

O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental

The place and difficult role of dialogue in environmental education public policies

Daniel Fonseca de ANDRADE¹
Marcos SORRENTINO²

Resumo

O objetivo deste trabalho é demonstrar obstáculos ao diálogo na consecução de uma política pública de educação ambiental em um município do estado de São Paulo. O método de pesquisa foi qualitativo e envolveu as técnicas de observação participante e entrevistas não estruturadas. Os resultados trazem obstáculos nas dimensões institucional, política, intersubjetiva e subjetiva, que não serão resolvidos espontaneamente. São necessários investimentos intencionais para a construção de ambientes que favoreçam a dialogicidade e que permitam a criação de políticas públicas de educação ambiental de forma mais coerente com os próprios princípios que elas propõem.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Diálogo. Políticas Públicas.

Abstract

The objective of this paper is to demonstrate obstacles to dialogue in the implementation of an environmental education public policy in a municipality in the State of São Paulo. The research method was qualitative and involved participatory observation and unstructured interviews. The results bring obstacles in institutional, political, inter-subjective and subjective dimensions, which will not be sorted out spontaneously. Intentional investments are needed for the construction of dialogical environments that allow the creation of more coherent EE public policies to the very objectives they put forth.

Keywords: Environmental Education. Dialogue. Public Policies.

1 Doutor em Ciência Ambiental. Docente no Departamento de Ciências do Ambiente do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Atua com Educação Ambiental e Políticas Públicas. Coordenador do Sub-projeto de Ciências da Natureza do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Endereço Institucional: Av. Pasteur, 458, URCA, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22.290-240. Tel.: (21) 2275-6059. Email: <daniel.andrade@unirio.br>.

2 Doutor em Educação. Docente no Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz/Universidade de São Paulo - USP. Atua com Educação Ambiental e Políticas Públicas. Coordena o Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca). Endereço Institucional: Avenida Pádua Dias, 11, Piracicaba, SP. CEP: 13.418-900. Tel.: (19) 2105-8648. Email: sorrentino.ea@gmail.com.

1. Introdução

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), publicado em 2005, e os subprogramas derivados dele, destacam a importância da criação de políticas públicas (PP) de educação ambiental (EA) nas demais esferas políticas do país (BRASIL, 2005, 2006). A justificativa para tal é a impossibilidade de se educar ambientalmente todos os habitantes do Brasil meramente por meio das iniciativas privadas, individualizadas e desconexas umas das outras. É necessário que a EA, como um valor, seja pactuada por toda a sociedade e institucionalizada pelo estado brasileiro (ANDRADE; SORRENTINO, 2013a).

Além disso, as PP federais no campo da EA sugerem que a construção de PP se dê de forma coletiva e permeada pelo diálogo entre os gestores, educadores e habitantes de um determinado território (BRASIL, 2006). A centralidade do diálogo nesses processos provém da corrente epistemológica na qual o ProNEA se insere (ANDRADE; LUCA; SORRENTINO, 2012) e se difunde nas práticas do país desde a formulação coletiva do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pré-Eco-92 (BRASIL, 2006).

Essa busca pela construção dialógica de PP, por sua vez, se explica pela necessidade de se aproximar, de forma circular, o instituído (as normas legais, a infraestrutura pública e seus gestores, sobre quem recai grande parte da responsabilidade de delinear e implantar PP) do instituinte (educadores e habitantes da região, que lidam com a prática pedagógica e que muitas vezes se envolvem em processos que pensam a gestão cotidiana da educação ambiental). Em outras palavras, aproximar a política da pedagogia e a pedagogia da política (ANDRADE et al., 2014).

Com essa aproximação, espera-se a construção de PP de EA que partam das especificidades socioambientais dos locais, de seus valores e realidades pedagógicas, e que tenham relevância para aquele território. Além disso, almeja-se que o envolvimento de educadores propicie políticas com respaldo pedagógico, para que não se tornem peças burocráticas, generalistas e distantes, muitas vezes construídas por encomenda, gerando textos que reproduzem, na íntegra ou parcialmente, os de outras localidades (ANDRADE, 2013).

Por fim, o estímulo à aproximação entre o instituinte e o instituído visa à difusão de uma cultura de envolvimento do cidadão com seu próprio universo e com a construção de seu futuro, deselitizando o processo (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2009-2010).

Como eixo metodológico para a construção coletiva de PP de EA, o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) sugere

a formação de comunidades interpretativas e de aprendizagem, que são grupos que promovem a interpretação crítica e histórica de seu contexto e, ao fazê-lo, se reposicionam como força transformadora da sociedade (BRASIL, 2006). Entretanto, o ProFEA alerta que além do olhar para as questões objetivas do mundo, as comunidades interpretativas necessitam de uma atenção interna, para “[...] enfrentar as assimetrias de poder e linguagem dentro do próprio grupo [...]” (BRASIL, p. 24). Com isso, sinaliza para a importância da autoanálise nos grupos e a busca da remoção das barreiras que se colocam entre seus participantes, ou seja, a busca pelo diálogo.

É dentro desse contexto que o presente texto se insere. Ao abordar o lugar e o difícil papel do diálogo nas PP de EA, este trabalho visa trazer mais subsídios para práticas futuras de construção dialógica de PP de EA. Mais especificamente, o seu objetivo é demonstrar alguns obstáculos que se colocaram ao diálogo na consecução de uma PP de EA, a implantação de um coletivo educador ambiental em um município do estado de São Paulo.

2. O lugar e o papel do diálogo

Por *lugar* do diálogo nas PP de EA queremos dizer sua identificação, onde e como o encontramos. Já o papel justifica a sua valorização, ou seja, responde à questão do *porquê promover o diálogo em PP de EA*.

Como sinalizado, historicamente, a inserção do diálogo nas PP de EA ganhou maior visibilidade com o processo de construção dos princípios do *Tratado de Educação Ambiental*, no período que antecedeu a Eco-92 (SORRENTINO et al., 2007). Esse *processo* dialógico de construção dos princípios acabou por ser legitimado com a inclusão do diálogo como um dos princípios do documento (FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NAO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1992).

Apesar do diálogo não aparecer explicitamente no texto da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), ele está permeado nela, sobretudo nos princípios do *enfoque humanista, democrático e participativo*, no *pluralismo de ideias e concepções pedagógicas*, e no *reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural*. Entretanto, foi com a publicação do ProNEA que o diálogo ganhou posição central nas PP de EA brasileiras.

