observadas, por exemplo, investigações que traçaram panoramas gerais da produção brasileira em educação ambiental (CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA, 2009; FRACALANZA, 2004; GRANDINO; TOMAZELLO, 2007; LORENZETTI; DELIZOICOV, 2008; MEGID NETO, 2009; SOUZA; SALVI, 2011).

23 Vale lembrar que posteriormente a esse recorte com a formação de agrupamentos, um novo recorte temático foi feito, priorizando-se apenas as dissertações e teses que analisaram processo de elaboração e implementação de políticas públicas federais. Neste novo recorte, apenas cinco trabalhos foram inseridos, constituindo assim o *corpus documental* que foi analisado segundo o referencial de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Também foram usadas como dados comparativos algumas pesquisas de estado da arte sobre eventos como o EPEA (CARVALHO; SCHMIDT, 2008; FERRARO JÚNIOR, 2012; GUIMARÃES; OLABARRIAGA; TONSO, 2009; JUNTA, 2008; JUNTA; SANTANA, 2011; RINK; MEGID NETO, 2009; SANTANA, 2014), a ANPPAS (AVANZI; CARVALHO; FERRARO- JUNIOR, 2009) e a ANPEd (CARVALHO; SCHMIDT, 2008).

Além disso, uma tese (KATO, 2014) e dissertações que investigaram determinadas temáticas na área (BITAR, 2011; PALMIERI, 2011; REIS, 2013; SOUZA, 2012; ZUPELARI, 2014) também deram bons comparativos aos dados aqui obtidos.

Com a intenção de contextualizar o Tema de Estudo de Políticas Públicas em Educação Ambiental no catálogo produzido pelo Projeto EARTE, o gráfico 1 mostra a proporção dos Temas de Estudo no contexto geral de fichas cadastradas:



Fonte: elaborado pela autora com base no catálogo o do Projeto EARTE (2015).

Pode-se observar que o Tema de Estudo de ‘Políticas Públicas em EA’ representa 5% do total de produção, enquanto outros assuntos como ‘Currículos, Programas e Projetos’ chegam a totalizar mais de um quarto de toda produção (26%). Esta porcentagem equivale ao

mesmo total somado de estudos voltados à ‘Concepções, representações e processos cognitivos’ do Aprendiz em EA (17%) e do Formador em EA (9%).

Entre os temas recorrentes e numericamente significativos, chamam atenção ‘Trabalho e Formação de Professores/Agentes’ que representa 12% da produção e é numericamente equivalente à ‘Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem’ (também 12%).

Buscando traçar um panorama sobre a produção de pesquisa em educação ambiental no Brasil entre os anos de 2002 e 2006, Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009) sistematizaram esta produção “a partir de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais e de um levantamento em banco de dissertações de mestrado e teses de doutorado” (p. 15), obtendo, naquele momento dados semelhantes ao que foi aqui encontrado.

Em suas análises, apenas 7% da produção foi sistematizada na categoria ‘Políticas Públicas’ (que têm como foco as políticas públicas para a área ambiental), enquanto um grande número de trabalhos tinha por objetivo identificar ‘Concepções/ percepções/ representações sociais’ e suas diversas variações, num total de 22% das pesquisas analisadas.

Investigando a produção de pesquisa nos 4 primeiros EPEAs, o trabalho de Rink e Megid Neto (2009), também sistematizou as áreas de produção de pesquisa. Ali, apenas 1,3% da produção voltou-se ao estudo de Políticas Públicas (apenas 4 trabalhos dos 343 apresentados nos EPEAS durante o período de 2001 a 2007).

Por outro lado, cerca de 80% da produção investigada foi encontrada em focos que aglutinam aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem em EA: ‘Características e Concepções de Indivíduos’ (112 trabalhos, equivalentes a 37% do total), ‘Fundamentos Teóricos e Curriculares’ (com 100 trabalhos, correspondentes a 33% do total) e ‘Conteúdos e Métodos’ (34 trabalhos, equivalentes 11,2%).

Isso demonstra que o estudo de políticas públicas dentro da produção de pesquisa em educação ambiental ainda está começando a se consolidar quando comparado a outros temas nos quais inclusive numericamente a produção de pesquisa já é muito mais significativa.

Mas pode-se considerar que a pequena produção de pesquisas ligadas às políticas públicas não é exclusiva na área de educação ambiental, já que Souza (2006, 2007) afirma que a produção de pesquisa em políticas públicas como um todo no Brasil ainda é muito recente.

Maar (1994) dá indícios de que o interesse recente pela política e, mais ainda por seu estudo, é resultante da tenra abertura política por que passou o Brasil e boa parte dos países da América Latina após os anos de 1980, momento em que se iniciou a democratização da política nestes locais. Por consequência, a internalização dos processos políticos e participativos na sociedade brasileira e, inclusive, dentro das universidades, começa agora a se constituir e ser observada como objeto de análise científica.

Em relação aos agrupamentos sugeridos para os 103 trabalhos classificados segundo o Tema de Estudo de Políticas Públicas em EA, o gráfico 2 representa estes dados, que foram trazidos na tabela 1 da Seção 2, mas que são agora graficamente representados, auxiliando nas análises sobre a distribuição dos temas dentro do catálogo do Projeto EARTE:



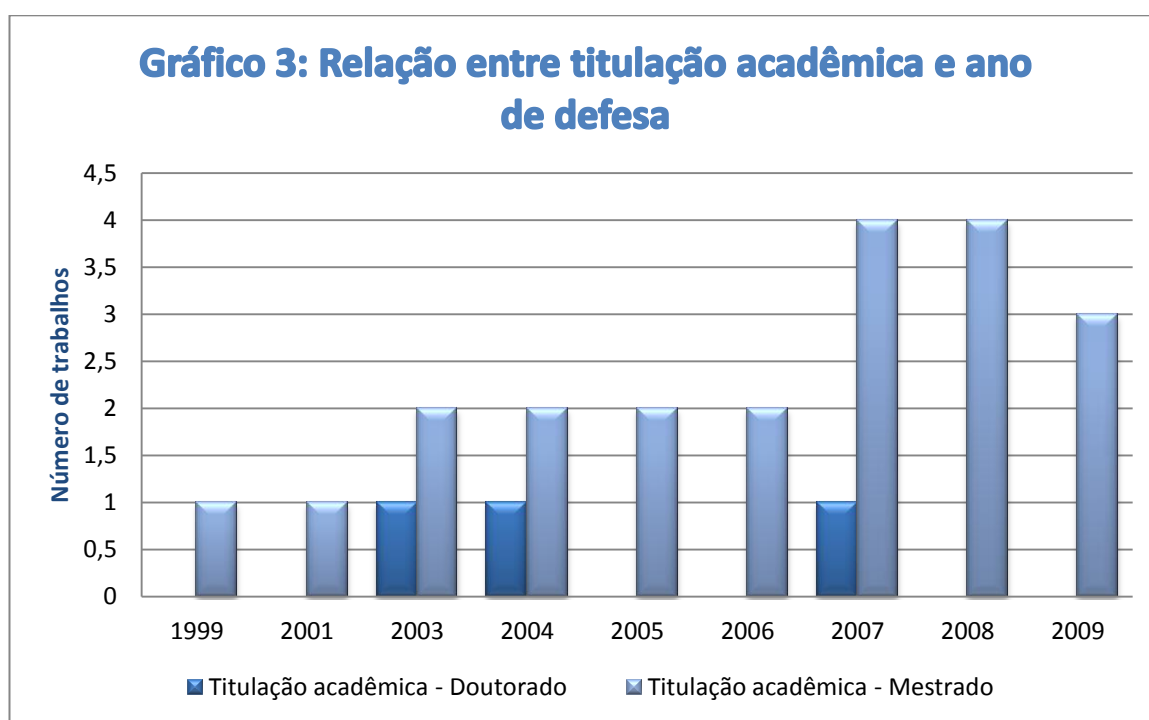
Fonte: elaborado pela autora com base no catálogo o do Projeto EARTE (2015).

Observa-se que a maior parte dos trabalhos vincula-se à “Análise de políticas públicas já implementadas” (31,8%), seguidas dos “Atores envolvidos nas diferentes etapas do processo de efetivação das políticas públicas” e da análise de “Diferentes indícios dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental no país” (ambas com 18,6%).

A observação de diferentes assuntos dentro do Tema de Políticas Públicas já foi apontada por Guimarães, Olabarriaga e Tonso (2009), Ferraro Júnior (2012) e Santana (2014), ao analisarem os diferentes enfoques dos trabalhos apresentados nos GDPs de Políticas Públicas e Educação Ambiental dos EPEAS. A conclusão é que esta área é vasta, podendo ter objetos de estudo e referências teóricas e metodológicas também bastante variados.

Dentre a variedade de assuntos estudados no tema, a preferência de investigação se deu com o agrupamento “Diferentes indícios dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas”, considerado significativo em termos de área de interesse e número de trabalhos produzidos.

No gráfico 3 são expostos os dados referentes às titulações acadêmicas e ano de defesa dos trabalhos contidos no agrupamento inicialmente selecionado:



Fonte: elaborado pela autora (2015).

Observa-se um gradativo aumento entre os anos de 1999 (apenas 1 dissertação, 4,1% do total) e 2009 (com 3 dissertações, 12,5% do total), com o ápice da produção nos anos de 2008 (1 tese e 4 dissertações, num total de 5 trabalhos, correspondentes à 20,5% do total).

Lembrando que o catálogo utilizado como base de dados contém pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1981 a 2009, os trabalhos aqui analisados datam a partir de 1999, indicando o interesse pelo tema como uma questão relativamente recente.

Os trabalhos apresentados no *GT Ambiente, Sociedade e Educação* do encontro da ANPPAS, aparecem ligados à temática das ‘Políticas Públicas em EA’ pela primeira vez apenas em 2008. Uma vez que este encontro já ocorria desde 2000, apenas oito anos depois a temática de políticas públicas apareceu neste evento (AVANZI, CARVALHO; FERRARO-JUNIOR, 2009).

Com relação aos GDPs dos EPEAS, aconteceu algo parecido com o *GT Ambiente e Sociedade* da ANPPAS, pois apesar de ter sido realizado pela primeira vez em 2001, um GDP especial para políticas públicas foi criado apenas em 2009.

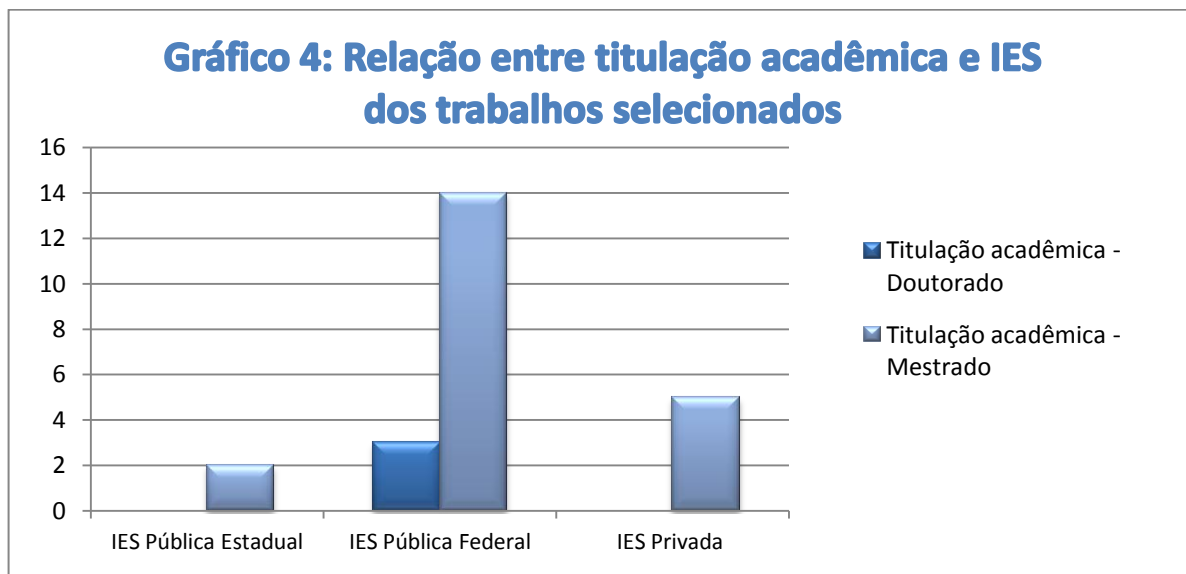
Com relação à presença de trabalhos com esta temática nos EPEAs, Rink e Megid Neto (2009), já citados, encontraram apenas 4 trabalhos dos 343 analisados relativos à este tema, sendo 1 apresentado no EPEA de 2001, 1 apresentado no EPEA de 2003 e 2 apresentados no EPEA de 2007.

Observando esse espaço, as análises elaboradas por Guimarães, Olabarriaga e Tonso (2009), Ferraro Júnior (2012) e Santana (2014), indicaram, nos últimos anos, a presença recorrente de pesquisas sobre o tema no âmbito dos EPEAs. No V EPEA (2009) (no qual o o GDP de Políticas Públicas e Educação Ambiental ocorreu pela primeira vez), 20 dos 90 trabalhos aceitos para publicação no encontro eram relacionados à temática (23% do total) (SANTANA, 2014).

No VI EPEA (2011) houve uma pequena redução com apenas 11 dos 85 trabalhos (12,84% do total) estando nesse GDP (FERRARO- JUNIOR, 2012). Mas no VII EPEA (2013), esse número voltou a subir, com a inscrição de 21 trabalhos (20,2%) para esse GDP num total de 104 trabalhos aceitos no encontro. No EPEA de 2015, porém, dos 115 trabalhos apresentados no evento apenas 14 deles (12,2%) foram discutidos neste GDP, observando-se considerável queda no total de trabalhos apresentados²⁴.

24 Os dados referentes ao total de trabalhos apresentados no encontro foram obtidos na programação oficial do evento entregue aos participantes. Já os dados referentes a este GDP foram compilados pelos pesquisadores Luiz Carlos Santana e Rodrigo Lamosa (coordenadores do GDP) e apresentados aos demais participantes neste

Com relação à titulação acadêmica e Instituição de Ensino Superior (IES) dos trabalhos, o gráfico 4 apresenta tais dados:



Fonte: elaborado pela autora (2015).

Foram encontradas 21 dissertações de mestrado (equivalentes a 87,5% do total) e 3 teses de doutorado (referentes à 12,5% dos trabalhos analisados), com predomínio de IES públicas (79%) em relação à privadas (21%).

Essa tendência geral de maior produção de pesquisas em nível de mestrado também foi encontrada em outros trabalhos do tipo estado da arte em educação ambiental, como o de Reigota (2007).

O autor utilizou como fonte de busca sobre essas produções bancos de dados, como o Prossiga do CNPq, catálogos de programas de Pós-graduação, bibliografia de artigos, livros, documentos diversos, além das teses e dissertações de cujas bancas havia participado, no período compreendido entre novembro de 2000 e novembro de 2002. Nestes diferentes locais foram encontradas 287 pesquisas, das quais 1 era uma tese de livre docência (0,3%), 40 eram teses de doutorado (14%) e 246 eram dissertações (85,7%).

Referindo-se à produção de pesquisa ligada à educação ambiental na área de Ciências Humanas e de Ensino no período compreendido entre 1981 e 2003, Lorenzetti e Delizoicov

(2008) encontraram num universo amostral de 812 pesquisas ligadas à temática, sendo 738 (91%) delas dissertações e apenas 74 (9%) delas sendo teses.

A predominância de dissertações em relação a teses também foi observada por Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009) ao buscarem dados sobre a produção de pesquisas em educação ambiental no Brasil em artigos de periódicos e bancos de teses e dissertações, encontrando apenas 10% das produções de pesquisa nesta área constituídas por teses.

Tal valor numérico também foi encontrado por Megid Neto (2009) que, ao buscar a produção de pesquisa em educação ambiental no banco de teses e dissertações da CAPES e de outras instituições de ensino superior no período compreendido entre 1981 e 2008, encontrou um total de 2.641 pesquisas, sendo 90 % delas dissertações.

Valor semelhante também encontrado por Souza e Salvi (2011) ao buscarem mapear a produção de pesquisa em educação ambiental no Brasil a partir da leitura dos resumos de dissertações e teses cadastradas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) entre 2003 e 2007. Ali, encontraram 847 documentos, dos quais 768 (91%) referiam-se a dissertações, enquanto apenas 79 (9%) referiam-se a teses.

A mesma tendência de predominância de dissertações sobre teses na produção acadêmica foi encontrada na dissertação de Bitar (2010) que, analisando a temática das atividades de campo em dissertações e teses de educação ambiental no banco da CAPES encontrou 94 trabalhos. Destes, 85 (90,4%) eram dissertações de mestrado acadêmico, 1 de mestrado profissional (1,1%) e apenas 8 de doutorado (8,5%).

Na dissertação de Palmieri (2011), que investigou pesquisas contidas no banco da CAPES que se dedicavam a compreender o desenvolvimento de projetos de educação ambiental em escolas brasileiras entre os anos de 1988 e 2008, num total de 87 pesquisas, 93% da produção (81) refere-se a dissertações enquanto apenas 7% (6) delas referia-se a teses.

Investigando a dimensão da ética ambiental em pesquisas de educação ambiental contidas no banco de dissertações e teses da CAPES, Souza (2012) encontrou também uma predominância de dissertações, com 82% do total de 17 pesquisas ligadas ao nível de mestrado.

Buscando indicativos sobre a temática das mudanças climáticas em teses e dissertações ligadas à área de educação ambiental cadastradas também no banco da CAPES entre 1988 e 2010, Reis (2013) analisou um *corpus documental* de 17 pesquisas. Todas elas eram dissertações (100%), sendo apenas 2 (11%) ligadas à mestrados profissionalizantes e 15 (89%) ligadas a mestrados acadêmicos.

Em trabalho mais recente Zupelari (2014), que fez uma pesquisa sobre o debate modernidade/pós- modernidade nas dissertações e teses de educação ambiental contidas no catálogo do projeto EARTE também encontrou resultados parecidos. Em seu *corpus documental* formado por 24 trabalhos, 18 trabalhos (75%) eram dissertações e 6 (25%) eram teses.

Dessa forma, os dados encontrados no Gráfico 4 seguem a tendência geral do que se tem observado em pesquisas do tipo estado da arte para educação ambiental: a predominância de dissertações.

Tal fato pode ser constatado em razão de existirem no Brasil mais Programas de Pós-graduação (PPG) de mestrado do que de doutorado. Em última avaliação trienal do ensino superior realizada pela CAPES em dezembro de 2013 (referente ao triênio 2010-2012), foram analisados 3.337 PPG no país. Estes compreendem 5.802 cursos, sendo 1.792 de doutorado, 2.893 de mestrado acadêmico e 397 de mestrado profissional (BRASIL, 2013).

Ainda de acordo com o Gráfico 4, nos 24 trabalhos selecionados observa-se a predominância de investigações realizadas em IES públicas (19 trabalhos, equivalentes à 79%) em relação às IES privadas (5 trabalhos; 21%). E nas IES públicas, apenas 2 pesquisas foram desenvolvidas em IES estaduais (8%) e as outras 17 em IES federais (71%), mesmo tipo de instituição das 3 teses selecionadas.

Estes dados têm sido constatados em outras investigações que analisam a produção da pesquisa em educação ambiental no país aproximando-se, por exemplo, do que foi observado por Avanzi, Carvalho e Ferraro- Junior (2009). Investigando trabalhos apresentados no *GT Ambiente, Sociedade e Educação* nos encontros da ANPPAs, constataram a predominância de 77% do total de trabalhos vindos de IES públicas em 2006 e 86% advindos destas mesmas instituições em 2008.

Analisando a produção de pesquisa em educação ambiental no país entre os anos de 2002 e 2005, Grandino e Tomazello (2007), também identificaram uma predominância de 75% da produção acadêmica da área oriunda de universidades públicas.

No mesmo ano, Reigota (2007) constatou que universidades públicas, especialmente aquelas com mestrado e doutorado, teriam sido as que mais contribuíram para a expansão da produção de pesquisa na área, considerando-se o período entre novembro de 2000 e novembro de 2002. Naquele momento o autor destacou a produção de pesquisas realizadas em IES públicas como a USP, a Unicamp, a Unesp, a UFRJ e a UFRGS.

O pesquisador Megid Neto (2009) encontrou as pesquisas em educação ambiental em diversas IES no país, sendo que as maiores concentrações de produção se davam na FURG (cerca de 10%), USP (8%), UFMT (7%), UFSC (6%), UFRGS (3%) e UFRJ (3%), somando 37% do total apenas nestas 6 IES públicas. Os outros 63% da produção estavam dispersos em mais de 60 instituições, que o autor não delimitou como sendo provenientes de IES públicas ou privadas.

Na investigação de Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009), a predominância de IES públicas também foi observada, o que se justificou, segundo os autores, pelo fato do setor público naquele momento ser responsável pelo oferecimento de um maior número de cursos de Pós-graduação. Na época 82% dos mestrados e 90% dos doutorados estavam em IES públicas, mesmo que houvesse uma tendência ao crescimento da Pós-graduação em IES privadas.

Na dissertação de Bitar (2010), 76,6% da produção acadêmica era advinda de IES públicas (sendo 48,9% IES estaduais e 27,7% IES federais) e apenas 23,4% dos trabalhos vindos de IES privadas.

Há certa aproximação também com o que foi constatado por Zupelari (2014), pois das 24 pesquisas analisadas pela autora, 19 foram produzidas em IES públicas (79,2%), 2 em IES privadas (8,3%) e 3 em IES confessionais (12,5%), cuja vinculação administrativa não foi apresentada.

Apesar de ainda haver a predominância de pesquisas desenvolvidas em IES públicas, na pesquisa Souza e Salvi (2011) este comparativo não mostra resultados tão discrepantes,

uma vez que as autoras encontraram 40, 87% da produção vinda de IES privadas, um número mais equitativo se comparado aos dados obtidos nas outras investigações.

Isso se repete nas dissertações de Palmieri (2011), a proporção das pesquisas foi de 58% provenientes de IES públicas (sendo 38% federais e 20% estaduais) e 42% oriundas de IES privadas. Dado próximo ao que se deu em Souza (2012), que encontrou em sua pesquisa uma proporção de 9 trabalhos vinculados à IES públicas (4 estaduais e 5 federais) e 8 vinculados à IES privadas, configurando uma proporção de cerca de 53% da produção em instituições públicas e 47 % em instituições privadas.

Dados semelhantes foram obtidos por Reis (2013), que encontrou maior equidade em relação às diferentes instituições, pois 47% dos trabalhos pesquisados em sua dissertação eram provenientes de IES privadas, 47% de IES públicas federais e 6% de IES públicas estaduais.

Apesar da tendência à maior produção de pesquisas em IES públicas quando se pensam em panoramas gerais de produção, estes últimos exemplos demonstram que de acordo com a temática investigada as contribuições das diferentes instituições de ensino superior podem, portanto, variar.

Além de trazer dados sobre as IES em que as pesquisas foram realizadas, achou-se conveniente demonstrar os diferentes Programas de Pós-graduação (PPG) nos quais as dissertações e teses do agrupamento escolhidos foram desenvolvidas, como no gráfico 5:



Fonte: elaborado pela autora (2015).

É possível observar que há uma variação bastante grande nos PPG, pois as 24 dissertações e teses selecionadas foram produzidas em 14 PPG diferentes. A mais expressiva produção está no PPG em Educação com 6 trabalhos (25%), seguida pelo de Desenvolvimento Sustentável com 4 trabalhos (17%) e posteriormente pelo de Geografia, com 3 pesquisas (12,5% do total).

Nota-se que apenas o PPG em Desenvolvimento Sustentável (UNB) apresenta pesquisas com as titulações acadêmicas em nível de doutorado (1 trabalho, equivalente à 4,1%) e de mestrado (3 trabalhos, representando 12,5% do total).

A distribuição das produções de pesquisa ligadas à educação ambiental em diferentes PPG foi percebida em outras investigações, tais como em Megid Neto (2009) que encontrou cerca de 50% da produção de pesquisa em Educação Ambiental entre 1981 e 2008 concentrando-se na área de Educação. Além desse, observou produções significativas em PPG nas áreas de Engenharia (10%), Ciências Biológicas (7%), Ciências Sociais Aplicadas (6%), Ciências Agrárias (6%) e área de Ensino de Ciências e Matemática (3%).

Cerca de 10% das investigações encontradas estavam em PPG considerados de área Multidisciplinar da CAPES, o que autor julgou como condizente com o caráter multidisciplinar da Educação Ambiental, mesmo considerando que deveria ocorrer uma participação maior dos programas alocados nesta categoria da CAPES.

Palmieri (2011) encontrou significativa porcentagem de produções nos programas classificados como Multidisciplinares pela CAPES, com 20 das 87 dissertações e teses (cerca de 23%) alocadas nesta categoria. Estes PPG têm como enfoque a temática ambiental e não apenas a educacional o que, segundo a autora, faz sentido já que a educação ambiental surgiu no campo ambiental e não no campo da educação.

Considerações sobre o caráter multidisciplinar das pesquisas já haviam sido apontadas por Fracalanza (2004), que afirmava que esta diversidade de programas nos quais as pesquisas são realizadas é uma das características do campo. Com esta afirmação ainda pactua Reigota (2009), que a complementa ao dizer que os diversos PPG nos quais as dissertações e teses em educação ambiental foram defendidos legitimam e expandem “sua identidade multi, inter e transdisciplinar” (p. 44).

A distribuição em diferentes PPG foi dado que chamou a atenção de Bitar (2010), uma vez que as 94 teses e dissertações que compunham o *corpus documental* de sua investigação estavam distribuídos em 32 programas distintos. O autor ainda encontrou maior concentração também em programas da área da Educação com significativos 24,4% dos trabalhos divididos nos PPG de Educação (17%) e Educação Ambiental (7,4%). Em Zupelari (2014) repetiu-se a predominância de trabalhos no PPG de Educação, com 10 dos 24 trabalhos (42%) desenvolvidos neste tipo de programa.

Ainda que tenha constatado a variedade de programas nos quais as pesquisas analisadas foram desenvolvidas, nota-se pequena divergência na dissertação de Souza (2012), na qual um maior número de trabalhos foi defendido em PPG em Direito²⁵ (cerca de 23%), sendo daí seguido pelo de Educação (cerca de 18%). Dados referentes à grande diversidade de PPG nos quais pesquisas ligadas à educação ambiental são desenvolvidas demonstram que a problemática ambiental, cada vez mais afluída na pesquisa brasileira, reflete uma abordagem

25 Aproximações com a área do Direito podem ter se dado porque algumas das perspectivas trazidas no agrupamento dos trabalhos foram a da “Ética da responsabilidade” e da “Bioética” (SOUZA, 2012, p. 181), as quais estão ligadas a condutas dos indivíduos e questões normativas, que podem se inserir na área de estudo do Direito.

dispersa em diferentes áreas de conhecimento. Tal constatação pode ser legitimada ao observarmos que hoje podem ser encontrados no diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) 881 grupos de pesquisa que contem em seu título ou descrição as palavras “educação ambiental” (BRASIL, 2015).

Esse grande número de grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq reflete um campo diverso, plural e que une forças de diferentes áreas do conhecimento na tentativa de resolver a problemática ambiental hoje.

Nos dados aqui encontrados destacam-se as orientações feitas pela pesquisadora Laís Maria Borges de Mourão de Sá, vinculada ao PPG em Desenvolvimento Sustentável da UNB, que orientou 3 investigações deste agrupamento (12,5%), sendo 2 dissertações e 1 tese.

A informação sobre as instituições nas quais cada Programa de PG está vinculado constam no quadro a seguir:

Quadro 2: Instituições nas quais se encontravam os Programas de Pós-graduação dos trabalhos selecionados.

Nome do Programa de Pós-graduação	Instituição (ões) no qual é desenvolvido
Engenharia Ambiental	UFSC
Desenvolvimento Sustentável	UNB
Educação	UFRN/ UFPA/ UFMT/ UCDB/ Unimep/ Univali
Ciência Ambiental	UFF
Geografia	UFV / UFRGS / USP
Ciências Humanas	UFSC
Recursos Naturais	UFMG
Saúde e Meio Ambiente	Univille
Educação, Administração e Comunicação	USM
Tecnologia	UTFPR
Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia	UFAM
Educação Ambiental	Furg
Desenvolvimento e Meio ambiente	UFPI
Educação e Contemporaneidade	Uneb

Fonte: elaborado pela autora (2015).

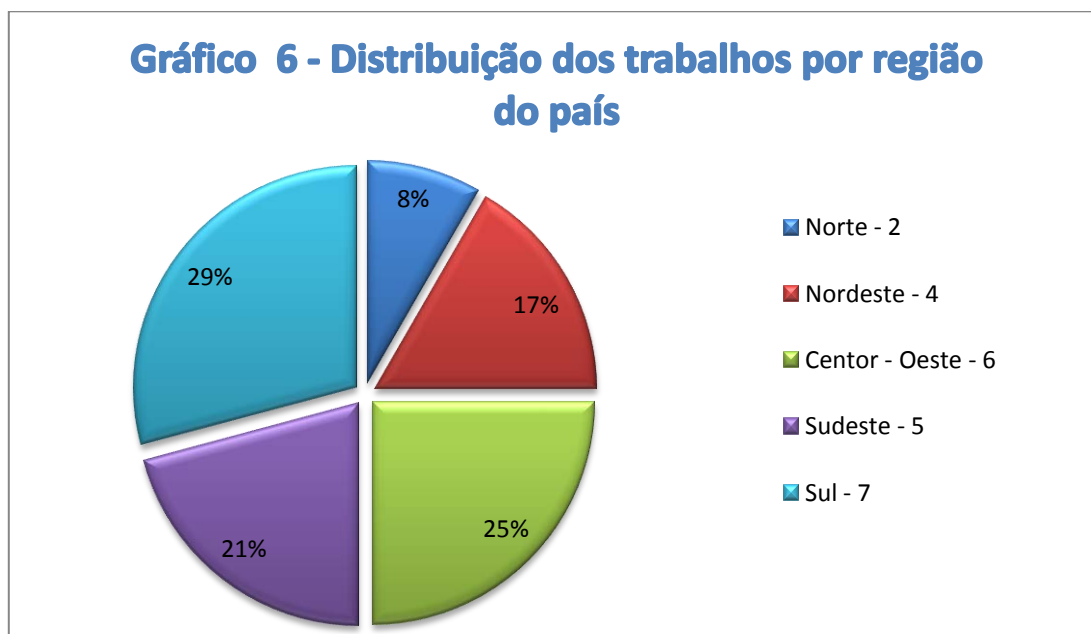
Nota-se que há certa dispersão dos trabalhos em 21 universidades diferentes, com os trabalhos desenvolvidos em PPG em Educação, o mais significativo em termos numéricos nesta investigação, tendo ocorrido em 6 diferentes Universidades (29% do total).

Em sua investigação Bitar (2010), também encontrou esta dispersão com as 94 pesquisas que analisou distribuídas em 32 PPG distintos encontrados em 41 universidades diferentes.

Com exceção da UFRJ, as universidades encontradas por Megid Neto (2009) como aquelas com alta produção de dissertações e teses na área de educação ambiental (FURG, USP, UFMT, UFSC e UFRGS) foram novamente aqui encontradas. Porém, a proporção da produção em relação ao que foi visto pelo autor não se confirmou.

Ao contrário do que Reigota (2007) identificou, não foram encontradas dissertações e teses defendidas na UFSCar, Unicamp, UFRJ e UFRRJ. O que poderia ser explicado pelo fato da produção de pesquisa em educação ambiental ser considerável nestas universidades, porém pode ser considerável ao se tratar especificamente sobre políticas públicas e, mais ainda, sobre processos de elaboração e implementação de políticas públicas em educação ambiental.

No gráfico 6 estão indicados o número de trabalhos que compõem este agrupamento e a dispersão dos mesmos por grande região do país:



Fonte: elaborado pela autora (2015).

Pode-se observar que a região onde se desenvolveram mais trabalhos sobre Educação Ambiental em Políticas Públicas é a região Sul com 29% (correspondente à 7 trabalhos), seguida pelas regiões Centro–Oeste com 25% (6 trabalhos), depois Sudeste 21% (5 trabalhos),

Nordeste com 17% (4 trabalhos) e, por fim, a região Norte com 8% (equivalente à 2 trabalhos).

