

Da Práxis Participativa À Educação Ambiental Crítica: Análises De Propostas Formativas De Educadores Ambientais Da Baixada Fluminense

Aline Lima de Oliveira¹

Mauro Guimarães²

Resumo:

Discute-se, neste estudo, a importância da participação em sintonia com a EA Crítica para a formação de educadores ambientais, como ferramentas de mudança de uma sociedade subversiva ao capital financeiro. Assim, esta pesquisa é orientada pelo seguinte problema: como e em que sentido a perspectiva participativa é apropriada pelos educadores na implementação da EA em escolas da Baixada Fluminense? E é demarcada no seguinte objetivo: refletir e apontar caminhos de consolidação da EA Crítica, a partir do viés participativo contra-hegemônico. Investigaram-se as concepções de EA, participação e cidadania, dos seguintes processos formativos: “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania a distância”; e “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos”, e de seus responsáveis pedagógicos. Para tanto, realizou-se a pesquisa documental, a partir dos projetos pedagógicos dos cursos e entrevistas semiestruturadas com os responsáveis, analisadas através de adaptações da ATD (Análise Textual Discursiva). Acredita-se que, para formar educadores ambientais e, sobretudo, para obter práticas pedagógicas que vislumbrem a transformação do padrão societário vigente, em um movimento contra-hegemônico participativo, é fundamental romper com perspectivas participativas cooptadas e tornar as discussões sobre cidadania plena mais presentes nos processos formativos.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Participação. Formação de Educadores.

Praxis Participatory Of Critical Environmental Education: Analysis Of Proposals Of Environmental Educators Formative Baixada Fluminense

Abstract:

It is argued in this study, the importance of participation in line with EA Critical to the formation of environmental educators, as tools for change in a society subversive financial capital. Thus, this research is guided by the following problem: how and in what sense the participatory approach is appropriate for educators in the implementation of EE in schools in the Lowlands? It is marked on the following goal: to reflect and indicate ways of consolidating EA Criticism from the bias participatory counter-hegemonic. We investigated the views of EA, participation and citizenship, the following training processes “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania a distância”; and “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos”, and those responsible for teaching. To this end, we carried out documentary research, from the pedagogical courses and semi-structured interviews with officials, analyzed through adaptations of ATD (Textual Analysis Discursive). It is believed to form environmental educators, and especially for teaching practices that envisage the transformation of existing corporate standard, in a counter-hegemonic movement participatory perspective is fundamental break with co-opted and participatory discussions about making citizenship more gifts in the formative processes.

Keywords: Critical Environmental Education. Participation. Training of Teachers.

¹ Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/IM-UFRRJ).

E-mail: aline_limadeoliveira@yahoo.com.br.

² Professor-pesquisador do Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/DES/IM/UFRRJ); Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/IM-UFRRJ).

E-mail: guimamauro@hotmail.com.

Iniciando a discussão

Nas últimas décadas do século XX e neste início de século, o debate sobre a questão ambiental ganhou uma extraordinária dimensão, principalmente no âmbito das políticas públicas. Frente aos inúmeros problemas criados pelos próprios desmandos do modelo de desenvolvimento econômico, fruto da inserção passiva e tardia da realidade brasileira no capitalismo e em suas formas de produtivismo desenvolvimentista, muitos governantes e legisladores se sentiram pressionados a desenvolver propostas e ações adequadas aos apelos dos movimentos socioambientais. Nesse sentido, a Educação Ambiental (EA) passou a ser apresentada como uma importante estratégia para a formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

No entanto, apesar da difusão crescente da EA, sobretudo no processo educacional, as ações se apresentam ainda hoje fragilizadas em sua prática pedagógica (GUIMARÃES, 2004). O que se percebe na maior parte das escolas é que a EA geralmente é trabalhada de forma fragmentada e descontextualizada, o que caracteriza as práticas conservadoras (TRAJBER, MENDONÇA, 2006).

Em virtude dessas ações pouco efetivas no campo da EA, surgiu a motivação para esta pesquisa, que é parte integrante de um estudo maior de mestrado. Assim, buscam-se respostas para alguns desafios enfrentados na implementação da EA, principalmente no tocante ao campo da participação, vista como importante e essencial ferramenta de concretização do trabalho em EA como processo educativo, logo formativo, assumido em sua perspectiva crítica de transformação da realidade.

A busca por ações participativas que realmente estejam engajadas na superação dos problemas socioambientais, para além da visão reduzida e homogeneizante de participação silenciadora das diferenças, justifica-se, pois, a partir desse tipo de ação, os oprimidos - porém não excluídos, já que estão inseridos no processo, embora em condições precárias - poderão transformar a realidade social criticamente. Tal realidade não existe por acaso e não se transforma por acaso, mas realiza-se como produto da ação dos homens.

Nessa perspectiva de pensar a EA que vem se constituindo, neste estudo, o recorte principal é a dimensão ambiental, participativa e cidadã dos cursos de formação de educadores ambientais na Baixada Fluminense/RJ e seus responsáveis pedagógicos, tornando-se uma forma de: aprofundar reflexões; produzir subsídios que consolidem o campo crítico em construção da EA; e, com isso, repensar as ações formativas as quais se intitulam transformadoras.

A análise dos dados coletados foi realizada com base em um referencial teórico que abarca: a perspectiva da participação como ato político de transformação da realidade, superando a visão hegemônica e reduzida; e a EA Crítica, como prática pedagógica contextualizada, emancipatória e transformadora. Essa opção se deu, uma vez que se acredita ser esta vertente a que está mais alinhada com o pensamento contra-hegemônico e que colabora para com uma sociedade mais justa, mais democrática e menos excludente. Essas escolhas se aproximaram da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES, GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003) como metodologia de análise dos dados coletados, de forma adaptada, em documentos e entrevistas semiestruturadas e como capaz de subsidiar a análise crítica da realidade estudada.

