

## A PERSPECTIVA PARTICIPATIVA PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM ESCOLAS DA BAIXADA FLUMINENSE

OLIVEIRA, Aline Lima - [linezinha\\_blue@hotmail.com](mailto:linezinha_blue@hotmail.com)  
GUIMARÃES, Mauro - [guimamauro@hotmail.com](mailto:guimamauro@hotmail.com)

**Resumo:** Discutiremos a importância da participação, pelo viés da Educação Ambiental Crítica, como categoria central de disputa hegemônica. O estudo se dá no contexto dos cursos de "Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania à distância" e "Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a política dos Recursos Hídricos", que possuem concepções metodológicas participativas em suas propostas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizará como referencial teórico metodológico a Teoria Crítica em sua perspectiva histórico-dialética. O trabalho encontra-se na pesquisa bibliográfica, documental e primeiras entrevistas com os coordenadores e será complementado por entrevistas, questionários e observação diretas junto aos professores-cursistas. Iniciamos pela análise das concepções presentes nas propostas formais dos cursos e no discurso de seus coordenadores, para posteriormente inferir a repercussão da perspectiva participativa dos cursos nas práticas dos professores da Baixada fluminense e os reflexos dessa discussão na consolidação da Educação Ambiental Crítica em realidades escolares.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica, Participação, Prática Pedagógica.

**Abstract:** We will discuss the importance of participation, through the vies of Critical Environmental Education, as the central category of hegemonic dispute. The study takes place in the context of "Environmental Education and 21 Scholar Agenda: creating bonds of citizenship at a distance" and "Critical Environmental Education to the Baixada Fluminense: the politic of Water Resources", which has participative methodological conceptions in their proposals. It is a qualitative research that will use as methodological theoretical reference the Critical Theory in its historical-dialectic perspective. The status of the study is in the documental bibliographic research and the first interviews with coordinators, to be complemented through interviews, questionnaires and direct observations with the teacher-pupils. We started reviewing the presented conceptions at formal proposals of the courses and the speech of its coordinators, to subsequently infer the impact of participatory approach of the courses in the teachers' practices from Baixada Fluminense and the reflections of this discussion in the consolidation of Critical Environmental Education in educational situations.

**Keywords:** Critical Environmental Education, Participation, Teaching Practice

## QUESTÕES INICIAIS

Nas últimas décadas do século XX e nesse início de século o debate sobre a questão ambiental ganhou uma extraordinária dimensão, principalmente no âmbito das políticas públicas, uma vez que a grande maioria dos governantes sentiu-se pressionada a desenvolver propostas e ações adequadas aos apelos sociais e da natureza, frente aos inúmeros problemas criados pelos próprios desmandos do modelo acelerado de desenvolvimento econômico, fruto de uma inserção passiva e tardia no capitalismo e suas formas de produção tecnicista.

No entanto, apesar da difusão crescente da Educação Ambiental (EA), sobretudo, no processo educacional, essa ação se apresenta ainda fragilizada em sua prática pedagógica (GUIMARÃES, 2004a). O que se percebe na maior parte das escolas é que a EA geralmente é trabalhada de forma fragmentada e descontextualizada, o que vem caracterizando práticas conservadoras de EA (TRAJBER, MENDONÇA, 2006). Nesta perspectiva, esta pesquisa propõe uma análise dos desafios enfrentados na implementação da EA.

Em uma leitura do campo, subsidiada pela produção do referencial crítico da EA, destaca-se a forma como vem sendo realizadas suas práticas pedagógicas. Temos, portanto, como hipótese, que há um predomínio de práticas pedagógicas de EA, que mesmo quando anunciadas como participativas, tem se configurado como práticas enviesadas que reforçam o *processo hegemônico*, no sentido de cooptação e ressignificação dos valores, potencialmente, contra hegemônicos de participação.

A dimensão participativa pressupõe que os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento na escola em re-elaboração das experiências, dos conceitos, significados e sentidos, constituídos individual e coletivamente sejam resultantes da construção de uma compreensão mais complexa da realidade com o intuito de transformá-la. Essa transformação, no movimento participativo de enfrentamento dos problemas socioambientais<sup>1</sup>, se dá na medida em que se promovem modificações nas relações sociais de produção e consumo e entre ser humano-sociedade-natureza, em prol de uma relação mais integrada e uma ampliação de consciências por parte dos sujeitos individuais e coletivos.

Neste sentido, a realização de metodologias participativas para a EA vai ao encontro do surgimento de práticas pedagógicas inovadoras, que rompem com posturas hegemônicas disjuntivas e comportamentalistas individualizantes. Práticas participativas, em suas posturas contra hegemônicas, podem potencializar a perspectiva crítica do processo formativo em Educação Ambiental.

