

Representações Discursivas de Educação Ambiental: Uma Análise no Âmbito da Extensão Universitária

(Discursive Representations of Environmental Education: An Analysis in Scope of University Extension)

SAMA DE FREITAS JULIANI e LAÍSA MARIA FREIRE

Universidade Federal do Rio de Janeiro (samadefreitasjuliani@gmail.com,
laisa@biologia.ufrj.br)

Resumo. Este texto investiga a inserção da Educação Ambiental (EA) na formação inicial de professores de ciências via projetos de extensão. O referencial teórico metodológico adotado foi a Análise Crítica do Discurso (ACD), mais especificamente os trabalhos de Norman Fairclough. O objetivo do presente estudo foi caracterizar representações discursivas de EA no âmbito de dois projetos de extensão universitários que trabalham com EA. De forma geral, nos textos analisados encontramos representações discursivas híbridas de EA. Muitas vezes as atividades propostas nos textos estavam teoricamente orientadas pela EA crítica, buscando o empoderamento dos atores sociais, porém utilizando abordagens práticas desconectadas das discussões mais amplas da EA crítica, focando em conteúdos técnico-científicos ou em mudanças comportamentais.

Abstract. This text investigating the inclusion of environmental education (EE) in pre-service science teacher training via extension projects. The theoretical and methodological framework adopted was the of Critical Discourse Analysis, specifically the work of Norman Fairclough. The aim of the study were to characterize discursive representations of EA in scope of two university extension projects who work with EA. In general, the texts of the two projects analyzed are present hybrid discursive representations of EA. Often the activities proposed in the texts were theoretically targeted by critics EA, seeking the empowerment of social actors, but using practical approaches disconnected from broader discussions of critical environmental education, focusing on technical and scientific content or behavioral changes.

Palavras-chave: educação ambiental, formação inicial de professores, análise crítica do discurso

Keyword: environmental education, pre-service teacher training, critical discourse analysis

Introdução

O presente trabalho parte do entendimento de que o campo da Educação Ambiental (EA) é constituído por diferentes vertentes de EA com propostas educativas que vislumbram mudanças ambientais, porém possuem diferentes visões de mundo, diferentes objetivos no tratamento da questão ambiental, e diferentes modos de ação (LOUREIRO, 2009). Dessa forma, são produzidos diferentes discursos de Educação Ambiental que disputam pela hegemonia do campo. Como nos diz Resende (2015), a forma como as pessoas representam determinado aspecto do mundo tem influência sobre os modos como elas o compreendem e reagem a ele; assim, esses processos de disputa influenciam as formas com que as pessoas que trabalham com EA representam-na discursivamente e, portanto, desenvolvem seus trabalhos.

Nós, assim como Loureiro (2011) entendemos que a EA é:

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 individuais 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).

Os processos educativos fornecem os elementos para que as pessoas se constituam como seres sociais e culturais. Esse é um processo marcado pelo período histórico em que as pessoas se encontram, e dessa forma, possui uma intencionalidade (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014). A escola pode ser entendida como espaço privilegiado de formação do ser humano na sociedade contemporânea (OLIVEIRA; CARVALHO, 2012), pois grande parte da população frequenta este ambiente educacional em algum momento da vida, e nessa passagem são inculcadas nas crianças, jovens e adultos diferentes ideologias (LAYRARGUES, 2006).

As pesquisas do campo da EA relatam que a EA realizada nas escolas da educação básica é muito frágil (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015), o que pode estar relacionado a diversas causas. Para essas autoras, uma das causas é a ainda precária forma com que a EA é trabalhada na formação dos professores (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015). Segundo Santos e Jacobi (2011), para se desenvolver um trabalho de EA no sentido da transformação da sociedade, um dos fatores necessários é a presença na escola de “profissionais críticos e reflexivos, com uma postura interdisciplinar, construtivista e comunicacional, capazes de compreender as relações entre sociedade e ambiente” (SANTOS; JACOBI, 2011, p. 256). Porém, os professores, em sua maioria, não recebem formação profissional para atuarem na escola dessa forma (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015).

Assim, diversos autores (ARAÚJO; FRANÇA, 2013; GUIMARÃES; INFORSATO, 2012; LOPES; ZANCUL, 2012; MARCOMIN, 2010; TOZONI-REIS, 2001) vêm discutindo a importância da inserção da EA nos cursos de licenciatura como uma forma de garantir a presença de conhecimentos referentes a esse campo de estudo na formação inicial docente.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (campus Ilha do Fundão), apresenta, em sua estrutura curricular formal, poucas iniciativas de inserção da EA, as quais estão concentradas em atividades não disciplinares, como projetos de extensão. Nesse sentido, no presente estudo analisamos textos produzidos no âmbito de dois projetos de extensão em EA que ocorrem no Instituto de Biologia de uma universidade pública do Rio de Janeiro, e que têm a participação de alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Neste trabalho propomos oito seções. Na primeira, discutimos a polissemia relacionada ao termo EA. Na segunda, apresentamos a Análise Crítica do Discurso (ACD) como quadro teórico-metodológico utilizado no trabalho. Na seção seguinte, elaboramos o problema social, pergunta de pesquisa e objetivo do presente estudo. Posteriormente, descrevemos a metodologia e o *corpus* de análise, seguido de apresentação das análises feitas a partir de resumos de congressos produzidos por dois projetos de extensão referentes à EA, e de parte de duas entrevistas concedidas por integrantes de um desses dois projetos, buscando caracterizar representações discursivas sobre EA por meio de elementos textuais e discursivos. Na última seção, realizamos algumas considerações finais buscando refletir como a polissemia do termo EA se materializa nos textos analisados.

Polissemias presentes no campo da educação ambiental

Polissemia pode ser entendida como os vários sentidos que uma palavra ou termo apresentam num determinado contexto sócio-histórico. Esses diferentes sentidos são fruto de relações de intertextualidades (MARTINS, 2006), ou seja, diferentes sentidos influenciam a construção de um determinado sentido.

No campo da EA podemos perceber a polissemia em torno do termo “educação ambiental” que se expressa pelas diversas correntes, vertentes ou sentidos de EA. Segundo Carvalho (2004a):

é possível denominar educação ambiental a práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico. Assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade (CARVALHO, 2004a, p. 18).

Apesar do reconhecimento dessa polissemia, existem sentidos que são dominantes, compartilhados pela maioria das pessoas e que, portanto, atuam na conformação das representações discursivas de EA (LOUREIRO et al., 2009). Esses sentidos dominantes acabam por naturalizar determinados conceitos que vão moldando as práticas do campo. Porém, essas relações de poder não são estáticas, ou seja, os sentidos dominantes estão, a todo o momento, em disputa com outros sentidos pela hegemonia do campo.

Assim, para entender as disputas ideológicas entre diferentes discursos sobre EA, alguns autores vêm buscando identificar quais são esses projetos educativos. Sauvé (2005), por exemplo, para auxiliar na exploração das diferentes propostas políticas e pedagógicas classifica quinze correntes. As correntes naturalista,

conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética foram as correntes preponderantes nas décadas de 1970 e 1980. Enquanto que as correntes holística, biorregionalista, prático, crítica, feminista, etnográfica, eco-educação e sustentabilidade são mais recentes. Assim, podemos inferir que o perfil inicial da EA era muito centrado nas ciências ambientais, com maior destaque para a esfera “ambiental” que “educacional” (LAYRARGUES; LIMA, 2011). A partir da década de 1990, podemos notar uma alteração desse perfil, ao menos entre os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo (LAYRARGUES; LIMA, 2011), que passam a considerar como importante para se problematizar as questões ambientais aportes teóricos de outros campos do conhecimento.

