

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Priscila Amaro Lopes

OS SENTIDOS DA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Rio de Janeiro
2019

Priscila Amaro Lopes

OS SENTIDOS DA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Rio de Janeiro
2019

CIP - Catalogação na Publicação

L864s Lopes, Priscila Amaro
Os sentidos da crítica na educação ambiental
crítica / Priscila Amaro Lopes. -- Rio de Janeiro,
2019.
122 f.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Ambiental. 2. Educação Crítica. 3.
Epistemologia. I. Loureiro, Carlos Frederico
Bernardo, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Os sentidos da crítica na educação ambiental crítica**"

Mestrando(a): **Priscila Amaro Lopes**

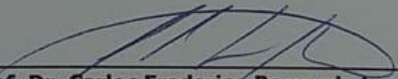
Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

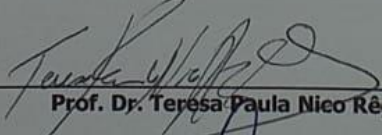
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de março de 2019.

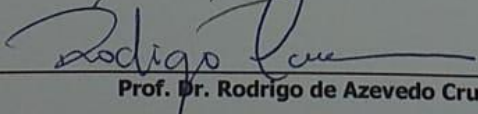
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro - Presidente



Prof. Dr. Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves



Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Agradecimentos

Agradeço, inicialmente, a todos e todas que contribuem para a luta e enfrentamento das questões ambientais de modo que possamos sonhar em construir uma realidade justa e solidária e uma relação de fato saudável na sociedade e na relação sociedade-natureza.

Especificamente na minha trajetória, agradeço a todos os queridos amigos que me deram apoio nessa jornada, e que contribuíram imensamente para meu aprendizado e maior entendimento da realidade, para que pudesse ter base para escrever esse trabalho, tanto intelectualmente como emocionalmente, sendo verdadeiros coorientadores. A vocês, meus amigos Leonardo Kaplan, Carolina Brasil, Rodrigo Lamosa, Nívea Vieira e Thiago Vasquinho, meu muito obrigada, vocês são inspiração! Se me permitirem, serei eternamente companheira de luta, de cervejas, de abraços e papos edificantes!

Agradeço também à equipe de trabalho do NEA-BC, por me permitir esse tempo de estudo, e por entenderem a minha presença mais enfraquecida nos últimos meses. E, claro, por me apoiarem sempre!

Agradeço ao meu orientador, Carlos Frederico Loureiro, por todo o imenso aprendizado, tanto nas aulas como nas discussões do grupo do LIEAS! A todas as companheiras e companheiros do LIEAS, um grande obrigada por toda a troca durante esse processo!

Por último, mas definitivamente não menos importante, agradeço à minha família, minha base, que sempre me deu todo o apoio necessário, e além. E, mais recente, porém de forma intensa, agradeço ao meu companheiro Marcelo Índio, que esteve como base forte para me permitir chegar a mais esse nível da minha jornada.

Amo vocês!

Resumo

A presente dissertação apresenta os resultados de pesquisa sobre os sentidos da crítica presente na vertente crítica do campo da educação ambiental (EA), de modo a compreender o que a define, quais são as diferentes perspectivas teórico-políticas presentes e como elas se relacionam com as diferentes epistemologias no campo da educação e das ciências humanas. A metodologia consistiu em um levantamento inicial dos trabalhos que continham a palavra “crítica” ou “crítico” no título, resumo ou palavras-chave, nas nove edições do EPEA (Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental), a sistematização dos autores e obras mais utilizados como base teórico-metodológica por esses trabalhos, entrevista semi-estruturada com esses autores, e análise dos trabalhos selecionados no recorte da pesquisa. Os resultados demonstraram que os trabalhos alinhados à EA Crítica aumentaram ao longo dos últimos anos, representando de 35 a 45% do total dos trabalhos apresentados nos EPEAs a partir da 5ª edição, em 2009. Foram destacados como autores mais citados nos trabalhos a partir desse ano: Carlos Frederico Loureiro, Paulo Freire, Mauro Guimarães, Isabel Carvalho, Philippe Layrargues e Marília Tozoni-Reis. As obras principais correspondem, no geral, às produções dos autores mais citados. Em relação ao que define a EA Crítica, os trabalhos e depoimentos analisados indicam que sua crítica se direciona a algum aspecto da sociedade atual em relação à questão ambiental e, por conta dessa insatisfação, almeja a transformação dessa realidade não desejada, considerando suas múltiplas dimensões – aspectos políticos, sociais, econômicos, naturais, éticos. Dentro dessa larga definição existem várias críticas diferentes, de ordem mais ética, à racionalidade atual, à cultura exigida pelo modo de produção capitalista (sociedade do consumo), ou ao próprio modo de produção atual, entendendo que não é possível alterar o quadro existente sem modificar as condições materiais de suas relações sociais. Foi observado que, em geral, nos trabalhos analisados, não há clareza em relação ao que se critica, faltando maior detalhamento da causa e dos sujeitos responsáveis pelos problemas e conflitos vivenciados, assim como o horizonte a ser alcançado pela transformação desejada, muitas vezes sendo apenas o “espelho” do que é criticado na realidade atual. É consenso que a educação ambiental não pode ser vista e analisada separada das disputas e pluralidades existentes no campo da educação e das ciências humanas, e que a EA Crítica tem tradicionalmente uma base marxista, porém alguns dos autores entrevistados consideram que há a necessidade de outras epistemologias. Sendo o processo educativo um instigar à reflexão para um agir rumo à transformação, cabe perguntar: refletir pra agir, mas agir em quê? Com que finalidade? Pra chegar onde?