Dessa forma, acredita-se ser possível tomar consciência de nosso poder crítico e de transformação e buscar uma sociedade mais participativa e menos estratificada, consolidando uma realidade social mais justa. Além disso, com esta pesquisa, pretende-se contribuir com o campo de discussão que desvela apropriações e ressignificações de importantes categorias referenciadas por uma práxis pedagógica contra-hegemônica, capaz de intervir na realidade e contribuir com o enfrentamento da grave crise socioambiental da atualidade.

Educação Ambiental Crítica e Processos Formativos

A supervalorização da EA em nível mundial trouxe a reboque a crescente institucionalização desse processo educativo no Brasil. No entanto, muitas vezes, esse processo não se dá devidamente acompanhado de uma discussão mais ampla e profunda por parte dos professores brasileiros e da sociedade de modo geral.

Para Guimarães (2004) o predomínio desse fazer pedagógico de caráter conservador é orientado e, de certa forma, condicionado pelos paradigmas da sociedade moderna que levam à reprodução de uma realidade estabelecida pela racionalidade hegemônica. Nesse caso, os professores/educadores estão submersos (inconscientes) na visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade e, ao perceberem-na assim (e, portanto, não a problematizarem), reproduzem (inconscientes) esses referenciais (paradigmáticos) em suas ações pedagógicas, o que resulta em práticas ingênuas e fragilizadas de EA. Essas práticas se mostram pouco eficazes para intervir de forma significativa no processo de transformação da realidade socioambiental, portanto são conservadoras por não mudar o que já é. Afirma-se, desse modo, uma tendência a reproduzir um discurso e uma ação “ambientalizados”, no sentido do discurso verde esvaziado e superficial. Esse é o sentido de “armadilha paradigmática” cunhado por Guimarães (2004) para se pensar um dos enfrentamentos da formação do educador ambiental.

Muitas dessas fragilidades refletem a falta da discussão e da inserção da dimensão ambiental no processo de formação inicial do docente. Além disso, ainda se destaca o fato de haver poucas oportunidades de participação em espaços de discussão sobre o assunto na sociedade, já que isto normalmente se dá em fóruns, conferências e outros espaços instituídos e, muitas vezes, restritos ao meio acadêmico, tão distante do cotidiano escolar. Indica-se, com isso, minimamente, a ausência de políticas públicas de formação continuada que incentivem a reflexão permanente dos docentes na participação nesses espaços. Entretanto, acredita-se aqui na potencialidade dos processos formativos dos educadores para romper com tais fragilidades.

O movimento de pensar criticamente a ação deve propiciar a fusão entre prática e teoria (práxis), alicerce da construção de uma pedagogia apropriada para a EA (ARAÚJO, 2004). A formação dos educadores para o trabalho com a EA deve possibilitar a articulação entre o saber pedagógico e o saber ambiental. Para tanto, faz-se necessária a superação do modelo tradicional de formação, construindo práticas pedagógicas para além de propostas centradas na racionalidade constituinte/constituída que objetivam o controle do saber e o exercício do poder.

O aprofundamento dessas questões serve para refletir sobre os princípios constitutivos do ambiente educativo para a formação de educadores enquanto “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2008a). Ademais, contribui com o desenvolvimento da delimitação da EA de caráter crítico, em consonância com o esforço teórico de alguns pesquisadores do campo no Brasil, como muitos citados anteriormente.

A partir da formação pedagógica e ambiental de professores como intelectuais críticos e transformadores (GIROUX, 1997), é possível combinar a reflexão e a prática a serviço da educação dos estudantes a fim de que sejam cidadãos reflexivos e ativos, exerçam a cidadania e contribuam para uma sociedade ambientalmente justa e sustentável. Dessa forma, o educador é considerado um intelectual transformador com o compromisso político de promover a formação de cidadãos capazes de analisar e de se colocar criticamente frente à ordem social em que vivem.

Em resumo, é preciso que educadores e educadoras ambientais “troquem suas lentes” (CARVALHO, 2008), no sentido de compreender a natureza como ambiente, ou seja, de superar a visão dicotomizada hegemônica. Com essa mudança, será possível o deslocamento do mundo estritamente biológico das ciências naturais, por exemplo, para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais, mundo este bem mais complexo e abrangente, pois atinge as mentalidades, as palavras e os conceitos. Assim, uma das formas de reverter a fragilidade das práticas de EA se localiza no incentivo à instrumentalização da formação crítica dos educadores.

Práxis participativa e Educação Ambiental Crítica

À luz da EA Crítica, torna-se importante refletir sobre práticas políticas do exercício da cidadania e da gestão democrática, cuja participação se coloca como sentido estruturante. Ou seja, é oportuno discorrer sobre participação, conceito polissêmico, muito dito e pouco praticado em sua plenitude. Pensar a participação como exercício da autonomia, com responsabilidade juntamente com a alteridade, com a convicção de que a individualidade se completa na relação com o outro e o mundo,

em que a liberdade individual perpassa a coletiva, tem implicações profundas na EA.

Em vista disso, salienta-se o processo de re-significação dos sentidos de participação, colocando-a no âmbito da “participação solidária” (DAGNINO, 2004), ou seja, uma participação com ênfase na responsabilidade social, tanto de indivíduos como de empresas. Promove-se, desse modo, a despolitização do projeto participativo, na medida em que essas novas definições dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar. O significado político do termo e seu potencial democratizante são, assim, substituídos por formas estritamente individualizadas de tratar questões como, por exemplo, a desigualdade social.

Junto a isso, é preciso superar a visão dicotomizada como a que separa ser humano-natureza, no sentido de, também, superar a visão de mundo hegemônica. No viés participativo, essa visão dicotomizada reduz o sentido da participação em uma perspectiva de consolidação de ideais liberais e ideias autocráticas burguesas e reforça as iniciativas individualizadas e as relações de dominação e exploração em seus princípios de opressor-oprimido.

Por isso, torna-se tão importante (re)pensar e praticar (práxis) a participação dentro do escopo crítico, para que, dessa forma, possa se concretizar a cidadania plena em suas múltiplas dimensões em busca de justiça socioambiental e possam se negar diretamente as práticas assistencialistas e paternalistas.