O estímulo ao diálogo na construção de PP de EA decorre da constatação de que a mera *participação* não é suficiente, já que ela abrange vários níveis de interação, muitos dos quais pouco participativos (ARNSTEIN, 1969). O diálogo qualifica a participação ao reconhecer que coletivos são entremeados por questões

que, olhando-se de perto, impedem a participação genuína das pessoas. Essas questões integram o que Isaacs (1999) chama de arquitetura invisível da conversa, ou o que Lewin (1951) designa campo social, que são fatores interdependentes, psicológicos e ambientais, que interferem na qualidade da interação. Assim, o *fenótipo* (p. 241) de uma conversa não reflete o que se passa dentro desse campo social, que é invisível, porém muito atuante. O diálogo demanda, então, atenção a esse universo invisível, a busca e o desvelamento dos fatores que geram assimetrias nas relações e a aplicação de medidas para lidar com eles.

Iniciativas aparentemente participativas podem ser obstruídas por diferenças culturais e étnicas (SINGH, 2001), de orientação sexual, religiosidade e padrões estéticos (ELLSWORTH, 1989), de gênero, raça e classe social (KAUFMANN, 2010), de aptidão física, além disso, pelo próprio formato da participação (TAYLOR, 2010). Todos esses aspectos, e outros, como a inibição em se expressar publicamente, podem interferir na qualidade da conversa e da participação, bem como na capacidade da iniciativa de receber contribuições dos participantes. Nesse contexto, um espaço de diálogo é aquele no qual tais diferenças são reconhecidas e explicitadas, e esforços são feitos para que a simetria na conversa seja buscada.

O diálogo não possui uma teoria única (WOOD, 2004), e neste texto a sua orientação ontológica é trazida por Buber (1979) e pela relação Eu-Tu, na qual um diálogo é uma relação sem interferências entre os que se relacionam. Ele pode emergir “[...] da latência [...]” (BUBER, 1979, p. 19) a qualquer instante, mesmo nos mais improváveis, para, brevemente, depois retornar a ela. A condição ontológica Buberiana do diálogo nos oferece, assim, os horizontes para a busca dialógica em processos de construção de PP de EA (ANDRADE; LUCA; SORRENTINO, 2012). Na prática, a emergência da relação sem interposições torna-se o esforço para o alcance de uma condição de simetria entre os que dialogam (BUBER, 1979; BOHM, 2005; ISAACS, 1999).

Mesmo não existindo uma teoria única, algumas características percolam várias teorias do diálogo. São elas: a sua condição emergente (ANDERSON; BAXTER; CISSNA, 2004), contexto-dependente e constitutiva (WOOD, 2004). Assim, uma relação dialógica está para além de uma relação em duas vias (ANDERSON; BAXTER; CISSNA, 2004), ou entre duas pessoas (BOHM, 2005), ou, ainda, uma *troca*. Essas se mantêm com foco *nos lados*, nos participantes, nas suas ideias, interesses e até obsessões (ISAACS, 1999). Relações desse tipo levam a conflitos argumentativos, que raramente promovem análise crítica de pressupostos e aprendizado. Na busca dialógica, o foco é deslocado dos participantes, os lados, para um centro, para um tema em questão, no qual as partes possuem colaborações apenas parciais. Assim, o diálogo caracteriza-se também por uma relação em que há a construção de algo novo, inalcançável individualmente (ISAACS, 1999).

Portanto, uma proposta dialógica busca a horizontalidade entre os que participam. Horizontalidade não no sentido de uma igualdade objetiva, mas da possibilidade da honestidade desarmada, consigo e com os outros, a despeito das diferenças postas. Assim, um espaço de diálogo é um espaço de tensão (WOOD, 2004), de confronto (SILVA, 1996) e de desafio de pressupostos individuais e coletivos (BOHM, 2005). Nesse sentido, a condição dialógica se coloca como um grau bastante elevado dos processos de participação. É a condição que as iniciativas que se consideram genuinamente participativas buscam atingir, de favorecer a *multivocalidade* e impedir que uma ou apenas algumas “[...] vozes, perspectivas ou ideologias [...]” prevaleçam (WOOD, 2004, p. xx).

Diante desse contexto, qual o papel do diálogo em processos de delineamento e implantação de PP de EA? Andrade e Sorrentino (2013a, p. 217) esclarecem que uma PP é uma “[...] intenção de construção do bem comum que é transformada em uma ação ou em um conjunto de ações.” Portanto, para a EA, uma PP define, para um território, como ela será implantada, seus pressupostos, princípios, objetivos, instrumentos, atores, recursos, etc.

Leff (2006) demonstra como a questão ambiental está relacionada com o direito ao acesso, posse e uso dos recursos naturais. Assim, que o desequilíbrio ambiental vigente está ligado a desigualdades nesses direitos, entre pessoas, culturas e povos. Essa condição é muitas vezes perpetuada pelo Estado, que ratifica as disparidades por meio de processos decisórios excludentes. Dessa forma, processos de PP que ampliam suas audiências tornam-se mais legítimos e transparentes (ABELSON; GAUVIN, 2006).

Para a EA, isso é fundamental. Ampliar os processos de construção de PP a um público mais diverso significa incorporar novos olhares e valores sobre o meio ambiente de um local. É transformar ausências em emergências (SANTOS, 2002). As diretrizes presentes em uma PP poderão ser muito simplistas, enviesadas ou pouco relevantes, dependendo do grau de abertura do processo. No extremo, questões fundamentais para muitos podem simplesmente não ser contempladas, caso a diversidade não faça parte do processo.

Várias questões, no entanto, se colocam no caminho de interações participativas mais horizontais. Há aquelas, de um lado, que decorrem da simples intenção de que um determinado processo *não* seja participativo de fato (BAWOLE, 2013). Iniciativas participativas questionáveis são comuns no universo ambiental, sempre que a coisa em disputa é valiosa. Porém, há outras situações nas quais as condições são menos assimétricas e as posições são menos demarcadas, a princípio. A criação de PP de EA possibilita que os atores sejam envolvidos desde o início do processo na *construção* de algo, e não somente na sua adequação posterior. Portanto, iniciativas de PP de EA têm potencial para

a promoção de diálogos mais legítimos. Entretanto, mesmo iniciativas que se pretendem dialógicas, caso não se atentem a alguns fatores, podem reproduzir as mesmas assimetrias que almejam transcender.

A seção 3 apresenta os resultados de uma pesquisa que ilustra o que foi dito. Ela apresentará um processo de implantação de PP de EA que se propôs dialógico, e que foi entrecortado por questões que habitaram a *arquitetura invisível* dos participantes. A partir deste estudo, espera-se que as referidas dimensões sejam legitimadas como fundamentais em processos de PP de EA, e que mais atenção seja direcionada a elas em iniciativas do tipo.