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Vertentes teóricas-epistemológicas. EPEA.

Abstract

The present dissertation presents the results of research on the senses of the critical present in the field of environmental education (EE), in order to understand what defines it, what are the different theoretical-political perspectives and how they relate to the different epistemologies in the field of education and the humanities. The methodology consisted of an initial survey of the works that contained the word "critical" in the title, abstract or keywords, in the nine editions of the EPEA (Research Meeting on Environmental Education), the systematization of the authors and works most used as theoretical-methodological basis by these works, semi-structured interview with these authors, and analysis of the selected papers in the research cut-off. The results showed that the works aligned with Critical EE increased over the last years, representing 35 to 45% of the total work presented in EPEAs from the 5th edition in 2009. There were highlighted as the most cited authors in the works from that year: Carlos Frederico Loureiro, Paulo Freire, Mauro Guimarães, Isabel Carvalho, Philippe Layrargues and Marília Tozoni-Reis. The main works correspond, in general, to the productions of the most cited authors. In relation to what defines Critical EE, the works and testimonies analyzed indicate that its criticism is directed at some aspect of the current society in relation to the environmental question and, due to this dissatisfaction, it seeks the transformation of this unwanted reality, considering its multiple dimensions - political, social, economic, natural, ethical aspects. Within this broad definition there are several different critiques: a more ethical order, to the current rationality, to the culture demanded by the capitalist mode of production (consumer society), to the actual mode of production itself, understanding that it is not possible to change the existing framework without modifying the material conditions of their social relations. It was observed that, in general, in the analyzed works, there is no clarity regarding what is criticized, lacking greater detail of the cause and of the subjects responsible for the problems and conflicts experienced, as well as the horizon to be reached by the desired transformation, often being only the "mirror" of what is criticized in the current reality. It is a consensus that environmental education can not be seen and analyzed separately from the existing disputes and pluralities in the field of education and the sciences and humanities in general, and that criticism has traditionally a marxist basis, but some of the authors interviewed consider that there is the need for other epistemologies. Since the educational process is an instigation for reflection to act towards transformation, it is necessary to ask: to reflect to act, but to act in what? For what purpose? To get where?

Keywords: Critical Environmental Education. Theoretical-epistemological aspects. EPEA.

Sumário

INTRODUÇÃO	14
Objetivos	18
Metodologia	18
1 A QUESTÃO AMBIENTAL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO	30
1.1 O metabolismo sociedade-natureza e a questão ambiental.....	30
1.2 Breve histórico da educação ambiental no Brasil	38
1.3 EA Crítica: crítica do quê?.....	42
2 EA CRÍTICA E SEUS REFERENCIAIS	52
2.1 Principais autores e obras da EA Crítica.....	53
2.2 Entrevistas com os autores referência da EA Crítica.....	56
2.3 Observações sobre o conjunto das percepções dos entrevistados.....	68
3 EA CRÍTICA NOS EPEAS – ANÁLISE DOS TRABALHOS	73
3.1 Análise dos trabalhos do GDP	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
Questões de análise	81
Sobre as disputas e diálogos da EA Crítica	86
Referências Bibliográficas	89
Anexos.....	94

INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta os resultados desta pesquisa, que buscou investigar sobre o universo referencial da vertente crítica do campo da educação ambiental (EA), de modo a compreender o que define a EA Crítica, quais são as diferentes perspectivas teórico-políticas que convivem dentro dessa vertente e como elas se relacionam com as diferentes epistemologias no campo da educação e das ciências humanas. Buscando essa compreensão, este trabalho investigou as concepções de educação ambiental crítica presentes em trabalhos apresentados no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) e em entrevistas com autores utilizados como referência nessa vertente. Como ela vem ganhando espaço na produção acadêmica e na prática educativa do campo da educação ambiental, pretendeu-se, assim, contribuir com os estudos que já vêm apontando e se esforçando no sentido de explicitar os diferentes posicionamentos político-ideológicos presentes na mesma.

O texto está organizado em cinco capítulos, de forma que o leitor compreenda o desenvolvimento da reflexão e análise dos resultados encontrados à luz dos referenciais teóricos utilizados. Primeiramente, é apresentada a questão da pesquisa, sua relevância e o método utilizado na mesma. No capítulo 1, é debatido o surgimento da questão ambiental e sua relação com a forma de produção da vida humana em sociedade e, a partir daí, as diferentes vertentes educativas no que se convencionou chamar de educação ambiental, e, afinal, apresentando como se configurou e vem se estabelecendo a vertente crítica dentro desse campo, e apenas pincelando sua relação com o campo maior da educação e das ciências humanas. A segunda e terceira partes apresentam e analisam, respectivamente, os resultados das concepções dos autores que são referências dentro da vertente da EA Crítica e uma parte dos trabalhos apresentados no IX EPEA, realizado em 2017. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que resgatam as questões de análise desta pesquisa, respondendo-as em debate com os resultados e massa teórica em conjunto, apontando os limites e desafios encontrados. Nesta introdução, será apresentada de forma geral a questão central de pesquisa, sendo seguida pelos objetivos e metodologia.