Pretendemos referendar nesta pesquisa, como pressuposto teórico, que é através do enfrentamento de questões complexas que atingem a sociedade que será possível alcançar uma educação que colabore na formação de um “novo humano”, que seja capaz de intervir democraticamente na sociedade, buscando mudanças significativas nas atitudes e ações individuais e coletivas em relação ao ambiente. Para a afirmação desse pressuposto, fazem-se necessários processos formativos que potencializem as reflexões críticas entre os vários sujeitos envolvidos, além do engajamento político e consciente

---

<sup>1</sup> Passaremos a utilizar aqui a expressão socioambiental, procurando preencher de sentido essa expressão com a idéia de que as questões sociais e ambientais encontram-se imbricadas em sua gênese - o atual modelo hegemônico de sociedade.

de todos, no sentido de superação do paradigma da disjunção por outro, o da complexidade, para que se consolide a prática da EA Crítica.

Partindo dessas assertivas é que esta pesquisa procura investigar professores da Baixada Fluminense participantes no curso de “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania à distancia” e no curso de extensão “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos”, que tem propostas metodológicas participativas. Desta forma, buscou-se analisar as concepções político-teóricas das propostas dos cursos, a apropriação do conceito de metodologias participativas pelos professores-cursistas, diagnosticando as conseqüências, dificuldades, possibilidades e superações da perspectiva participativa para a implementação da EA Crítica nas práticas pedagógicas dos professores investigados. Tudo isso com o objetivo maior de refletir e apontar caminhos de consolidação de uma EA Crítica.

A busca por ações participativas que realmente estejam engajadas na superação dos problemas socioambientais, no sentido de ir além da visão reduzida e homogeneizante de participação que silencia as diferenças, justifica-se, pois consideramos que é a partir deste tipo de ação que realmente os oprimidos<sup>2</sup> poderão transformar criticamente a realidade social, já que esta não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, logo também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, ou seja, torna-se tarefa dos homens (FREIRE, 2005).

É partindo desta perspectiva que colocamos a educação como ferramenta principal de transformação social, desde que a mesma esteja envolvida no processo de formação da consciência crítica, a partir de ações políticas e dialógicas de emancipação. Assim, consideramos que a educação reproduz, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Desta forma, para o homem produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana.

Frente a este emaranhado de idéias e de valores, o homem atual minimiza o valor à natureza, se relacionando pela lógica mercantilista-exploradora (dicotomia ser humano-natureza). No entanto, deste contexto confuso, nasce, por outro lado, uma ótica mais sensível de verdadeiro sentimento à tríade sociedade-ser humano-natureza que desperta para problemas do presente, agravos futuros, conscientiza e transforma para atitudes necessárias que estão diretamente ligadas à sua reintegração crítica de forma geral com o ambiente.

Face à essas constatações, a Escola, como uma das principais agências formadoras do ser humano, vê-se questionada e desafiada pelas pressões que o mundo contemporâneo vivencia. Um dilema tem se apresentado à instituição escolar: continuar apegada a velhos conceitos, orientando currículos/conteúdos e práticas para atender a uma estrutura fechada, ou, de outro modo, repensar-se, reavaliar-se e reorientar-se por processos autorganizacionais, realmente contextualizados histórica e culturalmente, numa perspectiva interdisciplinar.

Dentro desta segunda opção é fundamental entender que o conhecimento é produzido a partir do próprio sujeito e da sua inserção no universo/sociedade, observado na multiplicidade de facetas que o constituem como humano. A partir desse entendimento, se focaliza a importância da intensa e extensa rede de relações que se

---

<sup>2</sup> Remetemos ao termo usado por Paulo Freire (2005) em uma das suas principais obras, Pedagogia do Oprimido.

interconectam, numa interdependência entre todos os processos sociais e naturais que configuram a própria humanidade e que traçam a teia de comunicações entre os diferentes sujeitos nos quais essa humanidade se faz presente.

No seio dessa complexidade, e para entendê-la e nela sobreviver, compreendemos que é fundamental perceber a realidade atual sob uma ótica dialética. Já que somos seres produtos e produtores de nossa história, e possuímos dentro desta perspectiva o poder de decidirmos sobre o nosso futuro social, longe de práticas mercantilistas e homogeneizadora que instalam sobre nós a apatia e uma consciência ingênua, individualizante de que pouco para muitos e muito para pouco é regra e realidade de nossa sociedade.

Partindo destas indagações e “perturbações” que pesquisar as concepções e práticas pedagógicas, no que tange a perspectiva crítica de EA, principalmente ao que se refere a dimensão participativa, dos Cursos realizados para a formação de educadores ambientais na Baixada, torna-se uma forma de aprofundar reflexões, produzir subsídios que consolidem o campo crítico em construção da EA e repensar nossas ações educativas, e principalmente políticas, que intitulamos de transformadoras. Para que desta forma, tomemos consciência de nosso poder de criticidade e busquemos uma sociedade mais participativa e menos estratificada, consolidando uma realidade social mais justa.

Além disso, através da realização desta pesquisa está sendo possível criar um campo de discussão que desvela apropriações e ressignificações de importantes categorias que referenciam uma práxis pedagógica contra hegemônica, capaz de intervir na realidade e contribuir no enfrentamento da grave crise socioambiental da atualidade. A concretização dessas intenções referencia e instrumentaliza a inserção de uma perspectiva crítica de EA junto a sociedade brasileira.