Lima e Layrargues (2014) identificam três macrotendências político-pedagógicas disputando a hegemonia do campo da EA no Brasil: a conservacionista, a pragmática e a crítica. A conservacionista entende os problemas ambientais principalmente através do olhar da ciência Ecologia, desprezando aspectos sociais, históricos e culturais, isolando o natural do social. Essa perspectiva reforça a visão de que o ser humano está fora desse natural e sua relação com ele é sempre negativa, de prejuízo ao ambiente. Porém, o ser humano, assim como as outras espécies de seres vivos, atua no ambiente em que vive modificando-o. O que precisa ser melhor compreendido e transformado é “o padrão societário e, conseqüentemente, a visão de mundo que se tem e o tipo de relações sociais e de produção” (LOUREIRO, 2012, p. 27) desenvolvidas, pois estas influenciam diretamente a forma como nós atuamos em nosso espaço. As práticas relacionadas à vertente conservacionista são direcionadas a mudanças de comportamentos individuais de um ser humano genérico em relação ao meio ambiente. Segundo Loureiro (2012):

a generalização da categoria *humanidade* como perversa possibilita uso ideológico da questão ambiental, tirando o foco de análise da estrutura da sociedade e colocando a responsabilidade exclusivamente no indivíduo e numa tendência humana instintiva de destruição (naturalmente mau) (LOUREIRO, 2012, p. 25).

Portanto, tal proposta de EA não questiona a estrutura social vigente, apenas aponta mudanças pontuais de partes de um sistema extremamente complexo.

A vertente pragmática é oriunda das correntes de educação para o desenvolvimento sustentável. Essa vertente preconiza uma melhor utilização dos recursos naturais, de acordo com a lógica neoliberal de produção e consumo, sem

considerar as consequências sociais da apropriação e exploração de determinados bens ambientais. Sobre isso, Loureiro (2012, p.28) afirma que:

as consequências da crise ambiental não são consequência apenas do uso indevido dos recursos naturais; mas sim de um conjunto de variáveis interconexas derivadas das categorias: capitalismo/modernidade/industrialismo/urbanização/tecnocracia.

Na prática, essa vertente de EA sugere que os indivíduos sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e exige uma maior responsabilidade das empresas em relação aos problemas ambientais. Mas, de forma similar à vertente conservadora não questiona a estrutura social vigente. Para Lima e Layrargues (2014), essa vertente pode ser entendida como uma “evolução” ou adequação da vertente conservacionista às mudanças recentes do capitalismo, como a globalização e o neoliberalismo. Layrargues (2012) afirma que:

as macrotendências Conservacionista e Pragmática representam duas faces e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento – o conservador –, que foi se ajustando aos desdobramentos econômicos e políticos até ganhar a atual face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. A diferença é que, se para a opção Conservacionista há uma aparente indiferença com relação à manutenção ou transformação do projeto societário em curso, para a opção Pragmática, o que está em jogo é exatamente a continuidade desse projeto, que precisa permanecer ideologicamente ocultado (LAYRARGUES, 2012, p. 407).

A terceira vertente, a crítica, apoiada em teorias do campo da sociologia, da política e da economia, busca “o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LIMA; LAYRARGUES, 2014, p. 33). Essa perspectiva entende que os problemas ambientais são oriundos da estrutura social e questiona, portanto, a estrutura de acumulação do capital como forma de solucionar esses problemas.

Em relação ao modo como a EA é representada no imaginário social, afirmamos que existem diferentes formas, e que estas, são negociadas dialeticamente com a identidade pessoal de cada ator social. A aproximação com um modo ou outro de se trabalhar com a EA é atravessada pelas crenças e valores pessoais de cada pessoa ao estabelecer relação com o mundo.

Como apontado acima, por entendermos que essas diferentes vertentes de EA disputam pela hegemonização de determinadas práticas e discursos, parece-nos fértil investigar essas relações de disputa por meio de estudos críticos da linguagem.

Quadro teórico-metodológico: a análise crítica do discurso

Segundo Soler (2008), a ACD surge em meados dos anos 1980 como continuação da Linguística Crítica, que considera pesquisar sobre a linguagem, uma forma de

intervir nela (RAJAGOPALAN, 2002). Esse campo de estudos do discurso, diferente de outras linhas da linguística, da sociologia e da psicologia, se constitui com aportes teóricos e metodológicos próprios (MAGALHÃES, 2005) por voltar seu olhar para como, através do discurso, relações de poder se materializam reproduzindo desigualdades sociais (VAN-DIJK, 2004).

Nesse trabalho, dialogamos com os trabalhos de Norman Fairclough, pois, assim como ele, entendemos a linguagem como “parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2) e o discurso como a linguagem em ação, como um momento da ação no mundo de atores sociais historicamente situados. Nesse sentido, o discurso pode contribuir na reprodução, bem como na transformação social (FAIRCLOUGH, 2001). Para Fairclough (2001) é fundamental considerarmos como dialética a relação entre discurso e estrutura social, para não cairmos na armadilha de enfatizar o discurso “como mero reflexo de uma realidade social” nem como “fonte do social” (FAIRCLOUGH, 2001). Isso significa dizer que o discurso atua na construção das relações e estruturas sociais, assim como é moldado por essas estruturas e que as possibilidades de transformações residem nas pequenas rupturas de estruturas cristalizadas em nossa sociedade. Para Chouliaraki e Fairclough (1999) os discursos podem ser entendidos como um dos elementos semióticos de práticas sociais, sendo as práticas sociais as formas com as quais pessoas que compartilham determinados locais e momentos históricos investem recursos materiais e simbólicos para atuarem juntas no mundo. Dentro dessas práticas sociais, diferentes ordens discursivas coexistem disputando hegemonia. Uma ordem de discurso, segundo Fairclough (2003), pode ser entendida como o aspecto linguístico das (redes de) práticas sociais, ou seja, o conjunto de discursos, gêneros e estilos das (redes de) prática social e as relações de complementaridade e oposição que estes estabelecem. Entendemos aqui gêneros, como diferentes formas de agir que se expressam pelas escolhas linguísticas, e estilos como aspectos discursivos das formas de ser, das identidades. Assim, as combinações entre discursos, gêneros e estilos (interdiscursividade), conformam as ordens discursivas (FAIRCLOUGH, 2012), e estas controlam a variação linguística das práticas sociais. Porém, como toda relação, esta também é permeada por disputas pelo poder, pela hegemonia. Desta forma, dentro de cada prática social existem discursos, gêneros e estilos relativamente estáveis, os hegemônicos, que restringem as mudanças, e assim, perpetuam a força das tradições (FAIRCLOUGH, 2008).