Nessa perspectiva, discorrer sobre a participação é crucial para a consolidação da verdadeira cidadania, pois esta é o centro da aprendizagem política e é por meio dela que se vincula a educação à cidadania e se concretiza a cidadania em suas múltiplas dimensões (LOUREIRO, 2004b). É por intermédio da participação que o indivíduo desenvolve a sua capacidade de ser senhor de si mesmo.

Nesse sentido, é importante compreender que não há EA sem participação política, pois ela é fundamentalmente uma pedagogia de ação. Assim sendo, ao se configurar a formação do educador crítico, cidadão ativo, como um elemento essencial para a EA, é importante ressignificar o

conceito de cidadania entendendo-a como um campo de ação política emancipatória e participativa. Logo, a EA é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade, inclusive o embate hegemônico, as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural.

Caminhos Metodológicos

Para a realização da pesquisa, escolheram-se, como campo empírico, os seguintes processos formativos de educadores ambientais: “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania a distancia” (*Curso A*), e o curso de extensão intitulado “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos” (*Curso B*); os quais enunciam propostas metodológicas participativas.

O *Curso A*, existente desde abril de 2007, em modalidade presencial, foi financiado com recursos do Fundo Estadual de Conservação Ambiental – FECAN e desenvolvido em parceria com as Secretarias de Estado do Meio Ambiente, de Educação e de Ciência e Tecnologia. Entretanto, a segunda fase do curso foi executada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). O curso, no ano de 2010, atendeu a todas as regiões do Estado fluminense. Este curso é ofertado, de forma gratuita, a professores, alunos, diretores, coordenadores acadêmicos, animadores culturais, entre outros agentes educadores públicos interessados. As aulas do curso são escritas e coordenadas por professores e profissionais da educação de diversas instituições, como os órgãos parceiros. Dessa forma, o curso se dá no modelo semipresencial (há encontros presenciais e atividades a distância), totalizando uma carga horária de 120 horas/aula. Os conteúdos desenvolvidos a distância são disponibilizados no formato de aulas tanto na Plataforma do Cederj quanto em materiais instrucionais impressos. Ou seja, os participantes do curso recebem um livro: são 19 aulas/atividades - livro do professor - e 9 aulas/atividades - livro do estudante. Cada polo fica sob a responsabilidade de um tutor, esse profissional, além de orientar e tirar dúvidas sobre os conteúdos e as

atividades desenvolvidas, funciona como um elo entre os cursistas e a equipe de coordenação do curso.

O *Curso B* foi promovido pelo Laboratório de Estado, Trabalho, Território e Natureza (ETTERN)/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR)/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no período de agosto a novembro de 2010, em parceria com o Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS)/Faculdade de Educação/UFRJ, o Núcleo de Educação Continuada (NEC)/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ, o Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Espaço da Baixada Fluminense (NIESBF)/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ, o Aberdeen Centre for Environmental Sustainability (ACES)/Universidade de Aberdeen (Reino Unido) e a Secretaria Municipal de Educação (SME)/Duque de Caxias, sob a coordenação geral do Professor Dr. Henri Acselrad (IPPUR/UFRJ). O curso foi oferecido de forma gratuita e teve como público-alvo prioritariamente professores do ensino fundamental e médio, com regência de sala de aula em escolas da Baixada Fluminense (das redes pública e privada), sendo também aceitos profissionais, estudantes e representantes de movimentos sociais atuantes na região em áreas relacionadas ao tema do curso. Com uma periodicidade de 15 dias e com encontros aos sábados, o curso somou um total de 13 encontros. Além disso, houve o período de acompanhamento supervisionado dos participantes em suas respectivas atividades pedagógicas de sala de aula, para eventual apoio da equipe que ministrou o curso. A carga horária total do curso foi de 120 horas para os que apresentaram monografia e de 80 horas para os que não apresentaram.

A análise dos dados foi concretizada através da pesquisa documental, em que se buscou-se documentos, tais

como: projetos pedagógicos, editais, bibliografia, materiais de apoio de ambos os cursos investigados. Todos os documentos coletados estão disponíveis publicamente em internet e/ou livros didáticos.

Numa etapa seguinte, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, para informações diretas e coleta de dados com os responsáveis pedagógicos dos já citados cursos. As entrevistas foram feitas por captação de áudio. Entre os entrevistados, um foi do curso realizado no município de Nova Iguaçu e dois no de Duque de Caxias. Neste último município, foi realizada mais de uma entrevista, porque se tratava de um grupo de responsáveis e, nesse sentido, selecionaram-se os que estiveram envolvidos diretamente com as atividades do curso. Intencionou-se, com as entrevistas, elucidar as concepções político-pedagógicas das propostas dos cursos investigados, para assim ser traçado um paralelo entre as concepções encontradas nos documentos oficiais dos cursos, as concepções de sua equipe pedagógica e suas práticas formativas.

Assim, procurou-se, nas fontes-documento analisadas, as unidades de sentido referentes às temáticas ambientais, participativas e cidadãs, como eixos já preestabelecidos de acordo com os referenciais, que permitiram aproximá-las a sentidos construídos nesta pesquisa. É importante salientar que esses eixos não esgotam as possibilidades de apresentação de ideias centrais contidas nos documentos. Outro ponto importante é que as unidades de sentido podem compor diferentes temas, na medida em que se aproximam das diferentes ideias contidas nesses eixos.

Para o eixo da temática Educação Ambiental, subdividiram-se as seguintes categorias analíticas - cientes de que outrora algumas destas categorias foram desveladas por estudiosos da área:

Categorias/Tendências	Características
1.1 Concepção cognitiva focada no individual	Centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada. Predomínio de práticas educativas que investem em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudista, instrumental e normativa.
1.2 Concepção romântica, preservacionista	Tem como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica”. Sua característica principal é a ênfase na proteção ao mundo natural.