Esta pesquisa buscou explicitar as diferentes perspectivas teóricas em que as práticas educativas dentro da EA Crítica se baseiam. Loureiro et al. (2009, p. 85) alerta sobre a “importância de explicitar, na prática educativa ambiental, as abordagens

teórico-metodológicas que fundamentam nossas ações para realizá-las mais consequentes e coerentes”. Entendendo o processo educativo como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003), compreende-se que não há sociedade sem educação, sem que o que a humanidade produziu (cultura) seja transmitido, ampliado, socializado e transformado (LOUREIRO e VIEGAS, 2013). A forma e o conteúdo do que será transmitido, e a quem, portanto, obedecem a um modo de fundar ou perpetuar uma forma específica de sociedade. A educação e, assim também, a educação ambiental, desse modo, possui intrínseca dimensão política, ou seja, tem intencionalidade e posicionamento demarcados, sendo impossível sua neutralidade (TOZONI-REIS, 2007), pois busca a socialização dos sujeitos a partir das determinações históricas de um dado período, sendo carregada de uma intencionalidade que abarca as concepções de mundo de um contexto histórico-social determinado (LOUREIRO, 2012).

Por ser uma área que nasceu da união do ambientalismo e da educação, a educação ambiental é expressão concreta das diferentes e múltiplas abordagens desses dois campos, com suas tensões e disputas (LOUREIRO, 2004). O ambientalismo, entendido aqui como o conjunto de movimentos que buscam debater e intervir nos problemas e conflitos ambientais, começa a ganhar prospecção mundial no pós 2ª guerra mundial. O acirramento das contradições entre a manutenção de um ambiente saudável e o crescimento e expansão da economia pós-Revolução Industrial, dada a intensificação da destruição da natureza no processo de expansão do modo de produção capitalista e a universalização deste, algo sem equivalente na história humana até então, gerou impactos que contribuíram para um questionamento mais intenso sobre a relação sociedade-natureza. A partir da década de 60 as discussões sobre políticas públicas relacionadas ao meio ambiente começam a aparecer em conferências de escala mundial (LOUREIRO, 2015).

Junto com as preocupações ambientais, surgiram diferentes propostas educativas que se propõem a debater e combater esses problemas. Diversos autores destacam os motivos de ter sido acrescentado o adjetivo “ambiental” à educação. Layrargues (2012) coloca que sua importância está em não apagar as reivindicações de inclusão do debate da questão ambiental nos processos educativos. Lima (2004) aponta que a educação ambiental surge para trazer algo novo, buscando reconstruir a relação entre a educação,

a sociedade e o meio ambiente diante dos desafios colocados por uma crise socioambiental global. Loureiro (2012, p. 17) destaca que:

O novo estava na incorporação do ambiente enquanto categoria estratégica e central para se discutir os estilos de vida e a estrutura social em um planeta pela primeira vez visto como limitado. Ou seja, o sentido inovador estava na associação entre o ambiental e política, em colocar a natureza como categoria fundamental para se pensar a produção e organização da sociedade.

A questão ambiental trata exatamente da relação sociedade-natureza, ou seja, como os homens agem sobre a natureza e são impactados por ela. A educação ambiental de viés marxista discute essa relação que se constitui na produção da existência pelo trabalho, que se dá de uma forma específica nessa sociedade nesse momento histórico. Porém, há diferentes entendimentos de quais seriam as causas das consequências observadas e vivenciadas atualmente pelo desequilíbrio nessa relação e, portanto, a educação ambiental não nasce com uma proposta única, mas com diferentes correntes que compreendem a questão ambiental de diferentes formas.

Na produção acadêmica e nas práticas educativas, educadores vêm se alinhando cada vez mais com a vertente crítica da educação ambiental, porém não compartilham do mesmo referencial, ou seja, de um mesmo entendimento das causas e, conseqüentemente, como atuar para combater os conflitos socioambientais. Tozoni-Reis et al. (2013) alerta que a classificação “crítica” não é suficiente para definir os pressupostos teóricos, princípios metodológicos, objetivos e instrumentos didático-pedagógicos em uma perspectiva transformadora. Termos muito utilizados nas pesquisas, como transformação, emancipação, conscientização, entre outros, também precisam ser debatidos mais profundamente.

No campo da educação, a discussão sobre as diferentes correntes e o que se entende por teoria crítica já se encontra madura devido ao amplo debate historicamente construído por pesquisadores e profissionais da área, o que ainda está em processo de desenvolvimento na educação ambiental. Desse modo, na presente pesquisa, ao buscar a explicitação dos diferentes entendimentos e pressupostos teórico-metodológicos dos trabalhos da educação ambiental crítica, há a intenção de contribuir para que estas não se confundam e alguma intencionalidade seja apagada ou tenha sua importância esvaziada. Estabelecendo um paralelo com a seguinte concepção:

[...] a pedagogia crítica, origem da educação ambiental crítica, como a compreendemos, é uma síntese das propostas pedagógicas que têm como

fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais (SAVIANI, 1997 apud LOUREIRO et. al., 2012, p. 86).