No presente estudo focaremos nas formas de representação do mundo, os discursos. Fairclough (2003) entende discursos como formas de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, do mundo mental e do mundo social. Diferentes discursos são perspectivas diferentes do mundo e elas estão associadas com as diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que por sua vez dependem de suas posições no mundo, suas identidades pessoal e social, e as relações sociais que as pessoas estabelecem com as outras. Para esse autor, os discursos não somente representam o mundo, mas também o criam, como resultado dos diferentes graus de repetição, frequência e estabilidade destes ao longo do tempo (FAIRCLOUGH, 2003).

Uma determinada representação pode ser atravessada por diferentes discursos originados em práticas sociais diferentes - discursos híbridos. Importa para a ACD caracterizar nesses processos de hibridização quais discursos são base, e como eles se articulam. Segundo Fairclough (2003), discursos são caracterizados por suas formas de representação e por sua relação com outros elementos sociais. Por isso, podemos identificar nos textos, características do vocabulário em conjunto com as formas com que os discursos estruturam diferentemente o mundo, ou seja, as relações semânticas entre as palavras. Isso significa dizer que diferentes discursos podem usar as mesmas palavras de formas diferentes, e só conseguimos perceber essas diferenças se focarmos nas relações semânticas.

Assim, entendemos que olhar para as relações de hegemonia implicadas em como discursos se rearranjam dentro da prática social EA nos ajuda a vislumbrar, no âmbito dos projetos de extensão analisados, as relações de disputa entre as diferentes representações discursivas de EA e suas implicações para o campo e para a manutenção e/ou transformação discursiva e social.

Objetivos

Diante do quadro apresentado, temos o seguinte problema social: a EA, ao trazer uma compreensão das questões ambientais de forma mais complexa, incorporando os atores sociais participantes, explicitando os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas das injustiças socioambientais, tem sido considerada um importante instrumento para promoção de mudanças nos modos dominantes do pensamento moderno e no modelo de desenvolvimento econômico (CASTRO et al., 2012). Porém, as diferentes vertentes da EA produzem discursos que podem atuar na manutenção

dessas estruturas, que terminam por causar os problemas socioambientais, ou atuar na transformação dessas estruturas.

Assim, nos perguntamos quais são as representações discursivas de EA produzidas no âmbito de projetos de extensão universitária?

Para o desenvolvimento deste trabalho, tivemos como objetivo, portanto, caracterizar representações discursivas de EA no âmbito de dois projetos de extensão em EA do Instituto de Biologia de uma universidade pública.

Procedimentos metodológicos

Dentro do Instituto de Biologia da Instituição de Ensino Superior investigada, estão atualmente ativos quatro projetos de extensão. Dentre estes, três trabalham com EA. Nesse trabalho nós analisamos textos produzidos no âmbito de dois desses projetos de extensão que assumem perspectivas de EA críticas em suas ações. A escolha por esses dois projetos ocorreu em função do trabalho já desenvolvido pela primeira autora em sua dissertação de mestrado.

Para manter o sigilo dos participantes dos projetos de extensão utilizaremos os termos “projeto A” e “projeto B” para designar os dois projetos envolvidos nessa pesquisa. O projeto A foi criado em 2001 por uma demanda apresentada pelos moradores da vila residencial da UFRJ ao Centro Acadêmico do Instituto de Biologia da mesma universidade. Em seu início, o projeto era gerido apenas por alunos da graduação do curso de Ciências Biológicas. Tinha como foco principal, trabalhar com crianças e jovens os problemas socioambientais da vila residencial e da cidade do Rio de Janeiro de forma geral, em espaços não formais de educação. No ano de 2008, o projeto passou a trabalhar em parceria com uma escola municipal do bairro onde a universidade está inserida, e dessa forma, modificou um pouco seus objetivos e modos de ação. Atualmente, o projeto atua tanto em espaços não formais, como na escola supracitada. Tem objetivos de aproximar a universidade e sociedade, sensibilizar os participantes para as questões socioambientais e para o seu potencial transformador, auxiliando na utilização deste no contexto socioambiental em que estão inseridos.

O projeto B foi criado no ano de 2011, a partir do interesse de alunas de diferentes graduações da área da saúde em realizar um projeto de extensão em EA em uma comunidade pouco favorecida próxima ao campus da universidade. Esse projeto trabalha em parceria com outros projetos de extensão, já tendo realizado atividades em espaços não formais, em um curso pré-vestibular e em uma escola municipal da região.

O foco principal do projeto é promover a transformação social por meio da integração da comunidade com a universidade.

Na ACD o elemento para análise são textos. No caso, não somente textos escritos, mas também, textos transcritos de entrevistas, ou até mesmo imagens. No presente estudo, nós escolhemos como corpus de análises dois conjuntos de textos: resumos publicados no congresso de extensão da universidade em estudo pelos projetos A e B; e partes de entrevistas concedidas por dois integrantes do projeto B.

A UFRJ anualmente promove seu próprio congresso de extensão, onde os projetos e ações de extensão têm a oportunidade de apresentar para a comunidade acadêmica os trabalhos desenvolvidos. Assim, desde 2007, o congresso vem disponibilizando seus anais, com os resumos dos trabalhos aceitos, no site da pró-reitoria de extensão desta universidade. Selecionamos para nossas análises todos os resumos publicados pelos projetos A e B nesses anais (edições disponibilizadas no site da pró-reitoria de extensão desta universidade).

Como dito anteriormente, a primeira autora deste trabalho, em sua dissertação de mestrado trabalhou com projetos de extensão universitária que utilizam a EA em suas ações. Para as análises da dissertação a autora entrevistou quatro integrantes desses projetos que cursavam o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ.

Para o presente estudo, nós iremos utilizar entrevistas concedidas por dois integrantes do projeto B. Como forma de manter o sigilo, em relação aos nomes dos estudantes entrevistados, usaremos os nomes fictícios Joana e André. A entrevista de Joana teve duração de 24 minutos e a entrevista de André 41 minutos. Para as análises da dissertação os áudios das duas entrevistas foram transcritos totalmente, somando um total de 19 páginas analisadas. As linhas de cada entrevista foram numeradas para facilitar a análise, bem como, a apresentação dos dados e dos resultados.

Como os resumos dos congressos analisados referem-se às atividades desenvolvidas pelos projetos, selecionamos fragmentos das entrevistas de Joana e de André, nos quais esses estudantes descrevem atividades realizadas no âmbito do projeto em que atuam.

Após a leitura dos resumos, na íntegra, e das entrevistas citadas, para cumprir com o objetivo específico anunciado, mobilizamos alguns recursos propostos por Fairclough (2003, p. 139): caracterização das circunstâncias sociais e relações de tempo e espaço nas representações de práticas sociais; e caracterização das formas de representação dos atores sociais, como por exemplo, se no texto os atores são

suprimidos, se são ativos ou passivos, se são representados pelo nome ou pela classe ou grupo — essa análise é importante, pois a forma que as pessoas escolhem representar os atores sociais pode indicar posicionamentos ideológicos (RAMALHO, 2005). Além disso, buscamos relacionar esses aspectos micro com as condições macrossociais, nas quais os textos foram produzidos.