1.3 Concepção comportamentalista	Há ênfase na mudança de comportamento individual, por meio da quantidade de informações transmitidas aos indivíduos e de normas. Os problemas socioambientais são entendidos como uma desordem (desarmonia de uma ordem harmônica), uma disfunção de indivíduos equivocados em seus comportamentos.
1.4 Concepção sensibilizadora	Trabalha focando a emoção (afetivo) do ser humano e, com isso, reforçam-se práticas individuais e comportamentalistas. Com maior ênfase da motivação pelo sensível, com menor peso para a razão, viabilizam reproduções de padrões dominantes e homogêneos e favorecem a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas.
1.5 Concepção Crítica	Práxis Se concretiza pela práxis, pela reflexão e pela ação em seu fazer imbricado em interação de um com o outro e de todos com o mundo. Assim, a questão ambiental, ao exigir outro modo de conhecer (interativo e relacional), que supere a visão dicotomizada da realidade, coloca também o desafio de se organizarem processos de ensino-aprendizagem, cuja prática pedagógica seja um ato de construção coletiva do conhecimento sobre a realidade, num processo dialético de teorizar-praticar, ou seja, de exercício da práxis.
	Relacional Busca integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, construindo uma ação social que expressa contradições e possibilidades de relacionar e integrar as múltiplas dimensões da realidade socioambiental.
	Dimensão Política Propõe-se a desvelar a realidade, para, ao inserir-lhe o processo educativo, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Acredita-se que com desvelamento das relações de poder, dos mecanismos ideológicos estruturantes da realidade, instrumentalize-se uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental.

Quadro 1 - Categorias de análises relação às concepções de EA.

Da mesma forma, elencaram-se categorias do sentido de Participação *a priori* a partir da síntese do referencial teórico com os sentidos que emergiram das unidades de sentido.

Categorias/Tendências	Características
2.1 Concepção homogeneizadora	Objetiva a reunião de todos em prol de algo, em favor de alguma causa colocada como um interesse comum, que a todos uniformiza, como uma incubadora de consensos absolutos que silencia conflitos homogeneizando os sujeitos sociais, subtraindo suas desigualdades, a partir de uma lógica neoliberal de participação individualizada e amorfa.
2.2 Concepção executora	Participar é consentir, conviver, reforçar, retroalimentar e legitimar a lógica de acumulação do capital, em um sentido de domesticação da participação popular, mediante políticas restritivas de tal participação, baseadas numa concepção individualista da sociedade civil.
2.3 Concepção individualista	Cada pessoa participa como cumprimento de mais uma atividade, executando o seu papel como ser socialmente inserido, independentemente do que esteja sendo reforçado, da necessidade do coletivo.
2.4 Concepção representativa	Participar é escolher alguém para que este possa decidir os rumos da sociedade, mesmo que esses processos decisórios perpetuem assimetrias e inibam a instauração de padrões contra-hegemônicos de participação capazes de neutralizar as relações clientelísticas entre atores com recursos desiguais de poder.
2.5 Concepção Crítica	<p>Práxis</p> <p>Entende que os movimentos participativos devem estar ancorados em uma reflexão dialética, em movimento real com a teoria, pela unicidade teoria e prática, com a práxis.</p>
	<p>Relacional</p> <p>É a ação política que compreende o meio social como integrador e, ao mesmo tempo, como integrante de relações multidimensionais. Logo, por coletivo, entende-se a reunião/organização de sujeitos sociais mobilizados que buscam justiça social e transformação social e assumem, de forma inalienável, sua dimensão emancipatória, entendendo que participação que dá certo traz problemas.</p>
	<p>Dimensão Política</p> <p>Propõe-se, nessa tendência, repensar a participação como formação de ação política e, sobretudo, sem desconsiderar as construções já realizadas, mesmo que se deem a partir de um amálgama homogeneizante. A participação política é mobilizadora e é um constante repensar dialogicamente e agir dialeticamente sobre/na realidade social.</p>

Quadro 2 - Categorias de análises em relação às concepções de Participação.

A EA é situada nesta pesquisa em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, já que é um elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. Isto é, pensar em EA Crítica é, sobretudo, pensar em cidadania, em emancipação e em atores sociais com o objetivo de superar formas de dominação e de uma cultura política calcada na

tutela. Por isso, a categoria Cidadania é considerada como instrumento essencial para a implementação de um processo educativo comprometido com mudanças sociais de superação da lógica neoliberal. Com isso, emergiram diante das análises dos dados as seguintes categorias:

Categorias/Tendências		Características
3.1 Cidadão Consumidor		Entende-se, por cidadão o indivíduo que pode dissipar o seu salário em serviços de proteção básica ou meramente dissipá-lo no consumo; isto é, para ser "cidadão" é preciso, antes, ser consumidor.
3.2 Cidadão Indivíduo		Se corporifica por meio de práticas paternalistas, caridade, comunitarismo e, sobretudo, filantropia, como resultado de motivação individual. Logo, o comprometimento junto ao trabalho coletivo, as práticas de cooperativismo e a ação comunitária estão sob a égide da responsabilização do indivíduo.
3.3 Cidadão Cívico		Essa concepção se limita às provisões legais, ao acesso a direitos definidos previamente ou à efetiva implementação de direitos consentidos. Um dos traços é a ênfase à igualdade moral de todos, igualdade mais de deveres do que de direitos.
	Práxis	Prática cidadã capaz de inserir os sujeitos sociais em uma relação histórica e, também, dialógica entre a teoria e a prática, a partir do processo educativo politizado.
3.4 Cidadania plena/ativa	Cidadania Planetária	Educar para a cidadania planetária significa discutir questões como meio ambiente e desigualdade social, contudo, buscando uma compreensão global dos conflitos, vendo os fatos como interdependentes, percebendo o conflito do país relacionado a conflitos de outros países sejam eles próximos, sejam eles longínquos.
	Dimensão Política	Está ligada a uma cultura democrática, isto é, a noção de cidadania constitui-se como fato de que ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política.

Quadro 3 - Categorias de análises em relação às concepções de cidadania.