## **NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Durante a Conferência de Tbilisi (1997), a EA foi definida como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de um enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade”. O conceito da Conferência trata a EA como uma atividade de caráter interdisciplinar que envolve uma série de problemas ambientais, em busca de soluções individuais e coletivas.

Para Sato (2002, p.23), a EA caracteriza-se como:

[...] um processo de reconhecimento de valores e classificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A EA também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.

Neste contexto, é abordada a abrangência do conceito de EA quando se aponta a necessidade de entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e meios biofísicos. Além disso, ainda é colocada a idéia da ética nas tomadas de decisão em busca de uma sociedade sustentável.

Para nós, a expressão EA designa muito mais do que bons comportamentos ambientais. Nesse sentido, corroboramos com Medina (2000, p.15), que coloca a EA como um processo que:

[...] consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para educar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa [...]

Assim, reafirma-se o que está nos conceitos anteriores em relação à necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, da incorporação de valores e atitudes que levam à participação dos indivíduos.

Para que se dê a construção de valores adequados à nova realidade e a mudança de atitudes durante o processo educativo o papel dos educadores é de fundamental importância. No entanto, é preciso que os mesmos possuam uma visão mais ampliada de meio ambiente, incluindo o ser humano como parte e não a parte deste meio. Já que assim, como afirma Travassos (2006, p.51) os educadores ambientais têm tentado desenvolver práticas curriculares articuladas às questões ambientais, relacionando apenas os problemas do uso dos recursos naturais e dos equilíbrios dos ecossistemas naturais, esquecendo-se do meio ambiente humano.

Surge, então, a necessidade de uma EA realmente crítica, capaz de promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões, considerando o meio ambiente como conjunto de inter-relações entre o mundo natural e o social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos.

Logo, torna-se importante as reflexões sobre o papel da escola nesse processo educativo, em que o ambiente escolar deve se constituir em um espaço privilegiado para o desenvolvimento da EA, possibilitando a realização de diversos e diferentes estudos na área, promovendo a organização de projetos que envolvam escola e comunidade, no sentido de vislumbrar a sensibilização dos alunos e da comunidade do entorno da escola a fim de transformá-los em agentes preocupados em minimizar os problemas socioambientais. Nesta perspectiva, o processo educativo amplia o foco da prática pedagógica quando relaciona os aspectos culturais, inerentes a condição humana com o ambiente, em outras palavras, este processo passa a inserir a vida em seu amplo contexto à rotina educativa.

Neste sentido, Zeppone (1999, p.27) afirma que a EA deve ser colocada como um trabalho de modo integrado com as suas outras áreas do currículo e também com o contexto histórico e social de cada escola. Iniciando assim um processo educativo interdisciplinar que busca envolver todos os seus atores.

No entanto, ainda existem muitos obstáculos para que a Educação Ambiental se consolide dentro das escolas. Infelizmente, a escola está estruturada em um sistema que legitima a continuidade de posturas consumistas e degradantes, dentro de uma visão tradicional, que somente beneficiam pessoas com poder econômico, trazendo inúmeros prejuízos à grande maioria da população e conseqüentemente ao ambiente.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA**

A Educação como uma ação política é discutida pelos educadores e pela sociedade há bastante tempo. Seu caráter político pode ser expresso, ou não, em sua intencionalidade e seu potencial transformador das relações sociais nas quais a Educação, em suas mais diferentes e variadas formas de institucionalização, está inserida. Sendo assim, defendemos que para lhe dar com uma realidade em crise a ser transformada, a Educação como prática social, e, por conseguinte a EA, devem ser eminentemente políticas e estão intimamente imbricadas.

No entanto, nos últimos anos sentiu-se, entre os estudiosos desta temática, como Loureiro (2004a; b, 2010), Guimarães (2004a; b), Carvalho (2004) entre outros, a

necessidade de ressignificar a Educação Ambiental. Assim como, explícito em Guimarães (2004b, p. 25):

Senti a necessidade de re-significar a educação ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual.

Ainda, na tentativa de evidenciar o caráter político e social da EA, Loureiro (2010, p.17) a dimensiona dentro das seguintes categorias:

- Crítica, porquanto funda sua formulação no radical questionamento às condicionantes sociais que geram problemas e conflitos ambientais;
- Emancipatória, uma vez que visa à autonomia e liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação; e
- Transformadora, por visar a mais radical transformação do padrão societário dominante, no qual se define a situação de degradação intensiva da natureza, e, em seu interior, da condição humana.

Desta forma, utilizaremos, assim como já vem sendo, o termo EA Crítica, durante todo esse texto, como forma de expressar uma perspectiva de Educação que incorpora os sujeitos sociais e permite estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, em seu sentido amplo (crítica, emancipatória e transformadora). Na perspectiva de explicitar os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo de vida e do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. E ainda, no sentido de superar as formas de alienação<sup>3</sup> que propiciam a dicotomia sociedade/natureza; capital/trabalho, entre outras.

A EA Crítica, aqui pensada e defendida se propõe fundamentalmente a compreender as especificidades dos grupos sociais em seus embates, o modo como produzem seus meios de vida na interação com o modo de produção da sociedade capitalista, como criam suas condutas e se situam na sociedade, para que se estabeleçam processos coletivos, pautados no diálogo, na problematização do mundo e da nação, vinculando à educação a construção da cidadania.