3. O difícil papel do diálogo nas políticas públicas de EA

O trabalho de campo da pesquisa em questão se deu ao longo de 2011 e início de 2012, em um município do nordeste do estado de São Paulo. Quando se iniciou, em fevereiro de 2011, o município finalizava o processo de criação da infraestrutura administrativa ambiental e também de educação ambiental. Especificamente, o município havia criado um Centro de Educação Ambiental (CEA), em 2009, um Departamento de Educação Ambiental (DEA), em 2010, ambos na Secretaria da Educação (SE), e um Setor de Educação Ambiental (SeEA), em 2011, dentro da Secretaria de Ambiente (SMA), criada no mesmo ano. Dentro desse contexto, a então recém-empossada diretora do DEA decidiu implantar um coletivo educador ambiental no município, processo que foi acompanhado por esta pesquisa.

O objetivo inicial da pesquisa foi o de acompanhar o diálogo nas dinâmicas do coletivo educador. Com tempo, entretanto, percebeu-se que a qualidade do diálogo no coletivo educador dependia também daquilo que ocorria fora dele, na rede de instituições e pessoas que influenciavam o DEA (instituição proponente) e a sua liderança (a sua diretora). Com isso, a pesquisa passou a incorporar esse universo mais amplo no qual o coletivo estava inserido.

Segundo Ferraro Júnior e Sorrentino (2005, p. 59), um coletivo educador é a “[...] união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território”. Reúne, portanto, educadores ambientais e instituições educadoras para pensar a EA para um local, tanto do ponto de vista pedagógico como também de PP. Espera-se, assim, que o coletivo educador seja capaz de congregiar diferentes instituições públicas e privadas, além de educadores não institucionalizados. Em um processo capitaneado por um órgão público (como o DEA), assume-se como certa a participação e o apoio de outros órgãos públicos, principalmente instituições também criadas para fazerem EA (como

o CEA e o SeEA), e que estão dentro de órgãos que são responsáveis pela EA (a SE e a SMA). Entretanto, durante a pesquisa, constatou-se que essa assunção é apressada, que há várias questões que se interpõem entre elas e que impedem que o diálogo ocorra naturalmente.

Diante da necessidade da EA transcender as iniciativas pontuais, espacial e temporalmente, e ser institucionalizada em PP (ANDRADE; SORRENTINO, 2013a), compreender essas questões torna-se fundamental. Por uma questão de foco, este trabalho abordará os obstáculos que surgiram ao diálogo dentro do recorte das instituições públicas desse município, criadas para pensar e implementarem a EA (o DEA, o CEA, o SeEA, a SE e a SMA). Os resultados serão apresentados em quatro dimensões que enfocam diferentes aspectos de uma mesma realidade, que serão combinadas nas considerações finais. Duas dessas dimensões são tradicionalmente utilizadas em modelos de análise de PP, a institucional e a política [ver Frey (2000)]. As outras duas se destacaram em função deste trabalho, por reconhecermos as suas influências nos processos de PP. Via de regra, elas não são contempladas nessas análises, ou o são de forma difusa dentro das anteriores. Defendemos aqui, entretanto, que deveriam, justamente pelo fato de poderem determinar os rumos de uma PP. São elas as dimensões intersubjetiva e individual. Os resultados provêm das técnicas de observação participante (VALLES, 1997) e entrevistas não estruturadas (FIELDING, 1998) com as lideranças de cada uma das instituições (secretários do MA e da SE, e diretoras do DEA, do CEA e do SeEA), que foram devidamente gravadas (as entrevistas) e registradas em caderno de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

a. A dimensão institucional:

A dimensão institucional na análise de PP refere-se “[...] à estrutura institucional do sistema político-administrativo” (FREY, 2000, p. 216). Neste trabalho, o foco de análise dessa dimensão recairá sobre o arranjo institucional estabelecido pelas instituições públicas responsáveis pela EA no município (SMA e SE, e DEA CEA e SeEA).

Como abordado, no contexto em que a pesquisa se deu, o município havia acabado de implantar uma nova infraestrutura administrativa ambiental e de EA em sua administração: o DEA e o CEA (na SE), e o SeEA (na SMA). A princípio, esperava-se a participação de todos eles no coletivo educador ambiental em formação. O que se encontrou nesses órgãos públicos, entretanto, foi um contexto de vulnerabilidade quanto ao lugar da EA, dentro de cada um deles e entre eles, causado por vários aspectos que serão apresentados a seguir.

Primeiro, não havia um conjunto de diretrizes que direcionassem a EA no município como um todo, e que atribuíssem um sentido sistêmico para cada uma das instituições em um contexto maior, no qual as demais estivessem envolvidas. Apesar de a lei de criação da SMA dispor especificamente que o SeEA (da SMA) deva trabalhar *em conjunto* com o DEA (da SE), não havia maiores detalhes nela ou em outro lugar sobre como isso devesse se dar.

A ausência de diretrizes de ação para a EA como um todo e para as instituições especificamente gerava confusões. Por exemplo, os próprios secretários (da SMA e da SE) tinham percepções diferentes sobre como suas instituições deveriam lidar com a EA. Para o secretário do meio ambiente, sua secretaria deveria atuar “[n]a educação ambiental que não é educação formal, é educação da comunidade com um todo. E aí passa pelo funcionalismo, passa pelas empresas e passa também pelo cidadão comum.” Já a secretária da educação compreendia que a EA era papel da sua própria secretaria: “[...] eu vejo assim, ó, educação ambiental, ela é papel do DEA e do CEA [da SE]. A secretaria [do meio ambiente], ela lida mais com a legislação, né, ela faz as legislações, fiscaliza para o cumprimento disso, mas nada impede que ela trabalhe em conjunto aqui [...]”.

A indefinição sobre o papel das diferentes instituições em relação à EA no município não ficava restrita a diferentes secretarias, mas também dentro da própria SE. Não havia diretrizes de atuação para cada um dos órgãos e nem um organograma que detalhasse como se vinculavam mutualmente. Segundo a secretária da educação, que vivenciou todo o processo que levou à criação do CEA e à necessidade de se implantar o DEA, ele teria sido criado para “[...] regulamentar a vida [do CEA], [...] o diretor do DEA que vai cuidar da EA como um todo, e que vai ser responsável por levar essa ideia que gerou [o CEA]. Vai fazer o elo entre a escola, a escola comum, né, regular, e o CEA, a ideia foi essa.”