Análise dos Resultados

Analisando as propostas dos cursos

– *Concepções de educação ambiental*: Nos documentos apresentados, principalmente nos referentes ao *Curso A*, é comum encontrar passagens que fazem menção a propostas de construção de sociedades sustentáveis. Essas propostas têm traços indicativos de serem mais críticas do que aquilo que predomina em propostas similares e se aproximam um pouco mais da prática por uma transformação da realidade socioambiental, diante de propostas de soluções socialmente justas e ambientalmente sustentáveis, por meio de ações coletivas. Indicam os trechos a seguir do *Curso A*:

(...) não estamos falando de qualquer tipo ou categoria de Educação Ambiental, mas de uma Educação Ambiental que é comprometida com a transformação da realidade (...) Adotamos uma Educação Ambiental que, apoiada numa vertente crítica, busca a transformação da realidade socioambiental por intermédio da observação, do questionamento, da análise e da avaliação da realidade (...) (Curso A).

A EA Crítica deve instigar a investigação e considerar os aspectos de ordem política, econômica e social que também se caracterizam como determinantes e fundamentais na construção e no entendimento dos conhecimentos. Chama-se a atenção, sobretudo, para a dupla função que a EA se encontra submetida nos discursos e, principalmente, nas práticas: a clássica *função moral de socialização humana* (LAYRARGUES, 2009) com a natureza e a pouco compreendida *função ideológica de reprodução das condições sociais* (LAYRARGUES, 2009), reprodução esta que pode contemplar a possibilidade tanto de manutenção como de transformação social.

Na proposta do *Curso B*, a concepção de EA não fica tão evidente, há somente a citação, nos objetivos do curso, de que será focada durante o curso a EA em sua dimensão Crítica, mas não delimita de qual campo crítico se trata.

– Atualização e formação continuada de professores em educação ambiental crítica.

– *Construir com os alunos a aplicação de metodologias envolvendo educação ambiental crítica nas escolas e em outros espaços nos quais atuam (Curso B)*.

Entretanto, arrisca-se afirmar que a EA Crítica esteve muitas vezes presente durante o curso, o que foi notório no acompanhamento de alguns encontros. Além disso, a proposta do curso partiu de grupos de grande reconhecimento e repercussão na discussão da EA Crítica. Revela-se ainda que o *Curso B* não disponibilizou um projeto para a análise, mas somente o Edital, o que pode ser uma justificativa para a superficialidade com que tratou a EA Crítica, afinal o Edital não é um documento afeito a discussões teóricas.

– *Concepções de participação*: Considerando o objeto deste estudo, analisaram-se também os documentos dos cursos quanto à perspectiva participativa. Reitera-se a importância desse tipo de prática, com o sentido crítico aqui defendido, na consolidação de uma ação sociopolítica formativa promotora da cidadania e da transformação socioambiental, ou seja, com fins para a EA Crítica. Nesse sentido, afirma-se que as metodologias participativas são as mais propícias ao fazer educativo ambiental em sua apropriação do sentido crítico pela práxis.

Com isso, a partir dos documentos analisados do *Curso A*, notou-se que a perspectiva participativa se associa à intenção de transformar a escola num espaço politizado capaz de funcionar como fonte produtora de informações e ações voltadas para a busca por soluções coletivas diante dos problemas socioambientais existentes. A participação, nessa perspectiva, está associada ao controle social:

A participação e o controle social na gestão ambiental dependem da superação de assimetrias. Assim o programa visa criar as condições para a participação social de forma permanente, responsável e politizada nos processos decisórios, sobre o acesso e uso dos recursos, ambientais, realizando processos educativos com grupos sociais diretamente afetados pelas atividades

de gestão ambiental - no caso a comunidade escolar em associação com a sua vizinhança - para que possam desenvolver talentos e as habilidades necessárias para o exercício do controle social, expressos através do monitoramento da qualidade do ambiente no qual estão inseridos, acompanhamento e controle dos recursos públicos e investimentos feitos, geração e execução de políticas públicas, entre outros (Curso A).

Por dentro dessa ideia de controle social, alerta-se para o perigo tanto do forjamento de consensos em relação a determinadas situações quanto da continuidade na legitimação do que está posto. Acredita-se que, no conflito entre “os de baixo”, “os oprimidos” e “os desiguais”, um consenso será alcançado, mas não com objetivo de igualar ou homogeneizar, e sim de enfrentamento da exclusão. Nas diferenças, encontram-se os pares por meio da participação social e cidadã.

A primeira atividade proposta pelo *Curso A* na construção da Agenda 21 Escolar é o diagnóstico participativo seguindo um planejamento participativo. Para Loureiro (2004a), o planejamento participativo é um dos objetivos norteadores de metodologias participativas em educação. Assim, a participação visa “[...] conduzir os problemas da educação de maneira integrada, em processo participativo das forças sociais locais, numa perspectiva de educação permanente, a partir da formação de consciência crítica” (LOUREIRO, 2004a, p. 72). Nessa dimensão, a posposta do curso considera que:

Existe uma forte afinidade entre planejamento e participação. Como já vimos no início da aula, podemos concluir que participar é a ação de fazer parte de, tomar parte em. Para que isso ocorra, ou seja, para que haja um enfoque participativo, é necessário levar em conta alguns aspectos fundamentais, como: o diálogo ativo; a problematização; a condução compartilhada do processo (Curso A).

Logo, percebe-se a importância da contextualização e da problematização na implementação de práticas participativas, sobretudo, no processo educativo, a fim de construir da cidadania plena, questões indissociáveis da EA Crítica. Para Santos (2007), esse tipo de abordagem se ancora no caráter reflexivo sobre as contradições básicas

de situações existenciais, contradições estas que geralmente envolvem aspectos econômicos, políticos, culturais, éticos e ambientais.

Ainda em consonância com os documentos do *Curso A*, foi possível retirar o seguinte trecho quanto ao sentido que é dado ao ato participativo:

Participar vai muito além de estar presente, pois significa tomar parte no processo, emitir opinião, concordar/discordar (Curso A).

Percebe-se que, nesse momento, o sentido de participação é reduzido à ação de expressar opinião, discordando ou não. No entanto, encarar a participação dessa forma é, mais uma vez, subjugar e simplificar o ato participativo como prática política emancipatória, não existindo, portanto, preocupação em alterar a estrutura do sistema político-econômico hegemônico.