Baseadas nos preceitos da ACD, podemos afirmar que, tanto os autores dos resumos, quanto os estudantes entrevistados, ao relatarem suas ações nos projetos de extensão, tiveram seus discursos regulados pelas ordens do discurso que circulam nas (redes de) práticas sociais em que estão posicionados como integrantes do corpo social da universidade. Cabe lembrar que a circulação desses discursos é desigual tanto em termos de acesso por parte das pessoas quanto em termos de repetição continuada. Somado a isso, entendemos que na confecção dos textos e durante as entrevistas, determinados eventos foram escolhidos, e que estes foram descritos por meio de escolhas discursivas que, em via de regra, encontram-se recontextualizadas. Por isso, durante a apresentação dos resultados pretendemos dar ênfase ao caráter híbrido dos textos, no sentido de compreender em que momentos as diferentes representações discursivas de EA são utilizadas.

Representações discursivas de Educação Ambiental nos resumos analisados: aproximação com bases mais críticas de EA

No ano de 2010, o projeto A envia seu primeiro resumo ao congresso de extensão. Nesse texto, os autores afirmam sua filiação à EA crítica e emancipatória, no trecho: “[...] o projeto A tem seu trabalho pautado na perspectiva crítica e transformadora da Educação Ambiental (EA). [...]” e o sentido atribuído a esta perspectiva é que o trabalho amplia a discussão para além das questões ecológicas: “[...] a EA envolve não apenas questões ecológicas, mas também sociais, econômicas e culturais inseridas em determinado contexto histórico [...]” (PROJETO A, 2010).

Na descrição das atividades realizadas no mesmo resumo, podemos encontrar estruturas léxico-gramaticais que atuam na construção de representações discursivas de EA críticas. No trecho:

A educação ambiental pode ser uma ferramenta importante na formação de indivíduos atentos a realidade que os circunda, capazes de intervir na sociedade e, deste modo, reivindicar transformações de acordo com suas próprias demandas. (PROJETO A, 2011)

Os participantes representados são “EA” e “indivíduos”. O campo da EA é representado como um participante ativo, que tem a capacidade de ser, enquanto que os indivíduos são representados de forma passiva, pois a esses indivíduos não é associado nenhum processo, ao contrário o processo de formar é representado por um substantivo, como uma nominalização. Para associar a EA à formação dos indivíduos os autores do texto utilizam o substantivo “ferramenta”; esse substantivo guarda estreita relação com o mundo do trabalho, o que pode sugerir uma visão pragmática de educação. O uso dos verbos “intervir” e “reivindicar” demarca a intenção do projeto em mudanças. Essa mudança é associada ao contexto sócio-histórico desses indivíduos pelo uso do substantivo “sociedade” relacionado ao verbo “intervir” e também pelo uso da expressão “próprias demandas”. O reconhecimento e enfrentamento de demandas ambientais locais são tidos como responsabilidade da EA desde as recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, Geórgia – então URSS, em 1977. Além disso, Tozoni-Reis (2006) entende que tratar dos temas ambientais locais pode ser uma boa possibilidade de se iniciar processos reflexivos mais profundos e ao mesmo tempo mais amplos.

Seguindo a mesma linha, em 2012, o resumo do projeto A apresenta representações discursivas de EA híbridas, mesclando perspectivas mais críticas, com perspectivas mais conservadoras de EA, como expresso no trecho:

As crianças e jovens têm a possibilidade de levar o saber aprendido e os questionamentos para dentro de suas casas, discutindo-os com pais, irmãos, tios, etc, e dessa forma, as questões trazidas pelas crianças podem mudar antigos hábitos e rever conceitos de toda uma comunidade. (PROJETO A, 2012).

Os atores sociais “crianças e jovens”, são aqui representados com papel ativo. Esse papel ativo é marcado pelo uso dos verbos “ter” e “levar”. O uso do verbo “ter” circunstanciado ao substantivo “possibilidade” pode indicar que os autores do texto entendem o projeto como uma oportunidade para os alunos, essa ideia é complementada pelo verbo “levar” associado a “saber aprendido”. A partir dessas relações semânticas é construída uma ideia de educação linear, em que a aquisição de determinado conhecimento promove mudanças de hábitos e conceitos. Nos parece que os “conceitos de toda uma comunidade”, citados no resumo, se relacionam com a definição de atitudes de Carvalho (2004b) . Para a autora, atitudes “orientam as decisões e os posicionamentos dos sujeitos no mundo” (CARVALHO, 2004b, p. 177), enquanto que hábitos e comportamentos estão relacionados às ações dos atores sociais. Atitudes e

hábitos estão relacionados entre si, mas não guardam relações diretas. Para a EA é desejável que se estabeleçam processos educativos em que se busque trabalhar os aspectos de uma atitude ecológica que pode ser resumida como um “sistema de valores sobre como se relacionar com o ambiente, sistema que será internalizado como uma visão de mundo orientadora dos posicionamentos do sujeito na escola e em outros espaços e circunstâncias de sua vida” (CARVALHO, 2004b, p. 180). Assim, ao relacionar a formação dos alunos com “rever conceitos”, entendemos que os autores têm uma preocupação com a visão de mundo das pessoas e não apenas com seus comportamentos.

Representações discursivas de Educação Ambiental nos resumos analisados: aproximação com bases mais conservadoras e/ou pragmáticas de EA

Como dito anteriormente, os discursos encontram-se hibridizados e, portanto, diferentes discursos sobre EA podem estar representados no mesmo texto. No resumo de 2010 do projeto A é relatado qual foi o objetivo das atividades realizadas nesse ano da seguinte maneira:

Objetiva-se, para o segundo semestre, utilizar a pedagogia de projetos como metodologia a fim de tornar os alunos agentes da própria ação e, assim, propiciar a transformação do espaço interno e externo do educando (PROJETO A, 2010).

Nesse trecho, o ator social que elaborou o objetivo está ausente por meio do uso da locução verbal “objetiva-se”. Essa ocultação do sujeito nas orações é típica do discurso científico, especificamente das ciências naturais, que para legitimar um procedimento ou ação retira a subjetividade dos processos. Os participantes representados são “metodologia”, “alunos” e “educando”. A metodologia é representada como um participante ativo da oração que “torna”, ou seja, transforma algo. Nesse momento, mais uma vez, o texto se aproxima do discurso científico ao dar poder de ação para uma entidade. Os alunos são representados de forma passiva, pois é a “metodologia” que irá transformá-los. Essa construção frasal contribui para uma visão pragmática e linear entre aplicação de uma metodologia e transformação das pessoas. Além disso, constrói a ideia de que os estudantes não são responsáveis por se tornarem agentes da própria ação, mas sim a metodologia. Sobre isso Loureiro (2009, p. 26) afirma que:

ainda é comum se observarem em programas de Educação Ambiental objetivos como : “tornar consciente”, “levar conhecimentos a” e “ensinar a cuidar do ambiente” os grupos sociais que não se adequam aos padrões “ecologicamente corretos” idealizados pelas classes dominantes, num uso da educação como meio de universalização de tais visões sociais que reforçam a exclusão e a desigualdade no acesso aos bens naturais. São objetivos e finalidades educativas que se afinam com um modelo de educação tradicional contrário às formulações freirianas ao implicarem pensamentos que afirmam as diferenças culturais e de construção simbólica da natureza, principalmente as oriundas das classes populares e populações tradicionais, como riscos à proteção ambiental.