Lima (2004, p. 90) já ressaltava que a sociedade não é homogênea nem harmoniosa, mas “formada por grupos sociais dotados de valores, ideologias e interesses bastante heterogêneos, que disputam entre si o privilégio de dirigir o processo social segundo suas posições e interesses”. A tentativa de alguns grupos de não aprofundar essa discussão, em dizer que tudo é o mesmo, acaba por hegemonizar a ideia que todos partem da mesma concepção teórica, e têm o mesmo objetivo, e isso apaga diferenças fundamentais, o que não contribui para a pesquisa científica nem para a práxis da educação ambiental. Há ainda outro grupo de pesquisadores que compreendem que existem diferentes vertentes, porém consideram que há a possibilidade de misturá-las, defendendo assim um hibridismo teórico. Nesse caso, deve-se ter muito cuidado com o que pode dialogar e o que é incompatível.

Alguns pesquisadores, notadamente identificados com a corrente marxista da vertente crítica, têm realizado trabalhos no sentido de relacionar a EA crítica marxista com a Pedagogia Histórico-Crítica. Existe hoje uma disputa ideológica, independente da sua vontade ou consciência dos educadores ambientais. É nessa disputa pela hegemonia que se situam os diferentes esforços de classificação das correntes e tendências do campo da educação ambiental. Essa explicitação dos vários interesses, discursos e propostas do campo se fazia, como hoje ainda se faz, importante pois, “apesar de plural e diverso, aparecia ao olhar desatento como se fora homogêneo e consensual” (LIMA, 2004, p. 86). Hoje as diferentes classificações existentes precisam ser mais aprofundadas pois o desenvolvimento do próprio campo trouxe outras disputas teóricas que já acontecem em outros campos. Um exemplo que mostra que essa necessidade está sendo alvo de atenção dos pesquisadores é a iniciativa de criação do Fórum de Educação Ambiental Crítica, um espaço de discussão específico que se propõe a debater mais profundamente as questões ambientais dentro da crítica marxista.

Recentemente, iniciou-se um movimento entre os pesquisadores e atuantes no campo para uma melhor caracterização dessa vertente, por entenderem que nem todos estão alinhados a uma mesma perspectiva (TOZONI-REIS, 2007; TREIN, 2012, LOUREIRO, 2012, 2015, entre outros). Questões como “Para o quê essa crítica é direcionada?” ou “Em que direção está apontada a transformação social que se reivindica?” são alvo de reflexão e pesquisa. Apesar dos autores apontados, há diversos

sujeitos que, apesar de se dizerem alinhados à vertente crítica, não conjugam do mesmo referencial teórico. Parte-se do entendimento de que as determinações existentes para a utilização da categoria “crítica”, enquanto singularidade de um processo educativo, expressam as concepções de mundo, e, conseqüentemente, os referenciais teóricos originários de tais concepções.

Apreende-se, portanto, a relevância da realização de estudos sobre o próprio campo da educação ambiental, da explicitação das questões teóricas que fundamentam as diferentes perspectivas existentes na EA, e em especial, na EA Crítica.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender os sentidos da crítica presente na vertente da educação ambiental crítica, explicitando as diferentes perspectivas teórico-políticas existentes.

Especificamente, este estudo pretendeu:

- Verificar quais os sentidos da crítica existente no campo da educação ambiental, identificando convergências e divergências;
- Analisar em quais filiações teórico-metodológicas os trabalhos que analisam e/ou se alinham à vertente crítica da educação ambiental se fundamentam;
- Identificar as filiações político-epistemológicas das referências da EA Crítica, dentro do recorte da pesquisa.

Metodologia

Enquanto recorte da pesquisa, foram escolhidos os trabalhos apresentados nos EPEAs (Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental) devido a ser, juntamente com a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), os dois encontros acadêmicos mais relevantes já consolidados no campo da pesquisa em educação ambiental. O EPEA é um encontro de frequência bianual, já tendo sido realizadas nove edições, de 2001 a 2017. O Encontro surgiu a partir de reuniões conjuntas do Grupo de Pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo” (Programa de Pós Graduação em Educação – IB/UNESP/Rio Claro), o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – GEPEA (vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais e em Educação da UFSCar) e o Grupo de

Pesquisa em Ensino de Ciências e de Educação Ambiental do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP/Ribeirão Preto), que decidiram organizar o EPEA com o objetivo de compartilhamento, sistematização e reflexão dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores do campo da educação ambiental, na época em caminhos claros de consolidação. A região dos grupos de pesquisa idealizadores do evento foi sede de sete de suas edições, até o VIII EPEA, que foi realizado no Rio de Janeiro/RJ, o IX EPEA, em Juiz de Fora/MG, e atualmente caminhando para sua décima edição em Aracaju/SE, marcando uma transição para cada vez mais o evento adquirir de fato um caráter nacional, refletindo a participação de pesquisadores e estudantes de todas as regiões do Brasil. As nove edições até então realizadas tiveram, em média, em torno de 300 participantes e 100 trabalhos aceitos e apresentados por edição¹.

Dentro do objetivo de compreender a vertente crítica da educação ambiental, algumas questões de análise foram levantadas a fim de nortear a presente pesquisa. A metodologia utilizada seguiu uma série de etapas que, ao serem cumpridas as iniciais, modificaram alguns caminhos. Desse modo, abaixo estão listadas as etapas desenvolvidas, e em seguida as questões que deram subsídio à análise realizada.