Da região Sul advém a maior parte da produção, que também é alta na região Sudeste. A concentração da maior parte das pesquisas em educação ambiental realizadas em IES localizadas na região Sudeste foi observada em trabalhos que analisam produções em encontros de pesquisa como os EPEAs (CARVALHO; SCHMIDT, 2008; RINK, MEGID NETO, 2009; JUNTA; SANTANA, 2011) e o *GT - 22* da ANPEd (CARVALHO; SCHMIDT, 2008), além de dissertações que investigam diferentes temáticas dentro do campo (BITAR, 2010; PALMIERI, 2011; ZUPELARI, 2014).

Alguns trabalhos também observaram essa concentração no eixo Sudeste – Sul e não apenas no Sudeste, como no caso de Reis (2013), que ao investigar a temática de mudanças climáticas em teses e dissertações contidas no Banco da CAPES observou uma descomunal proporção de 95% dos trabalhos desenvolvidos nestas duas regiões.

A predominância deste eixo também foi encontrada por Rink e Megid Neto (2009), que ao investigar a origem dos 343 trabalhos apresentados nos 4 primeiros EPEAs, encontraram 82,9% da produção vinda destas regiões, sendo 63,44% do Sudeste e 19,5% do Sul.

Em Junta e Santana (2011), que investigam concepções de educação ambiental e abordagens políticas nos trabalhos apresentados nos 3 primeiros EPEAs, a predominância destas regiões se repete com 87% da produção neste eixo, sendo 73% vinda do Sudeste e 15% do Sul.

Estes dados são próximos ao que se deu em Lorenzetti e Delizoicov (2008) que ao buscarem a produção de pesquisas em educação ambiental na área de Ciências Humanas e Ensino entre 1981 e 2003, encontraram 80% da produção advinda deste eixo, com a proporção de 47% para o Sudeste e 33% para o Sul.

Na investigação de teses e dissertações de educação ambiental produzidas entre 1981 e 2008, Megid Neto (2009) encontrou a mesma porcentagem que os autores anteriores, mas com uma proporção de 50% para o Sudeste e 30% para o Sul.

Porém, ao contrário do que foi encontrado nesta pesquisa, nos outros trabalhos em que também predomina a concentração no eixo Sudeste-Sul, a produção de pesquisas vindas de IES localizadas na região Sudeste era mais considerável do que aqui, na qual a região Sul se sobressai.

Dados que merecem destaque estão relacionados às publicações vindas das regiões Centro-Oeste e Nordeste, contrário do que se tem observado na maior parte dos trabalhos de estado da arte em educação ambiental como, por exemplo, em outras dissertações do tipo estado da arte.

É o caso da investigação de Palmieri (2011), na qual somente 10% dos trabalhos que investigam projetos de educação ambiental em escolas advêm da região Centro-Oeste e 8% da região Nordeste. Ou da investigação de Souza (2012) que não encontrou nenhum trabalho vindo de IES localizadas nas regiões Centro-Oeste e Nordeste tratando sobre a ética ambiental. Já a total ausência de pesquisas produzidas em IES localizadas na região Nordeste foi observada nas pesquisas de Reis (2013) e Zupelari (2014).

Porém, em outros trabalhos se observam dados semelhantes aos aqui encontrados, com considerável presença daqueles provenientes de IES da região Centro – Oeste. Por exemplo, nos *GT Sociedade, Ambiente e Educação* da ANPPAS realizados nos períodos de 2002 a 2006 (CARVALHO; SCHMDIT, 2008) e nas comparações do mesmo evento entre 2006 e 2008 (AVANZI; CARVALHO; FERRARO-JUNIOR, 2009), indicando a possibilidade de um crescimento promissor da produção de pesquisas nesta região.

No que se refere à região Norte, os dados relacionados ao recorte temático desta pesquisa não se contrapõem ao que tem sido observado de maneira geral nos trabalhos que analisam a produção da pesquisa em educação ambiental no país, nos quais há menor produção de pesquisas advindas desta região.

Para exemplificar, em Megid Neto (2009) para o período de 1981 a 2008 houve a contribuição de apenas 2% de dissertações e teses (52 de 2.641 pesquisas) vindas de IES localizadas no Norte do país.

Com relação à participação em eventos, Avanzi, Carvalho e Ferraro-Junior (2009) demonstraram, que a região Norte não contribuiu com nenhum dos 13 trabalhos apresentados

nas ANPPAS em 2006 e com apenas 2 dos 14 trabalhos (14%) apresentados no mesmo evento em 2008.

Para os quatro primeiros EPEAs (anos de 2001, 2003, 2005 e 2007), Rink e Megid Neto (2009) encontraram apenas 2,3% dos trabalhos apresentados (9 de 303) vindos de IES localizadas da região Norte.

Aproximações a estes dados foram também encontrados por Carvalho e Schmidit (2008) que, para o GT- 22 da ANPEd entre 2003 a 2006, encontraram apenas 3,5% dos trabalhos advindos de IES do Norte do país.

Investigando dimensão política em trabalhos apresentados nos 3 primeiros EPEAs (2001- 2005), Junta (2008), encontrou apenas 2% dos 61 trabalhos oriundos de IES localizadas na região Norte.

Comparando-se os dados à outras dissertações e teses do tipo estado da arte em educação ambiental, encontrou-se certa correspondência com Bitar (2010), que encontrou a menor parte das pesquisas que constituíram seu *corpus documental* (4,3%) advindas desta região.

Fato que se repete em Zupelari (2014), na qual apenas 1 dos seus 24 documentos (4%) vieram de IES localizada na região Norte. E ainda que possuíssem temas diferentes, nas investigações de Palmieri (2011), Souza (2012) e Reis (2013) não foi possível encontrar nenhuma pesquisa vinda de IES localizadas na região Norte.

Sobre a baixa produtividade de pesquisas na região Norte esta pode ser explicada, dentre outros fatores, pela maior concentração de PPG nas outras regiões do país, como no eixo Sudeste- Sul.

Observando dados do Ministério da Educação (MEC), Rink e Megid Neto (2009) propuseram que a justificativa para tal fato pode se dar graças à pequena quantidade de programas de PPG encontrados na região Norte, que equivalem apenas à 3,5% dos mestrados e 1,8% dos doutorados do país.

Os autores também sugerem que, além disso, o que pode ocorrer é que a produção acadêmica destes programas pode não ser direcionada para a temática da educação ambiental

quanto em programas ou linhas de pesquisa de instituições das regiões Sul e Sudeste do país, por exemplo, hipótese que também poderia ser sugerida para esta investigação.

Ainda que no intervalo de tempo entre a pesquisa de Rink e Megid Neto (2009) e o levantamento aqui apresentado a região Norte ainda apresente poucos trabalhos relacionados à educação ambiental defendidos na área, a tendência segundo a CAPES é que isto mude. Em última avaliação trienal divulgada em 2013 a CAPES já considerou aumento no número de PPG em diferentes regiões do país, sendo que a região Norte teve 40% de crescimento, seguida pelo Centro-Oeste com 37% e Nordeste com 33%.

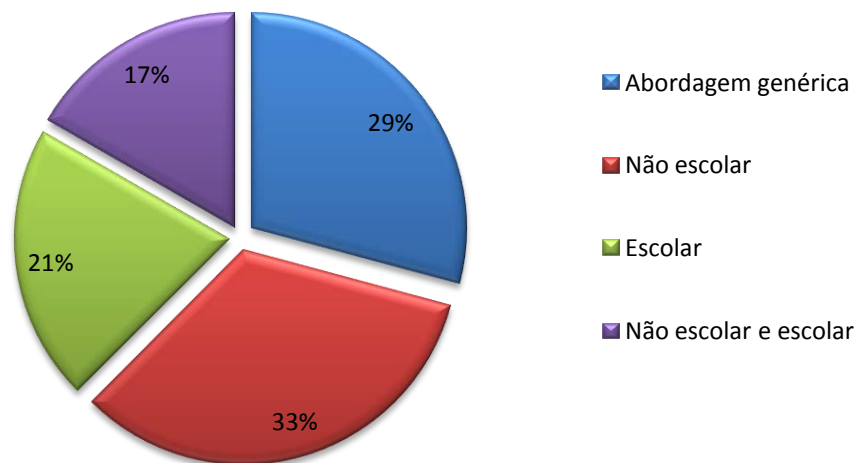
As regiões Sul e Sudeste, que já apresentam maior número de programas de pós-graduação, tiveram um crescimento proporcionalmente mais reduzido, de 25% e 14%, respectivamente (BRASIL, 2014).

Porém, ainda que haja aumento com relação ao número de PPG nestas regiões, não foram encontradas informações sobre a quais áreas do conhecimento estes PPGs se referem. Pode ser que proporcionalmente o número de programas ligados à educação ambiental e/ou políticas públicas aumente também. Ou pode ser que isso não ocorra, o que não alteraria o quadro de pesquisas ligadas à educação ambiental nestas regiões, mantendo as mesmas perspectivas agora encontradas.

No relatório elaborado pelos pesquisadores do Projeto EARTE sobre os trabalhos analisados até aquele momento (CARVALHO et al., 2013), também mostram elementos que confirmam a maior concentração de trabalhos localizados em IES das regiões Sudeste e Sul e baixa concentração nas demais regiões, especialmente Norte. Considerando este dado como preocupante, o grupo sugere que essa concentração geográfica desigual não abrange a grande diversidade ambiental e sociocultural existente no Brasil, e que devem se considerar diferentes temas de pesquisa a serem explorados e a possibilidade de novas linhas de pesquisas que atendam outras demandas regionais e sociais.

No último gráfico desta seção, apresentamos os contextos educacionais de realização das pesquisas que compõem o agrupamento selecionado segundo a classificação do Projeto EARTE:

Gráfico 7 - Contexto educacional de produção dos trabalhos selecionados



Fonte: elaborado pela autora com base na classificação do Projeto EARTE (2015).

De acordo com gráfico, há predominância de trabalhos realizados em ‘Contexto não escolar’ (33%), em relação aos de ‘Contexto escolar’ (21%), ‘Abordagem genérica’ (29%) e ‘Contexto não escolar e escolar’ (17%).

Quando comparamos estes dados com aqueles encontrados em outras investigações da área se observa divergência de contextos encontrados, pois na maioria dos casos há predomínio de contextos escolares nas produções.

Segundo dados contidos no catálogo do Projeto EARTE, num total de 2110 trabalhos cadastrados, 1380 (53% do total) centrariam suas investigações no ‘Contexto escolar’, enquanto 837 (32,1%) estariam classificados como em ‘Contexto não escolar’ e ainda 163 (6,2%) fariam parte destes dois contextos.

Há ainda 221 trabalhos (8,5%) classificados como fazendo uma ‘Abordagem genérica’ do contexto educacional, ou seja, não se voltando para um contexto específico de produção. Por estes dados pode se observar que a maior parte da produção de pesquisas em educação ambiental no país ainda se volta para os contextos escolares.

O predomínio do contexto escolar também foi observado por Rink e Megid Neto (2009) em pesquisa na qual os trabalhos relativos ao Ensino Formal perfazem 77,2% dos artigos classificados nos EPEAS de 2001 a 2009.

Tal fato também se repete em Lorenzetti e Delizoicov (2008), no qual 238 dos 443 trabalhos (54%) analisados são relativos ao contexto escolar de ensino. O contexto escolar também é predominante na dissertação de Reis (2013) na qual corresponde a 13 dos 17 trabalhos analisados (cerca de 76% do total).

Para justificar essa tendência de maior produção de pesquisas localizadas em contextos escolares, Kato (2014) considerou possível afirmar “que o *locus* privilegiado para a realização das pesquisas em EA no Brasil é o espaço escolar” (p. 40).

Porém em Souza (2012) a maioria dos trabalhos também se distancia do ‘Contexto escolar’ de produção, com predomínio da ‘Abordagem Genérica do Contexto Educacional’ com 8 trabalhos (correspondentes à 47 % do total). Foram observadas em menor quantidade pesquisas realizadas em ‘Contexto Escolar’ (2 trabalhos), ‘Contextos não escolar e escolar’ (2 trabalhos) e ‘Contexto não escolar’ (1 trabalho). Ainda outros 4 trabalhos não puderam ser identificados, pois a autora não obteve elementos suficientes para identificar o contexto educacional das produções e classificá-los com segurança.

Tal fato pode ter se dado, entre outras razões, por conta do tema investigado, já que ao se tratar da temática da ética nas pesquisas em educação ambiental, outros contextos podem ser privilegiados na abordagem dessa temática. Se observarmos perspectivas como a da “ética católica” ou da “ecologia e espiritualidade”, por exemplo, estas não necessariamente devem ocorrer num ambiente formal de ensino, mas podem se dar em outros contextos e espaços formativos que não dentro da escola.

Considera-se que apesar do predomínio de pesquisas realizadas no contexto escolar de produção essa não é uma regra, pois como foi observado pela autora supracitada, o ‘*locus*’ de produção pode variar de acordo com o a temática investigada.

No caso das pesquisas que investigaram a elaboração e implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental faz sentido que as investigações não estejam restritas ao ensino formal, já que as políticas públicas são construídas em instâncias governamentais e poderão ou não vir a ser implementadas dentro dos ambientes formais de ensino.

Não faria sentido que investigando todas as etapas de um processo de efetivação de uma política, apenas o ambiente escolar fosse o local privilegiado, mesmo que na fase de implementação, por exemplo, isso possa vir a ser observado.

Na definição do *corpus documental* desta pesquisa foram escolhidas as dissertações e teses deste agrupamento que se referissem às investigações voltadas para políticas públicas federais. Após a leitura dos textos que compõem o *corpus documental* (4 dissertações e 1 tese), iniciou-se então a busca por elementos que auxiliassem na resolução das questões de pesquisa propostas.

Dados referentes aos objetivos das pesquisas que compõem o *corpus* são trazidos no quadro 3 da próxima página, facilitando ao leitor o primeiro contato com os documentos analisados e que auxiliaram na resolução das questões de pesquisa desta investigação.

Na próxima Seção (4) são trazidos os elementos encontrados nos documentos lidos, agrupados em categorias e que trazem elementos que ajudam a responder às seguintes questões:

- Quem são os atores envolvidos nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental (item 4.1);
- Quais são os contextos sociopolíticos nos quais estas políticas públicas foram desenhadas e implementadas (item 4.2);
- Quais são as concepções de educação ambiental (item 4.3) e de políticas públicas (item 4.4) presentes nas teses e dissertações do *corpus*.

Quadro 3: Objetivos dos trabalhos selecionados para compor o *corpus documental* da investigação.

Código	Autor	Título da pesquisa	IES	Ano	Objetivo da pesquisa
Tr. 1D - cód. 4424	Albuquerque Filho	A Educação Ambiental para a sustentabilidade dos recursos hídricos	UFSC	2003	Analisar a efetivação dos comitês de bacias hidrográficas, do Conselho Nacional de Recursos Hídricos em esferas estaduais e municipais, vinculando-os à PNEA e ProNEA. Observar a ação da educação ambiental na efetivação dos Comitês de Bacias Hidrográficas, ligados à Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH)
Tr. 15D - cód. 4847	Mello	A questão do formalismo no discurso oficial da Educação Ambiental.	UTFPR	2001	Verificar a presença de “formalismo idealizado” no discurso oficial da educação ambiental, analisando e interpretando os Parâmetros curriculares nacionais (PCN) e a Lei 9.795/ 99, que regulamenta a PNEA, incluindo suas elaborações e implementações enquanto política pública.
Tr. 18D - cód. 6256	Palhano	Representações sociais de meio ambiente dos atores que atuam na formulação e execução das políticas de Educação Ambiental.	UFAM	2006	Analisar as concepções de meio ambiente nas políticas públicas de Educação Ambiental e nas representações de atores sociais que formularam e executam essas políticas em diferentes níveis federativos.

Tr. 23T - cód. 496	Tamaio	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).	UNB	2007	Interpretar e problematizar as concepções de educação ambiental e sustentabilidade materializadas nos documentos oficiais através da ação de gestores/ educadores que formularam/ executaram as políticas públicas de educação ambiental da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente no primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006).
Tr. 24D - cód. 8144	Vasconcelos	O financiamento público da Política Nacional de Educação Ambiental: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento.	UNB	2008	Analisar as trajetórias do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), incluindo as alterações na sua elaboração, como o veto do artigo 18 (que institui seu financiamento) e as consequências para o financiamento da educação ambiental na implementação da PNEA com este artigo vetado.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

4 O DESENVOLVER DAS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ELEMENTOS E CONTRIBUIÇÕES

*Em vez de serem apenas bons,
esforcem-se para criar um estado de coisas que torne possível a bondade
ou melhor: que a torne supérflua!
Em vez de serem apenas livres,
esforcem-se para criar um estado de coisas que liberte a todos! (...)*

[De que serve a bondade – Bertold Brecht]

4.1 Sobre os agentes/ atores políticos²⁶ envolvidos

4.1.1 Os agentes/ atores da elaboração

Segundo os modelos propostos para a análise de políticas públicas, basicamente são três os processos que as institucionalizam, o primeiro deles a elaboração, seguido da implementação e posteriormente da avaliação. Nesta investigação foram priorizados apenas os processos de elaboração e implementação, sendo que nas análises aqui empreendidas foram encontrados diferentes agentes/ atores enquanto responsáveis pelo processo de elaboração de políticas públicas. Estes estão divididos em duas diferentes categorias: os agentes/atores governamentais e os agentes/atores não governamentais.

4.1.1.1 Agentes/ atores governamentais

Aqui estão inclusos os sujeitos ou grupos que representam autoridades oficiais, ocupando cargos governamentais. Estes foram os agentes ligados à elaboração de políticas públicas que mais apareceram nos textos-objeto de nossa análise, tanto em relação à frequência quanto na variedade de cargos observados.

Nomeados no Tr.18D como os *policy makers*, estes agentes foram referenciados como “aqueles que definem as políticas em nível nacional e internacional” (Tr.18D, p. 13).

Tais agentes foram trazidos nos textos como sendo os mais importantes na elaboração de políticas. Segundo dados dos Tr.15D e Tr.24D, o fato deste serem considerados os agentes mais importantes é assegurado no artigo 225 da Constituição Federal, no qual ressalta “de

26 Nesta investigação, os agentes/atores políticos são considerados como sendo aqueles sujeitos ou grupos que manejam recursos de poder e que possuem por isso grande capacidade de influência, seja ela a de influenciar/ pressionar outros grupos, seja a de direcionar processos decisórios, entre outros. O termo “agentes” é bastante utilizado na Sociologia, enquanto o termo “atores” é comumente mais usado na área de Políticas Públicas. Aqui, optou-se por trazer os dois termos já que são feitas referências às estas duas áreas no decorrer do trabalho.

forma **mais contundente o papel do poder público** na definição de políticas públicas que tratem do meio ambiente, que promovam a educação ambiental e o engajamento da sociedade” (Tr15D, p. 73; Tr.24D, p. 122).

Durante a leitura dos textos, porém, foi difícil diferenciar as contribuições das autoridades oficiais consideradas como Estado e aquelas na esfera do governo. Por isso, foram considerados como agentes os Presidentes, Ministros e deputados que podem tanto compor a figura do Estado (pelo que estes cargos representam na estrutura política da sociedade) quanto dos governos (pelas opções ideológicas que estes representam ao ocuparem estes cargos).

Porém, ao citarmos os nomes de determinados agentes²⁷ ocupando estes cargos, entendemos que tais nomes refletem esferas governamentais de ação. Assim, ambos serão escritos conjuntamente, sendo discriminados ao longo do texto.

a). Presidentes

A figura do **Presidente** se destacou enquanto cargo estatal, materializando-se nos textos em cinco nomes, correspondentes à diferentes gestões governamentais.

O nome de **José Sarney** apareceu no Tr.24D enquanto Presidente da República,

No final de 1988 o presidente a época, **José Sarney** havia se indisposto com o Banco Mundial, devido às críticas dessa instituição para os **projetos governamentais brasileiros**, qualificando-os como **altamente devastadores do meio ambiente** (Tr.24D, p. 69).

Mas como se pode observar, as considerações encontradas sobre sua relação com as políticas ligadas à temática ambiental na gestão presidencial são de insatisfação.

O nome do **Presidente Fernando Collor de Mello**, também foi encontrado, refletindo dois posicionamentos diferentes. Um deles apresentou **contribuições** realizadas em seu mandato (Tr.24D):

Já no governo **Collor** – o primeiro **eleito democraticamente** e pelo voto direto desde o golpe milita em 1964 – foi criada, em março de **1990**, a **Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República SEMAM/PR**, por meio da Medida Provisória 150, sendo o **IBAMA** sua entidade vinculada (Tr.24D, p. 71).

E o outro criticou a abertura neoliberal trazida após a eleição deste para presidente:

27 Em alguns momentos do texto o termo “atores” será utilizado como sinônimo de personagens.

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 e a opção política pelo **neoliberalismo** se intensificaram a partir da eleição do presidente Fernando Collor, repercutindo, conseqüentemente, nas políticas públicas de meio ambiente (Tr.23T, p. 34).

O **Presidente Itamar Franco** (que comandou o país após o *impeachment* de Collor em 1992) apareceu rapidamente no Tr.24D, ao se falar da transformação do MMA “em Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal (Lei 8.746)” (Tr.24D, p. 71), sem que se discorressem sobre contribuições ou perdas para a área durante seu mandato.

O nome do **Presidente Fernando Henrique Cardoso** apareceu em 4 dos 5 trabalhos analisados, sendo que referências ao seu nome puderam ser encontrados nos anexos da Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH, lei 9.433/97) (Tr.1D), junto à PNEA (Tr.1D e Tr.15D) e no decreto 4.281/2002 (que regulamenta a PNEA, no Tr.1D). Nestes trabalhos ele foi apenas citado, sem que referências à sua participação nos processos de construção de qualquer uma destas políticas fosse citada.

Já no Tr.24D encontraram-se questionamentos e crítica sobre ações realizadas em seus mandatos:

(...) a decisão do Presidente da República – **Fernando Henrique Cardoso** – pelo **veto do artigo** [18 do Projeto de Lei 3.792/93 que dispõe sobre a Política Nacional de educação ambiental], ocorreu após consulta e anuência do próprio Ministério do Meio Ambiente, que juntamente com o Ministério da Educação são os responsáveis pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental (Tr.24D, p. 150).

No caso do Tr.24D, observou-se uma crítica massiva sobre as contradições apresentadas pelo presidente ao vetar o artigo 18 da PNEA em 1999 (o qual fornecia 20% da verba recolhida por crimes ambientais à educação ambiental do país). Para o autor, as justificativas apresentadas naquele momento não foram plausíveis, já que em 2003, durante gestão do presidente Lula, o mesmo artigo foi apresentado como o PL1.016/03 e “aprovado sem ressalvas” (Tr.24D, p 183)

Daí já se tem ideia de possíveis posicionamentos encontrados sobre a figura do **Presidente Luiz Inácio Lula da Silva**. No Tr. 24D, algumas considerações foram tecidas sobre a importância que a educação ambiental atingiu em seu mandato, especialmente sobre seu financiamento, com aprovação do PL 1.016/03 instituindo uma fonte de recursos específicos e destinados à implementação de programas e projetos de educação ambiental.

No Tr.23T destacou-se, desde o título do trabalho (“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”)), a importância do primeiro mandato deste presidente (2003-2006) na gestão e desenvolvimento de políticas públicas de educação ambiental. A inclusão de Marina Silva enquanto Ministra, e de educadores enquanto gestores de políticas públicas de educação ambiental no Ministério do Meio Ambiente foram consideradas, no Tr.23T como grandes contribuições deste presidente à educação ambiental brasileira.

Na opinião do autor do Tr.23T, Marina representava o “socioambientalismo brasileiro”, o que poderia propiciar outras propostas de educação ambiental ao país. Já a presença dos educadores em cargos de gestão foi importante, pois materializava a participação destes na elaboração de políticas públicas, função na qual, historicamente, os educadores não costumam ser incluídos.

Nos trabalhos foram encontrados trechos que se referiam às propostas apresentadas por Lula durante sua candidatura:

O nosso governo enfrentará o desafio de internalizar no Estado brasileiro, como um todo orgânico, a ideia-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) (Tr.23T, p. 37).

Tal trecho ilustra os posicionamentos que buscariam privilegiar o desenvolvimento da educação ambiental e da sustentabilidade nas políticas a serem desenvolvidas no país.

Por outro lado, também foram encontrados nos textos fragmentos que contavam fatos ocorridos durante seu primeiro mandato do presidente Lula:

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 (Tr.23T, p. 36).

Justificando que mais mudanças não foram possíveis uma vez que “(...) **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” (Tr.23T, p. 37).

E nestes fragmentos pode-se observar certa frustração com as contradições ocorridas, já que possíveis expectativas sobre propostas transformadoras de educação ambiental podem

não ter se desenvolvido como havia sido prometido na campanha governamental.

b). Ministros

A figura do (a) **Ministro (a) do Meio Ambiente** foi destacada nos textos ao se tratar da instituição da educação ambiental no país, sendo que três nomes aparecerem para ilustrar o cargo, representando diferentes gestões governamentais.

O nome do **Ministro do Meio Ambiente José Sarney Filho** (gestão 1999-2002), apareceu rapidamente nos anexos dos Tr. 1D e Tr.15D, em documentos que instituíram a PNEA em 1999, quando Sarney Filho era ministro.

Também apareceu muito rapidamente no Tr.1D o nome do **Ministro José Carlos Carvalho** (que atuou em 2002-2003), citado apenas nos anexos com informações sobre o decreto 4.281/2002. Nenhum dos textos discorreu sobre as contribuições destes gestores enquanto ocupavam esse cargo, mesmo quando recortes históricos são feitos sobre a trajetória destas políticas (como nos Tr.23T e Tr.24D). Considerando-se então, que mesmo que durante este período políticas públicas muito marcantes como a PNEA e o decreto 4.281/2002 que a institui tenham sido elaborados, estes agentes não parecem ter sido tão importantes ao processo.

Já o nome da **Ministra Marina Silva** (que chefiou este Ministério entre 2003 e 2008), apareceu em pelo menos 2 trabalhos:

A Ministra de Estado de Meio Ambiente, **Marina Silva**, (...) afirmou, com sabedoria: “É necessário tornar a temática ambiental um **assunto de governo como um todo**. Não apenas um tema recorrente do Ministério do Meio Ambiente” (Tr.1D, p. 14).

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) (Tr.23T, p. 51).

Por estes trechos, a figura de Marina pareceu enaltecer a inserção da temática ambiental em outros setores governamentais, que não apenas este Ministério. Além disso, apareceu como disposta a implantar a participação de diversos atores sociais na gestão de políticas públicas ambientais, fato, porém, que não se concretizou e será trazido mais adiante ao se falar do governo do presidente Lula.

Referências à Marina apareceram também no Tr.24D, mas dessa vez enquanto senadora. Seu nome foi encontrado no texto quando o autor discorreu sobre a trajetória de constituição da PNEA: “Em janeiro de 1999 o projeto de lei [PL. 061/1997] é encaminhado para a Comissão de Assuntos Sociais, tendo como relatora a senadora pelo estado do Acre, **Marina Silva**” (Tr.24D, p. 120). Enquanto senadora Marina também foi importante ao dar parecer favorável ao PL que instituiu a PNEA.

Apesar do cargo de Ministro do Meio Ambiente ser inquestionavelmente importante para a institucionalização da educação ambiental no país, pelos fragmentos trazidos vê-se certa diferença na atuação de Marina Silva em relação aos demais.

O nome de **Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação** entre os anos de 1995 - 2002 apareceu rapidamente nos anexos do Tr.1D, sobre as disposições do decreto 4.281/2002, sem citar suas ações.

Alusão a este agente também foi encontrada no Tr.15D, tratando sobre os PCN: “o (...) Presidente da República, (...) afirmou (...) que o **Ministro da Educação** vai se reunir com **os secretários de Educação de todos os estados**, para estabelecer, junto com eles, esse currículo básico” (SAVIANI, 1999, p. 28) (Tr.15D, p. 23). Ainda que seu nome não apareça diretamente no trabalho, é possível saber que se faz referência a ele ao se conferir as datas de sua gestão.

Porém faz-se apenas uma alusão rápida à sua presença e dos demais secretários de educação dos estados quando se deu a formulação dos PCN, sem maiores considerações sobre sua importância à institucionalização destas políticas.

c). Deputados

Outro personagem importante foi o **deputado federal**, cargo responsável por apresentar propostas de leis que virão vigorar na sociedade. O único nome encontrado para ilustrar esse cargo foi o do então deputado federal pelo estado de São Paulo, Fábio Feldmann que

Em 1993, ano seguinte a realização da Rio-92, (...) cria o **Projeto de lei (PL) 3.792/93 que dispõe sobre a educação ambiental**, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (...). Iniciava-se, portanto, um longo processo de tramitação do referido projeto até a culminância de sua aprovação. (Tr.24D, p. 119).

No Tr.24D este personagem foi descrito como de suma importância, pois iniciou a

efetivação da PNEA, criando o PL e acompanhando-o até ele vir a se tornar uma política pública, processo que durou cerca de 6 anos.

Também foram feitas referências às autoridades oficiais nos níveis federativos estaduais e municipais, como no Tr.18D, no qual se discorreu sobre o “Primeiro encontro governamental nacional sobre políticas públicas de Educação Ambiental”, realizado em 2004, demonstrando a presença de parcerias entre entidades governamentais como o MEC e o MMA (federais) e os governos de Goiás (estadual) e de Goiânia (municipal), buscando um

(...) espaço para que secretários e gestores públicos das áreas ambiental e educacional das **três esferas do governo federal, estadual e municipal** – pudessem discutir encaminhamentos de articulação que tornassem a Educação Ambiental mais efetiva. (...) foi elaborado um importante documento, denominado “Compromisso de Goiânia”, (...) um pacto entre as esferas do governo visando a **elaboração de políticas e programas em nível estadual e municipal articulados ao ProNEA** (Tr.18D, p. 64).

[Os] **responsáveis pela formulação das políticas de Educação Ambiental**, que estavam ocupando cargo público que lhes confiava a tarefa de tomadores de decisão (***policy makers***) sobre o assunto, em **nível federal [MEC], estadual e municipal [secretarias de educação]** (...) (Tr.18D., p. 14 e 99).

Mas não só os personagens dos níveis federais são responsáveis pela institucionalização de políticas públicas de educação ambiental. Eles se sobressaíram nesta investigação como resultado do recorte metodológico proposto. Acredita-se que se outros recortes tivessem sido feitos (como, por exemplo, em âmbito estadual ou municipal) teriam sido encontradas mais referências à outras esferas governamentais.

4.1.1.1 Agentes/atores não governamentais

Aqui estão inclusos os sujeitos ou grupos que não representam diretamente autoridades oficiais; ou seja, são sujeitos ou grupos que não ocupam cargos governamentais mas apesar disto exercem algum tipo de poder sobre os demais. Aqui, foram incluídos quatro diferentes grupos:

a). Comissões, conselhos e comitês da sociedade civil

Este foi o segundo agente encontrado nos textos do *corpus* como podendo ser responsável pela elaboração de políticas públicas ligadas à educação ambiental.

Com base na matriz habermasiana (Jünger Habermans) o conceito de sociedade civil no qual nos baseamos aqui inclui as “instituições e formas associacionais que requerem

interação comunicativa para sua reprodução e que confiam primariamente em processos de integração social para ação coordenada dentro de suas fronteiras” (PINHEIRO, 2015, p. 89). Ou seja, associações de pessoas que estão integradas e interagem de maneira coordenada dentro dos limites de seus grupos nas sociedades na qual se inserem.

Nos textos analisados, a sociedade civil atuou enquanto formuladora de políticas públicas como, por exemplo, através de diferentes comissões, conselhos ou comitês. Estas comissões, conselhos e comitês são entidades formadas por representantes da sociedade civil que dialogam diretamente com representantes do poder público, garantindo uma gestão coletiva para resolução de problemas ligados à questão ambiental. Os textos apontaram para participação da sociedade nas esferas federais e estaduais, mas acredita-se que isso também poderia ser observado na esfera municipal e só não ocorreu, como já mencionado, graças ao recorte metodológico investigativo.

No caso específico da educação ambiental, foram encontradas nos textos referências às Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs), que 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**” (Tr. 23T, p. 61).

Tais comissões também foram vistas no Tr.24D, que se referiu à elas como “um dos colegiados relativo ao meio ambiente e à educação ambiental” (Tr.24D, p. 178) compondo o comitê assessor do Órgão Gestor.