No resumo de 2011 do projeto B, os autores enunciam a influência da EA crítica em suas ações por meio do trecho: “A linha de educação ambiental adotada incentiva a visão crítica do indivíduo em relação ao ambiente que o circunda e sua responsabilidade para com o mesmo e com toda comunidade.” (PROJETO B, 2011). Nessa oração o verbo “adotar” não possui sujeito. Em contrapartida temos a concepção teórica “linha de EA” sendo representada como um participante ativo que “incentiva”. Por meio dessas escolhas textuais, os autores se excluem como participantes dos processos de “adotar” e “incentivar”. O outro participante do trecho em destaque é “indivíduo”, que possui papel passivo de ser influenciado a adquirir uma “visão crítica” pela “linha de EA”. Apesar de encontrarmos o léxico “crítica” referindo-se ao processo educativo do participante, este não corresponde ao sentido trabalhado pela EA crítica emancipatória, pois coloca em um indivíduo genérico a responsabilidade e a culpa pela permanência ou não de uma condição socioambiental. Condição essa que faz parte de uma conjuntura social, política e econômica que, além de gerar o problema, restringe as ações dos atores sociais. Sendo assim, a problematização dessa conjuntura é necessária para um entendimento mais crítico, já que, o foco aqui parece ser a relação ser humano ambiente, sem questionamentos estruturais. Ainda no mesmo fragmento, podemos observar que há uma separação entre ambiente e comunidade. Essa separação sugere que as pessoas, ou a cultura, estão descoladas do ambiente, o que nos remete a representações discursivas mais conservadoras de EA. Segundo Loureiro (2012), é necessário que se articule teoria social e questão ambiental “pois a dissociação implica a perpetuação dos modelos vigentes, ou o revigoramento de panoramas fascistas de defesa da espécie humana ou, no extremo oposto, de defesa das espécies ditas naturais” (LOUREIRO, 2012, p. 28).

Ao longo do resumo de 2012 do projeto B, também podemos notar representações discursivas que não dialogam com as perspectivas críticas da EA, como por exemplo, quando é relatada uma atividade em parceria com outro projeto social:

o projeto promoveu oficinas de compostagem e agricultura urbana com as alunas do [...], buscando uma visão integrada do ciclo alimentar, que vai desde a produção de alguns alimentos até o consumo.(PROJETO B, 2012)

Nesse trecho os participantes representados são “projeto” e “alunas”. O projeto possui papel ativo de “promover” e “buscar” e as “alunas” o papel passivo de receber essas oficinas. Os conteúdos abordados na oficina estão mais relacionados às questões técnico-científicas próximas da disciplina Biologia do que a outros aspectos relacionados aos alimentos, como as questões macrosociais que influenciam nossa atual forma de produção de alimentos em larga escala, o que pode sugerir uma colonização do discurso científico nas práticas de EA desse projeto de extensão.

Podemos notar que questões microsociais foram privilegiadas e os aspectos macrosociais relacionados a essa questão ambiental foram silenciados nos textos analisados. Esse apagamento está presente também em outros momentos desse resumo, como no trecho “Visto que a EA é um processo de transformações graduais nas ações cotidianas”. Aqui a EA é associada às mudanças de comportamentos e não de atitudes, isso se expressa pelo uso do substantivo “transformações” associado ao substantivo “cotidiano”.

O resumo de 2014 do projeto B descreve oficinas sobre o tema lixo, realizadas nesse período, e assume como objetivo:

abordar a temática do lixo de maneira lúdica e didática, para que os alunos pudessem entender como o lixo interfere na realidade local . Apresentamos as maneiras de separar os resíduos sólidos e ressaltamos a importância da redução do consumo e da geração de lixo caseiro (PROJETO B, 2014).

No trecho acima os atores sociais representados são “alunos” e “nós”. Os alunos são representados de forma ativa por meio da associação com os processos “poder” e “entender”. O participante, nós, trata-se de um sujeito implícito na oração, ou seja, não se faz menção direta a ele, mas é possível identificá-lo. Nesse caso, o participante “nós”, que se refere aos autores do texto, possui papel ativo de “apresentar”. Com essa construção frasal, mais uma vez, nos parece que o processo de ensino-aprendizagem é representado de forma tradicional, no qual há alguém (nós) que apresenta, e alguém (alunos) que entende. Representando uma postura que não favorece a autonomia e empoderamento das pessoas. O projeto escolhe apresentar sobre a temática do lixo o que diz respeito a comportamentos individuais, como a “separação do lixo”, o que aproxima essa ação do projeto a discursos pragmáticos de EA, que para Layrargues (2012) é o processo educativo que mais se adequa a (com crase) lógica neoliberal. Sobre isso Lima e Layrargues (2014) afirmam que:

A macrotendência pragmática de Educação Ambiental representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado, que afeta o conjunto das políticas públicas, entre as quais figuram as políticas ambientais. Essa Educação Ambiental será a expressão do Mercado, na medida em que ela apela ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governança geral (LIMA; LAYRARGUES, 2014, p. 31)

Não queremos aqui dizer que esses comportamentos não são importantes no nível individual, e até mesmo coletivo em alguma medida, mas que essas mudanças comportamentais pouco têm a contribuir na superação das origens desse problema socioambiental.

Análise dos fragmentos das entrevistas

Aqui trazemos a análise de fragmentos das entrevistas de Joana e André, integrantes do projeto B, concedidas à primeira autora desse texto no âmbito de sua dissertação de mestrado. Como dito na seção de metodologia, selecionamos fragmentos onde são relatadas atividades desenvolvidas pelo projeto B. Em função disso, essa seção está dividida em três subseções correspondentes às atividades descritas por Joana e André.

Curso sobre alimentação

Segundo Joana, o projeto B ofereceu um curso sobre alimentação em parceria com um projeto social voltado para mulheres da comunidade. Ao relatar o que foi trabalhado durante o curso, a estudante fala que:

71(...) Então, a gente fala muito sobre o alimento, sobre, os agrotóxicos,
72transgênicos, impactos na saúde, no ambiente, sobre isso e como reverter
73isso. Sempre tentando também trabalhar com a questão do território, né?
74Deles mudarem aqui pro lugar, pra fazer as generalizações deles. Enfim,
75pequenas mudanças no cotidiano, né? Deles, mudarem o território, em si
76pra conseguirem ter uma vida melhor. Assim no fundo ir, sei lá, preservar
77mais o ambiente em que eles já vivem, e tudo né, que já é meio muito
78caótico

Na representação do evento curso, das linhas 71 a 73, são representados como participantes do evento apenas os estudantes da universidade expressos pela locução pronominal “a gente”. Esses atores sociais são representados de forma ativa por meio do verbo “falar” (linha 71). Se são os estudantes que falam, podemos pressupor que alguém escuta, e nessa construção frasal, escutar é a ação das mulheres moradoras da comunidade. Para exemplificar o que é trabalhado durante o curso, primeiro a estudante se refere às questões mais técnico-científicas relacionadas ao tema alimentação, como “agrotóxicos” e “transgênicos” e depois fala de questões mais sociais. A ordem com que

o evento é representado - inicialmente aspectos mais próximos da disciplina Biologia, depois aspectos sociais - se assemelha à forma com que o resumo de 2012 do Projeto B se refere ao curso. Por outro lado, o conectivo que a estudante utiliza para relacionar questões mais técnico-científicas com questões mais sociais é o advérbio “sempre”, indicando que as duas questões talvez sejam trabalhadas paralelamente. Apesar de a estudante ter dado maior ênfase em sua fala às questões técnico-científicas, o uso do verbo “reverter” (linha 72) nos dá pistas de que também são trabalhadas outras questões, para além das Biológicas, associadas ao tema alimento.