Sendo assim, esta educação vem como superação da EA conservadora que muitas vezes acaba por reproduzir dicotomias e reducionismos na ação educativa ambiental, reforçando a fragmentação da realidade e conservando suas relações de poder. O caráter educativo hegemônico fica, em grande parte, subordinado à resolução de problemas ambientais, vistos como finalidades pragmáticas, ou seja, como fins em si mesmos (LAYRARGUES, 1999), sem qualquer crítica substantiva às relações sociais vigentes.

Ao falarmos em Educação, é sempre bom retomarmos a Paulo Freire, pela admiração conquistada entre educadores e ambientalistas, densidade e coerência de suas formulações. Para Freire e demais tendências pedagógicas que dialogam no campo crítico e dialético, educar é emancipar-se, exercer ativamente a cidadania, construir democraticamente as alternativas possíveis e desejadas. Contrapondo-se as formas

---

<sup>3</sup> Dialeticamente falando, alienação é causa efeito de um longo processo histórico de expropriação dos meios de produção e reprodução social da maioria (LOUREIRO, 2010).

educativas conservadoras, ou como o próprio Freire (2005) coloca “educação bancária”, que se esgotam ao passar conteúdos vazios de sentido prático e fora de contexto.

Distinguimos a EA como crítica preenchendo-a de sentido político; como uma ação política de transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente, no sentido histórico. Para subsidiar este tipo de prática acreditamos na contribuição do referencial baseado na Teoria Crítica, com forte influência teórico-prática no pensamento marxista; ou seja, no materialismo histórico dialético<sup>4</sup>. O método dialético busca a construção de uma visão integradora de ciência e filosofia, informando uma atuação transformadora das relações sociais.

A Teoria Crítica consolidou-se na Escola de Frankfurt, na Alemanha. Em termos históricos a expressão foi formulada por Max Horkheimer, que presidiu por quase três décadas a *Escola de Frankfurt*, ao publicar o conhecido texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, no ano de 1937. Loureiro (2005, p. 325), então, aponta para algumas características desta teoria:

(1) a análise dos processos de legitimação do Estado na sociedade de consumo; (2) a crítica ao uso ideológico da ciência e da tecnologia na reprodução da sociedade; (3) a negação da neutralidade do conhecimento científico; (4) o exame minucioso da “indústria cultural” que, no capitalismo, fabrica necessidades materiais e simbólicas favoráveis ao individualismo, à competitividade desigual e ao consumismo; (5) a argumentação em favor da racionalidade emancipatória e da liberdade; (6) a crítica à racionalidade instrumental, por favorecer processos inerentes à acumulação capitalista (eficiência produtiva, quantificação da realidade e dicotomia sociedade-natureza).

Utilizando-se destas perspectivas teóricas transformadoras, entendemos que o materialismo histórico dialético do marxismo, que dá sustentação a Teoria Crítica, nos fornece um precioso instrumental de análise para nos debruçarmos sobre a realidade contemporânea e emprendermos uma vigorosa crítica a ideologia do progresso, do desenvolvimento e do paradigma científico-tecnológico, próprios da civilização industrial moderna.

Frente a esse referencial, que certamente não é o que respalda os paradigmas dominantes da sociedade moderna, essa perspectiva crítica propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica (GUIMARÃES, 2004b, p. 27).

Entretanto, algumas críticas ao dogmatismo reinante dos “marxismos oficiais” do “socialismo real”, são empreendidas, em especial por Morin, no tocante aos seus procedimentos partidários e estatais anti-democráticos, violentos e, portanto, anti-humanísticos. Morin incorporou tradições marxistas e dialeticamente, naquilo que considerou historicamente superado, buscou uma ampliada perspectiva de pensamento, o Pensamento Complexo. “A complexidade não é um conceito, mas uma forma de enxergarmos a realidade” (MORIN, 1999), pois se apresenta como uma compreensão dos desafios que precisamos enfrentar no momento da ação, devido ao conhecimento

---

<sup>4</sup> A dialética é o exercício totalizador que nos permite apreender a síntese das determinações múltiplas que conformam a unidade. O modo de pensar dialógico, genericamente, consiste em que quaisquer pares podem estar em contradição e/ou serem complementares. Permite entender a unidade na diversidade, a superação do contraditório pela síntese que estabelece outras contradições, num contínuo movimento de transformação (LOUREIRO, 2004a, p. 70).

incompleto que temos da realidade; ou seja, é compreendendo o todo que se incorpora as parte e vice-versa.

Nestas perspectivas, as metodologias que classicamente expressam e dialogam com as posições da Teoria Crítica, na superação do *paradigma da disjunção* (MORIN, 1999), em busca da complexidade da realidade socioambiental, são as práticas de cunho participativo, que juntam e estabelecem relações dialógicas<sup>5</sup>, já que estas são consideradas como pressuposto indissociável á ação política de transformação das estruturas de dominação que está posta. Considerando a participação como cerne desse processo educativo, é que se desenvolve a capacidade no indivíduo de ser “senhor de si mesmo”, sendo que, para isto, é preciso também libertar-se de certos condicionamentos políticos e econômicos. (LOUREIRO, 2004a).