Além do Comitê Assessor, tais comissões também auxiliariam na formulação de Projetos, como foi observado no Tr.18D:

(...) percebe-se que é dada relevância para a **participação da comunidade escolar** no desenvolvimento da Educação Ambiental, quando se incentiva, por exemplo, a **elaboração da Agenda 21 Escolar**, a **organização de Conselhos e Comissões**, embora **como um desdobramento de uma política nacional** (Tr.18D, p. 74).

Assim, a sociedade civil apareceu nestes textos participando, especialmente da elaboração de programas e projetos, como a Agenda 21 ou a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Projeto Com-Vidas), trazidas acima.

No Tr. 1D, a participação da sociedade foi observada nos Comitês de Bacias Hidrográficas (CBHs), que são “(...) o espaço para compartilhar as **questões hídricas** com os

representantes do poder público, usuários e sociedade”. (Tr.1D, p. 104).

Além disso, no texto considerou-se que a integração entre os CBHs e a educação ambiental “é exigência legal, estratégica e minimiza custos e esforços” (Tr.1D, p. 158), uma vez que possibilitaria a observação dos problemas sob a ótica da complexidade, incentivando “a participação e a cidadania” dos sujeitos (Tr.1D, p. 143).

No mesmo trabalho ainda se observou outro trecho destacando a importância destes espaços:

Para enfrentar esses desafios [preservar, conservar e recuperar nascentes, reduzir desperdícios, estimular reusos, (sic) avaliar qualidade de usos, investir em geração de conhecimento e tecnologias], é necessário investir muito no **preparo de todos os cidadãos**, para que eles tenham as **melhores condições de participação em decisões que deverão afetar drasticamente a qualidade da vida de cada um**, como já dá para perceber em todos os cantos de um país que possui a maior disponibilidade de recursos hídricos do mundo, e muitos dentre os maiores problemas, também.” (SILVA, 2001, p. 62) (Tr.1D, p. 58).

Fica evidente então, a necessidade do estímulo à participação dos cidadãos nos processos decisórios com a leitura deste excerto. Acredita-se que isso possa ter se dado pelo fato de que eles serão, em grande parte casos, diretamente afetados pelas políticas públicas sancionadas.

No Tr.23T, a sociedade civil foi trazida na forma de diversos representantes enquanto entidade que auxiliaria na elaboração de programas ligados ao meio ambiente (não ficando claro se estes grupos comporiam movimentos sociais):

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 [...] (Tr.23T, p. 38).

Não há clareza no texto analisado, no entanto, sobre de que forma a sociedade civil teria “subsidiado a formulação” destes programas, sem definir ao leitor se isso poderia ter se dado através de consultas públicas, via democracia representativa dos eleitos ou de outras formas possíveis.

No Tr.15D, os fragmentos textuais permitiram destacar críticas à ausência da participação da sociedade na formulação dos PCN:

Foi observado que o processo de elaboração dos PCNs (sic) priorizou a ação de

técnicos e especialistas, designando ao professorado um papel burocrático, no fim da linha (SAVIANI, 1999, p. 26). Portanto, as tentativas de impor-se uma reforma educativa “de cima para baixo”, **desconsiderando a participação da comunidade** na avaliação das situações críticas, das necessidades e dos desejos de mudança (...) (Tr.15D, p. 67).

A autora destacou que enquanto setor social que será diretamente afetado pelos processos decisórios, também os membros da comunidade escolar devem ter “suas necessidades e desejos” considerados para o desenvolvimento de políticas públicas, especialmente naquelas elaboradas para o ensino formal.

Pode-se observar certa diferença entre a presença do gestor público enquanto formulador de políticas públicas e a presença de membros da sociedade civil enquanto mentores deste processo, já que os cargos dos gestores públicos (dos Ministérios do Meio Ambiente e Educação, da Presidência da República, de Deputado Federal, de outros Ministérios, ou de outros gestores públicos) encontrados nos textos analisados foram substancialmente maiores do que os representantes da sociedade civil (Comissões, Conselhos, Comitês, ONGs).

As organizações não governamentais (ONGs) são componentes do Terceiro setor²⁸ social e, juntamente com “associações comunitárias, movimentos sociais, fundações, etc., corresponderiam ao setor privado sem fins lucrativos, o público não-estatal ou o público, porém privado” (PINHEIRO, 2015, p. 86). Nos trabalhos aqui analisados as ONGs não foram conceituadas, porém elas apareceram em alguns exemplos enquanto possíveis personagens da elaboração de políticas públicas ligadas à educação ambiental.

A presença destas entidades no processo de elaboração de políticas públicas é assegurada na Seção III, artigo 13 da PNEA:

(...) a ampla participação da escola, da universidade e de **organizações não-governamentais** na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal (Tr.15D, p. 78).

Nesta Seção (III) da Lei, discorre-se sobre a educação ambiental no ensino não-formal, inserindo aqueles que encabeçam as ONGs enquanto agentes que poderiam auxiliar na

28 O Terceiro setor seria a contraposição ao Primeiro Setor – o Estado ineficiente e burocrático – e ao Segundo Setor – o Mercado, orientado pela busca do lucro (PINHEIRO, 2015, p. 86).

formulação e no desenvolvimento de ações nesta esfera de ensino.

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** (...) (Tr.23T, p. 86).

Além destes, outro setor da sociedade civil que poderia ser considerado enquanto possível elaborador das políticas públicas são os movimentos sociais. Estes são aqui entendidos enquanto ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (GOHN, 2008). Tais movimentos ainda “representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais” (GOHN, 2011, p. 336).

Em todos os trabalhos lidos, os movimentos sociais – em especial aquele ligado à dimensão ambiental²⁹ e o movimento de contracultura (Tr.1D, p. 36; Tr.23T, p. 59; Tr.24D, p. 37) – apareceram associados à trajetória de emergência da educação ambiental.

O Tr. 24D fez uma boa descrição da presença destes movimentos durante a trajetória da educação ambiental, somando-se aos movimentos de contracultura (cujo principal representante foram os hippies), aos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos (especialmente contra o racismo) e ao movimento contra a guerra do Vietnã (Tr.24D, pp. 36-37). O Tr.1D ainda somaria a estes o movimento feminista, que também emergiu na década de 1960. A presença de estudantes, intelectuais e artistas, segundo o texto, ocorreu em todos estes movimentos.

Apesar dito, apenas fragmentos do Tr.24D trouxeram aproximações dos movimentos sociais enquanto personagens da elaboração de políticas públicas,

(...) 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 (Tr.23T, p. 47).

29 Este movimento recebeu as designações de movimento ecológico (Tr.18D, p. 26; Tr. 23T, p. 125) ou ambientalista (Tr.18D, p. 26; Tr.23T, p. 145; Tr.24D, p. 8) ou ambientalismo (Tr.15D, p. 64; Tr.23T, p. 53 p. Tr.24D, p. 36).

Observou-se que este trabalho não citou os movimentos sociais enquanto produtores diretos das políticas públicas, mas enquanto possibilidade uma vez que deveriam ter sua participação considerada na elaboração das demandas dessas políticas.

Assim, ainda que os movimentos sociais sejam considerados nos textos analisados como importantes personagens do processo histórico de instituição da educação ambiental, eles não foram considerados nos trabalhos como personagens que participam efetivamente da elaboração de políticas públicas sobre a educação ambiental.

b). Comunidade de especialistas

Este nome foi aqui utilizado, mas ele advém de uma categoria presente no modelo de múltiplos fluxos (*multiple stream*) proposto por Kindgon (2003 apud CAPELLA, 2006). Nesta, a *policy community* seria formada por “especialistas - pesquisadores, assessores parlamentares, acadêmicos, funcionários públicos, analistas pertencentes a grupos de interesses” (CAPELLA, 2006, p. 3). Ela foi aqui utilizada pensando daqueles agentes que detém conhecimento sobre determinado técnico e/ ou acadêmico sobre determinado assunto sendo aqui incluídos docentes universitários e técnicos de Instituições e Sociedades ligadas à determinadas áreas do conhecimento.

Estes foram considerados enquanto agentes na elaboração de políticas públicas por serem muitas vezes consultados pelos dirigentes governamentais sobre temas específicos, ajudando-os a compreender melhor os problemas a serem resolvidos e também auxiliando no desenho da política e assim, na resolução do problema/conflito.

No Tr.15D, este grupo foi apresentado como primordial na trajetória de idealização dos PCN:

(...) foi formulada uma proposta inicial que passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram **docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de (...) instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas** (...). (BRASIL, 1996, p. 17) (Tr.15D, p. 20).

Isso porque foram responsáveis por assessorar dirigentes governamentais quanto à consolidação teórica dos pressupostos desta política.

No Tr.24D, ao tratar sobre a falta de participação dos educadores na elaboração da PNEA, o autor sugeriu que deve haver maior união entre educadores e intelectuais. Isso pois

considera que “a PNEA foi imposta aos educadores ambientais brasileiros” e que caberia “aos educadores ambientais se organizarem técnica e politicamente para sugerirem aos parlamentares de suas regiões de atuação a proposição de uma nova PNEA” fazendo uma “aglutinação dos educadores ambientais à **REBEA e a ANPED**, com o fim de discutir amplamente a PNEA em todo o território brasileiro” (PEDRINI, 2004, p.7) (Tr.24D, p. 136).

Nos trabalhos Tr.1D e Tr.24D, foram tecidas considerações sobre a importância dos intelectuais e técnicos enquanto assessores de dirigentes governamentais instituídos legalmente, em especial através do decreto 4.281/ 2002, que instituiu o Órgão Gestor.

Através do artigo 4º de tal decreto foram designados 13 assessores do OG, dentre os quais se destacam as Comissões Estaduais interinstitucionais de Educação Ambiental (I-setor educacional-ambiental), as Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio e da Agricultura (II-setor produtivo patronal), as Centrais Sindicais (III- setor produtivo laboral); as Organizações não-governamentais ligadas à Educação Ambiental (IV), o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB (V), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC (VII), o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA (VIII), o Conselho Nacional de Educação – CNE (IX), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis– IBAMA e a Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente– ABEMA (XIII).

Porém, no documento legal que institui o referido órgão, não são apresentados os critérios de seleção para que determinados grupos sejam escolhidos enquanto assessores. Isso gerou certas críticas, trazidas no Tr.24D:

(...) o **Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB** [é] membro do Comitê, todavia existem outros Conselhos de Fiscalização de Profissões com relevante atuação no campo da EA que não estão representadas como: **Conselho Federal de Biologia (CFBio), Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura e Agronomia (Confea)** entre outros. Talvez a melhor estratégia fosse a vaga para o Conselho de Fiscalização da Profissão em **sistema de alternância e não a vaga nominal a um destes.**

No inciso XIII consta como integrante a **Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente – ABEMA**, entretanto, seu correspondente na área da Educação não foi mencionado, ou seja, o **Conselho Nacional de Secretários da Educação** (Tr.24D, p. 139).

Tais questionamentos são aqui considerados como de grande validade ao enfatizar possíveis interesses contidos na efetivação dos assessores. O mesmo vale para a sugestão de alternância proposta para resolver tal problemática, pois parece mais democráticas do que o

modo instaurado.

c). Educadores

Desta categoria advém aqueles considerados nos textos enquanto agentes ligados ao processo educativo, sejam os professores (responsáveis por instituir a educação ambiental no ensino formal), os gestores (diretores e coordenadores, que gerem a educação ambiental no âmbito formal de ensino) e/ou os educadores ambientais (que a instituem em espaços não formais e informais de ensino).

A grande importância sobre a participação de educadores enquanto elaboradores de políticas públicas se deu no Tr.23T, que teve estes personagens como norteadores de seu trabalho. Para isso, foram entrevistados cinco educadores que durante os anos de 2003-2006 integraram a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do meio Ambiente (DEA/MMA), ocupando cargos nas funções técnicas e de direção, tendo a “responsabilidade de pensar, elaborar, negociar e implementar um programa de política pública em EA” (Tr.23T, p. 31).

Assim como se deu com os intelectuais e técnicos, no Tr.15D, os educadores foram apresentados como personagens importantes na idealização dos PCN:

(...) foi formulada uma proposta inicial que passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram (...) **técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação**, (...) e **educadores**. (...) (BRASIL, 1996, p. 17) (Tr.15D, p. 20).

Assim, durante a elaboração dos PCN houve uma consulta com educadores de diferentes locais até que a política final fosse de fato finalizada e implementada.

Nos demais trabalhos houve referência à participação dos educadores, mas ela parece muito mais ligada aos processos de elaboração de projetos e planos, à implementação de políticas públicas (como se verá no item 4.1.2) e até mesmo à sua avaliação, que não foram aqui analisados. Como nos exemplos:

“(...) a **elaboração da Agenda 21 Escolar**, a **organização de Conselhos e Comissões**, embora como um **desdobramento de uma política nacional**” (Tr.18D, p. 74).

“(...) a aglutinação dos educadores ambientais à **REBEA e a ANPED**, com o fim de discutir amplamente a PNEA em todo o território brasileiro” (PEDRINI, 2004, p.7) (Tr.24D, p. 136).

Esperava-se que a presença dos educadores enquanto elaboradores das políticas públicas fosse mais frequente nos trabalhos, isso porque são eles que de fato vivenciam a educação ambiental, seja nas esferas formais no âmbito formal, não formal ou informal. O distanciamento dos educadores e de outros personagens do processo decisório será novamente debatido no item 4.2.

d) Corporações econômicas

Estas corporações foram trazidas como possíveis agentes da elaboração de políticas públicas ligadas à questão ambiental, e materializaram-se nos textos enquanto “agentes do mercado”. Ainda que possa parecer confuso, é necessário compreender que os indivíduos que controlam estas corporações buscam, de maneira geral, inseri-la na lógica do capital produtivo, que é um dos fatores que nos levam à crise socioambiental por que passamos hoje.

Tal como apareceu no Tr.18D:

A educação passa a ser considerada um investimento e, nesta perspectiva de ajuste ao **mercado**, caracteriza-se no contexto do capitalismo globalizado, como um subsetor da economia (...) [e] deve se pautar por princípios econômicos. Assim (...) o **Banco Mundial**, dado o seu poder econômico, **embora não seja a única instância a determinar as políticas educacionais**, tem assumido um papel de destaque ao oferecer **sugestões de reformas nos sistemas educacionais** (Tr.18D, p. 43).

A iniciativa do MEC de definir os Parâmetros Curriculares Nacionais (...) está vinculada à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (...); as discussões que culminaram na elaboração e publicação da LDB e do PCN se iniciaram (...) com a participação o Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Unesco, Unicef, **PNUD e Banco Mundial**, realizada em 1990, em Jontien, na Tailândia (Tr.15D, p. 18)

Observa-se a presença de entidades como a Unesco, a Unicef e o Banco Mundial enquanto agentes presentes em encontros que tratam de direcionar as políticas educacionais, mas, é preciso estar atento aos reais interesses desta entidade no desenvolvimento de tais políticas.

Em âmbito nacional, as corporações econômicas apareceram influenciando decisões governamentais na elaboração e implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental, como em exemplo trazido pelo Tr.23T.

O texto aponta para um fato, ocorrido em 2003, no qual Renato Casagrande (Deputado Federal pelo Espírito Santo) criou o Projeto de Lei 1.016/03 (incluindo o artigo 19-A à Lei 9.795/99/ PNEA) propondo que fabricantes e distribuidores de produtos veiculados em

embalagem descartável deveriam destinar **10% do valor despendido com a propaganda do produto à educação ambiental**. A proposta foi considerada pela **Confederação Nacional da Indústria (CNI)** como inconveniente, por isso a CNI acompanhou toda atividade legislativa do Congresso Nacional, expressando suas opiniões em documentos entregues à entidade legislativa.

A ideia do autor, porém, é que “muito provavelmente a Confederação Nacional da Indústria trata dos temas afetos as suas atividades diretamente com deputados e senadores”, inclusive porque “muitos destes são empresários” (Tr.24D, p. 153).

Daí se dá a grande problemática do setor produtivo enquanto agente que poderia influenciar a elaboração de políticas públicas de educação ambiental pelas ideologias que serem nelas embutidas: ao se aproximarem dos dirigentes governamentais estes acabam legislando com o intento de servirem aos setores produtivos, isso quando os decisores não são os próprios empresários. Tal fato é incompatível com a proposta da educação ambiental crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011) com a qual pactuamos e que será tratada no item 4.3.1 desta Seção.

Cabe refletir, sobretudo, sobre os reais interesses destas entidades na formulação de nossas políticas públicas educacionais, especialmente quando se observa a presença do Banco Mundial neste contexto. Por que uma entidade como está deveria estar presente e ajudar a nortear políticas educativas? A quem ela serve?

4.1.2 Os agentes da implementação

Para o estabelecimento de políticas públicas, posteriormente à sua elaboração faz-se necessário sua implementação, o planejamento de suas ações. Essas ações, apareceram no Tr.24D, como estando “(...) organizadas em planos, programas e projetos, sendo estes, portanto, os instrumentos de planejamento e execução da política” (Tr.24D, p. 100).

Assim, os agentes encontrados nos textos trabalham no campo da ação, da instituição de planos, projetos e programas ligados à educação ambiental, destacando-se quatro, classificados segundo as duas categorias anteriormente já descritas:

4.1.2.1 Agentes/atores governamentais

Além de terem sido considerados nos trabalhos analisados enquanto agentes de maior relevância nos processos de elaboração de políticas públicas, estes aparecem também nos processos de implementação, inclusive junto a outros agentes.

Os cargos de Presidente, Ministro e Deputado não foram encontrados nos trabalhos, porém o Estado/governo se materializaram no processo de implementação de políticas públicas na forma de Secretarias de Educação (SEDUCs) e Ministérios, principalmente, na composição do Órgão Gestor (OG), responsável pela institucionalização da PNEA e, assim, da educação ambiental no país.

a). Ministérios

Aqui, os **Ministérios** forma trazidos enquanto representantes governamentais e estatais que auxiliariam na implementação das políticas públicas de educação ambiental no país, as maiores responsabilidades recaem sobre o do Meio Ambiente e da Educação na forma do OG. Os trabalhos destacaram a responsabilidade desta entidade sobre a implementação da educação ambiental ao apresentarem aos leitores trechos do decreto que o institui, como o Art. 15, definindo como “atribuições do órgão gestor: I - definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional (Tr.15D, p. 83).

Ou ainda, ao falarem de maneira geral sobre o decreto:

O Decreto N.º 4.281, de 25 de junho de 2002, regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental e **cria o Órgão Gestor, responsável pela coordenação da implementação da Política Nacional de Educação Ambiental**, dirigido, integralmente, pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação (Tr.1D, p. 23).

O que também apareceu no Tr.23T

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** (Tr.23T, p. 14-15).

E se repetiu no Tr.24D:

Em junho de 2003³⁰ ocorreu a instalação do **Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Os dois Ministérios que o formam passam a formular e implementar conjuntamente ações de educação ambiental em todo o país, inclusive em muitos casos contando com a participação de técnicos das duas instituições em atividades nos estados e municípios. Essa forma de atuação integrada tem sido elogiada por diversos atores no campo da EA e inclusive reconhecida por outras áreas do Governo Federal como exemplo a ser seguido (Tr.24D, p. 181-182).

Nestes trechos fica evidente a responsabilidade dos dois ministérios, via Órgão Gestor, sobre a já tratada elaboração e a agora destacada implementação da educação ambiental em todo país.

Como já visto, novamente fez-se alusão à importância do trabalhando conjunto entre estes ministérios, formando uma visão múltipla sobre esta área que é transdisciplinar e sobre esta entidade que deve, segundo o Tr.24D, ser “reconhecida por outras áreas do Governo Federal como **exemplo a ser seguido**” (Tr.24D, p. 182).

b). Secretarias

Outros representantes desta categoria e que apareceram no Tr.18D foram as secretarias de educação (SEDUCs), entidades mais próximas ao ambiente escolar de ensino e que, junto a outros personagens como os educadores foram trazidas como responsáveis pela implementação e políticas públicas no ensino formal, como no projeto

Protetores da vida: Movimento lançado pelo **governo federal** com o objetivo de proteger a vida, abrangendo alunos da rede pública. **O seu desdobramento no Amazonas foi realizado pela SEDUC:** “[...] sensibilizando a comunidade escolar e o entorno para a participação ativa nas ações socioeducativas” (Tr.18D, p. 71).

Programas de Educação Ambiental em forma de convênio e **parceria entre SEDUC/INPA/UFAM:** são realizados através de **projetos** de Educação Ambiental nas **escolas estaduais** cujo objetivo é a “sensibilização da comunidade escolar para a sustentabilidade do planeta que é um dos objetivos da Educação ambiental” (Tr.18D, p. 73).

Neste trabalho, as SEDUCs apareceram em dois projetos diferentes que ilustram a implementação de políticas de educação ambiental no ensino formal (foco de investigação da pesquisadora), contando com a participação de outros atores, como vindos do INPA (Instituto Nacional de Pesquisas Amazônicas) ou UFAM (Universidade Federal de Manaus). Porém não houve clareza no trecho sobre quais eram os atores vindos dessas instituições (educadores ou técnicos) e quais suas funções no auxílio à implementação dos projetos.

30 O autor trouxe esta data como referência da inserção da educação ambiental no país, mas julgamos que ele deve ter se equivocado nessa passagem, pois em outros trechos apresenta o mesmo decreto como tendo sido instituído em de junho de 2002.

4.1.2.2 Agentes/atores não governamentais

a). Educadores

Da mesma maneira que no item anterior, nos textos analisados os educadores foram encontrados enquanto professores (responsáveis por instituir a educação ambiental no ensino formal), gestores (diretores e coordenadores, que gerem a educação ambiental também no âmbito formal de ensino) e educadores ambientais (que a instituem em espaços não formais e informais de ensino).

O trabalho de educadores enquanto implementadores da educação ambiental no ensino formal foi observado no Tr.1D, estando assegurado via PRONEA, PNEA e PCN. Tais documentos têm seus princípios integrados, uma vez que

(...) a temática ambiental [inseriu-se] nos **Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC, de 1996**, como **tema transversal**, e busca sua efetivação através dos Parâmetros em Ação – Meio Ambiente/MEC 2001, incentivando a **inserção dos temas ambientais nos currículos de todas as disciplinas e nos projetos pedagógicos das unidades escolares** do ensino fundamental (Tr.1D, p.21).

Presente nestes três instrumentos legais, a educação ambiental vem cada vez mais sendo implementada no ensino formal, desde 1996.

Ao se falar do âmbito do ensino formal, encontraram-se referências aos educadores como “aqueles que estão **executando essas políticas**, (...) **professores, gestores e pedagogos de três escolas** municipais do município de Manaus-AM” (Tr.18D, pp. 14-15). Nesse mesmo trabalho eles também foram nomeados como “**executores das políticas**” (Tr.18D, p. 16, p. 99).

Nos entendimentos sobre políticas públicas esta é uma etapa de suma importância para a institucionalização das mesmas, pois é nesta fase que as diretrizes (e ideologias) escritas na lei se materializarão em ações concretas na sociedade na qual serão inseridas. Porém, ao associar os educadores apenas como executores da política como foi trazido no Tr.18D, corre-se o risco de afastá-los do processo de formulação das políticas, o que seria muito perigoso, já que estes é que de fato vivem o cotidiano escolar e poderiam auxiliar nos processos decisórios junto aos governantes.

No Tr.15D foram observadas considerações nesse sentido, encontrando-se afirmações

sobre a necessidade de incluir os educadores nos debates de políticas educacionais, incluindo as de inserções curriculares:

Foi observado que o processo de elaboração dos PCN (...) [acabou] designando ao **professorado um papel burocrático, no fim da linha** (SAVIANI, 199, p. 26), (...) desconsiderando a participação da comunidade [escolar] na avaliação da situação das situações críticas, das necessidades e dos desejos de mudança (...)” (Tr.15D, p. 66-67).

Ao contrário do que aconteceu com os PCN, é preciso que os educadores também estejam incluídos nos debates sobre a formulação de políticas públicas educacionais e que não recebam as propostas acabadas ao serem inseridos apenas “no fim da linha”. Enquanto personagens que vivem o cotidiano da escola, eles têm aptidão para pensarem, junto aos decisores políticos, as possibilidades pedagógicas viáveis no contexto escolar, devendo ter sua participação assegurada na elaboração de propostas para a educação ambiental.

A ideia de educadores que não sejam apenas executores foi trazida no Tr.23T, quando se investigou que estes sujeitos têm concepções e práticas que os caracterizem enquanto “*profissionais militantes*” (Tr.23T, p. 162).

O autor compreendeu como necessário considerar as ideias e ideais trazidos por estes profissionais, ouvindo-os e considerando suas opiniões no que diz respeito à formulação das políticas educativas:

(...) 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. (Tr.23T, p. 164).

Inserindo-os em cargos de gestão, como em Ministérios e outras entidades gestoras (Órgão Gestor, por exemplo), tais experiências poderiam alterar tanto concepções a serem trazidas aos educadores quanto à próprias políticas a serem desenvolvidas.

A presença da educação ambiental nos currículos escolares brasileiros – e assim, no âmbito formal de ensino – se deu com a inclusão do meio ambiente enquanto tema transversal. Ainda que isso seja um ganho, é preciso destacar que, enquanto tema transversal, ela não ficou a cargo de nenhuma disciplina específica, o que exige capacitação dos educadores para que estejam aptos a trabalharem com a temática.

Segundo o Tr.18D, isso exigiria, nas “ações estratégicas (...) [de um] programa, (...) a

formação dos professores e pedagogos; elaboração de material educativo para uso na Educação Ambiental; (...) [com a] viabilização para que a Educação Ambiental seja desenvolvida em nível formal e informal na escola e comunidade” (Tr.18D, p. 78).

O Tr. 18D explicitou a necessidade de processos formativos aos educadores, dado observado no Tr.23T ao tratar do Profea “que tem como um de seus objetivos “fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, **formal** e não formal, dando condições para a atuação [de educadores ambientais] nos diversos setores da sociedade” (BRASIL, 2005h, p. 39) (Tr.23T, p. 94)

Assim, essa capacitação/formação foi pensada, ao se instituir sete anos depois da PNEA, um Programa responsável pela formação de educadores em diversas esferas de ensino. Afinal, seria muito contraditório pensar na instituição da educação ambiental no ensino formal sem que nossos educadores sejam preparados para desenvolver tal função.

Quanto às esferas informais e não formais de ensino, destacaram-se nos textos analisados a presença dos coletivos educadores, formados por diferentes grupos que se aproximam do trabalho com a educação ambiental.

No Tr. 23T, os coletivos educadores foram apresentados como “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” (BRASIL, 2005, p. 8) (Tr.23T, p. 98).

Ainda no mesmo trabalho, relevantes considerações sobre os coletivos foram feitas, ao se considerar que,

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” (BRASIL, 2005, p. 9) (Tr.,3T, p. 98).

Nesse sentido, [o coletivo educador] traduz-se em um espaço no qual ministérios e instituições com atuação nos temas da **educação ambiental (...) 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, 2005) (Tr.23T, p. 98).

Neste espaço diferentes atores interagem, valorizando-se a participação destes nos processos de constituição de uma educação ambiental que se aproxime da educação popular (Tr.23T, p. 98), no qual diversos saberes sejam considerados, não apenas dos educadores no ensino formal.

O trabalho a partir de coletivos educadores é uma das estratégias de implementação da educação ambiental proposto pelo ProFEA enquanto

(...) 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” (Tr.23T, p. 95).

Tal passagem é aqui interpretada como reforçando a importância da ação de coletivos educadores no processo de multiplicação da educação ambiental, especialmente por buscar a “totalidade da população brasileira”, o que implica propor estratégias que visem instaurar a educação ambiental fora da escola, buscando a população em geral.

Segundo o Tr.23T, o programa sugere esta organização em coletivos no intento de “(...) **dar materialidade**, ou seja, (...) transformar essas concepções de EA e sustentabilidade em prática social, o ProFEA tem como **estratégia metodológica a formação de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis**” (Tr.23T, p. 97). Os coletivos seriam, então, uma das estratégias para implantar a educação ambiental em espaços não convencionais de ensino no país.

Os coletivos educadores também apareceram no Tr.24D, quando o autor discorreu sobre a abrangência de um possível Fundo Nacional de Educação Ambiental a ser criado e que será tratado logo abaixo.

O autor propôs que para esse fundo deveriam se estabelecer a conexão com diversos “atores e demandas locais/regionais” como “(...) **Coletivos Educadores**, Fóruns Regionais de Agendas 21 entre outros recortes” (Tr. 24D, p. 187), considerando que estes atores são especialmente importantes na busca da implementação de uma educação ambiental de “abrangência nacional” (Tr.24D, p. 187).

O Tr.24D sugeriu que fosse criado um “fundo público não-estatal para a educação ambiental” (Tr.24D, p. 186) no intento de dar mais autonomia aos educadores, buscando

outras fontes de recursos para a implantação de programas e projeto de educação ambiental,

Segundo o autor, o objetivo desse fundo seria “de contribuir com as instâncias estatais (fundos nacionais, demais instituições de governo) e privadas no financiamento das ações de EA” (Tr. 24D, p. 186). Para esse financiamento, fundos seriam angariados de diferentes locais:

O intuito do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FUNBEA) é **trabalhar necessariamente com recursos de doação de organismos internacionais**, grandes ONGs, empresas socialmente responsáveis (destacamos os bancos, as empresas de energia, mineradoras e transformadoras de minério), Ministério Público, fundos multilaterais entre outras fontes, portanto, **captar recursos em nichos alheios à atuação das instituições governamentais.**

O autor deste trabalho acreditava que isso facilitaria o acesso aos recursos, sendo que haveria graus de exigências distintos para que estes recursos fossem disponibilizados, que seriam mais “condizentes com a realidade institucional das diversas instituições que atuam no campo da educação ambiental” (Tr.24D, p. 186-187).

Isso porque, muitas vezes, como os recursos destinados ao desenvolvimento de projetos em educação ambiental é limitado, a seleção de projetos a receberem verba estatal para sua implementação pode se dar seguindo mais determinada área da educação ambiental ou instituição. Daí outras áreas ficariam sem os recursos, inviabilizando o desenvolvimento de projetos e programas.

A sugestão vinda no Tr.24D é a de que o Fundo tivesse um conselho que seria formado por “representantes de instituições financiadoras, movimento social, universidade e pelo Governo Federal, sendo a atribuição essencial deste último, zelar pela conexão entre as ações promovidas no âmbito da PNEA e as ações de financiamento do fundo” (Tr.24D, p. 187). Assim, diversas entidades comporiam o conselho, que teria sua atuação “pautada nos princípios da boa governança, transparência, participação, controle social e na busca de sinergia entre os diversos financiadores de políticas públicas de EA” (Tr.24D, p. 187).

A sugestão deste fundo de fato se concretizou e em 2010 foi criado o FUNBEA, que tem sido responsável por subsidiar projetos em todo país, atuando hoje como um dos grandes financiadores da educação ambiental, especialmente para projetos desenvolvidos em espaços não formais e informais de ensino, através, por exemplo, dos coletivos educadores já citados.

b). Comissões, conselhos e comitês da sociedade civil

Nos textos analisados, a sociedade civil foi trazida em pelo menos três momentos como sendo um dos agentes responsáveis pela implementação de políticas públicas de educação ambiental. Como nos outros exemplos, ela apareceu também conectada a outros personagens nesse processo.

Nas comissões, conselhos ou comitês, conforme já trazido no item 4.1.1, a sociedade civil foi considerada enquanto formuladora de políticas públicas. No Tr.1D ela também foi considerada nestes espaços enquanto implementadora de ações da educação ambiental, por exemplo, através dos já citados Comitês de Bacias Hidrográficas (CBHs):

Na composição do Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, deverão fazer-se representar os órgãos e instituições atuantes na **implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos**, como a Agência Nacional das Águas, o Conselho Nacional de Recursos Hídricos, o Fórum Nacional de Comitês de Bacias Hidrográficas e outras (Tr.1D, p. 142).

Neste trecho, a sociedade civil, via CBHs participou da implementação de duas políticas públicas: da PNEA (enquanto comitê assessor do Órgão Gestor) e da Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH), pelos próprios Comitês, demonstrando a importância destes colegiados enquanto espaços de diálogo e na busca por uma gestão coletiva para resolução de problemas ligados à questão ambiental.