- Levantamento inicial dos trabalhos que continham a palavra “crítica” ou “crítico”, associada à proposta educativa, no título, resumo ou palavras-chave, nas nove edições do EPEA;

- Sistematização dos autores e obras mais utilizados como base teórico-metodológica pelos trabalhos levantados na etapa anterior;

- Entrevista semi-estruturada com os autores mais citados;

- Seleção dos trabalhos do EPEA a serem analisados mais profundamente;

- Análise dos trabalhos selecionados através da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

No levantamento dos trabalhos, conforme pode ser observado na Tabela 1 e no Gráfico 1, o número de trabalhos que debatem a educação ambiental crítica aumentou ao longo das nove edições, chegando a um percentual significativo a partir da 5ª edição do EPEA (2009), representando de 35 a 45% do total dos trabalhos.

¹ Fonte: <http://www.epea.tmp.br>

Tabela 1: Trabalhos contabilizados na primeira etapa da pesquisa, por edição do EPEA.

Encontro EPEA	Tema	Total	Título	Palavras-chave/resumo
IX – Juiz de Fora/MG, 2017	Democracia, Políticas Públicas e Práticas Educativas	52/117 44%	12	40
VIII – Rio de Janeiro/RJ, 2015	A avaliação da década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e perspectivas futuras	45/108 42%	14	31
VII – Rio Claro/SP, 2013	Problematizando a temática ambiental na sociedade contemporânea	41/90 46%	9	32
VI – Ribeirão Preto/SP, 2011	A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil	34/88 39%	9	25
V – São Carlos/SP, 2009	Configuração do campo de pesquisa em Educação Ambiental	32/90 36%	4	28
IV – Rio Claro, SP, 2007	Questões Epistemológicas Contemporâneas: o debate modernidade e pós-modernidade	22/87 25%	2	20
III – Ribeirão Preto/SP, 2005 ²	Práticas de Pesquisa em Educação Ambiental	12/73 16%	2*	10
II - São Carlos/SP, 2003	Pesquisa em Educação Ambiental: abordagens epistemológicas e metodológicas	4/72 6%	1	3
I – Rio Claro/SP, 2001	Tendências e perspectivas	4/76 5%	0	4

* esses dois trabalhos debatem a Pedagogia Histórico-Crítica.

² Os trabalhos foram contabilizados a partir da ordem que aparecem na tabela, não sendo contados mais de uma vez. Ou seja, se um trabalho apresentou a palavra crítico ou crítica no título, ele já foi separado. Dentro os que não apresentaram, foram contabilizados os que tinham os termos nas palavras-chave ou resumo.

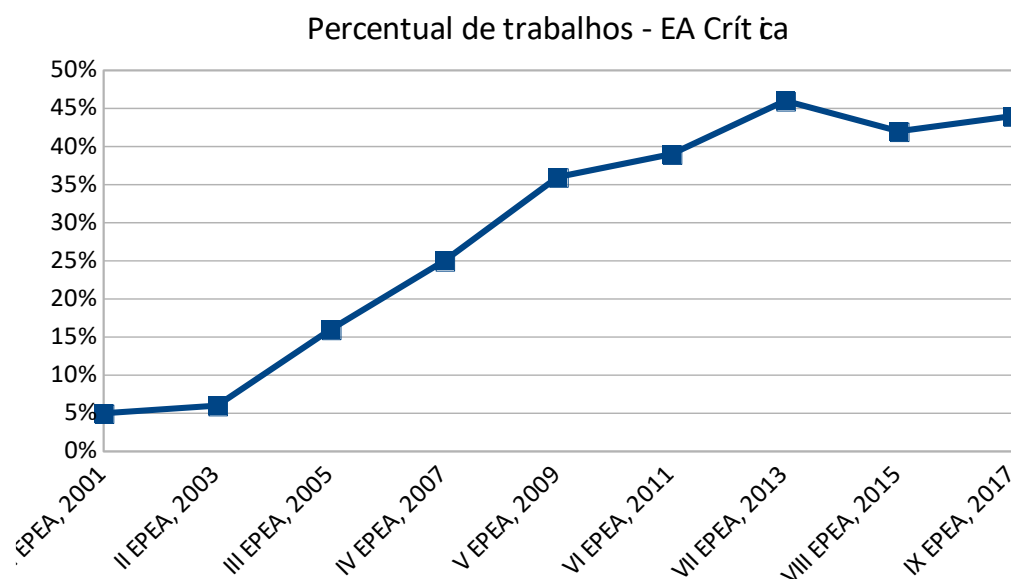


Gráfico 1: Percentual de trabalhos que contém no título, palavras-chave ou resumo os termos “crítica” ou “crítico” relacionados à proposta educativa.

Conforme pode ser observado na tabela 1 e no gráfico 1, o número de trabalhos que debatem a educação ambiental crítica aumentou ao longo dos anos, nas nove edições do EPEA. Se ainda tivessem sido somados ao total de trabalhos que apresentam a palavra crítica no título ou palavra-chave/resumo aqueles que apresentam uma definição sobre EA Crítica apenas no corpo do texto do trabalho, o percentual sobe para 60 a 80% no mesmo período.