Assim, institucionalmente, o CEA estava subordinado ao DEA. Ele (o DEA) faria a *ligação* entre o CEA com a SE, com o ensino formal *regular*. Entretanto, essa concepção da infraestrutura administrativa de EA não havia sido compartilhada com suas lideranças, criando confusão entre elas e tornando-se uma origem de conflitos. Como pensava a secretária da educação, “[...] tinha que ser a diretora do departamento [de EA] com a diretora do CEA trabalharem juntas [...]. E isso não acontece, nunca aconteceu...”. Já para a diretora do CEA,

[...] a questão da divisão de competências mesmo, não está bem estipulada. [...] Não foi estipulada a questão de quem faz o que, né, ficou, meio assim, perdida. [...] [O] CEA [...] existe pela Secretaria da Educação, mas [...] tem uma ligação muito forte com a Secretaria de Meio Ambiente. E, ao mesmo tempo [...] não está introduzido, pedagogicamente,

no sistema educacional formal, né. [Ele] é um ambiente informal de ensino, é, então é, eu acho que as diretrizes do ambiente formal não contemplam aqui.

Em outra ocasião, a mesma diretora justificou a relação mais próxima do CEA com a SMA pelo fato da diretora do DEA ser pedagoga e não uma especialista na área ambiental, e que, portanto o respaldo da SMA seria, para ela, mais relevante.

Dentro desse contexto, as funções de cada um dos órgãos de EA e as relações entre eles foram se estabelecendo a partir das percepções de suas lideranças. Nas palavras da diretora do CEA,

Aí eu pensei [em] [...] buscar mais o infantil prá vir até aqui [...]. O ensino fundamental, ah, eu acho que é até mais de responsabilidade da [DEA], [...] não ficou dividido. Eu fiz essa proposta, né, pro Departamento Pedagógico, mas não ficou dividido assim 'ah, a [diretora do CEA] fica com o infantil e a [diretora] fica com o fundamental'. A gente realiza algumas ações independentes, assim. Eu sou bem, eu sou bem independente do departamento dela. (Grifo nosso).

Um segundo aspecto detectado com a pesquisa que se insere na dimensão institucional foi que essa ausência de direcionamentos gerais para as instituições de EA as deixava vazias de propostas e sentidos, e expostas aos desígnios do momento (portanto, objeto de ideias provenientes de várias fontes, como o prefeito, vereadores, etc.). Com isso, os órgãos investiam menos esforços no planejamento de políticas estruturantes e mais na execução de ações pontuais, como atividades de EA, demandas administrativas e manutenção de infraestrutura. As consequências disso são o desenvolvimento de ações sem planejamento, articulação, sistematização e avaliação. Novamente nas palavras da diretora do CEA, “[...] a gente vai abraçando tudo o que vem vindo e a gente vai fazendo os projetos [...] a parte pedagógica, às vezes eu [es]tou falhando um pouco, falhando não, mas eu [es]tou deixando, acho que um pouco a desejar na parte pedagógica...”. Já nas palavras da responsável pelo SeEA,

[E]ssa é uma coisa assim que na prefeitura e que às vezes eu acho que é falho ainda, que a gente precisa assim, talvez às vezes por falta de estrutura, a gente acaba fazendo e não pondo no papel. É, e então isso ainda é muito falho. Então porque falta muito planejamento aí. Ainda, prá gente conseguir fazer no papel e depois por em prática.

Outro aspecto que decorre da ausência de diretrizes gerais para o funcionamento dos órgãos de EA é que eles, ao perderem o papel de planejamento, acabam por ensimesmarem-se em seus objetivos individuais e perderem oportunidade de ações concertadas, com maior organicidade e escala. Mais do que isso, a distância entre as instituições faz com que elas se percebam com estranhamento, muitas vezes como invasoras dos espaços alheios, acirrando constrangimentos iniciais e gerando elementos que podem transformá-los em conflitos. Ao final, os espaços de atuação institucionais acabam por ser determinados como resultados de crises, que, se por um lado geram nova acomodação, por outro, podem deixar sequelas.

A condição ora descrita é amplificada pela condição de contratação das lideranças dos órgãos de EA, como cargos de confiança, o que as deixavam inseguras diante das possibilidades de desligamento repentino. Mais de uma vez nas entrevistas e nas observações foi constatada a existência dessa sensação de insegurança, o que trará também novos desdobramentos, que serão comentados quando a dimensão intersubjetiva for abordada.

b. A dimensão política

Foi mencionado que a dimensão política é uma das dimensões tradicionais nas análises de PP. Ela se refere aos conflitos, os grupos de interesse, às alianças, etc., que se dão ao longo do ciclo da política (FREY, 2000), podendo, assim, incorporar vários aspectos. Esta pesquisa enfocou especificamente as questões epistemológicas, justamente por serem fontes comuns de conflitos entre atores da EA, como nos mostra Ferraro Júnior (2013).

Do ponto de vista epistemológico, não houve conflitos entre os diferentes atores e instituições pesquisados. O que se encontrou, pelo contrário, foi a existência de um consenso tácito sobre EA que tende a confundi-la com gestão ambiental. Há uma propensão, destacada nas entrevistas e observação de projetos, de se considerarem os dois como intercambiáveis ou, ainda, de se considerarem questões e métodos de gestão como de educação.

A diretora do DEA, por exemplo, enfatizou na entrevista que

[Eu] achava que o departamento tinha condições de tocar vários projetos. [...] Um dos projetos [...] é o gerenciamento de resíduos das escolas [...] De coordenar [...] a cooperativa [de catadores de materiais recicláveis do município] [...] não só ensinar economia de água, ensinar a descartar de forma correta os resíduos, não só pela obrigatoriedade da Política Nacional dos Resíduos Sólidos, não é isso, é como cidadão mesmo.

Já o secretário do meio ambiente destacou que sua secretaria desempenhava a EA

[...] fazendo palestras, [...] falar em semana de prevenção de acidente de trabalho, as CIPATs nas empresas, nós realizamos a semana de meio ambiente, realizamos a conferência, a primeira conferência de meio ambiente [...] realizamos palestras [...] mostrando a legislação, no Centro das Indústrias [...], mostrando a legislação [...] de trato de resíduos, processos de licenciamentos, [...].

Por sua vez, a programação das visitas pelos estudantes no CEA se dava da seguinte maneira:

Elas [as crianças] chegam, é apresentada a escola, fala um pouco do [cita ambientalista local que dá nome à escola] [...] eles vão nos latões de lixo da coleta seletiva, fala a respeito da coleta seletiva, da importância da separação, ah, como que a [cidade] lida com a questão de resíduos, do aterro, da, da estação de tratamento, da cooperativa, né, e tudo isso é comentado. Depois eles falam da captação da água da chuva, né, que a escola [...] reutiliza a água, da importância disso, eles vão prá sala verde, assistir um vídeo, debate[m] algumas questões [...]. Depois eles passam pela sementeira [...]. Aí a gente mostra também [...] as sementes que [são] utilizadas na horta, né, depois eles vão para a estufa de germinação, eles conhecem um jardim de plantas medicinais, [...] aí eles vão no minhocário, a gente fala da função do minhocário, né, a importância das minhocas para a produção do húmus, passa[m] pela compostagem, [...] vão na horta, ver como que funciona uma horta orgânica, [...] agora tem o pomar também lá eles fazem uma dinâmica, das crianças colocarem uma plaquinha nas plantas se eles conhecerem, ‘qual que é o pé de limão?’, ah, eles conhecem, ‘ah esse eu não conheço’ [...]. (Grifo nosso).