Com relação ao desenvolvimento de políticas públicas para o ensino formal, no item 4.1.1, já se versou sobre a importância da presença da comunidade extraescolar nos processos de decisão. No Tr.15D ela também foi trazida no tocante à implementação destas políticas:

Em se tratando de reformas educativas no ensino fundamental, como a que propõe a inclusão do tema meio ambiente nos currículos, é necessário que se perca o caráter de isolamento que existe entre os poderes públicos e os principais envolvidos na sua **implementação**, ou seja, os **pais**, os órgãos diretivos das escolas, os professores e os **interessados na educação** (Tr.15D, p. 70)

Neste fragmento, a sociedade civil, representada pelos pais e outros possíveis “interessados na educação” é considerada um dos principais atores envolvidos na implementação das políticas públicas ligadas ao ensino formal (fundamental), junto ao professorado e outros membros da comunidade escolar. O que só reforça a necessidade destes membros participarem dos processos decisórios, já apreciada no item anterior (4.1.1 b).

Chama a atenção o fato dos alunos não serem considerados neste trabalho como

fazendo parte desta comunidade, fato que poderia ser interpretado como se neste fragmento do Tr.15D os interesses que advém destes alunos não tivessem tanta importância.

No Tr.24D, a importância da participação da sociedade civil na implementação do ProNEA foi trazida ao se afirmar que

[Este Programa] traz entre suas diretrizes que, para o fortalecimento desses sistemas (de ensino e meio ambiente), é fundamental **o apoio à implantação e implementação de políticas descentralizadas**, no âmbito dos estados e municípios, bem como a **criação de mecanismos de financiamento que envolvam o poder público e a sociedade civil** (Tr24D, p. 146).

Através desse Programa, a sociedade está legalmente assegurada de que é um dos personagens a ser consultado quando na implantação da educação ambiental, em diferentes esferas de ensino. E não apenas pelos conteúdos ou atividades a serem desenvolvidos nos espaços destinados à educação ambiental, mas também porque o financiamento, ou seja, a destinação de recursos para as ações a serem implementadas, também deve ter o aval da sociedade civil.

Isso justificaria, segundo o Tr.24D, a criação do FUNBEA, contando com a participação da sociedade civil junto ao governo e aos educadores na gestão de recursos destinados para os programas e projetos de educação ambiental a serem implementados.

Ainda no que diz respeito à sociedade civil, no Tr.24D os movimentos sociais aparecem como um dos personagens envolvidos na institucionalização da educação ambiental, aparecendo junto à educadores quando se faz referência ao ‘Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global’, recomendando que os signatários do Tratado devam “Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a **implantação de programas de educação ambiental** em todos os setores da administração pública, **com a participação direta de ONGs e movimentos sociais**”(Tr.24D, p.145).

Sobre as organizações não governamentais (ONGs), estas apareceram ‘timidamente’ enquanto possíveis personagem da implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental. Um dos exemplos observados nos textos sobre sua presença neste processo se deu no Tr.24D, em trecho já trazido anteriormente ao se falar sobre o ‘Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global’.

Junto à sociedade civil, as ONGS apareceram em recomendações dadas aos países signatários do Tratado, no fragmento já trazido acima, no qual estes devem “reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a **implantação de programas de educação ambiental** em todos os setores da administração pública, **com a participação direta de ONGs e movimentos sociais**” (Tr.24D, p. 145).

Reconhece-se, assim, a necessidade de os movimentos sociais estarem vinculados à implementação das políticas públicas de educação ambiental representados, no caso, na forma de programas.

No mesmo trabalho se afirmou que ao mesmo tempo em que é necessário, por parte dos gestores públicos, criar mais mecanismos para que os movimentos ambientalistas possam participar mais dos processos decisórios, há também referências à abertura destes movimentos, ao se afirmar que “ainda são necessários enormes avanços, (...) do próprio ambientalismo, no sentido de tornar-se um movimento **menos elitista**, capaz de **percolar**, de forma permanente, **todo tecido social**” (Tr.24D, p. 179).

O próprio movimento deve buscar maior aproximação com o “tecido social”, com a realidade dos grupos que compõem a sociedade. Trabalhando juntos, ambos podem auxiliar na construção de um novo paradigma socioambiental, superando a crise na qual nos encontramos.

Diferenciações trazidas no Tr.18D sobre os movimentos ambientalistas do ‘Norte e do Sul’ (divisão proposta para definir países “ricos/pobres” ou “desenvolvidos/em desenvolvimento”) ajudam a compreender o afastamento desse movimento do “tecido social” ao dizer que

(...) de acordo com Leff (2004), nos países do hemisfério **Norte**, o movimento ecológico está voltado para a **conservação da natureza e controle da contaminação**. Há uma orientação para **desenvolver a conscientização e construção de valores que salvem o planeta do “desastre ecológico”** (...).

Nos países do **Sul**, o movimento de reação à crise instaurada e a busca de uma **nova racionalidade ambiental**, traz em seu bojo uma **luta que é política e social, conjugada à defesa da conservação da natureza**. Este movimento (...) expressa “[...] um conceito de ambiente mais rico e complexo que o conceito de ecologia que está na base do conservacionismo dos países centrais” (LEFF, 2004, p.115) (Tr.18D, p.26).

Não é possível generalizar todas as frentes do movimento ambientalista nos países do

Sul concentrando-se em questões puramente ecológicas, mas concorda-se com os autores ao se pensar que os movimentos ambientalistas devem contemplar ideais de contestação do sistema vigente. Devem ainda, inserir-se junto às diferentes esferas de ensino (formal, informal, não formal) na busca pela implementação de uma educação ambiental que questione a organização social vigente.

Observa-se, assim a necessidade de articulação entre os diferentes personagens na busca de uma educação ambientalmente comprometida com a transformação social.

c).Corporações econômicas

Além de ter sido considerado enquanto personagem responsável pela elaboração de políticas, este setor foi observando apareceu em pelo menos um dos textos enquanto agente também da implementação de políticas públicas de educação ambiental.

No Tr.1D este setor apareceu como um dos responsáveis a serem considerados ao se pensar a gestão ambiental de processos produtivo, inserida na linha de ação 2 do ProNEA (1994). A importância da participação deste personagem na gestão produtiva se justificaria pelo fato de que

“(...) os impactos ambientais no consumo e na produção de bens seriam grandemente minimizados por **ações de educação ambiental internas em instituições representativas como SEBRAE/SESC/SESI/SENAI/SEST/SENAC**, confederações de **indústria**, (...) (Tr.1D, p. 21).

Parece de fato viável que o setor produtivo desenvolva atividades de educação ambiental em suas entidades, porém corre-se o risco de que as ações desenvolvidas se pautem numa visão conservacionista ou pragmática da educação ambiental (LAYRAGUES; LIMA, 2011), sem que reais mudanças sejam propostas a este setor. Seria necessário inserir nele outra entidade que pudesse auxiliar no desenvolvimento de concepções de educação ambiental mais questionadora do modo de produção vigente, para que as transformações almejadas possam, de fato, serem alcançadas.

Como já dito quanto à participação deste agente na implementação das políticas públicas, resta saber qual o real interesse destas corporações em implementarem políticas públicas de educação ambiental nas escolas.

4.1.3 A necessidade do diálogo

Além de discorrerem sobre os diferentes agentes/ setores sociais trazidos acima, em todos os trabalhos foram encontradas referências à necessidade de que estes dialoguem entre si em tanto nas etapas de elaboração quanto de implementação de uma política pública.

A necessidade de entendimentos sobre o diálogo entre diferentes agentes foi um dos elementos trazidos pelos pesquisadores participantes do GDP de Políticas Públicas e Educação Ambiental do EPEA 2015. Os pesquisadores ali reunidos entenderam que neste momento da política e da organização socioeconômica por que passa o país, compreender o processo de gestão ambiental pública/ coletiva/ democrática/ participativa não só é um grande desafio como uma necessidade urgente³¹.

Nos trabalhos o diálogo também foi considerado uma necessidade e esta categoria emergiu das unidades de registro encontradas e que se referiam às propostas de “gestão coletiva”, “gestão integrada”, “participação”, “participação cidadã”.

No Tr.1D a gestão integrada foi trazida na observação da gestão de recursos hídricos e a composição dos Comitês de Bacias Hidrográficas:

(...) os **três setores que compõem a visão atual de sociedade** – o público, o privado e o social – são realidades comunicativas globalizantes materializadas através de acordos políticos internacionais da integração dos mercados e das redes de comunicação cidadã (Tr.1D, p. 95).

Acredita-se que é necessário haver comunicação entre os diferentes personagens para que a gestão ambiental integrada e assim, as políticas públicas que a instituem, não reflitam a realidade de apenas um destes setores. Desta forma, os Comitês trazidos no Tr.1D, são um bom exemplo de espaços de diálogo entre diferentes personagens, buscando a institucionalização de gestões e de políticas descentralizadas, coletivas.

A necessidade destes espaços de diálogo também foi reconhecida no Tr.24D

(...) **as ações governamentais devem ser elaboradas** para a sociedade e, acima de tudo, **com a sociedade**, ou seja, devem ser concebidas levando em conta os desejos da coletividade, principalmente dos grupos excluídos, no sentido de promover o bem-estar social. Para tal, faz-se **necessário o estabelecimento de canais e espaços que promovam o diálogo para a efetiva participação da sociedade** – organizada em grupos de interesse – na **formulação, acompanhamento e avaliação das**

31 Os dados referentes a este GDP foram obtidos de minhas anotações pessoais ao participar deste espaço.

políticas públicas (Tr.24D, p. 97).

O Tr.1D também discorreu sobre a participação de diferentes agentes/ setores sociais incluindo o “o poder público, o poder econômico, a geração acadêmica do conhecimento científico e a sociedade, com todas as grandes dificuldades e as infinitas possibilidades da **atuação conjunta** desses setores” (Tr.1D, p.146), nas diferentes políticas que instituem gestões coletivas.

O diálogo e a participação foram trazidos nos textos analisados como sendo legalmente assegurados, via PNEA, por exemplo, como no Tr. 18D: “Para o desenvolvimento da Educação Ambiental, a PNEA **reclama a participação do poder público, das organizações não-governamentais, entidades de classes e empresas públicas e privadas**” (Tr.18D, p. 66).

No Tr.1D a participação também é trazida nesta lei ao afirmar que “A **Política Nacional de Educação Ambiental**, instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, cria os mecanismos para a **capacitação ambiental da sociedade**, estimulando e qualificando sua **participação** nos comitês de bacias hidrográficas (Tr.1D, p. 34).

Direcionado no entendimento da participação na gestão dos recursos hídricos, o Tr.1D continuou com exemplos nesse sentido

A **Política Nacional de Recursos Hídricos**, instituída pela Lei nº 9.433, de 9 de janeiro de 1997, propõe a descentralização da gestão dos recursos hídricos e **viabiliza a participação de representações da sociedade nos comitês** de bacias hidrográficas. A **Resolução do Conselho Nacional de Recursos Hídricos nº 5**, de 10 de abril de 2000, estabelece a educação ambiental como atribuição dos comitês de bacias hidrográficas.

Na composição do Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, **deverão fazer-se representar os órgãos e instituições atuantes na implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos**, como a Agência Nacional das Águas, o Conselho Nacional de Recursos Hídricos, o Fórum Nacional de Comitês de Bacias Hidrográficas e outras (Tr. 1D, p. 142).

Segundo o Tr.23T, o mesmo pode ser observado para o ProFEA:

(...) **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) (Tr.23T, p. 97).

Portanto, o ProFEA, segundo Tr.23T reconhece a importância de instaurar um diálogo na formação de educadores (as) ambientais por todo o país, considerando as experiências dos

diferentes sujeitos envolvidos no enfrentamento dos problemas socioambientais a serem resolvidos.

Segundo o Tr.15D o diálogo entre estes personagens ajudaria a sanar as “(...) diferenças entre a educação ambiental almejada no **discurso** e a praticada nas escolas, bem como às barreiras que impedem sua **concretização**”, uma vez que “o discurso [oficial] está **distanciado da realidade** do sistema educacional brasileiro” (p. 3).

Sem que haja o diálogo e a participação, aquilo que se propõe no texto da política pode estar distante do que é necessário para que o problema /conflito venha a ser resolvido, criando políticas públicas “esvaziadas”, que não solucionam problemas e não colaboram com a organização social.

O distanciamento entre aquilo que é postulado nos discursos oficiais e o que de fato poderá se concretizar na prática dá-se o nome de formalismo, ideia será melhor trazida no item 4.2, ao tratar dos contextos de produção das políticas públicas.

4.2 Sobre os contextos sociopolíticos

De acordo com os diferentes referenciais de políticas públicas utilizados para alicerçar esta investigação (BAUGMANTER; JONES, 1993, 1999; KINGDON, 2003; SABATIER; JENKINS-SMITH, 1993 *apud* CAPELLA, 2003, 2006) um dos elementos principais que deve ser considerado para se entender a institucionalização de uma política pública é seu contexto sociopolítico.

Analizando os dados trazidos sobre estes contextos no *corpus documental*, destacou-se a necessidade de compreender as diversas estratégias de ação dos diferentes agentes/atores que atuam nos processos de institucionalização das políticas públicas e os interesses envolvidos nestas etapas. Num primeiro momento, julgou-se que tais estratégias poderiam ser observadas quando se analisam o desenho e a efetivação de uma política pública.

Segundo o Tr. 15D, em determinados momentos políticas públicas podem ser criadas a partir de modelos exógenos; ou seja, a partir da implantação de uma política já desenhada e instituída em outro local. Pode-se considerar que esta incorporação ajudaria a solucionar o problema a ser resolvido pensando-se em observar uma possibilidade já encontrada em outros locais: daí seria apenas necessário tomá-la como exemplo.

Mas, pode-se também pensar que a importação de uma política pública poderia resultar na sua criação a partir de uma realidade que não é a mesma na qual ela será implementada. Ou seja, quando uma política pública instituída é fielmente copiada de um modelo estrangeiro, ela poderá ser menos ou nada eficaz na resolução dos problemas/conflitos que precisariam ser resolvidos, já que o problema pode não ter sido fielmente considerado na hora da política ser desenhada.

A autora do Tr.15D sugeriu então o termo *mimetismo* para se referir a esta importação de modelos exógenos. Isso se deu quando a autora analisava o formalismo³² na institucionalização de diferentes políticas públicas ligadas à educação ambiental. Mimetismo é um termo derivado de *mimese*, “palavra de origem grega que é, na retórica, uma figura que consiste no uso do discurso direto e principalmente na **imitação do gesto, voz e palavras de outrem**” (FERREIRA, 1995, p. 433) (Tr. 15D, p. 12).

No Tr. 15D, mimetismo foi usado como sinônimo de “**imitação ou cópia de ideias, modelos e instituições exógenos que não acompanham os traços da realidade local**” (Tr. 15D, p. 12) e/ou quando se dá a “**importação e adaptação de modelos formais**, nas diversas áreas do conhecimento e atividade humana, **sem que haja uma estrutura de apoio real capaz de utilizá-lo adequadamente**” (SANDER, 1977, p. 32) (Tr. 15D, p. 8).

A incorporação exógena poderia ocorrer inclusive com políticas educacionais, tendo sido encontrados fragmentos do texto afirmando que

Dirigindo-se especificamente ao **problema das instituições escolares brasileiras**, (...) a importação de modelos europeus e o poder centralizado do governo, exigindo padrões uniformes, **submeteram a educação a “modelos impostos e alheios às condições locais”** (TEIXEIRA, 1962, p.12) (Tr.15D, p. 8),

Nesse mesmo trabalho o termo foi proposto após se analisar o processo de efetivação dos PCN, pois ao investigar dificuldades no processo de institucionalização desta política, a autora sugere que tal processo pode ter se dado, entre outros fatores, porque para a formulação desta política não se observou ou se observou apenas parcialmente a realidade brasileira. Os agentes/atores responsáveis por sua formulação e implementação teriam achado mais viável que modelos estrangeiros fossem utilizados como base para o desenho da política.

32 O foco central de investigação deste trabalho centra-se na ideia de formalismo, que é “o distanciamento entre o que é idealizado nos discursos oficiais e o que ocorre na prática” (Tr. 15D, p. 7). O formalismo poderia consistir ainda no “caráter ideal e fantasiado de uma recomendação oficial que está distante da realidade e de suas particularidades” (Tr.15D, p. 60).

Esta hipótese foi proposta após se analisar nos registros históricos e acadêmicos e as pontuações dos agentes/atores envolvidos no processo de construção de toda a política, encontrando-se que

(...) no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (...) o mesmo **não se iniciou com a emergência de problemas levantados pelos educadores e alunos nas salas de aulas**, mas por **especialistas do Brasil e outros países** que tinham a incumbência de preparar um documento ligado a uma política internacional de “educação para todos”. Não há, no entanto, nenhuma justificativa para a escolha desses consultores, e seus nomes não aparecem no documento introdutório (Tr. 15D, p. 62).

A dificuldade de inserção dos PCN seria resultado da incorporação, do *mimetismo* de um modelo que pode tanto ter sido criado por especialistas que estão distantes da realidade educativa brasileira (aquela vivenciada nas escolas e salas de aula), ou através da incorporação de um modelo estrangeiro à nossa realidade, ou ainda pela somatória de ambos.

Os indivíduos envolvidos não seriam aqueles que de fato vivenciam a realidade da educação brasileira, chegando-se até ao ponto de se trazerem pessoas de realidades muito distantes, incluindo de países como a Espanha. Dado visível no trecho: “quanto às **influências estrangeiras** na elaboração dos parâmetros, a maior delas foi a reforma educacional da **Espanha**, cujo responsável, César Coll foi nomeado consultor do trabalho desenvolvido no Brasil” (Tr. 15D, p. 22).

Os PCN “estão impregnados pelas recomendações internacionais” (Tr.15D, p. 17) que foram incorporadas a eles, mas que são fruto de realidades sociais, econômicas, culturais e educativas diferentes da realidade educacional brasileira. Além dos PCN, o trabalho analisado também constatou que o mimetismo pode ter ocorrido na PNEA, resultado da incorporação de diretrizes internacionais a esta política pública.

Estas diretrizes refletiriam o desenvolvimento de modelos com matrizes exógenas, como no trecho: “A educação ambiental brasileira está fortemente arraigada às recomendações dos encontros internacionais sobre educação e meio ambiente, nas quais são **priorizados os interesses dos países desenvolvidos**” (Ter. 15D, p. 63), refletindo uma concepção de educação ambiental que não traduz a realidade brasileira, mas que incorpora à política instituída diretrizes e concepções socioambientais exógenas, dos “países desenvolvidos”.

Discrepâncias entre os modelos políticos dos países desenvolvidos (“do Norte,

centrais”) e subdesenvolvidos (“do Sul, periféricos”) constituem outro dado encontrado nos trabalhos analisados e que nos ajudaria a entender esse processo de incorporação no processo de elaboração das políticas públicas. Assim, o Tr.18D destaca que:

(...) enquanto os países **centrais**, industrializados, definem políticas que tentam **remediar a destruição causada pela exploração excessiva dos recursos naturais**, os países do **Sul** elaboram diretrizes que tentam **restabelecer a articulação dos aspectos sociais, culturais, econômicos e naturais do meio ambiente** (Tr.18D, p. 27).

Observando-se, assim, propostas com diferenças significativas nos aspectos ambientais, sociais, econômicos, culturais entre os dois modelos. Porém, mais adiante o mesmo trabalho indica que

Apesar destes países apontarem um rumo diferenciado na busca da superação dos seus problemas ambientais, é importante destacar que **no jogo de forças políticas** entre países do Norte e países do **Sul**, não pode ser ignorado que os segundos **não repousam num campo em que tenham ampla autonomia para decidir seus rumos** num mundo globalizado como o atual (Tr.18D, p. 27).

Os países do Sul seriam então diretamente influenciados pelos países do Norte, já que aqueles sofrem induções diretas e/ou indiretas destes ao se tratar de aspectos econômicos, culturais e também ambientais quando na delimitação de rumos políticos.

Fragmentos do Tr.18D também sugeriram a que existe a importação de modelos políticos exógenos como no exemplo: “portanto, **há políticas traçadas nos países centrais** tendo como pressuposto uma lógica globalizante, **que são transpostas para os países do Sul**, de maneira que, a autonomia dos mesmos se torna restrita, face ao **jogo de interesses de potências econômicas**” (Tr.18D, p. 27).

A importação resultaria de estratégias adotadas pelos “fazedores” das políticas públicas que estão imersos em um complexo jogo de forças políticas que alimenta o sistema desigual no qual vivemos, numa lógica predatória e de subserviência. Fato que apareceu quando o Tr.15D recorre a dados históricos sobre os motivos que poderiam justificar essa incorporação exógena nas políticas educacionais.

Tendo sido constituído com a intenção de ser explorado e enriquecer a metrópole (Tr.15D p. 10), nosso país se formou politicamente com “o propósito de **reproduzir a cultura da metrópole**”; sendo assim, os brasileiros “**transplantaram um sistema de valores europeus** que não se encaixava nas novas condições da cultura nascente” (Tr.15D, p. 10).

Assim, esse processo mimético é antigo e resultante de sistemas produtivos exploratórios, influenciando intensamente a organização políticas de países colonizados como o Brasil e demais nações da América do Sul.

A incorporação exógena seria comum nestes países que por muito tempo foram econômica e politicamente dependentes de suas metrópoles: “Em três séculos de **domínio português**, o Brasil assimilou muitas normas e instituições vindas de Portugal e da Europa, através de um **processo mimético de adaptação**” (Tr. 15D, p. 13).

A subserviência que faz importar modelos de políticas públicas, inclusive educacionais, seria resultante de séculos de exploração e apesar de ser um país politicamente independente, a ideia que fica implícita é que política e culturalmente ainda há resquícios coloniais que refletem no processo de organização e desenvolvimento sociopolítico brasileiro.

No Tr.1D, porém, o fato de ser um país ainda em desenvolvimento poderia ser visto por outra perspectiva:

Talvez esteja aí a única vantagem (e triste consolo!) em sermos um país em processo de desenvolvimento defasado, em relação aos modelos do primeiro mundo: **podemos evitar seus erros, não persistir em modelos que já deram seu recado socialmente injusto e ambientalmente trágico.**

Teremos que ler o tétrico destino e não mudar a sorte?

Continente jovem, saberemos aprender com os acertos e erros dos mais velhos e repensar soluções desastradas? (Tr.1D, p. 150).

Na opinião do autor

O Brasil, e com ele todo o continente sul-americano, não devem repetir os enganos do desenvolvimento dos velhos continentes. Aprender com os sucessos, mas também com seus fracassos, para reorientar **modelos tropicais de desenvolvimento** com perspectivas de sustentabilidade (Tr.1D, p. 156).

Ainda que pareça ingênua, esta proposta seria uma boa resolução para que, ao invés de pura e simplesmente incorporarmos modelos exógenos, pudéssemos obter deles seus melhores aspectos, adaptando-os à nossa “tropicalidade”, na busca de modelos que se adequem mais à nossa realidade e, mais ainda, à sua transformação.

Nota-se, então, que neste complexo sistema de escolhas de estratégias de ação, o elemento fundante seria o jogo de interesses dos agentes/atores envolvidos. Nos processos de elaboração, implementação e avaliação de uma política pública, os diversos agentes/atores

envolvidos passariam por constantes e dinâmicos processos de disputas políticas, realizadas de acordo com seus interesses e/ou os dos grupos sociopolíticos que representam.

Assim, os interesses entre todos os agentes/atores políticos envolvidos nas diferentes etapas de institucionalização de uma política pública são constantemente negociados num movimento constante de troca, permuta, “barganha política”.

Alguns fragmentos dos textos permitiriam definir que no contexto sociopolítico de institucionalização das políticas públicas há uma “barganha política”; ou seja, uma transação na qual os interesses de alguns são colocados enquanto prioridades (ao menos por um determinado período de tempo) e vão sendo negociados no meio público até que estes grupos sejam de alguma maneira privilegiados na constituição das políticas públicas.

Em consonância com as definições de políticas públicas já trazidas aqui, no Tr.24D apresentou-se a proposta de Laswell (2006) na qual “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2007) (Tr.24D, p. 96). Esta definição de políticas públicas remonta ao jogo de interesse imbricado no fazer da política pública que está em constante processo de barganha e que apareceu em diversos trechos dos textos.

Aproximações com esse entendimento da política pública foram identificadas no Tr.23T, no qual há “(...) uma proposta estruturante do Estado (...), muitas vezes, como um **sistema de reprodução dos conflitos de interesses** presentes na sociedade” (Tr.23T, p. 46), no qual se destaca a presença dos interesses que perpassam a política pública.

Grande parte das críticas nos trabalhos se dá no entendimento de que os interesses negociados nesse processo de barganha para a institucionalização de uma política pública, muitas vezes se voltariam para o atendimento de interesses individuais ou de pequenos grupos já bastante abastados. Representados, especialmente, pelos agentes/atores governamentais, maiores responsáveis pelo desenho de uma política pública.

No Tr.1D o jogo de interesses e poderes envolvidos no fazer da política apareceu no trecho abaixo, em alusão ao trabalho de Leonardo Boff:

Como sintomas da crise civilizacional, Leonardo Boff (1999, p. 20) aponta: “O sintoma mais doloroso... é um difuso mal-estar da civilização. Aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, numa palavra, da falta de

cuidado. (...). Há um descuido vergonhoso pelo nível moral da vida pública marcada pela **corrupção e pelo jogo explícito de poder de grupos, chafurdados no pantanal de interesses corporativos** (Tr.1D, p. 39).

Estes grupos envolvidos no meio político seriam os eleitos para representar a sociedade, mas muitas vezes priorizam interesses individuais e corporativos, podendo deixar de lado interesses coletivos daqueles que os elegeram. Ideia que aparece na sequência do mesmo trabalho ao se referir sobre os decisores eleitos, como no exemplo:

Dos 1240 processos judiciais iniciados nos últimos 10 anos no Brasil, exigindo a recuperação de danos ambientais diversos, apenas 14 resultaram em condenação. Nos demais o destino das ações foi a gaveta. Os juízes brasileiros, pelo visto, detestam ecologia. ” As gerações presentes e futuras irão lastimar a ausência da verdadeira reforma (dos paradigmas!) **do judiciário brasileiro, atuando** como ponto de estrangulamento do desenvolvimento e **como forte pilar da injustiça nacional. Em convivência promíscua e carnal com o poder político e concubínatos frequentes com o poder econômico, o poder judiciário esquece os juramentos todos e os princípios da justiça social, o bem maior.** (Tr.1D, p. 42-43)

A crítica a este tipo de posicionamento por parte dos gestores públicos tornou a aparecer mais adiante no mesmo trabalho com: “(...) **nostros partidos políticos são indignas representações corporativistas sem um ideal de nação**, limitados ao **bem querer de personalismos corruptos, reducionistas e mesquinhos**” (Tr.1D, p.53), e: “(...) dos **representantes eleitos**, que não possuem o senso estrito de suas representações e **atuam fisiologicamente na defesa de interesses escusos e outros**” (Tr.1D, p. 56).

Ao invés de atenderem interesses da sociedade civil (que juntamente com movimentos sociais e ONGs formaria o terceiro setor social) da qual os governos são representantes, a conjuntura política seria mediada entre duas forças: o Estado (primeiro setor) e o mercado (segundo setor), como nos trechos a seguir:

(...) 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**. (...) 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** (Tr.23T, p. 42).

(...) 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. (Tr.23T, p. 82).

A democracia como está estabelecida em nosso país, colabora para o não estabelecimento de políticas públicas duradouras, pois os grupos eleitos para se perpetuarem no poder, estabelecem relações nefastas e insustentáveis, sob a lógica estatal, com grupos **onde predomina o poder do capital**. (...). Os grupos políticos

têm suas **ligações com o mercado** já estabelecidas e ao assumirem mandatos, desmontam as ações já estabelecidas pelo grupo político anterior (Tr. 24D, p. 100).

Este último trabalho, além de trazer a conexão do Estado com o capital chamou a atenção para os rumos que devem ser propostos para a ação estatal:

(...) são necessárias reflexões e sobretudo ações no sentido de **viabilizar um Estado que** consiga a eficiência na promoção dos serviços básicos, seja proativo e sobretudo, **cumpra seu papel de agente promotor da sustentabilidade** – em suas mais variadas faces – e do **equilíbrio de interesses entre Mercado e Sociedade** (em toda sua diversidade de atores) (Tr.24D, p. 179-180).

A crítica presente nos trabalhos, porém, não se restringiu aos interesses que privilegiam pequenos grupos envolvidos no meio político. Os trabalhos foram mais além e parte dos autores criticou também a forma como a institucionalização da política está organizada, o que permite que os gestores tenham, muitas vezes, liberdade para deliberarem de maneira contrária a interesses que atendam o bem comum: “(...) a retórica presente na lei oculta o caráter ideológico da mesma e não atende às necessidades educativas do país, pois não há dispositivos que obriguem seu cumprimento, **ficando à mercê das medidas dos gestores do sistema** para efetivá-la” (Tr18D, p. 44).

Discorrendo sobre o financiamento da educação ambiental, no Tr.24D também foi encontrada uma crítica à essa forma de organização na qual os recursos disponibilizados para a área são obtidos pela afinidade do gestor que a coordena:

[A PNEA] Em seu artigo 19 estabelece que “Os programas de assistência técnica e financeira relativos a meio ambiente e educação, em níveis federal, estadual e municipal, devem alocar recursos às ações de educação ambiental. ” Porém sem mencionar fontes e valores. Neste caso cabe o princípio da discricionariedade, conferida pela lei ao gestor público para que este escolha, diante do caso concreto, a solução mais adequada ao atendimento das necessidades públicas. Ou seja, por não trazer fontes e valores, **fica a boa vontade do gestor como critério para a disponibilização dos recursos em EA** (Tr.24D, p. 148).

Dessa forma, até 2003 a PNEA teria deixado o financiamento da educação ambiental do país à mercê das vontades e interesses dos gestores públicos, que nem sempre se aproximam com as mudanças ideológicas preconizadas por este tipo de educação. Ao contrário, numa organização política pautada em um sistema neoliberal, a maioria esmagadora dos governantes infelizmente volta-se à efetivação de políticas educacionais que sirva à manutenção das relações predatórias instituídas pelo capital.

A saída para que as políticas públicas parem de ser institucionalizadas neste contexto de atendimento a interesses individuais ou de pequenos grupos de poder seria uma gestão

pública participativa (a ser melhor debatida no item 4.3.3), na qual o terceiro setor participasse mais do Estado e este não fosse regido apenas pelo Mercado, como nos trechos:

Desta forma, partiremos de duas premissas: (1) **o Estado é parte e ao mesmo tempo criação da sociedade**, pois esta surgiu antes do Estado e o criou de diferentes formas e modelos; (2) a função básica e primordial do Estado na atualidade é a regulação e **mediação de interesses** e o estabelecimento do **equilíbrio de forças entre as mais diversas composições da sociedade**, culminando com a promoção do bem-estar social. **Cabe, portanto, ao Estado promover igualdade de condições aos seus cidadãos**, por meio da universalização (com qualidade) de serviços básicos como saúde, educação entre outros. Todavia, promover igualdade de condições não deve significar tratar de forma igual os desiguais, faz-se necessário tratamento diferenciado àqueles historicamente excluídos pelo Estado e por parte da sociedade (elites). Prover atenção diferenciada a estes grupos é a garantia da transformação de suas condições de vida e não a manutenção das mesmas.

Neste sentido, acredita-se que **a ação Estatal deva ser para todos e, acima de tudo, com todos**. Cabe a sociedade neste contexto, regular (por meio da **participação e controle social**) e induzir a ação estatal. Podemos afirmar então que se trata de uma **relação dialética Estado/Sociedade**. Todavia, esta relação é complexa, minada de interesses onde a racionalidade econômica ainda é determinante para a viabilização de um Estado de todos para todos (Tr.24D, p. 83).

Mas isso não é considerado tarefa fácil, pois a relação dialética estabelecida está minada de interesses:

Considerando as políticas públicas como uma das formas de materialização da ação estatal, verificamos que as características do Estado brasileiro são automaticamente transferidas para estas políticas, contribuindo para a prestação de serviços de baixa qualidade, para a ineficiência em garantir igualdade de condições aos cidadãos, sobretudo na fase de formação destes enquanto sujeitos. Essa relação tende a estabelecer um círculo vicioso, pois a insatisfação da sociedade contribui para o descrédito das instituições públicas (Estado). Esse descrédito tende a gerar um fenômeno de **distanciamento da sociedade para com as questões públicas**, de todos. Nesse sentido, as políticas de meio ambiente, educação e educação ambiental são prejudicadas – entre inúmeros outros fatores – pois suas mais marcantes características são o envolvimento e participação social (Tr.24D, p. 180).