No tocante à perspectiva participativa na proposta do Curso B, não há explicitamente essa menção. No entanto, a partir de indicativos apresentados no cronograma do curso quanto aos temas a serem abordados durante os encontros e de constatações durante os dias de acompanhamento do curso, torna-se possível afirmar que a participação esteve presente na concretização do mesmo. Porém, cabe chamar a atenção para uma aparente indiferença relacionada à dimensão participativa nos documentos analisados, principalmente quando se trata de um processo formativo em EA Crítica. Embora seja claro que tal fato não exclui, nesse caso, a possibilidade de influências participativas diretas na consolidação desse processo formativo.

– *Concepções de cidadania*: Na tentativa de entender possíveis relações entre participação, EA Crítica e cidadania nos processos formativos dos cursos, serão analisadas as concepções de cidadania presentes nesses documentos, uma vez que a discussão acerca da cidadania é intrínseca às práticas políticas emancipatórias, transformadoras e participativas.

Analisando os documentos dos dois cursos investigados, poucas inferências sobre o sentido de cidadania foram encontradas. Esse fato prende a atenção, já que, como revelado anteriormente, tais cursos se dizem, mi-

nimamente, processos formativos ancorados na perspectiva crítica da EA. Desvincular o fazer ambiental educativo do exercício da cidadania é, novamente, re-produzir o embate hegemônico, em uma leitura acrítica e ingênua da crise socioambiental.

Na proposta analisada do *Curso A*, foi possível retirar o único e seguinte trecho que abordou a temática da cidadania:

Os processos participativos contribuem para mudanças de comportamentos, para a aprendizagem coletiva, para o fortalecimento da cidadania (Curso A).

É interessante constatar que a indiferença das pospostas analisadas quanto ao campo da cidadania é um indicativo importante de como essa dimensão vem sendo pouco afirmada e formulada nos processos formativos e, conseqüentemente, nos processos educativos, mesmo quando se classificam como críticos. Repensar que formações estão sendo propostas, e que educadores estão sendo concebidos é, mais uma vez, repensar o processo educacional como lugar constitutivo dos sujeitos sociais.

Analisando as entrevistas com os responsáveis pedagógicos

Serão apresentados, neste momento, os resultados e as análises das entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pedagógicos (RP) dos cursos investigados. Reitera-se que foi entrevistado um responsável do *Curso A* e dois do *Curso B* por motivos já apresentados anteriormente.

Com a intenção de facilitar o entendimento e o tratamento para a análise dos dados, e seguindo a adaptação da metodologia adotada Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES, GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003), nas análises, serão ressaltadas, sobretudo, as concepções que se destacam por meio das unidades de análise. No entanto, algumas contradições que se fazem presentes, comuns em se tratando de subjetividades, não se perderão de vista.

– *Concepções de educação ambiental*: Diante das respostas e das unidades de sentido identificadas, pode-se afir-

mar que os entrevistados apresentam em seus discursos uma visão crítica de EA, principalmente em sua perspectiva *Relacional*, relatando, de forma associada, esse fazer educativo com a prática participativa, como ilustra o seguinte depoimento:

Se a gente for pensar na Educação Ambiental Crítica ela não vai existir se não existe a participação. A Educação Ambiental Crítica ela não é crítica simplesmente porque você adota um ou outro referencial teórico, mas porque ela se encontra nos moldes do operando. Quer dizer, eu adoto tal referencial teórico e faço com que ele fique presente no meu fazer Educação Ambiental. Tem formas da participação aparecer na Educação Ambiental Crítica no momento em que você, por exemplo, se você pensar numa escola e vai fazer um projeto de Educação Ambiental, a participação de representantes de diversos setores, outras pessoas interessadas, como é que se constrói isso o mais coletivo possível, como é que nessa construção coletiva você garante, porque às vezes a construção coletiva, por incrível que pareça, você consegue perceber que você tem que criar possibilidades de participação de outras pessoas, de agregar outras pessoas e ouvir o que elas falam. É muito complicado! É muito complicado até porque muitas vezes você não consegue, não é nem que a instituição te barra, mas você tem um desânimo no seu colega, você fez o projeto sozinho, isso tudo pensando em escola.(RP3)

Nessa perspectiva, entende-se que a proposta da visão socioambiental (CARVALHO, 2004) (em que o meio ambiente é considerado espaço relacional, integrante e/ou integrador, e no qual a presença humana está longe de ser percebida como destruidora e intrusa) aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela. Ela é a mais adequada para superar a dicotomia e contemplar as relações entre o ser humano/natureza. Diante disso, Carvalho (2006) identifica que questões socioambientais ultrapassam o aspecto meramente técnico do debate ecológico. Tais questões colocam os indivíduos perante os aspectos político-ideológicos, isto é, a EA crítica tende a compreender, para além de um ecossis-

tema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configuradas e dinamicamente movidas pelas tensões e pelos conflitos sociais.

Autores como Reigota (1995), Carvalho (2004; 2008ab), Guimarães (2004ab), Loureiro (2004a, 2006ab, 2007, 2011), dentre outros, destacam a essencial importância da dimensão política da EA, sem a qual não seria possível uma formação na perspectiva crítica, e que é relacional. Dessa forma, percebe-se uma indicação de que o “ambiental” vem sendo pensado como um sistema complexo de relações e interações de base natural e social e, sobretudo, é definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos e populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem.

Todos os RP entrevistados apontam para essa questão da EA como também um processo educativo de formação política, de intervenção e de superação das injustiças socioambientais. Eles ainda argumentam que esse fazer educativo só é possível quando incorporado sobre/na dimensão participativa, sem a qual a EA Crítica se restringiria apenas ao discurso. Contemplar os aspectos políticos e sociais da problemática ambiental, bem como incentivar a participação coletiva, que se atrela à perspectiva de EA Crítica aqui adotada, é, acima de tudo, uma ação política, emancipatória e transformadora da realidade desigual e mercadológica. Como se vê abaixo:

Não dá para você pensar numa Educação Ambiental Crítica de uma forma fechada, descontextualizada, onde a pessoa vai estar ali só seguindo um protocolo que foi definido por uma outra pessoa.(RP1)

Trata-se, assim, de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída,

invisível ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes (CARVALHO, 2004).