Por fim, a atuação do SeEA, cujo programa de EA apresentado durante a entrevista se baseou em *ensinar* os habitantes de um distrito do município a realizarem a coleta seletiva, para que um projeto do gênero pudesse ser implantado no local.

Os trechos das entrevistas ora disponibilizados e as observações participantes confirmam uma tendência comum de se misturar gestão ambiental e EA. Essa é uma questão importante para o campo e que recebeu uma abordagem aprofundada por Andrade e Sorrentino (2013b).

c. As dimensões intersubjetiva e individual

As próximas duas dimensões, intersubjetiva e individual, encerram questões que, a rigor, se encontram inscritas na dimensão política. No entanto, como dimensões que se relacionam à esfera das relações pessoais, acabam sendo ofuscadas por outros aspectos *políticos*, ou recebendo menor atenção. Nesta pesquisa, porém, constatou-se a sua relevância em processos PP de EA, o que justifica seu tratamento de forma destacada. Como são intrinsecamente relacionadas, serão apresentadas em separado, dentro de um mesmo item.

A dimensão intersubjetiva é demarcada pelas relações entre os atores envolvidos na pesquisa. Ela se insere, influencia e é influenciada pelo contexto exposto, caracterizado pela ausência de diretrizes para a EA municipal bem como para as instituições individualmente, além da questão contratual das suas lideranças.

O que se constatou nesse espaço foi a existência de uma condição de competição entre essas lideranças, fundamentalmente entre as do DEA e do CEA (ambas inseridas na SE), por reconhecimento. O cenário em que isso se deu é compreensível: não havia diretrizes gerais para a EA do município e nem para as instituições isoladamente. Assim, suas lideranças atuavam de acordo com suas próprias convicções. Como é ilustrado pela fala da diretora do DEA, “[...] a todo o tempo eu ficava preocupada em mostrar resultado para eu também garantir o meu emprego, não só consolidar o departamento, mas também garantir o meu emprego”, existia a percepção, por elas, de uma pressão pela demonstração de resultados, como forma de trazer mais estabilidade para suas condições vulneráveis de trabalho. Assim, com a finalidade de não desagradar atores importantes e aumentar as incertezas quanto a seus postos de trabalho e, talvez, também por não terem muita clareza sobre seus papéis, acabavam por aceitar propostas externas de ações de EA, que, então, se avolumavam, eram implantadas sem muito planejamento e, portanto, sem muita reflexão sobre princípios, objetivos e resultados. É o que foi ressaltado pela diretora do CEA: “[...] a gente vai abraçando tudo o que vem vindo e a gente vai fazendo os projetos”. Ela citou, por exemplo, que o CEA que dirigia teve que hospedar, certa vez, por cinco dias, duas mil e quinhentas crianças de um projeto de uma igreja, que, a despeito de todos os problemas decorrentes da falta de infraestrutura, planejava retornar no ano seguinte, com doze mil. Por fim, a cada projeto executado por uma das instituições e posteriormente enaltecido por um ator público, a pressão percebida pela outra instituição aumentava, retroalimentando toda a situação, inclusive o seu isolamento e a insatisfação quanto ao trabalho desenvolvido. Mais do que isso, o grande investimento de tempo e energia na execução de ações praticamente inviabilizava as funções estruturantes de planejamento, reflexão e autoavaliação, fundamentais em instituições educativas cujos objetivos principais estão relacionados à elaboração e implantação de PP.

Dentro desse contexto, a ocorrência de trabalhos colaborativos entre essas instituições ficou em grande parte dependente da existência de afinidades pessoais entre suas lideranças. Esse foi um fator que ficou claro tanto nas observações quanto nas entrevistas. Descobriu-se que as diretora do CEA e a responsável pelo SeEA compartilhavam laços de amizade que remontavam ao período anterior de suas funções nessas instituições. Isso explicava, ao menos em parte, a relação mais próxima do CEA com a SMA, em geral, e com o SeEA, em particular, e a disposição de ambas para executar ações conjuntamente. Como expôs a diretora do SeEA, mesmo antes da criação da SMA, quando a gestão ambiental local era realizada por uma autarquia (onde ela era funcionária):

Tinha bastante projetos que a gente fazia em parceria, né, quando era o departamento [a autarquia]. Até teve o ano passado [2010], eu com a [diretora do CEA] fizemos o concurso [cita concurso ambiental tradicional que ocorre anualmente na cidade] juntas, então muita coisa, muito evento que tinha no [CEA] ou no meio ambiente, por exemplo, tinha uma data comemorativa, sempre ‘tava’ envolvendo as escolas, né a [Secretaria da] educação, então até para inaugurar [o CEA], né, eu ajudei, para conseguir terminar de estruturar, para a inauguração... (Grifo nosso).

A mesma questão foi evidenciada pela diretora do CEA:

[...] o meio ambiente [a SMA] vem aqui direto [no CEA], e as campanhas, por exemplo, educação ambiental do meio ambiente tá ligado [ao CEA],[...] [No dia da árvore], eu liguei para a Secretaria do Meio Ambiente e falei ‘[Diretora], o dia da árvore é amanhã, nós vamos ter que fazer uma ação’ (risos). Aí ela falou ‘e agora?’, eu falei ‘olha, nós temos quase cinquenta árvores para plantar, que tá aqui. E eu vou ter duas visitas de escolas aqui amanhã, então eu vou fazer o plantio simbólico aqui na escola’. [...] E aí a gente pensou na hora. Vamos fazer, vamos unir as secretarias, vamos fazer um plantio aqui, grande, é, aqui no parque [...]’ (Grifo nosso).