Os piores cegos, nossos eleitos decisores dirigentes, em gabinetes e palácios, do planalto aos estados, guiados por loucos (**ensandecidos pela ganância estúpida**, pois o desastre é para todos e extinção é para sempre!) no congresso, nos ministérios, assembleias legislativas, nos governos e secretarias, ainda não abriram os olhos da percepção.

Não entenderam os sinais dos tempos, não ouviram a voz, já cansada, das ruas, não atentaram para as orientações dos técnicos e estudiosos, produtores do conhecimento e alertas já disponibilizados. E esses decisores ainda não mudaram os rumos das políticas públicas do desenvolvimento nacional e mundial para a sustentabilidade. O mesmo antigo rito de degradação desinteligente (sic): a lógica linear econômica, sem ética ambiental. **É preciso tornar a temática ambiental um interesse de todos** (Tr.1D, p.150).

Aumentar a participação na gestão coletiva e romper com o jogo de interesses envolvidos apareceu como sendo resultado do rompimento com muitas barreiras: “As

desigualdades sociais, a impunidade das elites, **o clientelismo político** e a ineficácia do sistema educacional são fatores que tornam o exercício da cidadania um constante desafio para o brasileiro” (Quintas, 1996, p.102) (Tr.1D, p. 42).

Voltar-se à uma gestão democrática é buscar espaços nos quais diferentes setores sociais possam interagir com a formulação, a institucionalização e a avaliação das políticas públicas, seja na área de educação, de educação ambiental ou demais setores envolvidos na constituição de uma sociedade mais justa e menos pautada na lógica predatória do capital.

4.3 Concepções de políticas públicas

Buscar indícios sobre as concepções de políticas públicas presentes nos trabalhos da área foi uma das necessidades sugeridas pelos pesquisadores presentes no GDP de Políticas Públicas e Educação Ambiental do VII EPEA (2013) e aqui trazida enquanto questão de pesquisa.

Neste mesmo espaço de discussão de pesquisa ocorrido no EPEA de 2015, se ressaltou a necessidade de maior *solidez epistemológica*³³ nas pesquisas sobre a temática. Para isso, uma das diretrizes necessárias seria a de que as investigações da área se pautassem em referenciais teóricos e metodológicos da área de políticas públicas, e não apenas daqueles advindos da educação ambiental.

Os referenciais clássicos subsidiam análises pautadas numa visão mais geral sobre o tema e não apenas a partir de referenciais específicos do setor, o que permitiria a observação geral de elementos investigativos.

Pesquisas como as de Souza (2006, 2007) e Capella (2006, 2007) têm esta perspectiva, trazendo referenciais de políticas públicas que não se pautam em perspectivas setoriais sobre a temática (como advindos apenas da área de educação, saúde, segurança, entre outros), podendo ser bons referenciais aos estudos na área de educação ambiental.

Visando observar referenciais utilizados nos trabalhos analisados, o quadro 4 foi organizado, distinguindo os referenciais de política públicas e aqueles de políticas públicas setoriais, trazidos na página a seguir.

³³ Este termo aqui cunhado de acordo com as anotações trazidas após a participação neste GDP.

Quadro 4: Referenciais de políticas públicas dos trabalhos que compõem o *corpus documental* da investigação.

Id. do trabalho	Referenciais de políticas públicas setoriais	Referenciais de políticas públicas (advindos das ciências políticas e da sociologia)
Tr.1D	J. S. Quintas (1996) (Educação ambiental) / D. Christofidis (2001), D. J. Silva (1998, 1999, 2000, 2002) (Políticas ambientais)	-
Tr.15D	N. Saviani (1999) (Educação) / M. Guimarães (2004) (Educação ambiental) / A. Pucci Jr (2001) (Políticas ambientais)	-
Tr.18D	M. Carnoy (1990), J. L. Coraggio (1998), B. Freitag (1986), A. F. Moreira (1996), D. Saviani (2002), J. L. Sanfelice, A. J. Severino (1998) (Educação) / P. P. Layrargues (2002), C. F. B. Loureiro (2002), A. G. Pedrini (1998) (Educação ambiental) J. Hirsch (1988) (Ciência Política) / M. H. O. Augusto (1989) (Saúde)	N. Bobbio (1992); B. B. Santos (1995)
Tr.23T	P. Demo (2001) (Educação)/ H. Acselrad (2001), M. Guimarães (2004), P. P. Layrargues (2006), C. F. B. Loureiro (2003), P. R. Mendonça (2004), J. S. Quintas (2004), L. M. Sá (2002), M. Sorrentino (2002), M. Sorrentino, R. Trajber, P. Mendonça, L. Ferraro (Educação ambiental) / (M. Bernardo (2001), M. Burstyn (1993, 2001), L. C. Ferreira (1997, 1998), G. S. Maior (2006) (Políticas ambientais) /	J. Habermans (1980); B. S. Santos (1996, 2002)
Tr.24D	F. L. Abrucio (1997, 2002, 2005), L. C. Bresser- Pereira (1995, 1999), L. C. Bresser- Pereira e R. S. Pacheco (2005), Matias – Pereira (2007), (Administração pública) / A. C. Figueiredo e F. Limongi (2001), P. A. P. Pereira (1999, 2005) (Ciência Política) / P. Demo (1996) (Educação) / T. C. D. Araujo (2007), P. P. Layrargues (1997, 2002, 2004), C. F. B. Loureiro (2003), P. R. Mendonça (2004), A. G. Pedrini (2004), C. H. Saito (2002), M. Sorrentino et al (2005), J. P. Sotero (2007), J. P. Sotero e M. Sorrentino (2007) (Educação ambiental)/ N. Guareschi et al. (2004) (Saúde e Gênero)	T. Dye (1984), N. Bobbio, N. Matteucci e G. Pascoalino (1998); C. Souza (2003, 2006); M. Castells (1999, 2000); B. S. Santos (1995)

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Observa-se a variedade de referenciais advindos de políticas públicas setoriais (educação, educação ambiental, saúde, entre outras) em comparação a um menor número de referenciais da política pública em sentido mais amplo. Isso comprova o que foi debatido pelos pesquisadores do referido GDP dos EPEAs de 2013 e 2015, reforçando a necessidade de que pesquisas desenvolvidas na área de políticas públicas e educação ambiental busquem mais referenciais teóricos para subsidiar suas investigações.

4.3.1 Políticas públicas a cargo dos gestores públicos

Neste estudo, tomou-se por base o referencial de política pública proposto por Dye (1984), no qual a mesma pode ser definida como o que o governo escolhe ou não fazer. Vale a pena ressaltar que tal concepção volta-se à políticas públicas oriundas de órgãos oficiais, mas que está sendo considerada num contexto de democracia representativa, na qual os dirigentes governamentais são apenas representantes dos setores sociais que os elegeram para ocupar os

diversos cargos estatais onde se inserem.

Esta categoria foi criada a partir de fragmentos de três textos nos quais se concordava que a política pública é criada com base em decisões governamentais, sendo que no Tr.24D esse mesmo referencial de Dye (1984) foi utilizado (Tr.24D, p. 96).

No Tr.18D o governo aparece como peça importante nas políticas ao se referenciar o texto de Augusto (1989) no qual “o termo **políticas (...)** refere-se ao **conjunto de decisões do governo relacionadas umas com as outras**, com o objetivo de **alcançar fins estabelecidos por meio de ações programadas de maneira global**” (Tr.18D, p. 40). O texto não definiu ‘políticas’ como ‘políticas públicas’, mas elas foram assim interpretadas no contexto geral da pesquisa.

No Tr.23T, encontrou-se que as políticas públicas são resultantes das opções que os governos fazem acerca de determinado tema. No caso, o fragmento discorre sobre a opção feita no tocante à questão ambiental:

Em entrevista concedida à agência Carta Maior, em 14 de novembro de 2006, [Jean-Pierre Leroy] 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** (Lima, 2002) (Tr.23T, pp. 36-37).

Assim, compreendendo que as políticas públicas são resultado de escolhas governamentais faz-se necessário observar a quem serve este governo, e quem será afetado pelas opções tomadas por ele.

Vale ressaltar que o excerto a “visão dominante no governo” deixou margem ao entendimento de que existiria mais de uma visão proveniente do setor governamental. Tal entendimento foi trazido mais adiante no mesmo texto referenciando Morin (1997): “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” (Tr.23T, p. 115), permitindo compreender que as decisões cabem

ao governo, mas este não é um sistema homogêneo.

Pode-se concluir, então, que as disputas que permeiam as políticas públicas podem se dar em pelo menos duas esferas: num primeiro plano, na disputa de interesses entre governo e sociedade, com a visão daquele sendo predominante sobre a visão desta; e num segundo plano (coexistente com o primeiro) na relação de disputa entre os agentes do próprio governo, que possuem opções ideológicas que podem ser divergentes entre si e que entram em embate para se materializarem nas políticas públicas a serem instituídas.

Uma perspectiva também encontrada nos trabalhos foi aquela em que se relacionou governo e Estado no fazer das políticas públicas. Tanto no Tr.23T como no Tr.24D estes dois personagens apareceram concomitantemente no estabelecimento das políticas públicas:

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** (Tr.23T, p. 15).

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) (...) (Tr.23T, p. 33).

Para 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) (Tr.23T, p. 40-41).

Um **desafio** presente para o **estabelecimento de políticas públicas** é a relação entre **políticas de Estado e políticas de governo**. (...) O governo (governantes) é eleito democraticamente com o voto da maioria e desta forma ocupa o Estado em uma dada fração de tempo, **imputando a esse sua ideologia**, expressa no seu plano de governo. Sua temporalidade é medida em anos, mandatos, tendo um horizonte de curto e, no máximo, médio prazo de atuação.

Todavia equilibrar essa equação – tempo de Estado e governos (governantes) – é fundamental para a real efetivação das políticas públicas, ou seja, **políticas que tragam** (para o Estado) a **emergência e demandas** dos diversos grupos sociais (**por meio dos planos de governo**) e que consigam respondê-las, mesmo que para isso seja necessária uma atuação de longo prazo, para além dos mandatos (ação do Estado) (Tr.24D, p. 99).

Nestes fragmentos destacam-se as possibilidades de políticas estabelecidas em um determinado governo, ou seja, em um determinado momento histórico e refletindo uma determinada opção ideológica, serem incorporadas aos poucos na estrutura do Estado,

transformando-se em políticas públicas inseridas no contexto mais geral da sociedade e perdurando por mais do que alguns anos de mandato.

O Tr.24D também trouxe fragmentos que permitiram compreender o Estado como responsável pelas políticas públicas, como em “(...) embora as **políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado**, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas (...)” (Tr.24D, p. 97). Ou ainda no fragmento:

Considerando as **políticas públicas como uma das formas de materialização da ação estatal**, verificamos que as **características do Estado brasileiro são automaticamente transferidas para estas políticas**, contribuindo para a prestação de serviços de baixa qualidade, para a ineficiência em garantir igualdade de condições aos cidadãos, sobretudo na fase de formação destes enquanto sujeitos.(...) Esse descrédito tende a gerar um fenômeno de distanciamento da sociedade para com as questões públicas, de todos (Tr.24D, p. 180).

Entende-se que esta perspectiva pode ser interpretada de duas maneiras: por um lado, o autor do trabalho pode compreender as políticas públicas a partir da transição entre políticas governamentais, que são normalmente transitórias, para políticas estatais, que se inserem na estrutura política e perduram por mais anos, sobrevivendo a diferentes mandatos governamentais.

Ou ela expressa uma confusão teórica por parte do autor do trabalho, o que só reforça a necessidade de que as pesquisas na área se aproximem cada vez mais de estudos clássicos da área de políticas públicas, buscando referenciais que os embasem de maneira a criar a “solidez epistemológica” já citada.

No Tr.1D não foram encontrados excertos que permitissem definir com clareza a compreensão que o autor tem sobre o papel do governo ou do Estado nas concepções de políticas públicas. Porém, o Tr.1D e outros trabalhos reforçaram a necessidade de uma gestão participativa na institucionalização das políticas públicas, trazida abaixo.

4.3.2 Políticas públicas e a gestão participativa

Além da função do governo e do Estado enquanto provedores das políticas públicas, quatro dos trabalhos reforçaram a necessidade de que outros personagens sejam convocados a participar das políticas públicas. Tal assunto foi tratado como urgente também no GDP de Políticas Públicas e Educação Ambiental do EPEA (2015), debatendo-se, naquele espaço, meios que pudessem garantir a concretização desse tipo de gestão.

No Tr.1D, por exemplo, foram tecidas considerações sobre as necessidades desse tipo de gestão na institucionalização de políticas públicas:

As políticas públicas são criadas para a promoção do bem-estar social. E elas são públicas. Pertencem à sociedade, assim como as leis. O distanciamento histórico da cidadania, as **dificuldades de aproximação entre o poder público e sociedade**, criadas pelas próprias instituições governamentais e a debilidade da cidadania **participativa fizeram o estado brasileiro tomar conta das políticas públicas como coisa própria e das leis nacionais como instrumento de poder e controle sobre a sociedade.** O poder emana do povo e contra o povo é exercido?! Cidadania é conquista da sociedade. Dia- a- dia na construção da cidadania participativa (Tr.1D, p. 14).

Para o autor, as políticas públicas não devem refletir apenas as opções ideológicas daqueles que estão no governo, mas devem ter por perspectiva o bem-estar social/ coletivo. Do mesmo modo, as políticas públicas não deveriam ser, segundo o autor, apenas instrumentos coercitivos da sociedade, que na maioria das vezes não tem seus interesses atendidos pelas políticas públicas criadas, sendo apenas normatizada por elas.

No Tr.24D sugeriu-se a incorporação da sociedade nas políticas públicas criadas:

(...) as ações governamentais devem ser elaboradas para a sociedade e, acima de tudo, com a sociedade, ou seja, devem ser concebidas levando em conta os desejos da coletividade, principalmente dos grupos excluídos, no sentido de promover o bem-estar social. Para tal, faz-se necessário **o estabelecimento de canais e espaços que promovam o diálogo para a efetiva participação da sociedade** – organizada em grupos de interesse – **na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas** (Tr.24D, p. 97).

Sendo que, para que os desejos e interesses da sociedade sejam incorporados faz-se necessário que canais de comunicação sejam estabelecidos, como em comissões, conselhos e comitês, já trazidos no item 4.1.1

No mesmo trabalho, foram encontrados outros fragmentos sobre a coletividade na dimensão pública, ao citar Guareschi et al. (2004):

(...) políticas públicas são o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público (GUARESCHI *et al.* 2004, p. 180) (Tr.24D, p. 97).

Ainda neste trabalho, também foram tecidas considerações sobre necessidade de se compreender o termo “público” que vem junto às políticas, referenciando Pereira (1994):

(...) o termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao

Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, **sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses**. Portanto, embora as **políticas públicas sejam reguladas e frequentemente providas pelo Estado**, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) **ser controladas pelos cidadãos**. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas em decisões e ações públicas, que afetam a todos. (Pereira, 1994, p.17) (Tr.24D, p. 97).

Desta forma, as políticas públicas não deveriam atender apenas aos interesses dos gestores públicos (sejam eles pensados enquanto Estado ou enquanto governos), mas deveriam ser ‘controladas pelos cidadãos’. O que, em teoria, já deveria ser possível numa democracia representativa, mas acaba não sendo o que, de fato, acontece.

Daí se dá o grande desafio para os gestores públicos e aqueles que os elegeram: a concretização de espaços de diálogo que permitam que os interesses sociais sejam de fato refletidos nas políticas públicas institucionalizadas. É preciso que as camadas sociais que serão afetadas por estas políticas sejam consultadas: que se convoquem os educadores e educandos para tratar de educação, que se convoquem os cidadãos para construir a cidadania. E mais, ter o efetivo controle social sobre elas.

4.4 Concepções de educação ambiental

Buscar indícios sobre as concepções de educação ambiental presentes nas pesquisas da área também foi uma das necessidades sugeridas pelos pesquisadores presentes no GDP de Políticas Públicas e Educação Ambiental do VII EPEA (2013), e por isso também foram aqui trazidas enquanto questões de pesquisa.

Durante a leitura dos textos encontraram-se aproximação com as *macrotendências* propostas por Layrargues e Lima (2011), mas é necessário destacar que esta não foi uma caracterização *a priori*, ou seja, as leituras não foram feitas de modo a buscar nos textos os elementos propostos para cada uma das *macrotendências*, definidas na Seção 3.1. Ao contrário, após a observação dos excertos dos textos é que se traçaram aproximações com as três *macrotendências* propostas pelos autores supracitados.

Antes, porém, de discorrer sobre as concepções de educação ambiental presentes nos textos, destacam-se alguns posicionamentos sobre a diversidade de concepções de educação, como nos fragmentos:

Nenhuma educação é neutra. Está sempre atrelada a uma visão de poder e hegemonia. Interessante seria investigar para identificarmos a quem interessa a

educação que temos (Tr.1D, p. 52); A educação **deforma, forma e transforma** pessoas e realidades (Tr.1D, p. 90). (...) **Nenhuma educação é neutra.** (...). Necessitamos nos questionar sobre **a serviço de quem** atuam nossos processos educativos (Tr.1D, p. 153)

Assim, **não se pode afirmar que exista uma Educação**, pois ela é expressão de cada povo e de sua cultura **num determinado contexto histórico**, e, nem que existe apenas uma maneira e paradigma de educação (BRANDÃO, 2004) (Tr.18D, p. 45).

Assim, compreendeu-se a educação ambiental dotada de valores, como no Tr.15D:

O **discurso da educação ambiental**, como qualquer recomendação oficial, é também um **discurso político**, que contém **seus próprios valores sobre natureza, economia e cultura** e, mediante seu posicionamento, propõe soluções para os complexos problemas ambientais no âmbito da educação (Tr. 15D, p. 53).

A presença, no discurso oficial, de consensos em torno da questão ambiental e a **falta de posições divergentes a respeito da educação ambiental são questionáveis**, afinal “tudo isso se realiza em um modelo atual de sociedade extremamente conflitantes” (GUIMARÃES, 200, p. 18). Os fins da educação ambiental, portanto, **estão longe de serem neutros.** (...) O problema de se entender o discurso da educação ambiental como “neutro” é que desse modo **ocultam-se suas verdadeiras motivações.** (...). Assim, o **discurso oficial** brasileiro, que contempla **apenas uma educação, não pode ser aceito e utilizado de forma acrítica** pelos agentes sociais envolvidos com a questão (no caso do ensino formal, a comunidade escolar) (Tr. 15D, p. 44-45).

Concebe-se, então, que a educação ambiental é imbricada por ideologias, reproduzindo determinando discurso político, seja na busca de perpetuar certas ideias socialmente já instauradas, seja buscando contê-las.

Deve-se destacar que ao se falar em educação, não é apenas o contexto formal de ensino que está sendo considerado, como trazido no Tr.18D:

O homem/mulher, do nascer ao morrer, está aprendendo e a sociedade, da qual faz parte também, está num processo contínuo de redirecionamento. **A educação**, mesmo que também realizada em instituições especializadas de ensino, entende-se que **permeia todas as relações sociais** (BRANDÃO, 2004) (Tr.18D, p. 45).

Considera-se a educação realizada também nos processos informais e não-formais de ensino, presentes fora do ambiente escolar.

No Tr.23T, explicita-se a diversidade de concepções na educação ambiental, justificando que “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**” (Tr.23T, p. 67).

Assim, para compreender a diversidade de concepções/ práticas de educação

ambiental é necessário observar seus contextos e seus sujeitos, imersos em certas opções ideológicas. Isso resultaria num campo plural: “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 movimentos sociais**” (LIMA, 2005, p. 82) (Tr.23T, p. 68).

Essas tantas contribuições e influências suscitam diversas perspectivas sobre a educação ambiental e suas possibilidades pedagógicas, as quais foram organizadas por Layrargues e Lima (2011) em três *macrotendências*, com elementos encontrados nos trabalhos lidos.

Mas antes de se discorrer sobre as três macrotendências, o quadro 5 a seguir sistematizou os referenciais teóricos utilizados nos trabalhos lidos, facilitando a visualização pelo leitor:

Quadro 5: Referenciais de educação ambiental dos trabalhos que compõem o *corpus documental* da investigação

Id. dos trabalhos selecionados	Referencias de educação ambiental utilizados no trabalho
Tr.1D	J C. Assis (2001); L. Boff (1999); Brasil (1994, 1997, 2002); G. H. Brundtland (1988); R. Carson (1969); D. Christofidis (2001); S. Czapski (1998); G. F. Dias (1993,1994); S. R.Martins (1997); G. Montibeller-Filho (2001); E. Morin (2001); I. Sachs (2000); D. J. Silva (1998, 1999, 2002, 2002).
Tr.15D	Brasil (1997a, 1997b, 1999); P. Brügger (1999); G. F. Dias (1998); G. Foladori (2000a, 2000b); E. G. Gaudiano (1997, 1999, 2000); M. Grün (1996); M. Guimarães (2000); A. Heemann (1998); S. C. Herculano (1992); M. Krasilchik (1986); H. R. Leis (1999); G. F. C. Lima (2001); M. Reigota (1998); Unesco (1999).
Tr.18D	Brasil (1981,1988; 1997, 1999, 2005); S. S. Brito (1990); J. F. Brüseke (1995); I. C. Carvalho (2002); C. Cavalcanti (1995); A. M. Cursino (1999); G. F. Dias (1991, 1992); A. C. Diegues (1996); K.; Espindola (2003); M. Grün (2003); P. P. Layrargues (2002); E. Leff (2002, 2002, 2004); H.R. Leis (1996); M. L. A. Leonardi (1997); C. F. B. Loureiro (2002); A. G. Pedrini (1998); A. G. Pedrini e J. C. Paula (1998); M. Reigota (2001); I. Sachs (1986); A. W. Stahel (1995); A. G. Valente (1999); P. F. Vieira (2001); E. Viola (1996);
Tr.23T	M. R. Avanzi (2004); J. F. Bruseke (2003); G. H. Brundtland (1988); L. Boff (1993); Brasil (2005 a-g, 2006 a-d, 2007 a-c); I. C.M. Carvalho (2002, 2004a-b); I. C. M. Carvalhoe M. Grün (2005); C. Cavalcanti (2003); H. M. Enzensberger (1986); L. A. Ferraro (2005); L. C. Ferreira (1997, 1998); G. Faladori (2001); M. Grü (1996); F. Guatarri (1989); M. Guimarães (2004 a-b); S. C. Herculano (2002); P. P. Layrargues (1997, 2004, 2006); E. Leff (2001, 2006); H. R. Leis (1996, 1999); G. F. C. Lima (2002, 2004, 2005); C. F. B. Loureiro (2003, 2004); G. S. Maior (2006); P. R. Mendonça (2004); E. Morin (1991, 1996, 1997, 1999, 2001); M. Nobre (2002), S. Pádua e M. Tabanez (1997); A. Pena-Vegas (2003); J. S. Quintas (2004); R. P. Rache (2004); M. Reigota (1995, 1998, 2006); L. M. Sá (2002, 2005); I. Sachs (1986); M. Sato (2003); M. Sorrentino (2002a-b); M. Sorrentino et al. (2005); I. Tamaio e S. Sinicco (2002); I. Tamaio e D. Carreira (2000);E. T. O. Tassara e H O. Aradnas Bonifacio (2006); M. F. Tozoni-Reis (2004); E. Viola (1992); S. B. B.. Zakrzveski e M. Sato (2001);
Tr.24D	T. C. D. Araujo (2007); Brasil (1981, 1988, 1993, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000, 2004, 2006); I. C. Carvalho (2002, 2004); A. Chamusa (2007); G. F. Dias (1992, 2000); A. C. Diegues (1992); R. A. Figueiredo (2002); J. B. Franco e J. Satt (2008); M. Gadotti (2007); P. Jacobi (2003, 2007); P. P. Layrargues (1997, 2002, 2004); H. R. Leis (1996, 1999); T. N. Leme (2006); C. F. B. Loureiro (2003); F. P. Margarido (2007); P. R. Mendonça (2004); F. B. Menghini (2006); A. G. Pedrini (2004); PNUMA (2008); I. Sachs (1976, 1982, 2006); C. H. Saito (2002); L. Sauv� (2005); M. Sorrentino et al. (2005); J. P. Sotero e M. Sorrentino (2007); Mi, Valduga (2007); A. Veiga et al. (2005); L.P. Vianna (2002); R. H. Leis e E. Viola (1992);

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

.4.1 Educação ambiental conservacionista

Esta concepção pôde ser encontrada nos textos sob duas perspectivas diferentes. A primeira se deu quando os autores dos trabalhos tentaram definir a educação ambiental e seu campo de atuação. O Tr.23T trouxe uma definição dessa concepção considerando que a

(...) 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** (Tr23T, p. 74).

Tal definição se aproxima muito daquela proposta por Layrargues e Lima (2011), pautada numa visão comportamentalista e focada na superação dos problemas emergentes sem questionar suas causas.

No Tr.18D houve certa aproximação com esse tipo de concepção quando se sugeriu a reflexão trazida pela educação ambiental: “Essa reflexão é importante, pois dentro de uma sociedade capitalista como a atual, a felicidade é buscada predominantemente nos bens materiais, levando ao consumismo, que tem desencadeado a **crise ambiental**” (Tr.18D, p. 70)

Compreende-se certo reducionismo nessa visão, que pode ser interpretada como tratando o sistema capitalista como responsável por uma crise apenas ambiental, sem que fatores sociais ligados a ele e ao consumismo por ele pregado sejam considerados.

No Tr.1D certo reducionismo também foi observado ao se tratar da educação ambiental “ (...) se consolidando como estratégia vital e instrumento essencial para a reorientação do desenvolvimento humano **na relação da espécie com o planeta terra**, sua única morada” (Tr.1D, p. 45).

O autor considerou a educação ambiental, segundo esses excertos, enquanto necessária à uma outra relação ser humano – planeta Terra. Ao tratar os seres humanos como espécie desconsiderando seus atributos sociais, políticos e econômicos de sujeitos

humanos e não de espécimes³⁴ humanos.

O mesmo trabalho ainda fez generalizações sobre a ação das culturas no planeta:

Os modelos de desenvolvimento e conforto praticados pelos humanos, **de todas as cores e culturas, sobre o planeta**, com os recursos do planeta e com os rejeitos sobre o planeta, **já deram seu claro recado**.

Já estão identificados **os adoradores do mal**. A mesma **minoría** que privatiza os benefícios ambientais e socializa os riscos e as conseqüências. Os mesmos que gastam fortunas em corrida espacial, enquanto a fome grassa rasteira. “O planeta é suficiente para todos. Não dá, todavia, para a ganância de todos”, no cartaz anônimo (Tr.1D, p. 153).

Tais generalizações são muito reducionistas se considerarmos que há uma discrepância no acesso aos recursos econômicos, políticos e ambientais pelos diferentes grupos humanos. Assim, não é possível dizer que todas “as cores e culturas” já “deram seu recado”, uma vez que cada cultura tem sua proposta de relação entre os sujeitos e destes com os elementos ambientais, e nem todas são predatórias como a cultura do capitalista ocidental.

Depois, o autor ainda identificou uma “minoría de adoradores do mal”, o que cria certa confusão ao se interpretar suas ideias, isso porque primeiro há uma generalização seguida de uma particularização sobre os reais causadores da problemática citada.

Numa segunda perspectiva, essa concepção de educação ambiental conservacionista apareceu sendo criticada nos trabalhos quando estes analisarem documentos oficiais que regulamentam a prática em educação ambiental no país. Sendo a importância desse tipo de análise destacada no Tr.15D: “A compreensão apresentada no discurso oficial, que enfatiza os aspectos técnicos e biológicos da questão ambiental, reduzindo-a a um problema estritamente ecológico, merece ser debatida e explicitada” (Tr. 15D, p. 50).

No Tr.15D destacou-se que existe uma tentativa de “conceber meio ambiente como “não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais,

³⁴ Termo originário das Ciências Biológicas é utilizado para definir qualquer indivíduo de uma espécie, seja de borboletas, seja de seres humanos. Ele foi aqui empregado em contraposição à generalização feita pelo autor, desconsiderando os fatores sociais e culturais na formação dos seres humanos, que são antes “sujeitos” e não apenas “espécimes”.

econômicos e políticos inter-relacionados” (BRASIL, 1997, p. 81) (Tr. 15D, p. 49) nos documentos oficiais. Mas que as concepções de educação ambiental trazidas nos documentos legais da PNEA e PCN (e que materializam as concepções dos dirigentes governamentais que as instituíram), podem se dar com

(...) **ênfase nos aspectos técnicos e naturais** da questão ambiental, em **detrimento dos fatores histórico- sociais**, o destaque no **conservadorismo** e na **sustentabilidade física- biológica dos recursos naturais**, a acentuação nas **mudanças comportamentais** e o pluralismo de concepções pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade (Tr. 15D, p. 6).

A educação ambiental baseada nos moldes da ecologia pode se tornar uma **discussão inócua**, por não levar em conta que **são as relações dos seres humanos entre si que provocaram a situação de crise ambiental na qual a humanidade se encontra** (FALADORI, 2000). São justamente esses moldes na qual a educação ambiental foi concebida no Brasil (Tr. 15D, p. 46).

“A proposta de **educação ambiental** no Brasil leva o **meio ambiente** a uma **perspectiva instrumental**, com um elenco de problemas que se reduzem à poluição, escassez de recursos naturais, diminuição da biodiversidade” (BRÜGGER, 1999, p. 78) (Tr. 15D, p. 52).

(...) na legislação brasileira sobre a educação ambiental, percebe-se uma **ênfase nos conteúdos ecológicos** como aponta Gough (*apud* GAUDIANO, 2000 p. 27): “as aproximações existentes tendem a privilegiar formas particulares do conhecimento, frequentemente ligadas às ciências naturais e à ecologia, e continua a resistir-se às formas particulares de subjetividade”. Nesse caso, os aspectos técnicos e naturais da questão ambiental são revelados, mas os **fatores histórico- sociais como a reflexão sobre as causas da atual crise ecológica** (que, para muitos autores, está relacionada à uma crise da cultura ocidental), **não estão em pauta** (Tr. 15D, p. 48).

(...) tem-se a impressão de que as **propostas educacionais** pretendem reverter os quadros de degradação ambiental apenas mudando comportamentos para que eles reforcem a “conservação do meio ambiente”, mais uma vez denotando o **caráter técnico- instrumental, em detrimento do caráter histórico- social da educação ambiental** (Tr. 15D, p. 54).

Percebe-se, no **discurso oficial** da educação ambiental, uma **visão utilitarista da natureza**, deflagrada pela ênfase no **conservadorismo** e na **sustentabilidade**, reduzindo a questão ambiental a um problema estritamente ecológico. Mesmo usando termos em voga como “interdisciplinaridade”, “complexidade”, “visão sistêmica” e “holismo”, **não se investe**, em princípio, numa **visão integrada** que promova o **conhecimento dos problemas do meio natural e social em seu conjunto**, vinculando-se adequadamente às suas causas (Tr.15D, p. 64).

Assim, a autora ressaltou a presença de uma visão ecologizada da educação ambiental nestes documentos, reforçada pela “presença de **verbos ou substantivos altamente utilitaristas como conservação, manejo, recuperação** e outros, que denotam uma **visão instrumental de meio ambiente**” (Tr. 15D, p. 49).

Superar essas concepções de educação ambiental e meio ambiente que se fazem presentes nessas leis, em especial a PNEA é importante “(...) pois permite, enquanto diretriz geral a ser consultada e aplicada no país, que os executores da Educação Ambiental, no âmbito formal e não-formal, possam também assumir uma concepção de meio ambiente que supere o ecologismo” (Tr.18D, p. 67).

A superação dessa concepção ecologizada já teria aparecido no ProNEA, segundo o Tr.18D:

Embora reconheçamos o caráter multidimensional da questão ambiental, entendemos ser necessário **ênfatizar a articulação entre a dimensão social e a dimensão ambiental**, motivo pelo qual apresentamos neste documento a formulação **socioambiental** em vez de simplesmente ‘ambiental’ (ProNEA, 2005, p.18, nota de rodapé) (Tr.18D, p. 68).

Assim, apenas um dos trabalhos teria pactuado mais com esta concepção de educação ambiental, sendo que nos demais esta concepção apareceu mais em tom de superação do que de exaltação.