Uma vez legitimada a esfera da educação ambiental, emerge uma nova exigência de escolha ético-política. Afinal, a definição da educação como ambiental é um primeiro passo importante, mas também insuficiente se queremos avançar na construção de uma práxis, uma prática pensada que fundamenta os projetos e põe em ação. É possível denominar educação ambiental as práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico. Assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a EA pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade (CARVALHO, 2004, p. 18).

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA Crítica é o de contribuir para a mudança de valores e atitudes e o de colaborar com a formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, 2008b). Ou seja, trata-se de um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, em sua complexidade e de forma dialética e dialógica. É um modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de potencializar posturas reflexivas e participativas que corroborem para com a construção sustentável da sociedade.

É importante constatar esse tipo de concepção crítica nos discursos dos RP, revelando que eles estão conscientes do papel da EA. Esse fator conflui na proposta dos processos formativos que tais RP administram e idealizam, ao reafirmar o referencial político que esteve presente na proposta pedagógica dos cursos, mesmo que por vezes não tão explícitos. Logo, essas entrevistas, assim como proposto, se constituem em ferramentas essenciais na investigação dos discursos e das práticas, neste caso, dos RP.

Eixos Temáticos	Categorias/Tendências	Nº unidades de análise/sentido	
1- Concepções de Educação Ambiental	1.1 Cognitiva focada no individual	-	
	1.2 Romântica, preservacionista	-	
	1.3 Comportamentalista	-	
	1.4 Sensibilizadora	-	
	1.5 Crítica	1.5.1 Práxis	4
		1.5.2 Relacional	6
1.5.3 Dimensão política		3	

Quadro 4 - Categorias e número de unidades de análise obtidas nas entrevistas semiestruturadas com os RP com relação às Concepções de EA.

– *Concepções de participação*: A partir das respostas dos RP coletadas, percebe-se que o sentido de participação revelado é, predominantemente, o relacional. A participação é pensada e concebida como um ato integrador, que contempla uma ação política em conjunto, sem omitir as diferenças de seus integrantes. É pensar e agir em conjunto como forma de pressão social e para reforçar e tornar consequente, reconhecido e ativo o movimento participativo. Como o próprio responsável coloca:

[...] que as pessoas não se tornem os donos da verdade sobre alguma coisa, nem massa de manobra, que elas consigam atuar no coletivo, contribuindo com a formação de outras pessoas, e consigam atuar da maneira mais ética possível, também, chegando aos coletivos e colegiados.(RP2)

Dessa forma, educar para um novo paradigma de participação e de decisão democrática sobre questões socioambientais requer a definição de políticas efetivas que levem em conta: a mobilização para uma cidadania plena, o princípio do reconhecimento da diversidade e o máximo de aproveitamento dos saberes das diferentes culturas do planeta em um movimento de práxis participativa. Para participar, é necessária consciência das necessidades e um constante movimento de engajamento social (GUIMARÃES, 2004a).

Enfatiza-se que os entrevistados colocam, em muitos momentos das entrevistas, que participar é, também, sinônimo de dar voz aos sujeitos, de deixar e permitir que todos possam se posicionar quanto a uma determinada situação. Chama-se a atenção para esse sentido de participação, pois existem práticas que são *processos* participativos e outras que, diferentemente, são *momentos* participativos. Isto é,

os processos participativos constroem-se cotidianamente e são resultado da interação entre seus protagonistas. Opostamente os momentos participativos resultam de um espaço temporal determinado e concedido que poderá servir, apenas, para consultar e recolher opiniões ou sugestões de propostas, como, por exemplo, aulas participativas, palestras participativas, fóruns e audiências públicas. Tal ideia pode ser percebida no fragmento a seguir:

[...] eu acho que isso é uma forma de participação, é o momento em que você socializa o conhecimento e ao mesmo tempo esse conhecimento é interativo. Eu reconheço ali uma questão na elaboração do trabalho, eu acho que se buscou, mas não sei se conseguiu pela própria maluquice da vida das pessoas, mas eu acho que o trabalho ele foi concebido, no sentido de que o aluno tivesse uma produção efetiva. A participação na produção do conhecimento do curso é que é a participação a meu ver, eu acho que é a própria elaboração do trabalho. (RP3)

Cair nessa retórica de participação é o que tem acontecido com muitos educadores, os quais acabam por escamotear, mais uma vez, o verdadeiro sentido do ato participativo e por legitimar a lógica hegemônica, mesmo que eles possuam uma visão crítica dos processos sociais.

Aprender a prevenir e enfrentar as ameaças numa sociedade de risco implica a criação de espaços de (inter)locação para novas formas de participação política e vivência da vida democrática (SANTOS, 2005). Nesse sentido, a participação passa a ser finalidade e viabilidade da educação e, acima de tudo, estratégia para superar o sentimento de distanciamento ao qual nos relega uma enormidade de fatores da vida moderna (LOUREIRO, 2006a).

Eixos Temáticos	Categorias/Tendências	Nº unidades de análise/sentido	
2- Concepções de Participação	2.1 Homogeneizadora	-	
	2.2 Executora	-	
	2.3 Individualista	1	
	2.4 Representativa	-	
	2.5 Crítica	2.5.1 Práxis	3
		2.5.2 Relacional	14
2.5.3 Dimensão política		2	

Quadro 5 - Categorias e número de unidades de análise obtidas nas entrevistas semiestruturadas dos RP com relação às Concepções de Participação.

– *Concepções de cidadania*: Percebe-se, por meio das unidades de análise, um número pouco expressivo quando se fala em Concepções de Cidadania. Tal fato revela associação e incorporação mínimas traçadas entre EA e cidadania; e conseqüentemente entre cidadania e processos participativos, mesmo que o discurso evidencie traços de uma visão crítica do processo educativo ambiental. Isto mostra que ainda que se fale criticamente, pense criticamente, em alguns momentos é possível cair em “armadilhas paradigmáticas” (GUIMARÃES, 2004a), presas às artimanhas disjuntivas da lógica dominante, o que acaba por se refletir nas práticas educativas também.