## **CONTRIBUIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

A luz da EA Crítica torna-se importante refletir sobre práticas políticas de exercício da cidadania e de gestão democrática, 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 da alteridade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro e no mundo, em que a liberdade individual perpassa pela coletiva, tem implicações profundas na EA.

Concordamos, então, com Loureiro (2004b), que acredita que participar significa compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade de decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, e de nos realizarmos em comunhão. Entretanto, para que isso possa se dar é preciso superar a visão dicotomizada ser humano-natureza, no sentido de, também, superar o paradigma hegemônico que está posto, já que o mesmo enquadra o viés participativo em uma perspectiva de consolidação de ideais liberais e idéias autocráticas burguesas, reforçando seu princípio de opressor-oprimido.

O ambientalismo de mercado generaliza a culpa pela degradação entre “diferentes espécies de seres humanos” (capitalistas e trabalhadores) e, através da repressão/autoritarismos e da educação, promove a internalização da ideologia dominante, a aceitação de uma visão de mundo (valores) que naturaliza a sociedade de classes, dissimulando suas contradições também através de uma concepção reducionista de meio ambiente (alienação) (NOVICKI, 2007, p.142).

Por isso, torna-se tão importante pensar, praticar e (re)pensar (práxis) a participação dentro do escopo crítico, para que desta forma possa se concretizar a cidadania plenamente em suas múltiplas dimensões, em busca de justiça socioambiental, e negando diretamente práticas assistencialistas e paternalistas. Diante destas assertivas pode-se concluir que, o sentido de participação hegemônica acaba por desconsiderar as diferenças sociais com o discurso equitativo de responsabilidade ambiental, quando na realidade a relação deve ser outra, já que é nos princípios da desigualdade que o sistema se solidifica.

---

<sup>5</sup>O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2009).

Refletindo sobre a relevância da participação social, na vivência de processos pedagógicos no sentido de buscar justiça social, torna-se importante contextualizar a Pedagogia Libertadora de Freire, que se constitui em um dos instrumentos fundamentais no processo de conscientização, e, portanto, na constituição de movimentos sociais. A compreensão crítica dos fatos, aliado à utopia de mudança, ao saber de que mudar é difícil, mas possível, possibilita com que os excluídos da história, se organizem e se engajem na luta para modificá-la. Para Freire (2009), quando o sujeito social inicia a construção de sua consciência crítica, o faz numa prática social histórica. Desse modo, consciência crítica é uma situação de transformação do sujeito social, de suas relações materiais com os outros e com o mundo. É um processo de transformação do modo de pensar e agir em que a ação individual e coletiva se imbricam em uma nova forma de ser e estar no mundo, superando a regressão social fundada no neoliberalismo que reafirma o paradigma disjuntivo do indivíduo submetido a lógica do mercado e do Capital submetido a uma participação como exercício de cidadania individualizado (cada um fazendo sua parte) e de um cidadão consumidor, que exclui grande parcela de não consumidores.

No entanto, a capacidade de criticidade dos indivíduos tem se limitado muitas vezes à aceitação de sua condição social e a esperar que seus representantes políticos, em um sentido eleitoral reduzido e limitado de participação política, possam fazer alguma coisa pelos menos favorecidos. Estamos diante de uma sociedade em colapso, em que enfraquecido os movimentos coletivos, somente o individualismo sobressai, as custas da desigualdade social, gerando pobreza e miséria de muitos, enquanto um pequeno percentual desfruta das melhores condições de vida, em detrimento de muitos.

Torna-se importante a mobilização por uma democracia verdadeiramente participativa em substituição da representativa que hoje se dá. Sendo esta uma alternativa que se coloca no campo das teorias não-hegemônicas e espaço da emancipação social pela transformação das relações de poder em relações de autoridade compartilhada. Sobre tudo, assim como afirma Freire (2005), a liderança não pode manifestar sua palavra sozinha, mas com o povo. A liderança que assim procede não organiza, manipula o povo. Não liberta, nem se liberta, oprime. Logo, a prática da participação busca aprofundar e intensificar a democracia quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa quer pressionando as instituições democráticas representativas para torná-las mais inclusiva.

A crítica ao modelo democrático liberal não se restringe apenas a ausência de democracia, mas a sua insuficiência e ineficiência, no que diz respeito à teoria e prática de tal modelo. Dessa forma, a renovação da teoria democrática apóia-se na formulação de critérios de participação, que vão além do voto, conduzindo a uma nova ação política, uma ação participativa, que pressupõe aprendizado e construção coletiva.