Os bons laços pessoais encontrados entre as diretoras do CEA e do SeEA não se repetiram na relação das duas (e de cada uma delas) com a diretora do DEA. Ao contrário, o que se verificou foi um ambiente que transitava entre hostilidade e tolerância, e que se iniciou antes mesmo da diretora do DEA assumir o seu cargo. Disso, resultou no distanciamento tanto do CEA como do SeEA em relação ao

DEA, e colaborou também para o estabelecimento de uma diferença entre o DEA e a SMA, que acabou por se estender para a SE. Uma consequência desse isolamento do DEA foi que as lideranças da SMA e do SeEA, ao se referirem aos seus projetos com a SE, na verdade aludiam ao CEA. Isso fica claro na fala do secretário do meio ambiente, medida em que diz que “[...] já estamos conversando com a Educação Ambiental, com o [CEA], ou seja, com a Secretaria de Educação das ações que nós vamos desenvolver [...]”. Assim, as relações propositivas da SMA (e do SeEA) com a SE se limitavam praticamente ao CEA, com pouca participação do DEA.

Isso não significa que não houve projetos envolvendo a SMA, o SeEA, o CEA e o DEA, ou iniciativas de aproximação entre eles. Ao longo do período da pesquisa de campo, houve, por exemplo, a iniciativa do DEA de convidar tanto o secretário do meio ambiente como a diretora do CEA para integrar o coletivo educador, convite que o secretário retribuiu com outro para que o DEA colaborasse na organização da Conferência Municipal do Meio Ambiente, naquele ano. Da mesma maneira, a diretora do DEA colaborou voluntariamente com a do CEA na finalização de um projeto que ela estava com dificuldades de finalizar. Assim, houve iniciativas de interação e de aproximação. Entretanto, conforme constatado, essas iniciativas foram caracterizadas pela fragmentação: ações e projetos considerados por todos como construções coletivas eram aqueles nos quais “[...] cada um fazia sua parte”. Eram ações que provinham de instâncias superiores ou de uma das instituições, para serem implantadas *conjuntamente*. Um excelente exemplo dessa concepção fragmentada de coletivo foi dado pela diretora do CEA:

Na semana do meio ambiente [...] teve a caminhada ecológica que uniu com a Secretaria de Esporte, sabe, então nesse momento eu achei que uniu todo mundo que tava ligado à educação ambiental e fizeram uma ação. [...] [T]em a caminhada, então perai, tem que envolver a Secretaria de Esportes. Tem a cor, o negócio do lixo, lá, tem que envolver a Cooperativa. Ah, mas tem também não sei o que, então tem que envolver a Dengue. Ah, mas aí a gente vai fazer tal atividade lá, eu fiz a exposição de orquídeas, [...]. A Secretaria da Cultura. Porque é a Secretaria da Cultura que faz o evento, que fala, que vai, que me arruma tenda, então assim, nós fomos unindo as secretarias de acordo com as necessidade e foi legal que todo mundo se envolveu.[...] Então o ca...o som, por exemplo, prá colocar na caminhada, veio aqui da Secretaria

do ó, de obras, né, que tinha um pessoal responsável, prá levar a água [...] ...então assim, não foi bem assim ‘olha gente vamos fazer isso em prol do meio ambiente’, ‘não foi bem assim, mas todos fizeram sem....participaram dessa ação unindo, né, todo mundo.’ (Grifo nosso).

Assim, a alternativa encontrada entre as instituições de EA para trabalharem em conjunto, suplantando as diferenças pessoais, foi por meio da execução de tarefas nas quais cada uma se mantinha na sua função, sem haver contato e a possibilidade de invasão do espaço alheio. Apesar de o trabalho ser conjunto, as atuações eram individualizadas, o que garantia a cordialidade e a percepção de sucesso da empreitada. Novamente, nas palavras da diretora do CEA, ao apontar para um lado positivo do projeto desenvolvido com a igreja:

Eu fiquei aqui prá ficar organizando, de olho em tudo, e a [Diretora do Departamento de EA] ficou responsável, por exemplo, de fazer um projeto educativo junto com a dengue. Né, ela fez, ela levou as crianças todas prá um bairro, fizeram um, um, passaram de casa em casa a respeito da dengue, conscientização, então isso foi legal, então ela fez essa parte e eu fiquei aqui, entendeu? [...]

Se, por um lado, a ação fragmentada garantia a execução da atividade e diminuía o desconforto e o risco de atritos entre os atores, por outro ela mantinha as instituições e as suas lideranças em isolamento.

Houve também, em meio a esses projetos, iniciativas de aproximação em âmbito individual entre as lideranças de EA do município. Em alguns momentos, emergiu a disposição de ir além dos contatos propiciados pela execução de projetos e, de fato, transpor o distanciamento pessoal existente. Em uma delas, importante no contexto estudado, a diretora do CEA, após ter recebido uma ajuda voluntária da diretora do DEA para a finalização de um projeto com o qual estava tendo dificuldade, a contactou para agradecê-la e se desculpou pela sua postura centralizadora, reconhecendo a necessidade de maior aproximação e construção conjunta de projetos. Segundo a diretora do DEA,

Aí [...] ela me ligou [...]. Eu achei muito bacana, conversei com a Secretária [da Educação] junto com ela. Elogiei a iniciativa dela, falei que eu tava esperando por isso fazia um ano, exatamente um ano que eu tava esperando por essa atitude, e que muito obrigado e que ela não ia se arrepender que eu ia ajudar e que a gente ia formar uma equipe.

Entretanto, para a diretora do CEA, essa resposta teria sido arrogante e hierarquizadora. Como consequência, a tentativa de aproximação acabou por acirrar o conflito pendente.

Como foi exposto na seção 2, um diálogo é uma relação caracterizada pela horizontalidade entre os que se relacionam, sem formas de coerção entre os que participam. Assim, um diálogo genuíno propicia a emergência da honestidade uns com os outros a despeito das diferenças existentes. Essa é uma condição ontológica que se realiza, a partir do referencial deste trabalho, pela explicitação das diferenças e pelos esforços empreendidos em superá-las, com vias à remoção das barreiras que se colocam à relação simétrica.

Os exemplos antes apresentados demonstram a existência de algumas dessas barreiras, organizadas na pesquisa realizada em quatro dimensões, que ilustram porque o papel do diálogo nos processos de construção de políticas públicas de EA é *difícil*.

Primeiro de tudo, há a questão institucional. O que se constatou com a pesquisa foi o isolamento com o qual as instituições de EA foram implantadas no município. A rigor, há duas *grandes* instituições públicas responsáveis pela EA, a SE e a SMA, dentro das quais outras três estão hospedadas, respectivamente, o DEA e o CEA, bem como o SeEA. Viu-se que, apesar de haver um consenso entre todos os entrevistados de que essas instituições deveriam trabalhar em conjunto, na prática isso não ocorreu, no período estudado. Não se constatou também, dentro da conformação institucional dada, como isso poderia ocorrer no futuro.