Somando a análise de trabalhos de um dos eventos mais relevantes no campo da educação, a ANPED, Oliveira (2015) analisou os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 22 (GT-22), grupo específico de educação ambiental criado em 2004, no período entre 2005 e 2013, que foram identificados como críticos a partir dos que assim se classificaram, considerando a leitura do resumo, o objetivo central do trabalho, além das palavras-chaves. A Tabela 2 e o Gráfico 2 mostram que o número de trabalhos também sofreu um leve aumento ao longo dos anos, porém em menor escala do que o observado nos EPEAs, talvez pela diferença do número de trabalhos apresentados no geral em cada um dos eventos, que na ANPED é bem menor.

Tabela 5: Número de trabalhos da educação ambiental crítica no GT 22 da ANPED.

Reunião	Número de trabalhos	Nº de trabalhos na perspectiva crítica da EA	%
36 – 2013	7	2	29
35 – 2012	13	5	39
34 – 2011	14	4	29

33 – 2010	16	5	31
32 – 2009	5	1	20
31 – 2008	10	2	20
30 – 2007	10	3	30
29 – 2006	10	1	10
Total	85	23	

Trabalhos da EA Crítica nas reuniões da ANPED (2006-2013)

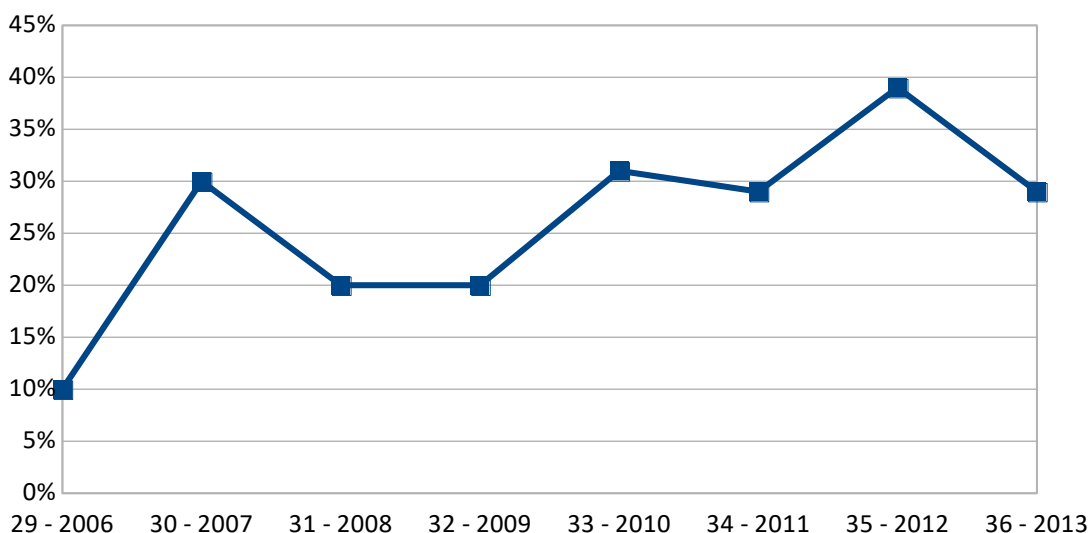


Gráfico 2: Percentual de trabalhos que se classificam na educação ambiental crítica no GT-22 da ANPED ao longo das suas edições (2006 a 2013). Elaboração da autora.

Considerando os anos com maior significância de trabalhos na EA Crítica no EPEA, no período de 2009 a 2017, que totalizam 204 trabalhos, foram levantados os autores e obras utilizados como referência. Isso foi feito através da contabilização das referências bibliográficas ao final de cada trabalho. Para os autores, foi utilizado o critério de citação como autor da obra, ainda que dividindo com outros a autoria de uma publicação. Ou seja, foi considerado o número de vezes em que determinado nome aparece como autor de alguma obra, ainda que compartilhada. O resultado desta etapa encontra-se no capítulo 3 desta dissertação. Desse levantamento, foram destacados os autores mais citados nos trabalhos, sendo eles: Carlos Frederico Loureiro, Paulo Freire, Mauro Guimarães, Isabel Carvalho, Philippe Layrargues e Marília Tozoni-Reis. Com exceção dos dois primeiros, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com estes autores, de modo a compreender melhor as determinações históricas e a configuração atual da vertente crítica da educação ambiental. Por uma questão de ética e rigor

metodológico da pesquisa, não foi entrevistado Carlos Frederico Loureiro, por ser orientador da mesma, e Paulo Freire, que já não se encontra vivo.

Para as entrevistas com os autores, foram utilizadas quatro grupo de perguntas norteadoras, que se encontram abaixo:

1- Ao que você atribui a polissemia da expressão Educação Ambiental Crítica? Quais as origens disto? Você considera essa diversidade como algo positivo ou é preciso delimitar melhor o que se considera EA Crítica?

2- Por que quase não se vê autores se autoidentificando com a EA Conservadora, embora, em certos casos, as definições de EA Conservadora coincidam com as concepções de EA dos mesmos?

3- Como você entende o desenvolvimento ou não do campo da EA em termos epistemológicos em relação às mudanças epistemológicas ocorridas nas Ciências Sociais, em geral, e no campo educacional, em particular?

4- Conte-me como você entrou em contato com o referencial teórico e os principais autores com os quais você trabalha. Você identifica mudanças nesse sentido ao longo de sua trajetória. Por quê?

Os autores solicitaram não ser identificados em suas respostas, e por isso estão indicados com os números de 1 a 4.