No entanto, o que ocorre é a supressão e acomodação dos conflitos (CANDIDO, 1970), em que a exceção é a norma para a periferia, ou seja, a população torna-se massa de manobra (oprimida), naturalizando as suas desigualdades e homogeneizando a igualdade, concretizando uma regressão social do “todos contra todos”, de superação do pensamento coletivo pelo individualismo, reduzindo-se os espaços públicos de discussão. A partir de então, muitos cruzam os braços na perspectiva de conformação de que a vida é assim mesmo, e nada se faz para mudar ou se quer resistir a regras que vem de cima para baixo, na espera e confiança de que seus representantes políticos saberão o

que fazer. Quando o poder de mudança deste “estado de exceção”<sup>6</sup> não está nas mãos dos “nossos representantes políticos”, mais nas mobilizações sociais que reivindicam e vislumbram mudanças sociais efetivas, ou seja, na pressão social da ação coletiva em sua dimensão política, inclusive de ampliação do espaço público, onde se efetiva a participação plena, aqui reivindicada.

A efetiva participação requer princípios para o desenvolvimento da legitimidade democrática: a igualdade e o pluralismo políticos, a deliberação e a solidariedade (JACOBI, 2005). Assim, pode-se afirmar que, apesar de alguns avanços, a participação cidadã associada a um projeto de ampliação da esfera pública depende da capacidade de cada sociedade para ampliar a institucionalidade pública e para fortalecer a sociedade civil. Por isso, assim como afirma Brandão (2005), na perspectiva participante o importante é conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos e, não apenas, para resolverem alguns problemas locais restritos, isolados e/ou descontextualizados, como desmatamento da Amazônia, seca no Nordeste, enchente em São Paulo, extinção da onça pintada, entre outros.

### **CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Este estudo se propõe a analisar as concepções e práticas pedagógicas, no que tange a perspectiva crítica de EA, principalmente ao que se refere à dimensão participativa, dos cursos realizados para a formação de educadores ambientais na Baixada Fluminense. Desta forma, está sendo possível verificar como se dá a apropriação da concepção e da prática pedagógica no campo da EA participativa dos professores-cursistas, conseqüentemente, das escolas da Baixada Fluminense e em seus retornos, como forma de discutir a inserção da dimensão crítica da EA e sua consolidação no cotidiano escolar.

O foco desta pesquisa volta-se para os professores participantes do curso de “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania à distancia” e do curso de extensão “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos”, já que possuem propostas que explicitam o caráter participativo. Optamos, também, por esses cursos e seus cursistas por acreditar que os mesmos já possuem uma prática pedagógica dentro da perspectiva da EA, o que torna relevante suas concepções e ações pedagógicas, antes e depois dos respectivos cursos. Além disso, acreditamos que a Baixada Fluminense nas últimas décadas tem passado por problemas socioambientais gravíssimos que vêm atingindo sua população, principalmente os mais carentes.

Para tanto, adotamos o referencial metodológico da Teoria Crítica em sua perspectiva histórico-dialética. Já que consideramos este viés metodológico como forma de superação da alienação provocada pela ideologia dominante no âmbito da ação teórica e prática da EA. A Teoria Crítica propõe uma transformação da realidade social, tendo como objetivo emancipar o humano de um conjunto de relações de poder. O que possibilita uma estreita relação entre esta teoria e a os objetivos da EA de superação dos problemas socioambientais através da transformação do modelo societário que está posto.

---

<sup>6</sup> Estado de exceção que beneficia o neoliberalismo e as forças promotoras do desmanche, e que agora se tornou a regra geral (SANTOS, 2007, p. 296).

O método por excelência da Teoria Crítica é a dialética, destacadamente em sua formulação a partir de Marx, que pode ser apresentada muito resumidamente como sendo um caminho de pensar e agir relacional e integrador voltado para o entendimento das múltiplas determinações e contradições que definem a história, num contínuo movimento, e para a transformação social, pensando esta como sendo a vinculação entre mudanças objetivas, subjetivas, culturais e da estrutura econômica (LOUREIRO, 2005, p. 327).

A pesquisa envolve algumas etapas. No primeiro momento, que se estenderá até o final do estudo, está sendo desenvolvida a pesquisa bibliográfica e documental<sup>7</sup>, que compõem a etapa exploratória. A pesquisa bibliográfica envolve a revisão de literatura sobre EA Crítica e Metodologias Participativas, objetivando rastrear teorias e concepções debatidas nestes campos de estudo. Estão sendo examinados artigos de revistas, teses acadêmicas e livros que estabelecem alguma relação destas temáticas.

A pesquisa documental foi realizada em instâncias oficiais do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Nestes órgãos, buscou-se documentos dos cursos que envolvem a amostra deste estudo, tais como: projetos pedagógicos, editais, bibliografia, materiais de apoio, entre outros.

Numa segunda etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas como recurso de coleta de dados com os responsáveis pedagógicos dos já citados cursos, dos quais, dois eram do Curso de Extensão e um do Curso da Agenda 21. Tornando-se possível analisar as concepções político-teóricas das propostas dos cursos investigados, para assim podermos traçar um paralelo entre as concepções encontradas nos documentos oficiais dos cursos e as concepções de sua equipe pedagógica.

Para Haguette (2010, p.81) “a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Acreditamos com isso que, a entrevista semi-estruturada possibilitou uma conversação face a face, de maneira metódica, com os responsáveis pedagógicos dos cursos.