A barreira institucional ao diálogo transcende o arranjo institucional específico encontrado durante esta pesquisa. Morin (2007, p. 79) afirma que existe uma relação direta e “[...] muito profunda [...]” entre o modo como o conhecimento é organizado em uma sociedade e o modo como essa sociedade é organizada. No ocidente, a organização administrativa de nações, estados e cidades se dá partindo-se de pressupostos oriundos da fragmentação do pensamento. Instituições são, assim, idealizadas e implantadas para operarem em isolamento.

No município estudado, não só a ideia fundante das instituições de EA não havia sido compartilhada entre suas lideranças, como também não havia um organograma ou diretrizes que as unissem em uma lógica mais ampla. No entanto, esperava-se e desejava-se um trabalho conjunto, como se fosse fluir naturalmente; ainda assim, a dinâmica que foi se instalando dentro de cada uma delas e nas relações entre elas acabou por recompensar a separação.

A barreira institucional ao diálogo influencia e é influenciada pelas demais abordadas neste trabalho. Do ponto de vista político, a constatação de um consenso tácito sobre as práticas de EA, baseadas em pressupostos da gestão ambiental, também se coloca como um obstáculo ao diálogo. Como visto, o diálogo genuíno deve promover a reflexão sobre pensamentos, práticas e seus

pressupostos. Para a EA, isso significa o desafio constante daquilo que é realizado e de suas assunções. Nesse sentido, a existência de consensos impede a localização e o desafio das inconsistências dessas práticas e de suas contradições, que poderiam colaborar para seu melhor desvelamento e refino pedagógico. A ausência de crítica e autocrítica é, assim, também uma forma de se bloquear o diálogo.

O contexto no qual os atores se inserem tem uma grande participação na conformação de seus papéis, e a condição antes assinalada foi aquela na qual as relações pessoais entre as lideranças dos órgãos públicos de EA se deram. Ao encontrarem instituições vazias de sentidos e propósitos, se puseram a criá-los, dentro das suas percepções individuais de como isso deveria ser feito. Aliada à questão da vulnerabilidade de contratação, que demandava a *demonstração* de trabalho, esse fato as levou a uma condição de competição, que, ao mesmo tempo em que as impelia à execução de mais e variadas atividades, por outro lado, as afastava do cuidado pedagógico com o que faziam e do investimento de tempo necessário na determinação de medidas estruturantes para suas instituições e para as demais.

Essa situação era parcialmente contornada na medida em que as relações pessoais entre as lideranças das instituições de EA eram boas. Ou seja, a consecução de planos e projetos de EA no município dependia, em grande maneira, da amizade já estabelecida entre as líderes das instituições. Uma vez que essa amizade não existia, ou, às vezes, quando as relações eram de indisposição mútua, ou a concepção de projetos conjunta se tornava inviável, ou os projetos implantados reproduziam a condição da fragmentação, perpetuava-se o isolamento de uma com as demais, impedindo, assim, a construção conjunta de florescer. Nas ocasiões em que aproximações pessoais foram tentadas, acabaram por serem repelidas inconscientemente pela ausência daquilo que Isaacs (1999) chama de habilidades pessoais ao diálogo, no caso, a ausência de uma habilidade, por parte de um ator, de perceber a tentativa de aproximação pessoal do outro, e de acolhê-la cuidadosamente, atribuindo a devida dimensão à iniciativa. Pearce e Pearce (2004) se referem a essas habilidades com sendo de convite e de facilitação *no momento*, isto é, habilidades de se reconhecerem aberturas dialógicas em uma conversa e de responderem de forma a direcionar a conversa para um diálogo. Como os autores explicam, referindo-se a um contexto de conflito intenso, e considerando que a ação comunicativa pressupõe a resposta do outro:

Essas habilidades de convite e facilitação ‘no momento’ envolvem o reconhecimento da resposta ‘normal’ ao que os outros dizem e fazem, e a escolha, diferentemente, da resposta de maneira a construir a forma desejada de comunicação. (PEARCE; PEARCE, 2004, p. 51, grifo dos autores, tradução nossa).

4. Conclusão

É possível dizer que o diálogo está presente na história da EA brasileira. Desde sua inclusão como princípio no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, na Eco-92, ele tem sido promovido e afirmado tanto em outros documentos quanto em eventos e ações de EA.

Nas práticas de construção de PP de EA, no Brasil, a busca pelo diálogo caracterizou os processos que levaram à PNEA e várias outras em âmbito estadual, municipal ou ainda de outros recortes. Entretanto, há diversas outras em andamento ou por serem realizadas.

A sugestão contida nas políticas públicas federais de EA de que PP de EA devam ser construídas e implementadas de forma dialógica pode levar a uma compreensão muito simplista do que o termo enseja. Assim, práticas organizadas para tal correm o risco de não trazer nada ou muito pouco de diferente em relação às tradicionais, e de não levar em consideração aspectos fundamentais para que o diálogo seja buscado de fato. Em outras palavras, o diálogo como possibilidade transformadora acaba sendo reduzido a um *slogan* frequente entre educadores e educadoras, que, na prática, não é capaz de enunciar mais do que uma intenção sem contorno definido. E essa enunciação pode trazer consigo a ideia de que ele ocorrerá de forma espontânea e a partir da boa vontade dos participantes.

Os resultados da pesquisa apresentados neste trabalho demonstram que não. Que há vários obstáculos que se colocam no processo, os quais precisam ser reconhecidos e trabalhados. Que o diálogo, na condição de uma construção coletiva em relações simétricas, é dificultado, por exemplo, por uma cultura em que as instituições são projetadas para atuar de forma isolada ou para se relacionarem mantendo o distanciamento entre elas. Assim, propostas de diálogo entre instituições remetem a um desafio paradigmático que precisa ser enfrentado e que culmine em arranjos e dinâmicas mais coerentes com seus princípios. Como criar espaços de diálogo entre instituições que não sejam reduzidos, com o tempo, a um novo *locus* de fazer burocrático é algo que precisa ser refletido e enfrentado nos processos de PP de EA.

Da mesma forma, as assunções epistemológicas dos projetos, ações e políticas desenvolvidos por esses e outros atores precisam estar sob constante questionamento. É necessária certa dose de descontentamento permanente com a distância que existe entre a teoria e a prática. Entretanto, esse questionamento coloca desafios ao diálogo em ambos os extremos. Primeiro de tudo, se não for feito. Como visto antes, um ambiente dialógico é propício à reflexão sobre os pressupostos que embasam pontos de vistas e práticas. É, portanto, um ambiente de tensão constitutiva. Contextos em que essa reflexão não se dá (como no município estudado) não são fomentadores do diálogo (ao contrário do que é esperado, já que a ausência de questionamentos

produz ambientes agradáveis). Por outro lado, não basta o desafio em si para que o diálogo seja caracterizado. Ambientes marcados pela competição e pela cultura da oposição podem levar a consequências opostas ao que se almeja, gerando mais entrenchamento. Assim, o espaço em que se pretende o diálogo precisa ser favorável à *desconfirmação* (ISAACS, 1999), e, para tal, o próprio formato do(s) encontro(s) e norma(s) de participação precisam ser levados em consideração.