Nesse caminho, essa não associação entre EA e cidadania, e/ou o silenciamento sobre essa relação, vem sendo notadamente vista nos discursos de educadores ambientais. Pensar separadamente ou, de forma distanciada esses dois processos de conquista é recorrente em processos educativos e formativos, sobretudo, os ambientais. Alerta-se para esse fato, pois essas duas atitudes políticas estão intimamente imbricadas uma na outra. E quando isso não se faz em uma *práxis*, recai-se numa retórica pouco significativa na consolidação de transformações e superações do paradigma mercadológico e utilitarista. Compreender e executar essa relação íntima entre cidadania e EA, é entender o ser humano como ser histórico que se constrói dialeticamente em suas relações sociais, políticas, culturais e ambientais.

Desse modo, o despertar da cidadania é um dos mais libertários e pedagógicos momentos da vida do ser humano. Ocorre quando a noção de direitos e deveres transcende meros interesses individuais para traduzir uma nova visão de mundo que reflete a responsabilidade de cada pessoa na construção de valores coletivos plenos, plurais, democráticos, e que assegurem o bem estar humano e o respeito a todas as formas de vida em suas mais variadas manifestações. Preconiza-se, portanto, a indissociabilidade entre EA e cidadania, como um exercício participativo.

Assim, não há fazer único em EA. Há educações ambientais, cada um legitimando um tipo de sociedade e um tipo de ser humano que se quer perpetuar ou transformar. Como uma via de mão dupla, em um sentido, a EA é voltada para os direitos sociais, como um instrumento

pedagógico para a ação coletiva – para a participação democrática–, cujo interesse coletivo pode se sobrepor ao individual. E, no sentido oposto, há uma EA conservadora, de coisificação/mercantilização da natureza, de alienação do ser humano na redução de seus valores cidadãos e participativos.

Por outro lado, nos depoimentos dos RP, quando a cidadania se faz presente, vem acompanhada de um sentido político ainda ingênuo, que carece de uma maior evidência da práxis no exercício da cidadania.

Visando, no caso específico de professores, um trabalho com alunos que pudesse levar a algum tipo de transformação da realidade local, comunitária, sem o enfoque em atitudes individuais comportamentalistas, mas que as pessoas pudessem entender componentes estruturais que estão ligados às condições sociais e ambientais que aquelas pessoas vivem, que aquela escola vive, no caso dos movimentos, onde os movimentos estão atuando, etc. Então, permitir a essas pessoas outras visões, além daquelas que eles já dispõem, de maneira que eles pudesse distinguir nessas diferentes visões sobre o ambiente em que atuam e escolher aquelas que, na perspectiva deles, pudesse contribuir para emancipação deles, para melhorias nas condições de vida, etc. (RP2)

“A dimensão política da educação se caracteriza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2006, p. 36). O que leva a vislumbrar possíveis superações do padrão hegemônico de sociedade é que uma EA Crítica, cidadã e participativa não é utopia e que ela pode sim se fazer presente. Nesta direção, surge o seguinte questionamento: Como um processo educativo, como o que se vislumbra, pode superar a hegemonia constituinte da atual realidade social?

Eixos Temáticos	Categorias/Tendências		Nº unidades de análise/sentido
3- Concepções de Cidadania	3.1 Cidadão consumidor		-
	3.2 Cidadão Indivíduo		-
	3.3 Cidadão Cívico		-
	3.4 Cidadania plena/ativa	3.4.1 Práxis	3
		3.4.2 Cidadania planetária	-
3.4.3 Dimensão política		4	

Quadro 6 - Categorias e número de unidades de análise obtidas nas entrevistas semiestruturadas dos RP com relação às Concepções de Cidadania.

Algumas Considerações

Acredita-se que, mediante tais análises, foi possível elaborar um panorama das concepções do fazer educativo ambiental, de participação e de cidadania dos entrevistados. Conhecer e entender essas concepções tornou-se essencial para que se pudesse identificar nas práticas e nos discursos como vêm se concretizando os processos formativos de educadores ambientais, sobretudo na Baixada Fluminense.

Pode-se afirmar, diante das análises dos cursos investigados que ainda é tangível, principalmente na perspectiva crítica, a predominância de uma visão reduzida. Seja por uma prática pouco transformadora, seja por condições hegemônicas que insistentemente se fazem presentes, esse tipo de formação acaba negligenciando seus criadores e sua criação. Pensando nesse contexto, a educação como campo de disputa e como espaço habitado por multissubjetividades, na percepção de um movimento dialético de superação-persistência, a manutenção prevalece sobre a contra-hegemonia e, opostamente, a resistência favorece a transformação; ou se liberta da *armadilha paradigmática* e, por conseguinte, da burocratização da mente, ou se prossegue alimentando as ideias parasitas reformistas.

Surge, veementemente, nessa direção, a necessidade de investimento na formação de educadores ambientais críticos, já que se reconhece a educação como ato político e não neutro, como utopia e práxis. Distante do processo de alienação que acaba por inibir a criatividade e próximo à utopia e à esperança, luta-se por uma pedagogia da humanidade em constante processo de libertação, pensada na/para a formação plena do ser humano, sem estranhamento, sem dominação e sem exclusão. Ter es-

ses princípios inseridos nos processos formativos dos educadores ambientais, eis o nosso sonho, nossa meta, nossa ação como professores, pesquisadores e alunos, sujeitos históricos que militam neste ambiente acadêmico no embate por outra hegemonia.

Referencias Bibliográficas

- ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 71-78, nov. 2004.
- CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-25.
- _____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez Editora, 2008a.
- _____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 3. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008b.
- CARVALHO, L. M. de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). **Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2006. p. 19-41
- DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o de-

safo da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a. p. 65-86.

_____. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 13-20, 2004b.

_____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a.

_____. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006b. 13-51 p.

_____. Pensamento crítico, tradição marxista e a gestão ambiental: ampliando debates. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 13-60.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstitutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, L. G. de. Brasil contemporâneo: estado de exceção? In: OLIVEIRA, F. de; RIZEK, C. S. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 258-325.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC/UNESCO, 2006.