No trecho, Joana diz que foi intenção desse curso trazer a discussão para o âmbito local, ou seja, aproximar o tema com a realidade das pessoas participantes. Para isso, ela faz uso do verbo “tentando”, deixando implícita a noção de que os estudantes tentam fazer essas relações, mas que é algo difícil, que necessita um esforço para ser alcançado. Essa dificuldade talvez tenha relação com os modelos tradicionais de educação que não privilegiam essas ações. Segundo Freire (1983), para uma educação libertadora que possibilite que as pessoas se desenvolvam no sentido de problematizarem criticamente sua situação concreta e a partir daí atuarem criticamente sobre ela, é preciso que:

concomitantemente com a demonstração experimental, no laboratório, da composição química da água, é necessário que o educando perceba, em termos críticos, o sentido do saber como uma busca permanente. É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade (FREIRE, 1983, p. 34).

Nas linhas 74 à 78, os moradores aparecem como participantes na representação do evento por meio dos pronomes “deles” (linha 74) e “eles” (linha 78). Sendo representados como atores ativos. Nesse trecho, Joana retorna à pergunta sobre quais são os objetivos do projeto com o uso do advérbio “enfim” que tem sentido de finalmente ou em conclusão, e traz mais dois objetivos. O primeiro está relacionado a mudanças comportamentais expressas pela adjetivação de “mudanças” como “pequenas” associadas ao cotidiano. Pensar na EA como uma ferramenta para gerar mudanças comportamentais está associado à vertente pragmática de EA, que para Layrargues (2012) é o processo educativo que mais se adequa à lógica neoliberal. Sobre isso Lima e Layrargues (2014) afirmam que:

A macrotendência pragmática de Educação Ambiental representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado, que afeta o conjunto das políticas públicas, entre as quais figuram as políticas ambientais. Essa Educação Ambiental será a expressão do Mercado, na medida em que ela apela ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governança geral (LIMA; LAYRARGUES, 2014, p. 31).

Na oração seguinte, a estudante associa essas mudanças comportamentais a “ter uma vida melhor”. Com isso, ficam as perguntas: mudanças comportamentais levam a uma vida melhor? Para quem? O que Joana está compreendendo como uma vida melhor? Condições de vida mais salubres dentro do mesmo modo de produção? Para vertentes mais críticas de EA é necessário pensarmos em novas formas de sociedade e de modos de produzir a vida social. Não interessa, a essas vertentes de EA, adaptarem-se ao sistema, mas sim desconstruí-lo, a partir do empoderamento dos atores sociais.

Outro objetivo elencado é a preservação do ambiente. Para a apresentação desse objetivo a estudante utiliza a locução adverbial “no fundo” (linha 76), ou seja, o aspecto principal, e o associa ao verbo “preservar”. Com o uso dos advérbios “mais” e “já”, reconhece que os moradores têm um senso de pertencimento ao local em que vivem e que cuidam desse local. O que nos parece alinhado a vertentes mais conservadoras de EA que privilegiam ações de transmissão de conteúdo, muitas vezes ecológicos, com a pretensão de que por meio da aquisição desses conteúdos as pessoas passem a preservar a natureza sem problematizar a força das ações individuais dentro do sistema capitalista, nem o próprio sistema como a origem dos problemas socioambientais. Então, por mais que exista um senso de que o ambiente abrange também o social, coloca em ações individuais a potência de transformação da vida, sem deixar explícitas as questões macrossociais que constroem essas ações individuais.

Já André durante sua entrevista, ao referir-se a esse mesmo curso, relata o seguinte:

282nós trabalhamos em conjunto também com um projeto chamado “nome”
283que é um projeto de culinária.
 (...)
286Apenas as meninas participam. E elas participam principalmente com a
287área de você ter uma noção do lixo que você produz na cozinha, né? Você
288saber diferenciar o lixo orgânico, do lixo comum, do lixo é, sólido.
289Entendeu? Então, você tem toda essa, e como lidar com isso, e o que
290você pode fazer com isso.

Na representação do evento curso, os atores sociais presentes são “as meninas” e “você”. Aqui, o pronome “você” (linha 287) não se refere ao locutor, no caso a pesquisadora, mas às pessoas de forma geral, e em específico as pessoas que

participaram do curso. Os processos “ter” e “saber” representados nas linhas 287 e 288, respectivamente, associam essa ação do projeto a processos de transmissão e aquisição de conhecimentos. Com isso, aparentemente assume-se que “as meninas” ensinam e “você” aprende. Representando uma postura que não favorece a autonomia e empoderamento das pessoas.

André ao descrever o que foi trabalhado durante o curso, de forma semelhante ao relato de Joana, dá maior ênfase às questões técnicas relacionadas ao lixo. Isso fica explícito pelo uso dos verbos “produz” (linha 287), “diferenciar” (linha 288) e “lidar” (linha 289), todos associados às questões de reciclagem. Com essas falas, nos parece que o lixo é representado mais como um problema de ordem técnica do que de ordem cultural associado aos padrões de produção e consumo da sociedade contemporânea. Assim, nos parece que a maneira com que o lixo foi trabalhado nas oficinas privilegia aspectos ideológicos de manutenção do sistema, tal qual se apresenta, pois “remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da dimensão política”(LAYRARGUES, 2011, p. 186).

Oficina sobre a questão do lixo

Para explicar o que foi feito durante a oficina sobre a questão do lixo a estudante, ao representar esse evento, justifica a escolha pelo tema com as frases:

138(...)E agora a gente falou, não, realmente, a gente tem que. É. Nossa
139prioridade tem que ser o lixo é uma questão de visual, é muito grande.
140Mais do que ficar pensando numa coisa macro e tal, uma coisa que tá
141aqui instantânea que está acontecendo, que está sendo ruim. Eles
142reconhecem isso, né? Isso já é uma grande coisa.

A escolha pelo tema lixo foi feita pelos estudantes da universidade. Isso fica claro na linha 138 pelo uso da locução pronominal “a gente” e do pronome “nossa”. A estudante justifica essa escolha, ao longo desse trecho, por meio de dois argumentos. O primeiro está relacionado ao fato do problema ter grande amplitude dentro da comunidade. Na linha 139, a estudante associa a prioridade da questão do lixo qualificando-a como “questão de visual” e “muito grande”, ou seja, é uma questão que, segundo Joana, está presente no cotidiano dos moradores. Em seguida, ela continua a justificativa com o adjetivo “instantânea” e o verbo “acontecer” no gerúndio, dando ideia de um processo contínuo. Na linha 140, podemos perceber que Joana marca uma contraposição entre as questões do cotidiano e questões mais macro. Para isso, ela utiliza a locução conjuntiva “mais do que”, essa locução traz a ideia de que uma

questão é mais importante ou mais urgente que a outra. No caso, a estudante coloca a questão que “está acontecendo” como mais urgente que uma “coisa macro”. Consideramos improdutiva para o campo da EA essa contraposição entre questões macro e micro, já que à luz do referencial teórico da ACD as ações dos atores sociais são contingenciadas pelas estruturas e reflexivamente as estruturas são fruto desses agenciamentos. Isso significa dizer que as questões macro e micro estão relacionadas e influenciam-se mutuamente, de forma que as estruturas (questões macro) devem ser entendidas como coercitivas, mas também como recursos para as atividades dos atores sociais (questões micro). Assim, os atores sociais “reproduzem e transformam as estruturas que utilizam (e que os constroem) em suas atividades” (RESENDE, 2009, p. 27). Dessa forma, ao se pensar a questão do lixo e como solucioná-la, torna-se importante entender o contexto em que o problema é gerado.