Nas entrevistas foi questionado a importância do viés participativo na proposta pedagógica do curso, enfatizando em que momento do curso que esta perspectiva está presente e buscando evidenciar as dificuldades e potencialidades deste viés para a implementação da EA Crítica nas propostas dos cursistas. As entrevistas foram gravadas, depois transcritas e analisadas.

Durante a terceira etapa, foram realizados acompanhamentos e observações de dois encontros de cada curso investigado. Estas observações contribuíram, sobre maneira, para as análises de concretude dos discursos e práticas de cada curso, principalmente no que diz respeito ao campo da EA e a dimensão participativa.

Na quarta etapa, depois do acompanhamento de alguns encontros, foi possível selecionar cinco cursistas de cada curso para comporem a comunidade de professores-cursistas a serem pesquisados. Para a seleção foram utilizados os seguintes critérios: participação e presença nos dias de acompanhamento do curso, além da possibilidade destes professores estarem trabalhando na perspectiva do viés educativo ambiental com seus alunos este ano.

Seguindo esta etapa, e após o contato e apresentação da pesquisa para os professores selecionados, será aplicado aos mesmos um questionário com perguntas

---

<sup>7</sup> Segundo Lakatos e Marconi (1991), a diferença entre ambas consiste na origem da fonte de informações: a primeira utiliza-se de fonte secundária (transcritos de fontes primárias retrospectivas) e a segunda utiliza-se de fonte primária (compilados após o acontecimento pelo autor).

abertas. Intensiona-se com estes questionários levantar as concepções prévias dos cursistas acerca de EA e como os mesmo entendem que se dá a participação na configuração da realidade social em que vivem, estabelecendo uma possível relação de importância das metodologias participativas e da EA. Para Lakatos e Marconi (1991), o questionário é um instrumento de coleta de dados, organizado por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Com o objetivo de diagnosticar as conseqüências, dificuldades, possibilidades e superações da perspectiva participativa para a implementação da EA Crítica nas práticas pedagógicas dos professores investigados será realizada, também, observações diretas intensivas da prática dos professores que compõem a amostra. Neste sentido, a observação direta intensiva buscará não só revelar as dificuldades e possibilidades da prática participativa em sala de aula, como também proporcionará ao pesquisador uma maior interação com esses aspectos da prática educativa, a fim de diagnosticar em lócus a ação pedagógica como de fato ela se dá. Através deste instrumento de coleta de dados serão incorporados a análise dos resultados fatos reais, que poderão contribuir, significativamente, na triangulação dos dados, de maneira a retratar o mais fiel possível a realidade pesquisada. Segundo Lakatos & Marconi (1991), a observação direta intensiva é um tipo de observação que "[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar".

A análise dos dados coletados será feita com base no referencial teórico de autores que trabalham na perspectiva da participação como ato político de transformação da realidade, superando a visão hegemônica e reduzida, e a Educação Ambiental Crítica, como prática pedagógica contextualizada e crítica, entre esses estão: Brandão (1999, 2005), Thiollent (2005), Freire (2005, 2009), Loureiro (2004a;b, 2005, 2007, 2010) e Guimarães (1995; 2000; 2004a;b), uma vez que acreditamos ser esta vertente a qual está mais alinhada com o pensamento contra-hegemônico, colaborando assim para uma sociedade mais justa, mais democrática e menos excludente, favorecendo a análise de conteúdo embasada em concepções críticas da realidade. Este tipo de análise se dará durante todo o processo de investigação, através de teorizações progressivas e interativas com a coleta de dados.

## **PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES**

Na tentativa de demarcar algumas concepções já percebidas na coleta inicial dos dados junto à pesquisa documental das propostas pedagógicas dos cursos pesquisados e as entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos seus respectivos responsáveis pedagógicos, iremos apresentar aqui indicadores surgidos nos primeiros resultados, que serão futuramente aprofundados com a análise dos questionários, das observações e entrevistas aplicadas aos professores-cursistas.

Com o objetivo de analisar as concepções político-teóricas das propostas dos cursos investigados, foi possível através de análises documentais, das respectivas propostas, delimitar a abordagem participativa e a concepção de EA que estão inseridas nas mesmas. Diante dos dados coletados verificou-se que na proposta do curso 1 – “Educação Ambiental e Agenda 21 escolar: formando elos de cidadania à distancia” – a EA é pensada como elemento de busca de transformação da realidade socioambiental através de soluções socialmente justas e ambientalmente sustentáveis e de ações coletivas.