4.4.2 Educação ambiental pragmática

Com base na definição desta macrotendência, proposta por Layrargues e Lima (2011), a concepção de educação pragmática é desdobramento da noção de sustentabilidade, que aqui apareceu sob duas perspectivas:

a) Ecodesenvolvimento

Uma das perspectivas na qual se baseia a noção de sustentabilidade seria decorrente da proposta de ecodesenvolvimento, conceito encontrado nos Tr.23T e Tr.15D, como tendo sido 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) (Tr.23T, p. 80).

Foi na conjuntura [da Conferência de Estocolmo – 1972], que o termo “**Ecodesenvolvimento**” foi divulgado por **Maurice Strong**, em 1973, como “[...] parte das iniciativas de criação e implementação do Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente (PNUMA)” (VIEIRA, 2001, p.54) (Tr.15D, p. 30).

Maurice Strong teria cunhado o termo em 1973, mas, segundo o Tr. 18D em 1974

“(...) **Ignacy Sachs** reelaborou o conceito inicial de Ecodesenvolvimento já difundido por Maurice Strong, expondo que a problemática fundamental abrangia os princípios de solidariedade sincrônica e diacrônica. Nas palavras de Sachs (1986, p.18), Ecodesenvolvimento é:

[...] um estilo de desenvolvimento que, em cada **ecorreção**, insiste nas **soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os dados ecológicos da mesma forma que os culturais, as necessidades imediatas como também aquelas a longo prazo** [...] tenta **reagir à moda predominante** das soluções pretensamente universalistas e das fórmulas generalizadas” (Tr.18D, p. 30).

Para Sachs (1986), 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.

Nos textos, ficou então a ideia de que Maurice Strong teria iniciado os debates em torno do termo, mas Ignacy Sachs é quem teria aprimorado e divulgado mais essa concepção. Segundo o Tr.23T isso se deu pois ao

(...) propor a ideia de ecodesenvolvimento, origem do conceito de sustentabilidade, [Sachs] 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) (Tr.23T, p. 77).

Assim, a ideia de ecodesenvolvimento proposta por Sachs seria contrária à lógica do capital até então imposta, o que também foi encontrado no Tr.18D ao afirmar que “o modelo de desenvolvimento proposto por Sachs **ataca frontalmente a lógica capitalista dominante**, pois a **produção** deve estar **voltada** não para o mercado, mas para as **necessidades dos agentes sociais, respeitando as condições ecológicas** de cada região” (Tr18D, p. 32).

Porém, esta concepção contrária à lógica capitalista não se manteve ao conceito

de ecodesenvolvimento e de sustentabilidade, isso porque, segundo encontrado no Tr.23T

Sustentabilidade tornou-se um conceito usado com muita frequência, 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) (Tr.23T, p. 76).

Essas divergências nas concepções de ecodesenvolvimento e sustentabilidade teriam dado origem, então ao termo de desenvolvimento sustentável.

Outro termo que apareceu ligado a esta concepção foi o de *ecocidadania*, definido, segundo o Tr.1D, como sendo “(...) o cidadão atento para a importância da qualidade ambiental para a melhoria dos níveis da sua qualidade de vida” (Tr.1D, p. 16). Mais ideias sobre o termo apareceram ligadas à dimensão da participação (p.21), da qualidade ambiental (p. 148) e da qualidade de vida (p.148), sobretudo não houve clareza exata sobre o que este termo definiria.

b) O desenvolvimento sustentável

Segundo trazido no Tr.18D,

(...) a passagem do termo Ecodesenvolvimento para Desenvolvimento Sustentável não ocorreu por razões semânticas, mas ideológicas.

[Isto] pode ser explicado pelo fato de que **tais denominações refletiam conotações supostamente menos radicais em termos ideológicos e mais coerentes relativamente a uma diretriz de experimentação politicamente cautelosa com a idéia de nova ordem econômica internacional** (VIEIRA, 2001, p.55) (Tr.18D, p. 33).

Assim, a diferença entre os termos indicaria diferentes opções ideológicas feitas no tratamento da problemática socioambiental e no desenvolvimento a ser atingido pelas nações. Porém, a hipótese é que a mudança no termo é resultado da incorporação do “ecodesenvolvimento” pela lógica do capital, de acordo com as suposições do Tr.18D

(...) aderir ao discurso da sustentabilidade ecológica foi mais que conveniente, pois por um lado dispunha de uma estratégia para continuar existindo e, por outro, se resguardava de ser visto como predatório, sob a argumentação de estar “respeitando” o equilíbrio ecológico.

(...) a concepção de sustentabilidade implícita na proposta de Ecodesenvolvimento, inicialmente formulada por Sachs, assume conotação diferente ao ser apropriada pela lógica capitalista (Tr.18D, p. 35).

Essa ideia de incorporação do termo pelo capital foi trazida no Tr.23T e Tr.24D ao se referenciarem à Layrargues (1997). Segundo fragmentos dos textos, o autor supõe que

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** (Tr.23T, p. 81).

Desta forma: o desenvolvimento sustentável assume claramente a **postura de um projeto ecológico neoliberal**, que sob o signo da reforma, **produz a ilusão de vivermos um tempo de mudanças**, na aparente certeza de se tratar de um processo gradual que desembocará na sustentabilidade socioambiental. (...) Verifica-se assim, que a proposta de um “novo estilo de desenvolvimento”, traduzido pelo desenvolvimento sustentável, que poderia significar uma mudança de rumo, **permanece na mesma rota de sempre**. O próprio Relatório reconhece que “a maior parte da pesquisa tecnológica feita por organizações comerciais dedica-se a criar e processar inovações que tenham valor de mercado”. O que significa que **paradoxalmente** não há um compromisso com a produção de bens que atendam a satisfação das necessidades das sociedades pobres (LAYRARGUES, 1997, p. 7) (Tr.24D, p. 49).

Concordando com essa ideia de incorporação, Sorrentino (2005) também foi trazido pelo Tr.24, pois segundo ele:

(...) 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 detém 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, 2005) (Tr.24D, pp. 49-50).

Assim, o conceito de desenvolvimento sustentável poderia ser visto como uma grande falácia, na qual a incorporação da terminologia do ecodesenvolvimento pelo capital, só gerou uma falsa ideia de mudança que, na verdade, mascara uma lógica de desenvolvimento ainda pautada no capital. Por isso a ideia de *pragmatismo* proposta por Layrargues e Lima (2011): um termo incorporado ao discurso social e ao bom funcionamento da sociedade, sem que haja a necessidade de se questionar a ordem vigente.

A incorporação desse termo teria se dado enquanto estratégia criada pelos dirigentes que compunham a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD, responsável pelo Relatório “Nosso Futuro Comum” ou Relatório Brundtland:

Esse relatório, elaborado com o apoio de muitas das **ideias 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 ideia 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** (Tr.23T, pp. 77-78)

O conceito de desenvolvimento sustentável elaborado pela Comissão Brundtland em 1987, ao projetar o termo "desenvolvimento sustentável" o faz, de acordo com Hobsbawn (1995), "convenientemente sem sentido", baseado num **conjunto vago de análises e recomendações** e, segundo Brookfield (1988), "intencionalmente um documento político, mais do que um tratado científico sobre os problemas do mundo". Daí as críticas dos mais variados matizes que recebeu o relatório, mesmo por parte daqueles que enfatizavam a importância da iniciativa. Para Lélé (1991, p. 613), "o movimento Desenvolvimento Sustentável não foi capaz de desenvolver um conjunto de conceitos, critérios e políticas coerentes ou consistentes tanto do ponto de vista interno como o da realidade social e física" (Jacobi, 2005) (Tr.24D, p. 49).

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**”. (Tr.23T, p. 81)

A grande contribuição do termo parece ter vindo do fato de tornar “**possível e desejável conciliar crescimento econômico e a conservação ambiental**, coisas até então tidas como incompatíveis” (HERCULANO, 1992, p. 9) (Tr.15D, p. 47) (Tr.23T, p. 77).

Tais fragmentos reforçam a necessidade de que pensemos as contradições existentes nessa concepção, refletindo as reais possibilidades de se conciliar crescimento econômico e conservação ambiental. Isso seria, de fato, possível?

No Tr.15D, encontraram-se elementos que debatem a incorporação deste termo aos documentos oficiais, uma vez que a educação ambiental “tem sido apresentada

como **instrumento para atingir o desenvolvimento sustentável**, gerando grande expectativa sobre suas possibilidades e reproduzindo um **pensamento idealista** que vê a educação ambiental como capaz de **solucionar todos os problemas**” (Tr.15D, p.).

Na PNEA (Lei 9.605/99), a educação ambiental incorporaria, além das diretrizes dadas na Conferência de Tbilisi, a proposta de educação ambiental acrescida de “referências ao **desenvolvimento sustentável**, conceito apresentado no ano de 1987 pelo Relatório Brundtland (ou “Nosso Futuro Comum”) ” (Tr. 15D, p. 47). O que faria com que

Na visão do PCN/ Meio ambiente sobre o tema, considera-se “(...) a discussão sobre como promover o desenvolvimento das nações de forma a gerar o crescimento econômico, mas explorando os recursos naturais de forma racional e não predatória”, ou se falar sobre “garantir o acesso de todos aos bens econômicos e culturais necessários ao seu desenvolvimento pessoal e uma boa qualidade de vida, relacionando-os com os conceitos de desenvolvimento e sociedades sustentáveis” (BRASIL, 1997, p. 38) (Tr. 15D, p, 51).

Daí a necessidade de se debater as concepções de educação ambiental propostas nos documentos oficiais que irão, afinal, subsidiar as propostas de educação ambiental a serem desenvolvidas em todos países.

4.4.3 Educação ambiental crítica

Esta concepção de educação ambiental foi a que apareceu com mais frequência nos textos e, por conta disso nem todos os excertos foram trazidos, evitando-se a repetição de ideias. Apenas os fragmentos textuais mais significativos foram aqui apresentados, refletindo dois diferentes aspectos.

Num primeiro aspecto os trabalhos do *corpus* trouxeram suas concepções de educação ambiental considerando que a mesma deve tratar a crise por que passamos não apenas enquanto sob um viés ecológico:

Segundo Stahel (1995) essa **[a crise ecológica] é apenas uma das facetas de uma crise mais geral que atinge também a dimensão social, econômica, político-ideológica e moral** de todos os países, sem exceção, apesar de maneira e graus diferenciados (Tr.18D, p. 27)

O sentido de **socioambiental** (...) 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 dinâmica e mutuamente” (CARVALHO, 2004, p. 37). (Tr.23T, p. 20)

Pondera-se, então, que a mesma seria uma crise socioambiental, na qual não apenas o ambiente deva ser considerado, ou ainda na qual o ambiente deva ser considerado a partir de dimensões não apenas ecológicas.

Em fragmentos de três trabalhos, considerou-se a crise porque passamos enquanto civilizatória:

“A **crise é civilizatória**”, falou o Boff” (Tr.1D, p. 13).

De acordo com Leff (2002, p.59) (...): “A problemática ambiental - a poluição e degradação do meio, a crise de recursos naturais, energéticos e de alimentos – surgiu nas últimas décadas do século XX como uma **crise de civilização** questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes” (Tr.18D, p. 21).

Para outros, trata-se de uma crise mais profunda, de uma **crise civilizatória**, onde **a degradação perpassa os recursos naturais e chega aos valores éticos, culturais, políticos** (Tr.24D, p. 22).

Para tal, não apenas os aspectos ambientais devem ser considerados na busca de resolução da problemática por que passamos, mas devem ser considerados também os aspectos sociais, culturais e políticos:

A percepção das dimensões que devem ser consideradas em uma questão ambiental: **a dimensão ecológica, social, cultural, política, jurídica, tecnológica e econômica**. Com esta atenção, as fragilidades e inconsistências surgem facilmente (saltam aos olhos!) e podem ser trabalhadas. (...)A percepção da complexidade dos conflitos é importante para a construção de soluções abrangentes que contemplem ao máximo as dimensões e aspectos envolvidos (Tr.1D, p. 64).

Por esta visão, **incorporam-se dimensões sociais à questão ambiental**, incluindo na representação que o meio ambiente pode ter, nos seus diferentes contextos. Isso porque o “meio ambiente é caracterizado por uma representação social, ou seja, pelo “senso comum que se tem sobre determinado tema, onde se incluem também os **preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas**” (REIGOTA, 1998, p. 12) (Tr.15D, p. 45).

Uma vez que a Educação Ambiental é também Educação, compreende-se que **ela não se limita a campanhas em prol do verde ou de coleta de lixo**. Tais práticas sem a devida reflexão das causas estruturais da problemática vigente podem contribuir para a formação de uma visão ingênua do meio ambiente, **não considerando a dinâmica e o papel do homem e sua cultura** (Tr.18D, p. 13).

Educação Ambiental precisa ser entendida como **uma prática social que não se limita a repassar conhecimentos sobre o meio ambiente** – às vezes restritos à dimensão ecológica - mas, que permita **a reflexão da problemática ambiental em seus múltiplos aspectos** (Tr.18D, p. 51).

Tais perspectivas aproximam-se da macrotendência da educação ambiental crítica proposta por Layrargues e Lima (2011) na qual a educação ambiental deve ser vista não apenas sob um viés ecológico.

Mas para que a superação deste viés ecológico possa ocorrer, seria necessário romper com uma visão cartesiana/ dicotômica/ reducionista da realidade, trazidas em pelo menos três trabalhos, buscando, na educação, a possibilidade de uma

(...) crescente **superação do reducionismo cartesiano** que desarticula os domínios disciplinares. Prova disso são a constante **mudança nas concepções sobre o conhecimento e a ciência e a busca de um novo paradigma**³⁵, capaz de proporcionar **renovação das atitudes, valores, crenças** exigidas nesse início de século, **em todos os campos do conhecimento** (Tr. 15D, p. 26).

Entende-se que a dimensão social e individual do processo educativo estão dialeticamente interligadas na Educação Ambiental (sic), pois o alcance de uma sociedade mais justa e equitativa, em que **haja a superação da dicotomia homem e natureza** reclama mudanças particulares na vida de cada sujeito e da sociedade como um todo. A Educação Ambiental deve atuar para educar o sujeito e a sociedade (Tr.18D, pp. 50-51).

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** (Tr.23T, p. 20).

Isso pois a visão dicotômica/ reducionista/ fragmentada da realidade não permite que a problemática por que passamos seja observada em toda sua complexidade, mascarando os fatores de fato responsáveis pelo atual estágio de desenvolvimento por que passamos. Para sua superação o Tr.24D supõem que um novo modelo de desenvolvimento é urgente, o qual

(...) além de contemplar as necessidades dessa geração, contemple as necessidades das gerações futuras. Modelo que **preze pela distribuição equânime das riquezas entre as nações e seus povos** e que **garanta a todas as pessoas o atendimento de suas necessidades básicas**, sendo estas pautadas pela **disponibilidade e capacidade de suporte do planeta e não pelo padrão de consumo ocidental amplamente divulgado nas mídias hegemônicas** (Tr.24D, p. 27).

35 No Tr.15D é o conceito de paradigma é baseado em KUHN (1996), como sendo “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência” (p. 26).

Superando os valores culturais, éticos e sociais instaurados na cultura ocidental, e que propõem um padrão de vida humana e ambientalmente insustentável.

Ao referir-se a uma educação crítica, que busque a transformação da realidade, nos Tr.23T e Tr.24D encontraram-se referências ao educador Paulo Freire:

Parafraseando o mestre Paulo Freire, acreditamos que se **a educação “ambiental” sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda** (Freire, 2000, p.67) (Tr.24D, p. 28).

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* (Tr.23T, p. 64).

O qual faz referências à necessidade de os sujeitos serem historicamente situados e compreenderem que são capazes de atuar na sociedade em que se inserem, empoderando-se para atuar sobre ela.

A educação ambiental crítica incentivara a participação sociopolíticas dos indivíduos no processo de construção de uma outra realidade possível, encontrada no Tr.15D que considerou a educação ambiental crítica como sendo “(...) capaz de formar cidadãos aptos a interferir na realidade política da crise ambiental” (Tr. 15D, p. 71).

Interpretou-se a necessidade da participação no Tr.18D, no qual a autora propôs oposição ao tipo de educação instituída na lógica neoliberal, na qual se “(...) pretende formar um homem adaptável às necessidades do mercado **e não como protagonista da história, na luta pela transformação das condições de subordinação vigentes**” (Tr.18D, p. 43).

Compreende-se então a educação ambiental crítica como sendo capaz de inserir os sujeitos na realidade complexa na qual nos encontramos, mas não se limitando apenas à sua compreensão. Ela deveria deve ser capaz ainda de empoderar os sujeitos a agirem nesta realidade, participando do processo de construção da mesma e buscando a transformação de uma realidade desigual, injusta, predatória e insustentável.

O segundo aspecto encontrado refere-se às concepções de educação ambiental presentes nos documentos oficiais, no Tr.23T, houveram afirmações nas quais a

educação ambiental trazida em alguns documentos oficiais aproximaria-se mais de uma perspectiva crítica, como no “(...) 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” (Tr.23T, p. 14). Supõem-se, então, que nestes documentos a concepção aditada inclui a dimensão política ao se tratar da educação ambiental.

Ao contrário, o Tr.24D afirmou que nestes documentos pode existir tanto a presença de uma concepção de educação ambiental mais crítica quanto de uma mais conservacionista:

(...) o texto da lei deve ser conciso, objetivo e claro de forma a não contribuir para ambiguidades, talvez por isso, **o conceito presente da lei pode ter frustrado educadores e educadoras ambientais**, pois o mesmo não aprofundou algumas questões dando margem para **interpretações diversas** (Tr.24D, p. 122).

(...) ao realizar uma análise mais adensada em outros documentos, este estudo conclui que **a lei está muito mais próxima da ambiguidade** do que do reducionismo. Seu texto em **alguns pontos** traz características mais próximas de uma **EA ingênua, conservadora**, todavia, em **outros pontos**, traz características que se aproximam de uma **EA mais comprometida com a transformação social** (Tr.24D, p. 181)

Esta ambiguidade textual possibilitaria diversas interpretações dos documentos oficiais, o que poderia justificar práticas em educação ambiental voltadas apenas para um viés ecológico do assunto, sem que dimensões sociais, políticas e culturais sejam consideradas.

Mas inserir este tipo de educação ambiental crítica nas diferentes esferas de ensino do país não é fácil se não houver um respaldo estrutural que a sustente. É preciso uma mudança paradigmática, na qual inclusive a posição do estado e a organização das gestões públicas sejam modificadas. Para tal o Tr.23T considerou que:

(...) é importante o Estado tratar da problemática socioambiental de forma sistêmica. A autora [FERREIRA, 1998] 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** (Tr. 23T, pp. 43-44).

Daí a importância de gestões públicas mais democráticas, que possibilitem que

diversos setores sociais participem do processo de institucionalizam de políticas públicas, fazendo com que as mesmas aproximem mais da realidade dos sujeitos e tornem-se viáveis à construção de uma outra realidade possível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões empreendidas nessa dissertação não objetivaram ser conclusivas, mas, sobretudo tiveram por intenção buscar responder algumas questões de pesquisa que nos inquietavam e, ao fazê-lo, propiciar a articulação entre os referenciais teórico-metodológicos utilizados e o *corpus documental* analisado. Buscamos neste percurso alimentar novos olhares e trazer à tona elementos que subsidiem a construção da pesquisa em educação ambiental e políticas públicas no Brasil.

Nesse caminho, buscou-se analisar a produção de pesquisa em educação ambiental como um todo, uma vez que ao longo das últimas décadas as pesquisas nesta área têm se multiplicado, possibilitando diferentes investigações para orientar as práticas educativas no do debate ambiental.

Decorrentes da vertiginosa produção na área, as pesquisas de estado da arte têm um papel fundamental na obtenção de panoramas gerais, de eventos nos quais estas pesquisas são debatidas e, por fim, na investigação de temáticas específicas na área. Sobre determinados temas, as pesquisas de estado da arte permitem observar os contextos de produção, as contribuições trazidas por pesquisadores em suas investigações, bem como as lacunas que ainda permitem posteriores investigações a serem realizadas.

Projetos como “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)” (CARVALHO et al., 2012), chamado também de Projeto EARTE são de grande relevância por sistematizarem a produção de pesquisas na área. Com o catálogo produzido e disponibilizado, os pesquisadores da área passam a ter acesso a um enorme acervo de trabalhos, possibilitando que se observe o que já foi produzido na área, os diálogos possíveis entre as pesquisas já realizadas e as lacunas ainda em aberto e que propiciam o desenvolvimento de novas pesquisas.

Considerando os dados advindos do catálogo do Projeto EARTE foi possível perceber que a temática das ‘Políticas públicas em EA’ (5%) ainda está em expansão se comparada à outros Temas de Estudo, como ‘Currículos, Programas e Projetos’ (26%) ou ‘Concepções, representações e processos cognitivos’ do Aprendiz em EA (17%) e do

Formador em EA (9%). Isso pode se dar pelo fato de que as políticas públicas que institucionalizam a educação ambiental no país são muito recentes (com criação da Política Nacional de Educação Ambiental - a PNEA tendo ocorrido apenas em 1999) e por conta disso, as pesquisas nessa área também o são.

O foco desse trabalho diz respeito aos trabalhos que tratavam dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas (agrupamento “Diferentes indícios dos processos de elaboração e implementação de políticas públicas ligadas à educação ambiental no país”), sendo encontrados vinte e quatro documentos. O mais recente deles data apenas de 1999, mesmo que o catálogo do Projeto contenha dissertações e teses desenvolvidas desde o ano de 1981. A justificativa para o recente interesse destes processos enquanto objetos de pesquisa teria se dado pela recente institucionalização de políticas públicas ligadas à educação ambiental, assim como trazido acima.

De acordo com os referenciais que subsidiaram esta investigação, para que se compreendam as políticas públicas faz-se necessário observar, entre outros elementos, os personagens/atores envolvidos e os contextos sociopolíticos nas quais elas se constituem. Por isso tais elementos foram escolhidos para serem investigados no *corpus documental* constituído por cinco documentos.

Com relação aos agentes envolvidos nos processos de elaboração, cinco deles foram identificados nos textos: *autoridades oficiais; comissões, conselhos e comitês da sociedade civil; comunidade política; educadores; e corporações econômicas*. Destes, as autoridades oficiais foram os personagens mais destacados nos textos enquanto responsáveis pela elaboração das políticas públicas. O que leva a crer que no fazer da política pública de fato, seu processo de elaboração acaba ficando apenas a cargo dos decisores governamentais, refletindo majoritariamente as opções ideológicas deste grupo.

Já com relação aos agentes ligados aos processos de implementação, identificaram-se quatro deles nos textos lidos: *autoridades oficiais; comissões, conselhos e comitês da sociedade civil; educadores; e corporações econômicas*. Neste processo, houve maior participação dos educadores e da sociedade civil, sugerindo que estes seriam os mais responsabilizados por este processo.

Isso leva a crer que pode haver, de maneira geral, a ideia de que apenas os entes governamentais sejam os responsáveis pela elaboração de políticas públicas e que a sociedade civil e os educadores sejam apenas seus executores. Tal concepção não é de todo errada se considerarmos o referencial de Dye (1984) na qual as políticas públicas são definidas como o que o governo escolhe ou não fazer. Porém, numa *democracia representativa*, os dirigentes governamentais são apenas *representantes* dos setores sociais que os elegeram para ocupar os diversos cargos estatais onde se inserem. E assim, a sociedade civil, os educadores, os movimentos sociais e demais setores sociais devem também ter seus interesses considerados quando na formulação das políticas públicas que lhes afetarão.

Vale ressaltar a presença de corporações econômicas enquanto agentes destes processos, abrindo-se a possibilidade para o seguinte questionamento: por que estes setores sociais estão ligados à processos de elaboração e implementação de políticas públicas de educação e educação ambiental? A quem eles servem?

Fragmentos dos trabalhos destacaram a necessidade do diálogo entre estes diferentes personagens, de modo que se articulem os processos de elaboração e implementação das diferentes políticas públicas institucionalizadas.

Sobre os contextos sociopolíticos identificaram-se, num primeiro momento, elementos que permitiram criar a categoria de *mimetismo*, que reflete apontamentos sobre a importação de modelos de políticas públicas de educação (PCN) e educação ambiental (PNEA). Segundo os trabalhos lidos, além de desconsiderarem o problema a ser solucionado, estes modelos também desconsiderariam os indivíduos que vivem o cotidiano da escola nos quais estas políticas seriam inseridas, contribuindo para sua falta de efetividade na resolução dos conflitos para os quais elas deveriam ter sido criadas.

Segundo os trabalhos analisados, isso seria uma prática característica de países colonizados como o Brasil e demais países da América Latina, os quais ficaram muitos anos vinculados política, econômica e culturalmente às suas metrópoles, importando delas seus modelos.

Uma segunda categoria criada sobre os contextos sociopolíticos foi a de *barganha política*, resultante de fragmentos que permitiram inferir que as políticas

públicas teriam sido criadas a partir de negociações nas quais determinados grupos buscam ser favorecidos pelas decisões tomadas. No caso, a questão se deu no sentido da negociação das políticas públicas por parte dos decisores governamentais de modo que eles fossem beneficiados de alguma maneira ao instituir políticas que atendessem os interesses próprios ou do capital.

Tais gestores, inclusive, foram apontados como sendo muitas vezes os próprios empresários favorecidos pelas políticas, podendo negociá-las a seu próprio favor. Assim as políticas poderiam estar à reboque dos interesses do capital, que gera e sustenta uma situação de crise socioambiental.

Entendeu-se que os conceitos de educação ambiental e políticas públicas foram tecidos em determinadas compreensões históricas do assunto, florescendo à luz de diversos posicionamentos políticos e ideológicos. Com relação às concepções de políticas públicas, tais posicionamentos refletiram sua aproximação com os governantes e/ou com o Estado e com outros setores sociais trazidos nos textos analisados.

Nesse sentido, os textos destacaram a necessidade de uma gestão mais participativa. Através dela, não apenas os gestores públicos decidiriam sobre os rumos a serem seguidos, mas os outros setores sociais (tais como os movimentos sociais, as organizações não governamentais, e outros setores da sociedade civil,) também deverão participar dos processos decisórios, uma vez que eles são parte da sociedade e são diretamente afetados pelas políticas públicas criadas. Assim, devem também participar dos espaços nos quais poderão explicar seus interesses e opções ideológicas buscando que os mesmos sejam incorporados nas políticas públicas institucionalizadas.

No que diz respeito às concepções de educação ambiental trazidas nos textos, percebe-se uma aproximação com as três macrotendências trazidas por Layrargues e Lima (2011), das educações ambientais *conservacionista*, *pragmática* e *crítica*. Com relação à última, observa-se que ela foi citada com mais frequência nos textos analisados, aproximando a educação ambiental de um campo de disputa ideológica na busca por um novo paradigma socioambiental, no qual se estabeleçam relações menos predatórias e injustas entre os seres humanos e destes com os elementos naturais/ambientais.

Destacam-se as contribuições advindas dos GDPs de Políticas públicas e educação ambiental dos EPEAs de 2013 e 2015, que auxiliaram na formulação das questões de pesquisa aqui investigadas, bem como na busca dos referenciais teóricos e metodológicos utilizados.

Através desta pesquisa de estado da arte espera-se contribuir com a consolidação desta área enquanto objeto de pesquisa (GUIMARÃOS; OLABARRIAGA; TONSO, 2009; SANTANA, 2014) e, mais ainda, enquanto aparato que pode subsidiar reflexões que auxiliem nas gestões públicas (FERRARO- JUNIOR, 2012), graças ao papel reflexivo dos acadêmicos sobre tal temática.

Compreendem-se as limitações, especialmente temporais, que esta pesquisa apresenta, porém espera-se que os elementos aqui trazidos possam subsidiar reflexões teóricas para as próximas investigações na área de políticas públicas de educação ambiental, especialmente aquelas focadas nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas.

Espera-se que este trabalho traga elementos investigativos aos demais pesquisadores desta área de estudo, reconhecendo-o como parte integrante na construção de pensamentos que propiciem o desenvolvimento de políticas públicas que orientam e regulamentam a educação ambiental no país.

Ao fim, destaca-se que a construção desta pesquisa, cada palavra, cada linha, foi resultado de leituras, reflexões e vivências intensas e transformadoras à nova cidadã que me formei após sua realização. E reforço que tais passagens também foram extremamente formadoras à nova pesquisadora na qual me formei, qualificando-me enquanto sujeito de uma ação pautada em reflexões complexas sobre a sociedade na qual me insiro.

Fica a expectativa de que aqueles que lerem esse trabalho possam também formar-se enquanto sujeitos e pesquisadores, contribuindo na busca por políticas públicas e por uma educação ambiental que rompa irreversivelmente com a lógica nefasta que nos envolve na sociedade capitalista, construindo o mundo pedido por Rosa Luxemburgo (1871-1919) no qual “sejam socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

Anda!

*Quero te dizer nenhum segredo
Falo nesse chão, da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar...*

Tempo!

*Quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante*

*Nem por isso quero me ferir
Vamos precisar de todo mundo
Prá banir do mundo a opressão*

*Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado
E quem não é tolo pode ver...*

A paz na Terra, amor

O pé na terra

A paz na Terra, amor

O sal da...

Terra!

*És o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave nossa irmã*

Canta!

*Leva tua vida em harmonia
E nos alimenta com seus frutos
Tu que és do homem, a maçã...
Vamos precisar de todo mundo*

*Um mais um é sempre mais que dois
Prá melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão*

*Reciar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois...*

Deixa nascer, o amor

Deixa fluir, o amor

Deixa crescer, o amor

Deixa viver, o amor

O sal da terra!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.; CUTTER-MACKENZIE, A. The Historical, Present and Future ness of Environmental Education in India. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 27, n.01, p. 122 – 133, jan. 2011.

ALVEZ- MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AVANZI, M. R.; CARVALHO, I. C. M.; FERRARO JR, L. A. Um olhar para a produção de pesquisa em educação ambiental a partir do GT Ambiente, Sociedade e Educação, da ANPPAS. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2 – pp. 79-93, 2009.

AZEVEDO, J. M. L.de. **A educação como política pública**. 3a ed., v. 56. Campinas: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do Nosso Tempo)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.V. GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, B. RIO + 20: faces de um acontecimento global. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo - SBPJOr, 10, 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBPJOr, 2012.

BITAR, A. L. **Pesquisa em educação ambiental: a atividade de campo em teses e dissertações**. 172f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, v. 1, n. 2, p. 17-24, 1985.

BRASIL. **Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/en/administration/consultancy/consultancy-environment/legislation/doc_view/897-lei-693881.html>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jul 2013.

BRASIL. **Lei 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. **Sobre o Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA**, 2006. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/cad_03.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

BRASIL. **Coordenação de aperfeiçoamento do pessoal de ensino superior – CAPES 2014**. Resultados da avaliação da capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL. **Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq** 2015. Consulta dos grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa da entidade . Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf >. Acesso em: 10 maio. 2015.

BRASIL. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI**. Sobre a Convenção sobre Mudança do Clima. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/4069.html#ancora>. Acesso em: 08 de julho 2015.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente – MMA**. Sobre a Convenção da Diversidade Biológica. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_chm_rbbio/_arquivos/cdbport_72.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2015.

CAPELLA, A. C. N. O papel das ideias na formulação e políticas públicas. In: Encontro de administração pública e governança. – ENAPEG, 2006, São Paulo. **Anais... São Paulo**: Associação Nacional de Pesquisa em Administração, 2006.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre os processos de formulação de políticas públicas. In: HOCKMAN, G.; ARTECHE, M.; MARQUES, E. (org). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2007, p. 87-122.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16, p. 46-56, 2001.

CARVALHO, I. C. M.; SCHMIDT, L. S. A pesquisa em Educação Ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPED, ANPPAS e EPEA de 2001 a 2006. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 2 – pp. 147-174, 2008.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola do 1º grau**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: Cinquetti, H.C.S; Logarezzi, A (org). **Consumo e Resíduo**: Fundamentos para o trabalho Educativo. São Carlos: EdUFScar, 2006. P. 19-41.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.

CARVALHO, L.M. et al. A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações. CNPq: **Relatório Científico**. Rio Claro, UNESP – Rio Claro, UNICAMP, USP – Ribeirão Preto, 2013.

CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L. C.; CARVALHO, L. M. Concepções de Educação e Educação Ambiental nos Trabalhos do I EPEA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 141-173, 2006.

CHADDAD, F. R. Educação ambiental como política pública no contexto do desenvolvimento sustentável proposto pela ONU. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, vol.7, n.12, p. 65-74, 2011.