O segundo argumento passa pelo fato do problema ser reconhecido pelos moradores. Na linha 141, a estudante afirma que a questão do lixo “está sendo ruim”. Com o uso do verbo “estar” ela traz a questão para o presente, e com verbo ser no gerúndio, traz a ideia de um processo já iniciado anteriormente, contínuo, e associa esses processos ao adjetivo “ruim”. Na linha 142, Joana afirma que são os próprios moradores que identificam essa questão como ruim, colocando os moradores nesse momento como participantes ativos, e identifica esse reconhecimento como sendo “uma grande coisa”, ou seja, o reconhecimento por parte dos moradores de que o lixo é uma questão a ser resolvida é ele um evento a ser destacado.

Em seguida, Joana descreve o que foi feito nessas oficinas:

154 Assim, é, e nessas oficinas a gente trabalhava toda essa questão do
155 lixo né? Desde, sei lá, de como ele é produzido de onde vêm os
156 materiais, o que, que faz o vidro, né? Até chegar na nossa casa. E o nosso
157 poder de, de querer mudar também né, aquilo. Então como que a gente
158 separava o lixo, em lixo orgânico, em reciclável. Trabalhou bem essa
159 coisa de reciclável, o que, que é reciclável. Da onde, o descarte do lixo,
160 né? Depois que você joga. Pega o seu lixo e joga no lixo pra onde ele vai?
 (...)
176 Trabalhou muito com essa coisa do consumismo, também, né? Porque a
177 reciclagem na verdade é a última das coisas, destinos né? na verdade.
178 Antes tem que se trabalhar muitas outras coisas.

Na representação das oficinas sobre a questão do lixo ministradas para crianças moradoras da comunidade, a estudante mescla questões técnico-científicas relacionadas ao tema trabalhado - como a separação do lixo, o que é considerado reciclável ou não e o que acontece com o lixo quando sai da nossa casa- com questões mais sociais - como o consumismo e poder de mudança. A estudante começa falando de forma técnica sobre

o lixo, situando o lixo como um participante do evento por meio dos verbos “vem”, “faz” e do substantivo “vidro” que especifica um determinado tipo de lixo. Depois, nas linhas 156 e 157, apresenta aspectos sociais da questão do lixo com a frase “E o nosso poder de, de querer mudar também”. Apesar de trazer uma questão social, faz isso num plano individualista ao associar o poder de mudança a ações de reciclagem. Essa associação entre poder de mudança e reciclagem despolitiza a possível ação de mudança, por não relacioná-la, por exemplo, com transformações das relações sociais e padrões de consumo (estimulados pelos discursos do “novo capitalismo”), que geram uma grande produção de lixo. Nesse sentido, entendemos que, na fala da estudante, por mais que haja uma intenção em trabalhar com a EA crítica, sua fala se situa a partir de discursos marcados por diferentes ideologias que representam as disputas por hegemonia que ocorrem no campo da EA de forma geral.

Na linha 176, a estudante indica que questões relacionadas ao consumo foram trabalhadas na oficina. Para isso, Joana coloca a questão do consumismo e as outras questões apresentadas anteriormente como igualmente importantes, por meio do uso do advérbio “também”. Na frase seguinte, retoma a questão da reciclagem indicando que ela é menos importante que tratar do consumismo pelo uso da adjetivação de reciclagem como “última das coisas”. E finalmente na linha 178, o uso do advérbio “antes” com sentido de primeiramente, traz a ideia de que a questão do lixo é muito mais complexa do que se falar de reciclagem. Porém, não parece claro para a estudante o que envolve essa complexidade já que utiliza o substantivo abstrato “coisas” para definir o que precisa ser trabalhado. Em contrapartida, para definir o que deve ser trabalhado em relação às questões mais técnicas do tema geral lixo, Joana é bastante precisa e detalhista, o que pode significar uma maior aproximação da estudante com esses aspectos da questão do lixo.

Atuação do projeto em uma escola municipal

André ao descrever as ações do projeto, fala sobre a parceria entre eles e uma escola municipal da comunidade. Nessa fala de André é possível perceber uma tensão em assumir trabalhar com a vertente crítica da EA. A tensão reside no fato de que, segundo o estudante, as condições reais de trabalho, muitas vezes, não permitem alcançar ações mais críticas de EA. Vejamos a seguinte fala do estudante:

162A gente tentava trabalhar com a formação dos professores pra haver essa
163reflexão, tipo, do que a educação ambiental tem haver com o dia-a-dia
164deles. Porém, a própria direção do colégio não tinha interesse tão grande

165 assim de a gente trabalhar ali dentro, porque dava mais trabalho pra eles
 166 na verdade, entendeu?
 (...)
 171 Por mais que a gente tivesse boa vontade de estar ali, a gente entendia
 172 que nem sempre era o objetivo primário deles fazer o projeto funcionar,
 173 entendeu? E acabou que gerou aqueles problemas com a direção, a gente
 174 tentava fazer uma coisa maior, uma coisa mais crítica, uma coisa com
 175 uma reflexão maior, com impacto maior no dia-a-dia e acabava que por
 176 conta dessa força que existia contra, a gente acabava caindo naquele
 177 negócio de fazer uma pequena oficina, a gente fazia aquela horta que
 178 ficava ali, entendeu? Eram aquelas ações que não tinham uma reflexão
 179 grande, uma [3s]. Não eram voltadas realmente para a formação
 180 deles, entendeu?
 (...)
 206 (...) você pode ver que não é uma educação ambiental crítica, não cai tanto
 207 na educação ambiental crítica quanto deveria cair. A gente tenta levar pra
 208 esse lado, mas a gente tá caindo no comportamental.

Nesse trecho, André expõe a dificuldade encontrada pelo grupo em trabalhar a partir de perspectivas críticas de EA. Nas linhas 162 e 174, o estudante ao usar o verbo “tentava” constrói a ideia de que, por mais que eles buscassem realizar ações críticas, havia algo que impedia. Nas linhas 175 e 176, André atribui a impossibilidade anunciada a uma “força que existia contra”, que na nossa leitura é a própria estrutura escolar. Na linha 176, o estudante refere-se às atividades que ele considera não sendo afinadas com a EA crítica por meio da metáfora “caindo”, ou seja, é preciso estar atento para que lado se está “caindo”; ou você cai para a EA crítica ou você cai para o outro lado. Essa metáfora é repetida nas linhas 206, 207 e 208 onde o estudante coloca a EA crítica de um lado e a “comportamental” de outro lado, como se as pessoas que trabalham com EA vivessem a todo o momento a tensão entre atuar de forma crítica ou comportamental. André relaciona esse movimento de cair nas linhas 176 e 177 a “naquele negócio”, o pronome “naquele” é utilizado para nomear algo que está longe do sujeito falante, e o substantivo “negócio” é usado para nomear genericamente algo quando não se sabe o nome correto a usar. A associação entre esses dois léxicos pode expressar uma desvalorização por parte de André em relação às atividades oficina e horta, isso fica ainda mais evidente quando ele adjetiva a oficina como “pequena” e a horta como “aquela horta”.