*[...] não estamos falando de qualquer tipo ou categoria de Educação Ambiental, mas de uma Educação Ambiental que é comprometida com a transformação da realidade [...] (proposta curso 1)*

Já na proposta do curso 2 – “Educação Ambiental Crítica para a Baixada Fluminense: a ecologia política dos Recursos Hídricos” – a concepção de EA não fica tão clara, há somente a citação, nos objetivos do curso, de que será focado 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 em que atuam. (proposta curso 2)*

Torna-se evidente, na proposta do curso 1 a inserção de um processo educativo que visa à superação de concepções conservadoras, espelhadas em visões hegemônicas, por meio de propostas críticas que assumem uma dimensão política democrática. No tocante a esta dimensão, também, é explicitado nesta proposta que a perspectiva participativa associa-se a intenção de transformar a escola num espaço politizado, que seja capaz de funcionar como fonte produtora de informações e ações voltadas para a busca por soluções coletivas diante dos problemas socioambientais existentes. Ressalta-se, ainda, em uma destas propostas que as ações participativas devem se dar de maneira responsável e permanente, porém

*[...] nunca neutro, pois essa dita neutralidade não existe [...] (proposta curso 1)*

A educação é uma forma de intervenção no mundo e pode ser no campo das transformações ou no campo da manutenção, até porque, como dito, não há neutralidade (RODRIGUES e GRIMARÃES, 2010). Propostas conservadoras de EA não manifestam a dimensão política se postando numa “neutralidade”, no sentido de não anunciar intervenções nas desigualdades da realidade socioambiental e, conseqüentemente, mantendo o *status quo*. Portanto, a explicitação na proposta do curso 1 do caráter transformador da concepção de EA é um importante indicativo de sua intencionalidade crítica, mas que deverá ser acompanhado nos resultados destas formações junto as práticas pedagógicas dos cursistas.

Com a intenção de relacionar as propostas pedagógicas dos cursos e as concepções de seus responsáveis pedagógicos, a fim de explicitar a congruência ou não de seus discursos e práticas, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os respectivos responsáveis pedagógicos, sendo um do curso 1 (RP1) e dois do curso 2 (RP2 e RP3). Contemplamos dois responsáveis no curso 2, por acharmos insuficiente somente um, já que o curso é composto por uma equipe pedagógica, sendo esses de áreas distintas.

Diante das respostas dos entrevistados pode-se afirmar que os mesmos consideram a inserção do viés participativo essencial e importante para que realmente se de uma EA nos moldes críticos.

*Não dá para pensar numa Educação Ambiental Crítica de uma forma fechada, descontextualizada, onde a pessoa vai estar ali só seguindo um protocolo que foi definido por outra pessoa. Eu acho que não dá para fazer Educação Ambiental Crítica sem esse viés participativo. (RP1)*

Para tanto, os mesmos, consideram que esta ação participativa precisa ser consciente, responsável e democrática, no sentido, de buscar soluções sustentáveis e coletivas para os problemas socioambientais.

*[...] que sua participação não seja numérica apenas, seja uma participação capaz de discernir entre discursos e práticas. Que a participação não seja apenas para legitimar determinadas políticas que vem de governos ou grupos de interesse. (RP2)*

Relacionando o que foi observado nas propostas pedagógicas e o que foi relatado pelos seus respectivos responsáveis pedagógicos podemos ter como primeiros indicativos, que as concepções embutidas na proposta dos dois cursos apontam para a intencionalidade, e reafirmado por seus coordenadores, com a perspectiva crítica da EA. Esses indicativos ainda serão aprofundados e cruzados por triangulação com outras análises sobre as concepções presentes nas propostas e nos discursos dos coordenadores. Porém, o batimento dos discursos das propostas e dos coordenadores, com as práticas pedagógicas presentes na realização dos cursos, assim como com as práticas promovidas pelos professores-cursistas, principalmente na promoção de ações participativas, serão de grande importância no desenvolvimento dessa pesquisa, para nos ajudar a pensar na implementação de processos formativos de EA dentro do viés participativo, consolidada de maneira crítica e transformadora da realidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa Participante. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos jovens**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- CANDIDO, A. Dialética da Malandragem caracterização das Memórias de um sargento de milícias. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº 8, São Paulo: USP, 1970.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão da ambiental na educação**. 8ª Ed. São Paulo: Papirus. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** São Paulo: Papirus. 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Formação de Educadores Ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004(a).
- \_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica. LAYRARGUES, P. P. (coord.). In: **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004 (b).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 32 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- JACOBI, P. Participação. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos jovens**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. LAYRARGUES, P. P. (coord.). In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004(a).

\_\_\_\_\_. Educar, participar e transformar em educação ambiental. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Número zero. Brasília, 2004(b).

\_\_\_\_\_. Teoria Crítica. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos jovens**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Crítica ao Teoricismo e ao Praticismo na Educação Ambiental. NETO, A. C, MACEDO-FILHO, F. D, BATISTA, M. S. S. (orgs) In: **Educação Ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MEDINA, N. M.. A formação dos Professores em Educação Ambiental. In: **Textos sobre capacitação em Educação Ambiental**. Oficina Panorama da Educação Ambiental, MEC\_SEF-DPEF-Coordenação de Educação Ambiental, Brasília, 2000.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NOVICKI, V. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, C. F. B. (org) [et al.]. **A Questão Ambiental no Pensamento Crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

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.

RODRIGUES, J., GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica na formação do educador: uma pedagogia transformadora**. 33ª Reunião Anual da ANPed. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos, SP: RIMA, 2002.

TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. (orgs) **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** 1ª ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edição MEC/UNESCO, 2006. Coleção Educação para todos.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TRAVASSOS, E. G. **A prática da Educação Ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ZEPPONE, R. M. O. **Educação Ambiental: teoria e práticas escolares**. Araraquara: JM Editora, 1999.