CHÁVEZ, J. C. M.; MATHEUS, C. E. Educação ambiental e políticas públicas. **Revista Biociência**, Taubaté, v.10, n. 1-2, p. 25-30, jan./jun. 2004.

DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em aberto**, Brasília. v.10, n. 49, p.3-14, jan./mar. 1991.

DYE, T. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

FERRARO-JUNIOR, L. A. Dialogar e digladiar: entre a conflagração e a contribuição do campo da pesquisa sobre políticas públicas de educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 07, n. 02, p.133- 145, 2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p.257-272, agosto, 2002.

FRACALANZA et al. Educação Ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 5, 2005, Bauru. **Anais...** Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n, 21, p. 211- 259, jun. 2000.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, março/abril, 1995a.

_____. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/ junho, 1995b.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago., 2011.

GRANDINO, D. R.; TOMAZELLO, M. G. C. **A pesquisa em educação ambiental no Brasil: período 2002-2005**. Piracicaba: UNIMEP, 2007. (Relatório científico de pesquisa/iniciação científica).

GUIMARÃES, M.; OLABARRIAGA, N.; TONSO, S. A pesquisa em políticas públicas e educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 215- 227, 2009.

HERCULANO, S. Carvalho. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, Mirian (coord.). *Ecologia, ciência e política: participação social, interesses em jogo e luta de ideias no movimento ecológico*. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

HÖFLING, E. M. Estado das políticas (públicas) sociais. **Cad. Cedes**. Campinas ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov./ 2001.

JUNTA, V. S. **A dimensão política da educação ambiental: reflexões sobre os trabalhos dos encontros de pesquisa em educação ambiental (I, II, III EPEAS)**. 2008. 157f. (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

JUNTA, V. S.; SANTANA, L. Concepções de educação ambiental e suas abordagens políticas: análise de trabalhos dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (I, II e III EPEAs). **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 6, n. 1 – pp. 47-65, 2011.

KAPLAN, L. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil**. 2011. 369p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

KATO, D. S. **O conceito de "ecossistema" na produção acadêmica brasileira em educação ambiental: construção de significados e sentidos**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M.; ROSA, A.V.; BONOTTO, D. M. B.; OLIVEIRA, H. T.; CINQUETTI, H. S. C.; SANTANA, L. C.; CAVALARI, R. M. F. A pesquisa em educação ambiental nos EPEAs (2001- 2007): a natureza dos trabalhos, contextos educacionais e focos temáticos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 04, n. 02, p. 147- 163, 2009.

KAWASAKI, C. S.; KATO, D. S.; VALDANHA NETO, D.; SOUZA, J. C. B.; OLIVEIRA, L. B.; MATOS, M. S. A pesquisa em educação ambiental nos ENPECS: contextos educacionais e focos temáticos. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009b.

LAYRARGUES, P. P. Políticas públicas para a educação ambiental no processo de gestão ambiental participativa: atores sociais para a construção da sociedade justa e sustentável. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.) *Cidadania e meio ambiente*. Salvador: CRA. p. 59-71. 2003.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**. v. XVII, n. 1, p.23-40, jan./marc-2014.

LEFF, E. **Saber Ambiental** – sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Lúcia Mathilde Endlich Orth (trad.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIMA, G. F. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente e Sociedade**, ano 2, n. 5, jul./dez, 1999.

_____. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: CASTRO, R. S.; LAYRARGUES, P. P.; LOUREIRO, C. F.B. (org). **Educação Ambiental** – repensando o espaço da cidadania, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 115-148.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. A produção acadêmica brasileira em educação ambiental. **V Congresso Europeo CEISAL de latinoamericanistas**. Bruxelas-Bélgica, 11-14 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyT-MA-2-Lorenzetti.pdf>>. Acesso em 2 de janeiro de 2015.

LARROUSE. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: CASTRO, R. S.; LAYRARGUES, P. P.; LOUREIRO, C. F.B. (orgs). **Educação Ambiental** – repensando o espaço da cidadania, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.

MARINHO. Fundação Roberto Marinho. Sobre os projetos de Meio Ambiente desenvolvidos pela Fundação. . Disponível em:<<http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-roberto-marinho/meio-ambiente.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

MATIAS- PEREIRA. J. Manual de Gestão Pública Contemporânea. São Paulo: Atlas, 2007.

MARR, L. W. **O que é política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos.

MASA. Sobre as propostas de produção da MASA Ltda. Disponível em: <<http://www.masadaamazonia.com.br/content1.php>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

MATIAS- PEREIRA, J. Manual de Gestão Pública Contemporânea. São Paulo: Atlas, 2007.

MEGID NETO, J. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2 – pp. 95-110, 2009.

MESZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NERY-SILVA, A. C. N.; ARAUJO, D. C.; SILVA, K. B. B. Outros olhares para a pesquisa em Políticas Públicas de Educação Ambiental. In: Simpósio de Políticas Públicas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis – SPPEA, 2014, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba: ESALQ, 2014.

NOMURA, K. A perspective on education for sustainable development: Historical development of environmental education in Indonesia. **International Journal of Educational Development**, v. 29, p. 621–627, 2009.

PALMIERI, M. L. B. **Os projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras: análise de dissertações e teses**. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

PERTERS, M. Educación ambiental, neoliberalismo y globalización: el experimento de nueva Zelanda. **Tópicos em Educación Ambiental**, v. 03, n. 8, 2001.

PINHEIRO, P. S. **O conceito de Sociedade Civil**. Disponível em: www2.dbd.-PUC-Rio.br/pegamum/teses abertas. Acesso em: 1 jul.2015.

REIGOTA, M. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n.1, p. 33-66, 2007.

REIS, D. A. **Compreensões elaboradas pelo campo da educação ambiental sobre o tema mudanças climáticas: análise de dissertações e teses brasileiras**. 2013. 217f. (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos encontros de pesquisa em educação ambiental (EPEA). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.235-263, dez. 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. Lourdes Santos Machado (trad.). 2a ed.. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.

SANTANA, L. C. Educação ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: **International Workshop on Project Based**, 2005, Guaratinguetá. PBLTech 2005 - International Workshop on Project Based., 2005, p.1-14.

_____. Pesquisa em Educação Ambiental e Políticas Públicas: Apontamentos e memórias de um processo. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 09, n. 01, p. 156-168, 2014.

SANTOS, B. S. Reinventar a democracia: entre o pré- contratualismo e o pós-

contratualismo. In: HELLER, A. ET AL (orgs). **A crise dos paradigmas sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 33 – 75.

SCHNEIDER-FELICIO, B. V.; MATOS, M. S. Análise da produção dos encontros nacionais de pesquisa em ensino de ciências quanto à presença da dimensão ambiental relacionada a aspectos químicos. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Educação Ambiental – EPEAs, 7, 2013, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: EPEA, 2013.

SILVA, K. B. B. **A institucionalização do Programa de Juventude e Meio Ambiente**: movimentações de uma política na agenda governamental, 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SEVERINO, A. J. A Relevância Social e a Consistência Epistêmica da Pesquisa em Educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em Educação Ambiental. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - vol. 9, n. 16, p. 10-16, jan./jun.-2001.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago 2005.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: CASTRO, R. S.; LAYRARGUES, P. P.; LOUREIRO, C. F.B. (orgs). **Educação Ambiental** – repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-25.

SORRENTINO, M.; FERRARO - JUNIOR, L. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 2, p. 339-352, 2011.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em Políticas públicas no Brasil. **RCBS**; v. 18, n. 51, p. 15-20, fev./2003.

_____. Estado da arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCKMAN, G.; ARTECHE, M.; MARQUES, E. (org). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2007, p. 65-86.

SOUZA, H. A. L. **A “ética ambiental” na produção teórica (dissertações e teses) em educação ambiental no Brasil**. 2012. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SOUZA, D.; SALVI, R. F. Um mapeamento da pesquisa em educação ambiental nas Pós- graduações *stricto sensu* no Brasil (2003-2007). *Rev. eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. v. 26, janeiro a junho de 2011

TAMAIIO, I. **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). 2007. 176p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – CDS, UNB, Brasília, 2007.

TOMAZELLO, M. G. C. Reflexões Acerca das Dissertações e teses Brasileiras em

Educação Ambiental do Período 1987-2001. IN: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. **ATAS V ENPEC**. Bauru:UNESP, 2005. v. 1. p. 438-449.

VASCONCELOS, J. P. S. **O financiamento público da Política Nacional de Educação Ambiental**: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento. 2008. 236 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – CDS, UNB, Brasília, 2008.

ZUPELARI, M. F. Z. **O debate modernidade/ pós-modernidade e a crise socioambiental**: um estudo sobre teses e dissertações brasileiras em Educação Ambiental. 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ANEXO I - MODELO DA FICHA DE CLASSIFICAÇÃO DESENVOLVIDA PELOS INTEGRANTES DO PROJETO “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (DISSERTAÇÕES E TESES)” (CARVALHO et al, 2013) PARA SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES REFERENTES AOS TRABALHOS QUE COMPÕEM O CATÁLOGO DO PROJETO

Ficha de Classificação

Código Consolidada ☐

Identificação

Título

Autor:

Nome Sobrenome

Orientador(es) Ano da Defesa

Número de Páginas Programa de Pós

IES Unidade/Setor Estado

Cidade Grau de Titulação Acadêmica

Dependência Administrativa

Contexto Educacional

☐ Contexto Não-Escolar ☐ Contexto Escolar

☐ Abordagem Genérica

Tema Ambiental

Tema Ambiental

Tema de Estudo

☐ Currículos, Programas e Projetos

☐ Conteúdo e Métodos

☐ Concepções/Representações/Percepções do Formador em EA

☐ Concepções/Representações/Percepções do Aprendiz em EA

☐ Recursos Didáticos

☐ Linguagens/Comunicação/Cognição

☐ Políticas Públicas em EA

☐ Organização da Instituição Escolar

☐ Organização não Governamental

☐ Organização Governamental

☐ Trabalho e Formação de Professores/Agentes

☐ Movimentos Sociais/Ambientalistas

☐ Fundamentos em EA

☐ Outro Tema...

Resumo

Detalhes Finais

Observações Palavras-Chave

URL Trab. Completa URL Banco CAPES Doc. Classificado por

Data de Classificação

ANEXO II – FICHAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS PARA COMPOR O AGRUPAMENTO “DIFERENTES INDÍCIOS DOS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS” LIGADOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL (ORGANIZADOS EM ORDEM ALFABÉTICA DO SOBRENOME DO AUTOR)

Tr. 1 D – código 4424

Autor Alburquerque Filho, José Leitão de

Orientador Daniel Jose da Silva

Título A Educação Ambiental para a sustentabilidade dos recursos hídricos.

Resumo

Estudo sobre a importância da Educação Ambiental como estratégia pedagógica sensibilizadora, mobilizadora, promotora das ações e mediadora de conflitos em comitês de bacias hidrográficas. Sobre a Educação Ambiental nos comitês de bacias hidrográficas de Santa Catarina. Sobre o Comitê de Bacia Hidrográfica da Lagoa da Conceição, em Florianópolis. Sobre a Política Nacional de Recursos Hídricos, ainda não regulamentada. Sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Sobre as resoluções de números 5 e 17, do Conselho Nacional de Recursos Hídricos. Sobre a integração das políticas públicas de recursos hídricos e de Educação Ambiental. Sobre o Programa Nacional de Educação Ambiental - Pronea. Sobre a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental. Sobre a criação do órgão gestor e do comitê assessor, e a implementação da Educação Ambiental nos comitês de bacias hidrográficas do país.

Palavras Chave

Políticas públicas. Educação ambiental. Sustentabilidade.

Classificação - Contexto Educacional

Abordagem Genérica

Tr. 2 D – código 2339

Autora Azevedo, Caroline Todt de

Orientadora Lais Maria Borges de Mourão Sá

Título Participação, representatividade e legitimidade na construção de políticas públicas.

Resumo

Nesta pesquisa foi desenvolvida uma análise qualitativa sobre a legitimidade da Comissão Estadual Interinstitucional de Educação Ambiental da Bahia - CIEA-BA, a partir dos seguintes parâmetros: participação, representatividade e gestão coletiva. O referencial epistemológico que embasou a pesquisa foi aportado no pensamento complexo, encontrado na produção de Edgar Morin e na teoria da subjetividade de Fernando González Rey, enquanto a sua base teórico-conceitual foi concebida a partir do pensamento de Boaventura de Souza Santos. O período pesquisado contempla desde a criação da referida comissão até a finalização da minuta da Lei Estadual de Educação

Ambiental da Bahia (2003-2006), na qual a pesquisadora vivenciou todas as etapas constitutivas como uma das protagonistas do processo. Entre as principais questões norteadoras, buscou-se: como verificar a legitimidade dos espaços colegiados? Que fatores devem ser considerados nessa análise? Para responder à problematização, foram coletados dados primários e secundários, posteriormente analisados por meio da metodologia de análise do conteúdo. A técnica utilizada para a reunião dos dados secundários foi a coleta de informações disponíveis na secretaria executiva da CIEA-BA. Para os dados primários, optou-se pela aplicação de um questionário com os integrantes da CIEA-BA. Dentre os três segmentos entrevistados (governamental, social e produtivo), o segmento social destaca-se com uma noção mais ampliada em relação aos demais sobre processos participativos, democracia e representação social. Os resultados obtidos indicam que, na percepção dos integrantes da CIEA-BA, a legitimidade de um colegiado está associada primeiramente à representação seguida da participação e da gestão coletiva. Dentre outros achados da pesquisa de campo, pode-se concluir que a experiência da CIEA-BA na construção da Lei Estadual de Educação Ambiental (EA) consistiu na tentativa de inovar a forma de fazer gestão participativa na direção de um modelo não hegemônico de democracia. Finalmente, observou-se também que a legitimidade conferida pelos integrantes à comissão foi justificada pela sua gestão interna (condução e métodos) e espaço de participação, apresentando perceptíveis falhas em relação à sua representação. Importa ressaltar que tais achados não encerram a possibilidade de desdobramentos desta pesquisa, mas uma contribuição a um processo dinâmico de construção do conhecimento.

Palavras Chave

Democracia. Participação. Representação social.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar

Tr. 3 D – código 5672

Autora Batista, Maria do Socorro da Silva

Orientadora Magna França

Título Políticas públicas de Educação Ambiental: a gestão do programa municipal de Educação Ambiental de Mossoró/RN.

Resumo

Estudo sobre as políticas públicas de Educação Ambiental, enfatizando as diretrizes formuladas a partir da década de 1970. Tem como objetivo analisar a gestão da Educação Ambiental do município de Mossoró, identificando sua articulação com as diretrizes internacionais e com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída com a lei 9.795/99. O trabalho toma como referência empírica, o Programa Municipal de Educação Ambiental (PMEA) de Mossoró, em execução desde 2006. Para realização da pesquisa utilizamos como procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e documental, a partir das quais desenvolvemos uma contextualização das proposições para a política e a gestão da Educação Ambiental formuladas a partir da década de 1970; o processo de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, no contexto neoliberal e, portanto no âmbito da reforma do estado. Utilizamos também, a

entrevista semiestruturada, tendo como sujeitos: dois gestores do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró e nove educadores da rede municipal de ensino. A análise foi feita a partir da perspectiva histórica e dialética, buscando compreender os fatos em sua totalidade. Os resultados revelaram que a Educação Ambiental começou a ser enfatizada como estratégia de superação da crise ambiental a partir da década de 1970. Nesse contexto, as diretrizes para a gestão da Educação Ambiental formuladas no âmbito das iniciativas da organização das Nações Unidas (ONU), enfatizaram a participação e as parcerias, como forma de dividir responsabilidades entre o estado e a sociedade. No contexto de afirmação do neoliberalismo nos anos de 1990, estas diretrizes foram fortalecidas, uma vez que a partir da reforma do estado, suas funções foram redimensionadas e este passa a agir mais como planejador e fiscalizador, induzindo a sociedade a agir como executora das políticas públicas. A Educação Ambiental no Brasil surgiu nessa conjuntura e, portanto incorpora parte das orientações internacionais. A proposta do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró, implementado através dos Núcleos de Educação Ambiental (NEAS), incorporou orientações contidas na PNEA e no Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), enfatizando a participação das escolas e da comunidade como estratégia para garantir a sua execução de modo descentralizado. No entanto, o estudo demonstrou que a participação democrática proposta, não tem se efetivado plenamente no cotidiano na gestão, uma vez que as escolas e a comunidade são chamadas para a execução das ações formuladas no âmbito da gestão municipal. Com isso, consolida-se um processo de desconcentração das ações e não uma descentralização administrativa, financeira e pedagógica, historicamente reivindicada na educação pelos setores progressistas. Embora os gestores entrevistados tenham revelado um desejo de que as escolas se tornem autônomas na execução do PNEA através dos NEAS, percebemos que os métodos utilizados não colaboram para isso, haja vista a concentração das decisões no âmbito das gerências parceiras e os poucos recursos humanos e financeiros. Apesar das dificuldades, a pesquisa demonstrou que Mossoró inovou no campo da Educação Ambiental, ao instituir os NEAS, embora estes demonstrem fragilidades quanto ao seu funcionamento, reveladas na fala dos educadores e gestores entrevistados. Constatamos que as principais dificuldades advêm da cultura política instalada no município pautada pela tecnocracia e pela concentração de poder, o que traz dificuldades para a implementação de uma gestão democrática e participativa, embora isto não seja totalmente impossível, mesmo na conjuntura descrita.

Palavras Chave

Políticas de educação ambiental. Gestão descentralizada. Participação.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar, Escolar – Abordagem genérica dos níveis escolares

Tr. 4 D – código 1823

Autor Baptista, André Amaral

Orientador Joel de Araujo

Título Diagnóstico participativo dos problemas socioambientais: um diálogo com a comunidade quilombola da Tapagem - Oriximiná (PA) - em busca de reflexões para a efetivação da Educação Ambiental.

Resumo

A pesquisa inicialmente evidencia a discussão que perpassa os valores/interesses/direcionamentos difundidos através da Educação Ambiental, via literatura pertinente sobre a temática. Nesse sentido, posiciona-se de forma tal que faz referência a práticas educativas de uma Educação Ambiental efetiva e comprometida, cujo objetivo possa vir a ser a busca contínua e autogerida da solução dos problemas socioambientais locais. Uma dessas alternativas é o Programa de Formação de Educadores Ambientais (Profea), publicado pelo MMA/MEC, que tem como eixo principal o acesso a conteúdos através dos cardápios de aprendizagem. No intuito de contribuir para a prática e efetivação da Educação Ambiental, considerando as diferenças culturais, ecossistêmicas, étnicas, políticas etc., características da pluralidade do Brasil, além das premissas teóricas e de políticas públicas educacionais, este trabalho toma como objetivos principais: conhecer os problemas socioambientais da comunidade quilombola da Tapagem (Oriximiná, PA), através da realização de diagnóstico participativo, buscando a produção de nova metodologia, via a efetivação da Educação Ambiental como instrumental local. Como objetivos específicos, realizou-se um diagnóstico participativo socioambiental, descrevendo os possíveis problemas existentes a partir da visão local; descreveram-se e interpretaram-se os problemas da comunidade, de acordo com a percepção dos entrevistados; traçou-se um perfil dos problemas da comunidade, de acordo com a demanda/frequência apresentada pela comunidade local e, finalmente, discutiu-se a aplicação do diagnóstico, considerando-o como ferramental para a efetivação da Educação Ambiental local. O diagnóstico apontou, a partir da opinião dos comunitários, 15 problemas locais que foram hierarquizados em pequenos, médios e grandes. A partir da realização do diagnóstico, torna-se mais propícia a implementação de políticas ambientais educativas, como os cardápios de aprendizagem e o próprio Profea, sendo o diagnóstico um instrumento básico inicial para a prática da Educação Ambiental localmente efetiva. As reflexões e discussões realizadas contribuem para a conclusão de que metodologias e/ou práticas de Educação Ambiental comprometidas devem pressupor a realização prévia de um diagnóstico socioambiental participativo como elemento essencial da leitura da realidade local, possibilitando a efetividade de uma Educação Ambiental comprometida.

Palavras Chave

Educação ambiental. Diagnóstico participativo. Efetivação.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar

Tr. 5 D- código 3057

Autor Bevilaqua, Eduardo

Orientadora Marlene Teresinha de Munro Colesanti

Título A gestão ambiental municipal em Uberlândia e os desafios do ambientalismo.

Resumo

O trabalho tem o objetivo de apresentar um panorama da institucionalização da gestão ambiental municipal em Uberlândia, desde a criação da Secretaria de Meio Ambiente, em 1985, até a administração 2001 a 2004, foco principal da pesquisa. A análise inicia-se com uma fundamentação teórica e contextualização histórica do tema na realidade

brasileira. Discute aspectos constitutivos do ambientalismo no Brasil, destaca o seu surgimento na cidade e sua influência no processo político-administrativo local, no início da década de 1990. Apresenta informações relacionadas ao gerenciamento do meio ambiente nos municípios do país e sobre especificidades de Uberlândia, cidade média, importante na rede urbana brasileira por desempenhar papel de polo regional. Nos últimos quarenta anos, o município passou por acelerada urbanização, marcada, sobretudo, pela lógica especulativa de interesses imobiliários, fragilidade no planejamento territorial e ambiental e um modelo de desenvolvimento assimétrico que agrava continuamente as desigualdades sociais e os impactos socioambientais. Constatase que no Brasil, as experiências de gestão ambiental municipal ainda são escassas, pouco estruturadas e muito vulneráveis às descontinuidades administrativas e contingências políticas. Contudo, em Uberlândia, depois de duas décadas de sua institucionalização, mesmo com longos períodos de retrocesso político, a gestão ambiental proporcionou avanços no uso e ocupação do solo, no controle de fontes poluidoras, na criação de unidades de conservação, na gestão de resíduos, no saneamento ambiental, na participação democrática e na educação ambiental.

Palavras Chave

Gestão ambiental municipal. Ambientalismo. Gestão do território.

Classificação - Contexto Educacional

Abordagem Genérica

Tr. 6 D – código 6739

Autor Carlos, Ricardo

Orientadora Regina Tereza Cestari de Oliveira

Título Processo de implantação da política de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul na rede estadual de ensino de Campo Grande/MS.

Resumo

Este estudo vincula-se ao grupo de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, do programa de pós-graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Seu objetivo é analisar o processo de implantação da política de educação ambiental no estado de Mato Grosso do Sul (MS), no período compreendido entre 1999 a 2006. Os objetivos específicos são: verificar a relação entre a política nacional de Educação Ambiental (lei nº 9.795/1999) e a política de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul; analisar como ocorreu o processo de implantação da política de Educação Ambiental do estado de MS, no período; verificar a concretização da Educação Ambiental em três escolas da rede estadual de ensino em Campo Grande/MS (capital do estado de MS); e investigar, em que medida, as escolas selecionadas implementaram ações de Educação Ambiental, no período em foco. Para atingir aos objetivos, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise bibliográfica; levantamento e análise de documentos relacionados à temática; além de entrevistas com base em um roteiro de questões semiestruturadas com os seguintes sujeitos: dois técnicos da secretaria de estado de educação (SED/MS); o diretor, o coordenador pedagógico e um professor de três escolas estaduais de Campo Grande/MS selecionadas para estudo. Os resultados

mostram que no período estudado, o estado de MS não constituiu uma política de Educação Ambiental, apesar de ter sido criada a comissão interinstitucional de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (CIEA/MS) e de a secretaria de estado de educação de MS ter fomentado a participação das escolas da rede estadual nas questões ambientais, principalmente, no decorrer do movimento da constituinte escolar, no início do primeiro mandato do governo. Porém, o projeto de Educação Ambiental foi interrompido com o arquivamento do plano de educação para a rede estadual (2001). Pode-se concluir que as ações voltadas para a Educação Ambiental se efetivaram por iniciativa das próprias escolas, com a participação da comunidade escolar e local, e contribuíram com o trabalho docente e com o processo de construção de um cidadão ambiental.

Palavras Chave

Políticas públicas educacionais. Educação ambiental. Escola pública estadual.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar, Escolar – Abordagem genérica dos níveis escolares

Tr. 7 D – código 6128

Autor Esmério, Milton

Orientador Nelson Rego

Título Construção de política pública em Educação Ambiental: processo ocorrido no estado do Rio Grande do Sul de 1999 a 2002.

Resumo

O objetivo deste trabalho é mostrar, por meio de análise, os avanços e limites do processo de construção da política pública de Educação Ambiental, no estado do Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002. É um resultado do processo de construção/reconstrução e fortalecimento do papel da escola pública, via constituinte escolar, na direção de uma escola democrática e popular. Esse processo traz a memória da Educação Ambiental e sua constituição enquanto política pública nas escolas, no dia-a-dia de educadores e educandos, em seu fazer político-pedagógico e nas comunidades, articulando as questões sociais e ambientais locais, contextualizando-as. Para tanto, apresentam-se a autobiografia formadora do autor desta dissertação e outras biografias e narrativas, com o processo em que os educadores/as se formam e se transformam em educadores/as ambientais. Na práxis, o educador/a ambiental está construindo a sua identidade, refletindo o cotidiano e percebendo entraves e limites à prática de uma Educação Ambiental dialógica, crítica, política e de intervenção. A Educação Ambiental, em sintonia com a educação freireana na perspectiva da geração de ambiências, pode ser considerada uma “educação menor” se possibilitar uma ampliação dos trânsitos pela multiplicidade dos saberes. Assim, os educadores foram construindo e constituindo-se em uma teia de representações, que produziu um movimento permanente de procura, questionamentos, reflexão-ação, críticas, para a construção de um saber ambiental e de uma Educação Ambiental dialógica. O processo de formação apresentou contribuições, mesmo considerando a continuidade e descontinuidade das políticas públicas. Com a formação continuada - formação de formadores - foi oferecida aos sujeitos desse processo uma oportunidade em diferentes momentos de discussão e aprofundamento teórico, considerando as diferentes realidades e assegurando a participação da comunidade escolar. A educação ambiental esteve voltada à construção de uma teia de formação continuada, na perspectiva da constituição do eco cidadão

planetário, capaz de construir novas éticas, nas quais a terra possa ser percebida como única comunidade.

Palavras Chave

Educação ambiental dialógica. Formação. Política pública.

Classificação - Contexto Educacional

Escolar – Abordagem genérica dos níveis escolares

Tr. 8 T – código 706

Autor Ferreira, Luiz Alberto

Orientador Ademir Antonio Cazella

Título Formação técnica para o ecodesenvolvimento: uma avaliação do ensino técnico agrícola em Santa Catarina no período 1992-2002.

Resumo

Estão as atuais políticas públicas voltadas à formação profissional de nível técnico cumprindo os compromissos assumidos pelo país em torno da Agenda 21? Tomando como referência a problemática do meio ambiente, o estudo traça uma radiografia da inserção integrada das dimensões ambiental, cultural, econômica, política e social na concepção e implementação das políticas de profissionalização no ensino técnico agrícola de Santa Catarina, no contexto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). No tratamento dessa problemática, a presente investigação sustenta a tese, e um conjunto de hipóteses complementares, de que o ensino técnico agrícola, em seu papel de agente formador para a cidadania e para o mundo do trabalho, não vem sendo acionado como processo de conscientização e capacitação para o exercício de um novo estilo de desenvolvimento - o ecodesenvolvimento. A partir da revisão da literatura, elabora-se uma matriz de avaliação com dimensões e critérios de formação para o ecodesenvolvimento que orienta tanto a verificação da situação nos organismos governamentais e não governamentais como uma avaliação local realizada em 12 (doze) Escolas Agrícolas que mantêm o sistema Escola-Fazenda. A partir dos dados coletados, identifica-se o descompasso entre intencionalidades socioambientais manifestadas pelos gestores de políticas públicas de meio ambiente, de ensino técnico, de desenvolvimento agrícola e de trabalho e renda desde a Rio 92 e a dinâmica de funcionamento dos cursos. Percebe-se, todavia, a preocupação do conjunto das comunidades escolares em melhorar o seu desempenho socioambiental. Um exame mais detalhado dos resultados da pesquisa aponta conformidades em alguns critérios de avaliação, estando diversos outros em consolidação. Isso já permite o compartilhamento entre as escolas de experiências e tecnologias que apresentam relação pró-ativa com a questão da sustentabilidade, entre as quais se incluem a produção agroecológica, o funcionamento das cooperativas- escola, as atividades culturais, as ações comunitárias, as parcerias, a gestão democrática, bem como os melhoramentos em saúde e segurança no trabalho, nos padrões sanitários das agroindústrias, na agregação de valor à produção, na coleta e destinação do lixo e dos resíduos orgânicos. O posicionamento do pesquisador perante esse cenário aparece, ao final, na forma de uma contribuição à consolidação de uma pedagogia para o ecodesenvolvimento no ensino técnico agrícola.

Palavras Chave

Ensino técnico agrícola. Política educacional. Ecotécnicas.

Classificação - Contexto Educacional

Escolar - Educação Profissional e Tecnológica

Tr.9 T – código 463

Autor Filgueira, Hamilcar José Almeida

Orientador Marx Prestes Barbosa

Título Desastres El Niño- Oscilação Sul (Enos) versus sistemas organizacionais - Paraíba/Brasil, Flórida/Estados Unidos da América e Piura/Peru: uma análise comparativa.

Resumo

Este trabalho trata de um estudo comparativo dos riscos a desastres causados pelo fenômeno El Niño- Oscilação Sul (Enos) versus sistemas organizacionais no período de 1970 a 2000 em três países de diferentes desenvolvimentos socioeconômico e cultural: Brasil, Estados Unidos da América e Peru. No Brasil a pesquisa foi desenvolvida nos municípios de Picuí, Sumé e Sousa, todos localizados na região semiárida do estado da Paraíba. Nos Estados Unidos da América, o estudo foi realizado no Condado de Alachua, Flórida, e no Peru a pesquisa foi executada no Departamento de Piura. O trabalho foi realizado a partir do estudo do trato da coisa pública para o enfrentamento (prevenção, socorro e mitigação) dos efeitos do fenômeno ENOS, como secas, chuvas intensas, inundações, etc. Por meio de visitas de campo e visitas a órgãos públicos e privados, foi analisado como as políticas públicas são implementadas, organizadas e postas em práticas e como a sociedade e os diversos atores participam nesse processo. Em caso de desastres, os Estados Unidos da América possuem planos estratégicos de ação, de contingência e de mitigação de danos e, do ponto de vista assistencial às populações, trabalham fundamentalmente de maneira ordenada e estruturada. No Departamento de Piura o conhecimento dos impactos do fenômeno Enos está presente em todos os setores da sociedade. Há no Departamento de Piura um plano de contingências para os efeitos do evento ENOS, mas o estado de pobreza nesse departamento faz com que a população carente esteja em um nível de vulnerabilidade muito grande ao desastre ENOS. As atividades de mitigação dos efeitos sociais de fenômenos naturais como o ENOS nas regiões estudadas no Brasil, para dar resultados satisfatórios, têm de levar em consideração o nível de pobreza e a carência de educação ambiental das populações locais. A prevenção, a emergência e a mitigação de desastres como o ENOS envolvem todos os segmentos da sociedade. É preciso que a população afetada tenha consciência coletiva para que os impactos socioeconômicos de um desastre sejam os mínimos possíveis. Porém, a falta de educação muitas vezes induz o indivíduo ao desconhecimento da ameaça e da vulnerabilidade, assim como a convivência com o risco pode fazer com que o mesmo não seja visualizado como problema. Daí a necessidade de desenvolver políticas públicas que visem o desenvolvimento sustentado com a diminuição dos riscos. É necessário que se implementem programas de valorização da vida e de educação ambiental visando a prevenção de desastres e o incentivo à organização comunal, proporcionando a participação da população nas tomadas de decisão, com poder de fiscalização das organizações institucionais, governamentais ou não, de modo que venham a atender as necessidades das comunidades locais.

Palavras Chave

El Niño- Oscilação Sul. Risco de desastres. ENOS.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar

Tr. 10 D – código 1345

Autora Franzoi, Adriana

Orientadora Nelma Baldin

Título Implantação da Agenda 21 Escolar: impactos na educação, no meio ambiente e na saúde.