Para a realização do estudo mais aprofundado dos trabalhos do EPEA, foi necessário fazer um recorte no escopo de análise, dado o número muito expressivo de pesquisas dentro do universo inicial. Nesse sentido, foi levantado o número de trabalhos por GDP (Grupo de Discussão e Pesquisa do EPEA) entre os anos de 2011 a 2017. Não foi possível obter os trabalhos divididos por GDP do EPEA de 2009.

Tabela 3: Trabalhos contabilizados por GDP, por edição do EPEA.

GDP	2011	2013	2015	2017	Total
Contexto escolar	6	10	11	10	37
Contexto não escolar	4	1	2	8	15
Formação de professores/educadores	7	7	10	14	38
Políticas públicas	7	8	5	5	25

Movimentos sociais	4	2	6*	5	17
Questões epistemológicas	3	7	3	7	20
Questões metodológicas	2	5	4	2	13
Culturas	x	1	3	1	5
Sem definição	1	0	1	0	2

* Neste ano o GDP se chamava “Movimentos Sociais e Justiça Ambiental”

Considerando que o objetivo do trabalho é entender como a EA Crítica está sendo compreendida atualmente, optou-se por estabelecer o ano de 2017, portanto, a última edição, como o primeiro recorte. Considerando também o limite do tempo disponível para a execução desta pesquisa, foi estabelecido o GDP com maior número de trabalhos, “EA e Formação de professores/educadores”, como o segundo recorte, totalizando, assim, 14 trabalhos analisados. As informações básicas destes trabalhos seguem no quadro abaixo.

Quadro 1: Trabalhos do GDP EA e Formação de Professores do EPEA 2017.

Título	Autores	Resumo
O desafio das questões etnicorraciais e a educação ambiental na formação de professores: um estudo de caso	Luciana Aparecida Farias - UNIFESP Simone Alves de Assis Martorano – UNIFESP	Em meio aos debates sobre educação e diversidade no cenário brasileiro, o presente trabalho procurou contribuir para o entendimento dos desafios e potencialidades de se abordar as questões etnicorraciais e a educação ambiental em um curso para formação de professores de Ciências, a partir do estudo das representações sociais dos participantes da disciplina “Mirongas Ambientais”, a qual se propõe refletir a respeito das questões etnicorraciais e a educação ambiental a partir das Leis Federais 11.645/08 e 9795/99 que estabelecem como obrigatoriedade o ensino (em todos os níveis) da cultura afrobrasileira e indígena, bem como da educação ambiental de forma a proporcionar o entendimento da importância das relações existentes entre a temática ambiental e os saberes populares, escolares e científicos. A proposta teve como referencial teórico metodológico a análise de conteúdo de Bardin, Representações Sociais de Moscovici e a Educação Ambiental Crítica.
Educação ambiental na perspectiva de docentes das redes pública e privada de Aracaju/SE	Ana Catarina Lima de Oliveira Machado - IFS, Campus Nossa Senhora da Glória, Rubiana Passos Custódio- UFS, Campus São Cristóvão, Aline Lima de Oliveira Nepomuceno - UFS, Campus São Cristóvão	No presente artigo procurou-se identificar práticas pedagógicas de Educação Ambiental realizadas pelos docentes das redes pública e privada do município de Aracaju/SE. Os dados analisados foram construídos a partir de questionário aplicado aos professores com 3 questões sobre as práticas pedagógicas na Educação Ambiental e o enfrentamento aos problemas ambientais, para uma amostra de 20 professores, sendo 10 da rede pública e 10 da rede privada. A pesquisa evidenciou que os professores da rede pública utilizam na sua maioria como fonte de informações o livro didático e internet, e dependendo da forma como sejam utilizados não são suficientes pedagogicamente para fundamentar uma Educação Ambiental crítica. Assim, a Educação Ambiental, consistirá em uma mera acumulação de informações e não questionadora. Sendo assim a