Considerações finais

Como dito anteriormente, entendemos que as diferentes vertentes de EA que coexistem no campo travam disputas para tornarem-se hegemônicas. Nesse sentido, buscamos caracterizar as representações discursivas de EA em textos produzidos por integrantes de projetos de extensão em EA de uma universidade pública do Rio de

Janeiro, pois, com isso, buscamos identificar e entender como essas disputas por hegemonia se expressam nesses textos.

O enquadre da ACD na modernidade tardia nos ajuda a entender a coexistência das diferentes representações discursivas de EA. Para Chouliaraki e Fairclough (1999) as hibridizações discursivas são inerentes do momento histórico em que vivemos. Portanto, torna-se importante entender como estas se materializam nos textos, como forma de identificar as disputas e os processos de manutenção de discursos hegemônicos.

De forma geral, nos textos dos resumos analisados encontramos representações discursivas híbridas de EA. Muitas vezes, as atividades propostas nos textos estavam teoricamente orientadas pela EA crítica, buscando o empoderamento dos atores sociais, porém utilizando abordagens práticas desconectadas das discussões mais amplas da EA crítica, focando em conteúdos técnico-científicos ou em mudanças comportamentais.

Por mais que exista essa aparente dificuldade de colocar em prática os objetivos e conceitos teóricos da EA crítica, entendemos que o contato dos estudantes com essa vertente da EA pode influenciar sua prática pedagógica, não somente na sua atuação em projetos de EA, mas também na sua prática como docentes, já que os processos de interdiscursividade podem promover hibridizações entre práticas sociais.

Além disso, o trabalho permite entender que os processos de extensão universitária promovem a inserção da EA nos espaços curriculares de forma prática, proporcionando a oportunidade dos licenciandos terem contato com realidades socioambientais diversas.

Referências

ARAÚJO, M. L. F.; FRANÇA, T. L. de. Concepções de Educação Ambiental de professores de biologia em formação nas universidades públicas federais do Recife. *Educar em Revista*, v. 50, p. 237–252, 2013.

CARVALHO, I. C. M. de. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a. p. 13–26.

CARVALHO, I. C. de M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004b.

CASTRO, R. S. de; SPAZZIANI, M. de L.; SANTOS, E. P. dos. Universidade, Meio Ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOUREIRO, C. F.;

LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. Teoria Social do Discurso. In: *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 89–131.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Abingdon: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, v. 2, n. 1, p. 170–185, 2008.

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, v. 25, n. 2, p. 307–329, 2012.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, S. S. M.; INFORSATO, E. do C. A percepção do professor de biologia e a sua formação: a educação ambiental em questão. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 737–754, 2012.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 73–103.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; CASTRO, R. S. de (Org.). *Educação ambiental repensando o espaço da cidadania*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 185–226

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, p. 398–421, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. D. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓS-GRADUAÇÃO. 2011. Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto, 2011.

LIMA, G. F. da C.; LAYRARGUES, P. P. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23–40, 2014.

LOPES, T. M.; ZANCUL, M. C. de S. A inclusão de temas ambientais nos cursos de ciências biológicas de universidades públicas paulistas. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 29, p. 1–16, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). *Educação ambiental repensando o espaço da cidadania*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17–56.

LOUREIRO, C. F. B.; BARBOSA, G. L.; ZBOROWSKI, M. B. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. In: *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 81–118.
MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.*, v. 21, n. especial, p. 1–9, 2005.

MARCOMIN, F. E. Discutindo a formação em educação ambiental na universidade: o debate e a reflexão continuam. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. especial, p. 172–184, 2010.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1, p. 117–136, 2006.

OLIVEIRA, M.; CARVALHO, L. M. Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental: possíveis articulações? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 14, p. 252–275, 2012.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e cognição do ponto de vista da lingüística crítica. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*, v. 6, n. 2, p. 85–100, 2002.

RAMALHO, V. Ideologia e representação de atores sociais: a invasão ao Iraque. *Revista Investigações*, v. 18, n. 2, p. 1–9, 2005.

RESENDE, V. M. de. A violência simbólica: representação discursiva da extrema pobreza no Brasil - relações entre situação de rua e vizinhança. *Discurso & Sociedad*, v. 9, n. 1, p. 106–128, 2015.

RESENDE, V. de M. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico* implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes Editores, 2009.

SANTOS, V. M. N. dos; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 2, p. 263–278, 2011.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. de M. (Org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-46.

SOLER, S. Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, v. 2, n. 3, p. 642-678, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, v. 27, p. 93-110, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. *Interface- comunicação, saúde e educação*, v. 5, n. 9, p. 33-50, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. *Educar em Revista*, v. 3, n. Edição especial, p. 145-162, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAMOSA, R. (Org.). *Educação ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Quartet: CNPq, 2015. p. 105-138.

VAN-DIJK, T. A. Discurso y Dominación. In: GRANDES CONFERENCIAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, 4., 2004, Bogotá. *Anais...* Bogotá, 2004.

SAMA DE FREITAS JULIANI. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). É especialista em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (2012), e mestre em Educação em Ciências e Saúde pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde- NUTES/UFRJ. Atualmente é doutoranda no programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde- NUTES/UFRJ e trabalha como tutora a distância do Centro de Educação a Distância do Estado de Rio de Janeiro (CEDERJ). Possui interesse na área de Formação de Professores na interface com as áreas de Educação em Ciências e Educação Ambiental.

LAÍSA MARIA FREIRE. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), mestrado em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública - Fundação Oswaldo Cruz (2004) e doutorado em Educação em Ciências e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde- NUTES/UFRJ (2010) com estágio de doutorado na Universitat Autònoma de Barcelona - Catalunya (2009). Foi professora da Universidade Estácio de Sá (2004-2006), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005-2006) e do Centro de Educação a Distância do Estado de Rio de Janeiro (CEDERJ) (2006-2008). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro e trabalha no Instituto de Biologia, departamento de Ecologia

no laboratório de Limnologia. Orienta no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde do NUTES/UFRJ. Seus interesses de pesquisa estão relacionados aos processos de formação de professores, ensino de ecologia, gestão e Educação Ambiental. Desenvolve projetos de pesquisa voltados para análise crítica do discurso em contextos educacionais e análises do processo de gestão ambiental. Desenvolve atividades de extensão universitária na área de formação de professores de ciências e biologia e elaboração de material didático para o ensino de ecologia.

Recebido: 25 de agosto de 2015

Revisado: 23 de fevereiro de 2016

Revisado: 24 de maio de 2016

Aceito: 19 de julho de 2016