Resumo

A presente pesquisa embasou-se no décimo quinto capítulo da Agenda 21 do município de Joinville/SC, que trata da Educação Ambiental (EA), sendo que o resultado metodológico deste estudo possibilitou chegar ao objetivo geral: a elaboração e a implantação da Agenda 21 Escolar (A21E). Em vista disto, elaboraram-se os objetivos específicos: 1) diagnosticar, por meio das lideranças locais, o que poderia ser elaborado e implantado em relação à Agenda 21 e educação ambiental na comunidade, visto que deveria ser algo necessário, e que viesse a contribuir com a localidade. Uma vez identificadas pelas lideranças a vontade e a necessidade, buscou-se 2) elaborar a Agenda 21 Escolar na Escola de Educação Básica Olavo Bilac. Em seguida, visou-se 3) implantar a Agenda 21 Escolar na Escola de Educação Básica Olavo Bilac; e, finalmente, buscou-se 4) identificar os impactos na educação, no meio ambiente e na saúde em decorrência da implantação da Agenda 21 Escolar nessa unidade escolar. A decisão por essa escola se deu porque desde o ano de 2004 a mesma vem participando das atividades dos Projetos EduCA/Univille (Educação Ambiental e Gestão Ambiental Comunitária) e, ainda, pesou na determinação de sua indicação o fato de ser a maior escola da localidade, seja em termos de estrutura física, seja em matrículas efetivadas no ano de 2006 (1.327 alunos). Para a execução do trabalho, utilizou-se de diferentes formas metodológicas e também programas (nacional e internacional) que foram utilizados no planejamento, na construção e na implantação da A21E, a saber: o Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola, do MEC; o Método da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Método Com-vida); o Guia per fer l'Agenda 21 Escolar, da Prefeitura de Barcelona (Espanha); e a Agenda 21 da Escola: ideias para implementação da Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa (Portugal). O projeto de implantação da A21E na escola respeitou as suas peculiaridades e necessidades próprias. A pesquisa obteve resultados positivos. Frutos do trabalho foram as indicações dos alunos, que levantaram os impactos negativos ambientais e também deram sugestões de ações para a melhoria ambiental da escola, sendo que a direção ficou responsável pela eliminação e/ou minimização desses pontos, procedimentos esses decorrentes das atividades da A21E trabalhadas em salas de aula e implantadas no ambiente escolar.

Palavras Chave

Agenda 21 escolar. Educação ambiental. Saúde e meio ambiente

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar, Escolar - Ensino Fundamental 1ª a 4ª/1º ao 5º, Ensino Fundamental 5ª a 8ª/6º ao 9º, Ensino Médio

Tr.11 D – código 7129

Autora Freitas, Sandra Cristina Santiago

Orientador Orlando Nobre Bezerra de Souza

Título Construção de políticas públicas de Educação Ambiental em Belém do Pará 1997-2004.

Resumo

Esta dissertação aborda a temática educação ambiental para sustentabilidade, procurando analisar como se configuram políticas públicas educacionais municipais em relação às políticas nacionais, a partir da investigação de relações, processos e estruturas constantes na construção do Programa Municipal de Educação Ambiental para Belém, no período de 1997 a 2004. A investigação sociológica procurou seguir uma postura interdisciplinar e uma perspectiva dialética para apreender a complexidade, a totalidade, o movimento e a mudança, apresentados pelo objeto investigado (LEFF, 2003; GADOTTI, 2001; CURY, 1989) por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Nessa perspectiva, foram contextualizadas, definidas e qualificadas as categorias de referência para análise, a saber: educação ambiental transformadora e emancipatória (LOUREIRO, 2004); sustentabilidade socioambiental (SOUZA, 2002; ALTVATER, 1995; e LEFF, 2001) e estado ampliado (SOARES, 2000). A pesquisa documental encampou o levantamento, a seleção, a coleta, o tratamento e a análise de tratados, legislações, planos, programas, projetos e relatórios construídos no âmbito internacional, nacional (do Brasil), estadual (do Pará) e municipal (de Belém-PA), os dados constantes nos documentos foram analisados por meio da técnica da análise do discurso (MAINGUENEAU, 2000), considerando aspectos linguísticos, sociológicos, políticos e psicológicos do dito e não dito pelos sujeitos, que permitem trabalhar o teor de conteúdos, intenções e ideologias. Os resultados da pesquisa foram organizados em três capítulos: 1. A Educação Ambiental no contexto das reformas; 2. Configurando a Educação Ambiental em Belém: ação e emoção; 3. Considerações finais: horizontes e perspectivas da Educação Ambiental em Belém. A análise leva a perceber que em Belém o processo de definição do sistema municipal de educação ambiental e do Programa de Educação Ambiental para Belém (Peamb/2004), indica uma preocupação com os problemas atuais de insustentabilidade e procura concretizar acordos internacionais, bem como determinações nacionais, estaduais e locais que orientem ações de forma qualificadas e comprometidas com a sustentabilidade socioambiental, tendo como referência central o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, (proposto pela sociedade civil organizada internacional, na Eco/92 e reafirmado pelo governo federal brasileiro no Programa Nacional de Educação Ambiental/2005). Integração, participação popular e controle social foram elementos centrais identificados no complexo processo de construção do Peamb (2004), que envolveu acúmulos, confrontos e consensos entre a sociedade política e a sociedade civil, tornando peculiar e importante a experiência analisada, durante a gestão de um governo de esquerda.

Palavras Chave

Educação ambiental. Políticas públicas. Sustentabilidade.

Classificação - Contexto Educacional

Abordagem Genérica

Tr. 12 D – código 2258**Autor** Carvalho, Carlos Anderson Garcia**Orientadora** Rosemari Fagá Viégas**Título** Políticas públicas de preservação ambiental: o acervo de vídeos da Coordenadoria de Planejamento Ambiental Estratégico e Educação Ambiental do estado de São Paulo.**Resumo**

Foi analisado o acervo de vídeos da Coordenadoria de Planejamento Estratégico e Educação Ambiental (Cplea) por meio de categorias analíticas que incidem sobre o histórico da Educação Ambiental e das políticas públicas elaboradas e executadas pela Secretaria de Meio Ambiente do estado de São Paulo. Especificamente, o foco da análise incide sobre a Videoteca Videoambiente, especializada em vídeos de Educação Ambiental, mantida pela Cplea. Discute-se o acervo e a sua forma de divulgação entre a comunidade acadêmica. A pesquisa apresenta a importância do vídeo como veículo de comunicação, e sua contribuição como recurso didático para a Educação Ambiental. A partir da revisão de literatura, o trabalho enfocou a evolução dos conceitos de Educação Ambiental, as políticas públicas de Educação Ambiental e as formas de difusão desta nova área, enfatizando o papel do vídeo. Sobre o papel da Cplea, foi levantada toda a sua história, desde sua criação até sua missão, que tem como proposta desenvolver a educação ambiental, o ecoturismo, e difundir novos valores e comportamentos em favor da melhoria das condições ambientais.

Palavras Chave

Políticas públicas. Educação ambiental. Meios de comunicação.

Classificação - Contexto Educacional

Abordagem Genérica

Tr. 13 D – código 3787**Autora** Gomes, Giselly Rodrigues das Neves Silva**Orientadora** Suise Monteiro Leon Bordest**Título** Educação Ambiental escolarizada na rede pública de ensino em Mato Grosso.**Resumo**

O trabalho apresentado é tema de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Estudos de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, linha de pesquisa Educação e Meio Ambiente. Uma vez inserida no contexto de instituições públicas de Mato Grosso, a pesquisadora considera suas reflexões sobre a construção das políticas educativas estaduais, especialmente, no âmbito da Educação Ambiental (EA) formal, implementadas atualmente pela instituição governamental, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc), como ponto de partida. O tema proposto traz para a

discussão as práticas pedagógicas em EA, desenvolvidas por algumas escolas de ensino básico da rede pública estadual mato-grossense, no intuito de subsidiar a elaboração de políticas públicas que contribuam para o fortalecimento da Educação Ambiental. Sob a perspectiva fenomenológica, o estudo visa identificar, compreender e interpretar a dimensão relacional existente entre as ações pedagógicas em EA, efetivamente desenvolvidas pelos professores e as orientações curriculares em EA promovidas pela Seduc. Para tanto, opta-se pela pesquisa qualitativa, desenvolvida à luz do pensamento crítico e tendo como instrumentos de coleta de dados, pesquisa documental na Seduc; aplicação de questionários abertos e semi-estruturados junto à docentes/diretores de 183 escolas localizadas no pólo sul do estado, região dos cerrados e dos pantanais mato-grossenses; realização de entrevistas abertas e coletivas com docentes do município de Poconé. O caminho metodológico percorrido revela que o cenário da EA não é novo no estado, destacando diversos projetos, parcerias e protagonistas que marcam o histórico do movimento ecológico mato-grossense. Os resultados dos questionários mostram um quadro geral das práticas pedagógicas em EA que se constituem no eixo norteador para a escolha do município de Poconé, cidade pantaneira do estado de Mato Grosso, como sendo o lócus de desenvolvimento das entrevistas coletivas com professores, sujeitos das ações educativas ambientais. Esta última fase da pesquisa desvela importantes elementos que convidam à reflexão sobre as atuais políticas públicas em EA escolarizada, instituídas pela Seduc, mostrando a necessidade da re-avaliação dos processos de formação continuada em EA, bem como das orientações curriculares, destinadas às escolas públicas estaduais de Mato Grosso.

Palavras Chave

Educação ambiental escolarizada. Políticas públicas.

Classificação - Contexto Educacional

Escolar - Regular

Tr. 14 D – código 5658

Autora Melo, Maria de Lourdes Santos

Orientador Francisco Cock Fontanella

Título Políticas públicas em Educação Ambiental: o projeto rede de unidades para o desenvolvimento sustentável.

Resumo

O objetivo central deste estudo é analisar se e como o projeto rede de unidades para o desenvolvimento sustentável (elaborado pela prefeitura de Belém em 1993) traduz os princípios e diretrizes definidos pelas políticas públicas educacionais ambientais brasileiras especificamente após a Eco 92. Perseguindo tal objetivo, procedeu-se a investigação seguindo uma sequência lógica dedutiva, ou seja das políticas públicas ambientais nacionais e internacionais a partir dos anos 90, que sinalizam para o desenvolvimento sustentável e Educação Ambiental escolar, para chegar ao específico, portanto, se o projeto de Educação Ambiental de Belém foi elaborado considerando os princípios e diretrizes definidos pelas políticas públicas educacionais ambientais brasileiras, especialmente após a Eco 92 e como elas aparecem no projeto em questão. Para isso, analisaram-se os documentos que fundamentam o projeto de Belém, a fala de alguns atores envolvidos e documentos que sintetizam os resultados dos grandes eventos internacionais sobre a questão ambiental, os quais orientam a formulação das

políticas ambientais nos países centrais e periféricos. Neste estudo faz-se inicialmente um breve histórico das "políticas ambientais, modelos de desenvolvimento e modelos de desenvolvimento sustentável", como preliminar à apresentação das "políticas de meio ambiente e Educação Ambiental no Brasil". Feito esse percurso, apresenta-se o "projeto de Educação Ambiental de Belém" e procura-se posteriormente demonstrar as "interfaces desse projeto local com as políticas ambientais nacionais e internacionais". Como categorias de análise foram tomadas as questões do desenvolvimento sustentável e da Educação Ambiental, duas temáticas intrinsecamente relacionadas às políticas públicas ambientais nacionais e internacionais. Por fim, são analisados os limites do projeto e as perspectivas da Educação Ambiental, como espaço privilegiado de troca de conhecimentos, que deve dedicar uma atenção especial e possibilitar a compreensão das complexas relações entre o desenvolvimento socioeconômico e meio ambiente.

Palavras Chave

Desenvolvimento sustentável. Educação ambiental. Meio ambiente.

Classificação - Contexto Educacional

Abordagem Genérica

Tr. 15 D – código 4847

Autora Mello, Lilian Medeiros de

Orientador Ademar Heemann

Título A questão do formalismo no discurso oficial da Educação Ambiental.

Resumo

O estudo objetiva identificar indícios de "formalismo idealizado" no discurso oficial da Educação Ambiental, com a intenção de oferecer ao processo de construção desse novo conhecimento um nível mais aprofundado de discussão. Entende-se por formalismo a dificuldade de se traduzir uma lei ou qualquer dispositivo legal para a realidade, não importando as razões que limitam a sua aplicabilidade. Para se verificar a existência desse traço no discurso, realizou-se uma interpretação do discurso oficial da Educação Ambiental, através da análise do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (que representam a base de inclusão do meio ambiente como tema transversal nos currículos escolares) e da Lei n.º 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental. Confirmou-se a presença de formalismo no processo de elaboração e implementação dos PCNs bem como no seu discurso de renovação. Também foram identificados indícios de formalismo nos seguintes pontos do discurso ambiental: 1) nos princípios básicos e objetivos da Educação Ambiental, como a sustentabilidade, o conservacionismo e a mudança de valores; 2) nos meios utilizados para alcançar os objetivos propostos, como a interdisciplinaridade e a formação dos professores. Os dados obtidos apontam um expressivo distanciamento entre o discurso e a realidade da Educação Ambiental. A caracterização do formalismo serve de alerta para que a inclusão do tema meio ambiente nos currículos seja vista com cautela, não só pelo conteúdo contraditório que possa apresentar, mas pela forma como a mesma é conduzida.

Palavras Chave

Formalismo. Discurso oficial. Educação ambiental.

Classificação - Contexto Educacional

Abordagem Genérica

Tr. 16 D – código 2853

Autora Olivato, Debora

Orientadora Magda Adelaide Lombardo

Título Agenda 21 Escolar: um projeto de Educação Ambiental para a sustentabilidade.

Resumo

O presente trabalho visou à análise da importância da inserção da Educação Ambiental na escola pública, com ênfase no estudo da Agenda 21 Escolar. Buscou-se, assim, avaliar a viabilidade de aplicação em instituições de ensino de nível básico, de uma proposta organizada no âmbito da ONU e ratificada por 179 países, a Agenda 21 Global. Esse documento propõe, entre outros tópicos, a elaboração de agendas de sustentabilidade em diversas escalas: nacional, estadual, e local - tendo como base o conceito de interdisciplinaridade, inerente a projetos/programas de Educação Ambiental, buscou-se avaliar se esse tipo de trabalho consegue ampliar o entendimento das questões socioambientais em escala local pelos diversos sujeitos envolvidos (alunos, professores, funcionários, direção, pais, comunidade local, órgãos públicos, etc.), bem como estimular a participação e o envolvimento da comunidade escolar na busca de soluções para os seus problemas, tal como sugere o referido documento. Foi efetuado um levantamento de instituições de ensino, no Brasil e no exterior, que desenvolvem projetos educacionais com base na Agenda 21 Global. Com o intuito de analisar e colaborar com o processo de elaboração e implantação do projeto Agenda 21 Escolar, foi escolhido uma escola pública de ensino médio, a EE Rui Bloem, localizada no município de São Paulo, para a realização de uma pesquisa participante.

Palavras Chave

Educação ambiental. Agenda 21 escolar. Agenda 21 global.

Classificação - Contexto Educacional

Escolar – Ensino Médio

Tr. 17 D – código 6601

Autora Orsi, Raquel Fabiane Mafra

Orientador Antonio Fernando Silveira Guerra

Título A formação continuada do Programa Vamos Cuidar do Brasil nas escolas na região do Amfri em Santa Catarina.

Resumo

Este trabalho consiste em uma análise sobre a formulação e a implementação de uma política pública para a formação docente visando a inserção da Educação Ambiental (EA) em escolas da região da Associação de Municípios da Foz do Rio Itajaí (Amfri) em Santa Catarina, desenvolvida no período de 2003 a 2006. Buscou-se verificar se a ação estruturante de formação continuada do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (PVCBE), uma política federal que tem como objetivo fortalecer e enraizar a Educação Ambiental em ambientes escolares com as conferências infanto-juvenis pelo meio ambiente e na criação das Comissões de Qualidade de Vida (Com-Vida), e, em sequência, a formação para educadores e estudantes. A fundamentação teórica aborda

questões como política e política pública (Höfling, 2001; Little, 2003; Farah, 2004) política pública de EA (Sorrentino, 2005; Loureiro, 2004), formação continuada – nomenclatura, trajetória, tendências e significados (Ramalho, 2004; Canário, 2006; Nóvoa, 2001; Freitas, 2006; Freire, 1996) – e formação continuada em EA dentro de uma perspectiva crítica e emancipatória (Loureiro et al., 2006; Guimarães, 2004; Tristão, 2004; Guerra, 2004; Leme, 2006). A abordagem foi qualitativa e os dados obtidos por meio de pesquisa bibliográfica e documental e de entrevistas semi-estruturadas reflexivas com onze educadores ambientais que participaram de duas formações do PVCBE com escolas de oito municípios da região. Este material foi analisado pela técnica de análise de conteúdo, com base na fundamentação teórica. Constatou-se que os objetivos da formação continuada do programa, no que se refere à inserção da EA, não se efetivaram em muitas escolas da região. Os educadores apontaram a necessidade de que a formação seja um processo contínuo, permanente e aconteça com maior frequência, favorecendo as trocas de experiências com outros educadores e possibilitando ao educador levantar subsídios para o trabalho docente. Os obstáculos apresentados foram o isolamento dos educadores na própria escola no sentido de participação e envolvimento na implantação da Com-Vida em algumas escolas, bem como na inserção da EA no projeto político pedagógico. Existe a intenção da mudança, da transformação, porém, o que chega ao “chão da escola” é diferente. A transformação esbarra na organização disciplinar da escola. Foi visível nos relatos o caráter de fragilização das práticas de EA e a falta de aprofundamento e reflexão teórica, na perspectiva de uma EA crítica e emancipatória rompendo com posturas individuais sem envolvimento com o coletivo, ainda muito frequentes. Enfrentamos uma série de desafios: romper com a descontinuidade, insuficiência, e falta de participação dos educadores na elaboração e no processo de decisão sobre as políticas públicas de formação continuada para educadores ambientais. Sugere-se constituir grupos de estudo para visualizar as dificuldades e fomentar as potencialidades do entorno escolar, promover encontros entre os grupos de uma determinada região e estimular os educadores a fazer parte de grupos de trabalho em sua escola ou região, participando de projetos e ações vinculadas à política nacional de EA (sala verde, coletivo educador, agenda 21), como também das redes de Educação Ambiental. Considera-se também manter um canal aberto para um maior diálogo entre os gestores da política nacional de EA com as universidades (principalmente seus grupos de pesquisa na pós-graduação) e os educadores das escolas e gestores das secretarias municipais e estaduais para intercâmbio de conhecimentos, como também a parceria efetiva na execução de projetos e cursos de formação continuada para Educação Ambiental.

Palavras Chave

Educação ambiental. Política pública. Formação continuada.

Classificação - Contexto Educacional

Escolar - Abordagem Genérica dos Níveis Escolares

Tr. 18 D – código 6256

Autora Palhano, Nelcilene da Silva

Orientadora Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves

Título Representações sociais de meio ambiente dos atores que atuam na formulação e execução das políticas de Educação Ambiental.

Resumo

A Educação Ambiental tem sido considerada uma estratégia fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável. Contudo, estudos indicam que apesar dos debates realizados desde a década de 70 há certa confusão conceitual em torno da inserção do termo ambiental na educação, decorrente de uma visão de meio ambiente restrito aos aspectos naturais e físicos. Diante dessa problemática, o presente estudo teve como objetivo compreender a concepção de meio ambiente nas políticas de Educação Ambiental e nas representações de atores sociais, que são responsáveis pela formulação dessas políticas e daqueles que a executam na escola. Entende-se que a identificação da concepção de meio ambiente pode contribuir para esclarecer as bases conceituais da Educação Ambiental, no que concerne ao seu objeto - o meio ambiente - propiciando subsídios para refletir a questão ambiental na educação. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa tendo como método de investigação, o histórico-crítico, uma vez que identificar as representações sociais implica considerar a relação dialética entre o sujeito e o objeto representados, ambos inseridos numa sociedade situada historicamente. Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados abrangeram a análise documental das políticas de educação ambiental e a entrevista semiestruturada junto a vinte um (21) atores: seis (06) tomadores de decisão, dos níveis federal, estadual (Amazonas) e municipal (Manaus-AM) e quinze (15) executores das políticas de educação ambiental de escolas municipais do entorno do igarapé do Quarenta da cidade de Manaus-AM. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados alcançados indicam que as políticas de Educação Ambiental assumem uma concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando suas dimensões físicas, naturais e sociais. A necessidade de compreender o meio ambiente nessa perspectiva é destacada nessas políticas, sobretudo no Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) e no Programa Municipal de Educação Ambiental (Promea/Manaus-AM). Entretanto, percebeu-se no Pronea, certa ambiguidade ao adotar os termos socioambiental/ambiental. Em se tratando das representações dos atores que estão formulando essas políticas e daqueles que as executam no sistema formal de ensino, não são homogêneas. A representação de que o meio ambiente implica relações entre os aspectos físicos, naturais e sociais, incluindo o homem é mais frequente entre os formuladores das políticas de Educação Ambiental. Entre os executores dessas políticas, predominou a representação que meio ambiente é tudo que nos rodeia, tendo o homem como ponto de referência.

Palavras Chave

Educação ambiental. Representações sociais Meio ambiente.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar, Escolar - Abordagem Genérica dos Níveis Escolares

Tr. 19 D – código 7951

Autora Purificação, Ana Cristina Silva da

Orientadora Lais Maria Borges de Mourão Sá

Título A Educação Ambiental como instrumento de gestão de resíduos sólidos no município de Santo Amaro-BA.

Resumo

Os resíduos sólidos constituem um problema de difícil solução para a humanidade. O predomínio do avanço tecnológico e dos padrões de consumo acarretam um considerável aumento na quantidade e diversificação da composição de resíduos gerados que, dispostos de forma desordenada, podem provocar fortes impactos econômicos, sociais e ambientais. A pesquisa-ação, elaborada segundo os princípios de Barbier (1996), foi realizada no período de 10/10/01 a 20/10/02, no município de Santo Amaro, e teve como objetivos: avaliar, junto ao poder público, o PDLU elaborado em 1992, o processo de gerenciamento e implantação no período de 1999-2000 e analisar a Educação Ambiental como instrumento de gestão dos resíduos sólidos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados consistiram uma pesquisa de opinião pública junto à comunidade, entrevistas, observação participante e diário de campo com registro de todas as etapas do processo da pesquisa. A lei nº 1548/2002, que dispõe sobre os serviços de limpeza urbana do município, votada pela câmara de vereadores e sancionada pelo prefeito municipal, torna-se o primeiro instrumento de gestão de resíduos sólidos de Santo Amaro. Durante o desenvolvimento da pesquisa, conclui-se que a gestão dos resíduos sólidos no município deve ter como princípio norteador a estreita cooperação entre o poder público e a sociedade local. Nesse contexto, a Educação Ambiental é o instrumento fundamental para o alcance dos objetivos socioambientais dos projetos de saneamento.

Palavras Chave

Educação ambiental. Resíduos sólidos. Políticas públicas.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar

Tr. 20 D – código 6276

Autora Silva, Neuza Maria Correa da

Orientador Sirio Lopez Velasco

Título Educação ambiental e transformação socioambiental na implantação da Agenda 21 local: o caso do núcleo de educação ambiental da colônia de Pelotas.

Resumo

Esta pesquisa apresenta o estudo sobre as transformações socioambientais observadas no sétimo e oitavo distritos da colônia de Pelotas, a partir da criação e atuação do Núcleo de Educação Ambiental (NEA), com a implantação da Agenda 21 local. Com isso, objetivamos avaliar durante um ano de atuação deste (NEA) as possíveis transformações no que tange aos seus conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos e capacidade de avaliação dos problemas sociais, econômicos e ambientais sobre educação ambiental e suas complexidades, permitem a reflexão sobre o papel destes nas transformações político-econômico-sociais; com isso, o desenvolvimento da ética ambiental, permitindo ampliar a visão da complexidade e das conexões que se estabelecem entre os seres. A transformação social constitui-se o ponto chave para avaliar o processo de implantação de agendas locais. A governança local tornando-se um dos mais importantes mecanismos de inovação democrática e ambiental. Esse processo, contudo, desafia, de maneira radical, as práticas ambientais, sociais e econômicas tradicionais e vigentes na esfera municipal. Cabe salientarmos que a metodologia utilizada é a pesquisa- ação- participante, com a qual nos envolvemos de modo cooperativo, participativo. A aprendizagem se deu de modo que a ação realizada,

ao mesmo tempo em que nos forma, também oferece informações para a construção de novos conhecimentos, incrementando continuamente o processo, de modo coletivo, por meio de formação de multiplicadores, que aprendem, produzem seu conhecimento e compartilham com os demais. Diante disso, entendem, ao mesmo tempo, o valor da participação comunitária. Através do método de entrevista gravada e escrita, foi possível conhecermos como pensa, sente e age a comunidade diante dos problemas socioambientais enfrentados por eles e o que esperam da Agenda 21. A partir da compreensão do que é Agenda 21, e como ela pode favorecer as práticas políticas sociais, utilizamo-nos dos informativos do ministério do meio ambiente e da Agenda 21 nacional. Os dados revelam que a Agenda 21, por si só, não constitui o único instrumento que devemos utilizar para desenvolvermos um trabalho de conscientização e desenvolvimento da ética ambiental; mas quando levado a sério poderá ser um decisivo instrumento para prática de educação ambiental multiplicadora e mobilizadora. Poderá, portanto, proporcionar relevantes resultados sociais: auxiliar, no caso de Pelotas, na construção de um ecosolidarismo, nos projetos criados a partir das necessidades da comunidade local. Por sua vez, podemos destacar o salutar convívio que os moradores têm com o ambiente, mostrando a importância deste para a sobrevivência de todos os seres, considerando o ser humano mais um integrante deste universo chamado terra. Esses indivíduos esperam e lutam para que, através da Agenda 21, desenvolvam-se políticas públicas sérias, comprometidas com os socialmente menos desfavorecidos. Anseiam, ainda, que possam ter justiça social, e assim, uma melhoria não apenas na qualidade de vida, mas também no local onde moram.

Palavras Chave

Agenda 21 local. Núcleo de educação ambiental.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar

Tr. 21 D – código 7849

Autora Silva, Waldirene Alves Lopes da

Orientador Luiz Botelho Albuquerque

Título A implementação da Educação Ambiental em Teresina / Piauí.

Resumo

A postura cultural de um grupo tem no processo educacional um significativo veículo de consolidação quando existe coerência entre a teoria e prática no processo educativo, do qual faz parte, também, a Educação Ambiental. Esta teve suas finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias de desenvolvimento definidos na conferência de Tbilisi (1977), quando foi apresentada a declaração sobre Educação Ambiental. A partir daí a Educação Ambiental difundiu-se pelos países do globo, tanto em ações formais como não formais, constituindo um processo de formação de consciência ambiental desenvolvido com planos e programas para atender às necessidades peculiares de cada grupo social. Diante disso, esta pesquisa questiona de que forma vem se estabelecendo o processo de construção institucional da Educação Ambiental na cidade de Teresina - PI com o objetivo geral de analisar a implementação da Educação Ambiental em Teresina e, tendo como objetivos específicos, discutir as bases teóricas e normativas que fundamentam a Educação Ambiental, caracterizar o processo de institucionalização da Educação Ambiental na cidade, confrontar aspectos teóricos, institucionais e práticos do

processo de construção da Educação Ambiental, além de sugerir possibilidades para o desenvolvimento do processo de Educação Ambiental. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, onde, realizamos a seleção e estudo das obras que abordavam a temática, bem como o estudo documental. Este último constou da seleção e análise de documentos normativos referentes às diretrizes desse processo. A pesquisa de campo foi pautada na observação não participante e em entrevistas não estruturadas nas instituições que constituíram a amostra desta pesquisa. Com isso, obteve-se subsídios para estabelecer as linhas gerais do processo detectando que o mesmo se mostra permeado de limitações epistemológicas, instabilidade de representações institucionais e desarticulação entre setores e instituições denunciando uma visível fragmentação.

Palavras Chave

Educação ambiental. Instituições. Implementação.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar

Tr. 22 D – código 2941

Autor Dionalle Monteiro de Souza

Orientador Eduardo José Nunes Fernandes

Título A implementação da Educação Ambiental em Teresina / Piauí.

Resumo

A natureza do presente trabalho é qualitativa, tendo por objeto de análise a Agenda 21 local. Nesse sentido, o objetivo geral é o de relatar a experiência de construção de uma Agenda 21 local nos bairros de Mata Escura e Estrada das Barreiras no período de 2005 e 2006. A pesquisa baseia-se nas contribuições de autores como Brandão (1984), Leff (2002), Ribeiro (2005) e Gohn (2006) com vistas a refletir sobre a Agenda 21 local (NOVAES, 2005; SIRKIS, 1999), e os processos de educação (FREIRE, 1996; FREIRE, 2005), e de participação (SCHERER-WARREN, 1999; SCHERER-WARREN, 2002) em busca da sustentabilidade (CAPRA 2002). Além desses autores, recorre-se a Castells (1999), Santos (2005) e Santos (2006), cujas investigações apresentam uma significativa compreensão da questão ambiental na contemporaneidade, cenário da presente investigação. Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa-ação (BARBIER, 2004; FREIRE, 2005; HAGUETTE, 1997; THIOLLENT, 1986). A construção da Agenda 21 local foi considerada pelos moradores da área de intervenção como uma experiência política que vem propiciando as discussões a respeito dos problemas sociais identificados, as alternativas possíveis para enfrentá-los e principalmente vem ajudando a fortalecer as associações comunitárias tanto como um incentivo para que se amplie o número de moradores filiados a elas quanto à melhoria da própria imagem destas entidades representativas, que em alguns casos, tornaram-se mais visíveis e mais valorizadas pelos moradores como um importante espaço de articulação das lutas sociais.

Palavras Chave

Agenda 21 local. Educação. Participação. Sustentabilidade.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar

Tr. 23 T – código 496

Autor Tamaio, Irineu

Orientadora Lais Maria Borges de Mourão Sá

Título 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).

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, 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-se 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 ideias. 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. Sustentabilidade.

Classificação - Contexto Educacional

Não Escolar

Tr. 24 D – código 8144

Autor Vasconcelos, João Paulo Sotero de

Orientador Marcos Sorrentino

Título O financiamento público da Política Nacional de Educação Ambiental: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento.

Resumo

A Educação Ambiental (EA) tem forte raiz no movimento ambientalista, sendo um dos instrumentos de contestação do modo de produção e consumo, hegemônico na contemporaneidade, estabelecidos por um modelo de desenvolvimento que prioriza o ter, a propriedade privada e o capital em detrimento do ser, do bem comum, da qualidade de vida e sustentabilidade socioambiental das sociedades humanas. Sua institucionalização no estado brasileiro tem seu marco inicial em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, Sema. Atualmente é reconhecida como um direito social fundamental da sociedade brasileira (artigo 225 da Constituição Federal) e é tratada como política nacional (lei 9.795/99). Nesse sentido, a prática da EA vem sendo experimentada e executada em diferentes espaços públicos e privados, com atores distintos e diversos. Embora a EA venha conquistando espaço na agenda das instituições, o seu financiamento, enquanto política pública, ainda é precário, evidenciando, portanto, uma assimetria. Dessa forma, podemos afirmar que o acesso aos recursos públicos não acompanhou o avanço e o amadurecimento das práticas metodológicas, que fazem hoje da Educação Ambiental um importante campo de pesquisa e ação. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo pesquisar os impactos do veto do artigo 18 da lei 9.795/99, no qual era garantida à EA uma fonte específica de recursos para o seu financiamento; assim como refletir sobre os quantitativos disponibilizados pelo Ministério do Meio Ambiente e Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) e as estratégias que foram construídas para o financiamento da EA. Após as análises, verificamos que mesmo vetada a fonte específica, o governo federal disponibilizou recursos para a EA. Todavia, o veto do artigo representou impacto negativo, principalmente para o financiamento de projetos de Educação Ambiental pelo FNMA, neste caso ONGs, organizações da sociedade civil, governos estaduais e municipais foram os maiores prejudicados. Nesse trabalho também consideramos que um dos grandes problemas relativos ao financiamento da Pnea é a pouca conexão, integração e complementaridade entre os atores que fazem EA, o que contribui para a dispersão, sobreposição e a não sinergia ente os esforços na área. O trabalho termina com recomendações quanto à necessidade de atualizar a lei 9.795/99, repensar a gestão da Pnea e criar e reforçar mecanismos de financiamentos da educação ambiental, descentralizados e coordenados, entre outras.

Palavras Chave

Educação ambiental. Fundo brasileiro de educação. Ambientalismo.

Classificação - Contexto Educacional

Abordagem Genérica