Também as relações entre as lideranças das instituições de EA de um território se colocam como elementos importantes a serem observados em processos de construção dialógica de EA. Como se viu nos resultados, o contexto de ausência de diretrizes de trabalho favoreceu a emergência de uma tendência à execução de projetos e ações caracterizados pela baixa reflexividade, sistematização e avaliação, e promoveu nas instituições sentimentos de competição. Com isso, os recursos disponíveis foram investidos na execução de tarefas e não no planejamento de medidas estruturantes, como a própria definição de projetos políticos pedagógicos, que trouxessem princípios, objetivos, instrumentos e recursos financeiros para a EA do município como um todo e para cada uma das instituições dentro desse contexto maior.

A questão das relações entre as lideranças das instituições de EA envolve também suas histórias pessoais pregressas, que, como visto, podem atenuar ou acirrar as tendências dentro de contextos propícios ao conflito. Do mesmo modo, compreende a necessidade de habilidades individuais ligadas ao reconhecimento e acolhimento de iniciativas que indicam anseios pela redução de distâncias pessoais e pela construção de relações mais dialógicas.

Novamente, não se espera que esse conjunto de obstáculos ao diálogo, organizados aqui em quatro dimensões (institucional, política, interpessoal e individual), seja resolvido espontaneamente. É necessário um investimento intencional para a criação de ambientes que favoreçam a dialogicidade, que não apenas hospedem participantes que estão dispostos a ele, mas que sejam capazes de promover uma compreensão profunda sobre o que ele ensaja, e que sejam capazes de criar condições para que ele seja exercitado.

Referências

ABELSON, J.; GAUVIN, F. P. Assessing the Impacts of Public Participation: Concepts, Evidence and Policy Implications. **Research Report P|06**, Ottawa, Canadá, Public Involvement Network, March, 2006.

ANDERSON, R.; BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N. Texts and contexts of dialogue. In: _____. (Ed.). **Dialogue**: theorizing differences in communication studies. Thousand Oaks, EUA: Sage, 2004. p. 1-17.

ANDRADE, D. F. de. **O lugar do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental**. 2013. 226f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

ANDRADE, D. F. de; SORRENTINO, M. Aproximando educadores ambientais de políticas públicas. In: SORRENTINO, M. et al. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013a. p. 215-223.

_____; _____. Da gestão ambiental à educação ambiental: as dimensões subjetiva e intersubjetiva nas práticas de educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, Rio Claro, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 88-98, 2013b.

ANDRADE, D. F. de; LUCA, A. Q. de; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, 2012.

ANDRADE, D. F. de et al. Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em Educação Ambiental no Brasil. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 817-832, 2014.

ARNSTEIN, S. R. A Ladder of Citizen Participation. **Journal of the American Planning Association**, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969. Disponível em: <<https://www.planning.org/pas/memo/2007/mar/pdf/JAPA35No4.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

BAWOLE, J. N. Public hearing or 'hearing public'? An evaluation of the participation of local stakeholders in environmental impact assessment of Ghana's Jubilee Oil Fields. **Environmental Management**, New York, v. 52, n. 2, p. 385-397, 2013. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00267-013-0086-9#/page-1>>. Acesso em: 8 set. 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coimbra; Lisboa: Porto, 1994.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRASIL. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade**. Brasília, DF: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006. (Série Documentos Técnicos n. 8).

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental. 3. ed. Brasília, DF: MMA, 2005.

_____. Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 28 abr. 1999.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 59, n. 3, p. 297-324, aug. 1989. Disponível em: <<https://pedsub.files.wordpress.com/2010/11/ellsworth-1989.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2013.

FERRARO JÚNIOR, L. A. Dentro da crisálida ou do couro do dragão? Dilemas do educador ambiental quando dentro do Estado. In: SORRENTINO et al. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 451-460.

FERRARO JÚNIOR, L. A.; SORRENTINO, M. Coletivos educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA/DEA, 2005. p. 59-69.

FIELDING, N. Qualitative interviewing. In: GILBERT, N. (Ed.). **Researching social life**. London: Sage, 1998. p. 135-153.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS. **Tratado das ONGs: aprovados no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global : Eco 92**. Organização editorial Ana Lucia La Rovere e Liszt Vieira. Rio de Janeiro: Instituto de Ecologia e Desenvolvimento; 1992. p. 198- 201.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, DF, n. 21, jun. 2000.

ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Doubleday, 1999.

KAUFMANN, J. J. The practice of dialogue in critical pedagogy. **Adult Education Quarterly**, Manhattan, v. 60, n. 5, p. 456-476, 2010.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEWIN, K. **Field theory in social science**. New York: Harper & Row, 1951.

MORIN, E. La epistemología de la complejidad. In: GARRIDO, F.; MOLINA, M. G. de.; SERRANO, J. L.; SOLANA, J. L. (Ed.). **El paradigma ecológico en las ciencias sociales**. Barcelona: Icaria, 2007. p. 55-81.

PEARCE, W. B.; PEARCE, K. A. Taking a communication perspective on dialogue. In: ANDERSON, R.; BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N. (Ed.). **Dialogue: theorizing differences in communication studies**. Thousand Oaks: Sage, 2004. p. 39-56.

SANTOS, B. de. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 237-280, 2002.

SILVA, N. R. O profeta da esperança: entrevista a Paulo Freire. **Dois Pontos: teoria e prática em educação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 24, p. 6-13, jan./fev. 1996.

SINGH, B. R. Dialogue across cultural and ethnic differences. **Educational Studies**, [S. l.]: v. 27, n. 3, p. 341-355, 2001.

SORRENTINO, M; NASCIMENTO, E. P. do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 16-38, set./fev.2009-2010.

SORRENTINO, M. et al. Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Ahmedabad. **Anais...** Ahmedabad, 2007.

TAYLOR, A. Can you hear me? Questioning dialogue across differences of ability. **Philosophy of Education**, [S.l.]: p. 45-53, 2010.

VALLES, M. **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis, 1997.

WOOD, J. T. Foreword: Entering into dialogue. In: ANDERSON, R.; BAXTER, L. A.; CISSNA, K. N. (Ed.). **Dialogue: theorizing differences in communication studies**. Thousand Oaks: Sage, 2004. p. xv - xxiii.

Recebimento em: 31/07/2015.

Aceite em: 08/10/2015.