		formação continuada dos docentes é de suma importância, e ressaltamos a latente necessidade de reflexões que discutam esses paradigmas para o enfrentamento dessa crise ambiental..
Educação ambiental na formação inicial e continuada de professores: duas experiências no Estado do Rio De Janeiro	Regina Mendes – Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Faculdade de Formação de Professores da UERJ Daniela Almeida de Souza - Escola Municipal Profª Márcia F. Pereira – Cabo Frio/RJ Viviane de Mendonça Soares – CIEP 409 Professora Alaíde Figueiredo Santos – São Gonçalo/RJ	Neste artigo, abordamos a educação ambiental na formação de professores através de duas diferentes experiências: a inserção de atividades de educação ambiental crítica, planejadas e conduzidas por licenciandas em Ciências Biológicas, em uma escola pública estadual do município de São Gonçalo (RJ) e um levantamento das práticas de educação ambiental de professores das escolas públicas do município de Cabo Frio (RJ). Estas duas experiências abordam diferentes facetas de formação docente, e isto nos proporciona, enquanto pesquisadoras, uma análise de como a educação ambiental vem se desenvolvendo entre professores em formação e entre aqueles em serviço, já formados.
Representações Sociais de Meio Ambiente e seu impacto nas concepções de Educação Ambiental de licenciandos em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública	Juliana Rezende Torres – UFSCar, campus Sorocaba Winis Henrique Rodrigues de Andrade – UFSCar, campus Sorocaba Maria Carolina de Almeida – UFSCar, campus Sorocaba	Reflexões sobre Meio Ambiente (MA) e Educação Ambiental (EA) passaram a assumir grande destaque, no Brasil, a partir de 1990. Desde então, destaca-se a coexistência de inúmeras concepções e práticas de EA. Assim, se faz importante levantar as Representações Sociais de Meio Ambiente (RSMA) dos sujeitos, a fim de melhor compreender como estas embasam suas concepções e práticas de EA. Este trabalho objetivou levantar as RSMA de licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública com o intuito de investigar como estas RSMA impactam suas concepções de EA, as quais acabam refletindo em suas práticas docentes. Os dados de pesquisa resultaram das produções didáticas dos licenciandos durante o desenvolvimento de um componente curricular e foram analisados mediante os procedimentos da Análise Textual Discursiva. Os resultados sugerem indicativos de mudanças nas RSMA dos alunos e impactos em suas concepções de EA em uma perspectiva crítica, bem como na formação inicial docente.
Educación ambiental en un programa de licenciatura em química: un análisis interpretativo	Julieth Alexandra Reina - UPN Carlos Mario Riveros- UPN María Alejandra Velasco- UPN Jean Sebastián Moreno -UPN Leonardo Fabio Martínez - UPN	El desarrollo de la educación ambiental en el currículo de un futuro profesor de ciencias debería tener una gran relevancia puesto que, las aplicaciones de las áreas que se ejercen, en este caso el área de Química, generan algunas repercusiones en el ambiente, en este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo caracterizar la articulación de la educación ambiental en un programa de Licenciatura en Química de una universidad pública colombiana. Para atender este objetivo se estructuró una fundamentación teórica basada en la Educación Ambiental Crítica, asimismo, se propuso una metodología cualitativa interpretativa centrada en la elaboración de entrevistas a profesores responsables de la materia de educación ambiental. Los resultados indican algunos aportes a la formación del futuro profesor de Química en materia ambiental, a su vez expresan falencias que tiene el campo de la educación ambiental dentro del currículo.
“Empoderamento” e Educação Ambiental: estabelecendo relações	Daniela Bertolucci de Campos, UNESP campus Rio Claro, Rosa Maria Feiteiro Cavalari, UNESP campus Rio Claro	Quando pensamos a Educação Ambiental (EA) em uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos é necessário estabelecer relações de empoderamento. Através de uma pesquisa qualitativa, documental, do tipo “estado da arte”, em desenvolvimento, buscamos identificar na produção acadêmica em EA se a expressão “empoderamento”/“empowerment” tem sido objeto de investigação, os contextos educacionais e os temas de estudo enfocados por essas pesquisas, os possíveis

		sentidos atribuídos à expressão e identificar se as mesmas estão relacionadas ao “empoderamento” de educadores. Nossos resultados evidenciaram que a utilização da expressão é relativamente recente, predominando dissertações em contextos educacionais não escolares e seu emprego majoritariamente não se trata de objeto de investigação. A ausência de teses/dissertações que investiguem o “empoderamento” de educadores demandam esforços em empreender pesquisas neste sentido, evidenciando caminhos para a construção de uma EA que vise à emancipação e a transformação social.
Significados sobre a educação do campo nos Encontros de Pesquisa Em Educação Ambiental (EPEA)	Beatriz Souza Barral – UFJF, Angélica Cosenza Rodrigues – UFJF, Vicente Paulo dos Santos Pinto – UFJF, Dileno Dustan Lucas de Souza – UFJF	Apresentamos uma discussão acerca dos diferentes significados da relação “educação do campo” e a “educação ambiental” contidos nos artigos presentes nos anais dos Encontros Pesquisas de Educação Ambiental (EPEA). Para tanto, mapeou-se como estas concepções de educação ambiental vêm se construindo nas escolas de zonas rurais; quais mecanismos possibilitam a sua concretização; quais as interfaces existentes que podem vir a fortalecer estes dois campos educacionais. Verifica-se, sobretudo se a educação ambiental crítica vem sendo trabalhada, pois esta se aproxima da concepção da educação do campo, quando ambas buscam a promoção de uma justiça social. A identificação da Educação Ambiental nas escolas do campo torna-se pertinente, ao pressupor que estas estão em um território onde prevalece à convivência com a natureza e com as comunidades, muitas vezes em situação de vulnerabilidade socioambiental.
Educação Ambiental: Um estudo sobre sua aplicação junto aos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus-ES	Marilena Cordeiro Fernandes de Jesus-FVC Maria Nilda Bissaro-FVC	Esse artigo pretende avaliar o conhecimento sócio-político e ambiental nas disciplinas de Prática de Ensino de Ciências Naturais e Geografia, ministradas no 3º período do curso de Pedagogia da Faculdade Vale do Cricaré - São Mateus-ES. As mesmas são trabalhadas de forma interdisciplinar em apenas um período. Como forma de provar a ineficiência do pouco tempo dedicado a se trabalhar a educação ambiental, aplicou-se um questionário nas turmas do 1º ao 5º período, em que foi possível diagnosticar a ausência de ações educativas socioambientais. Os principais resultados da pesquisa, interpretados através da vertente crítica da Educação Ambiental brasileira, revelaram a necessidade de se realizar estudos que contribuam para o processo de discussão e construção do conhecimento sócio-político-ambiental e pedagógico na formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia da FVC e até mesmo quem sabe dos demais cursos da Instituição.
A interdisciplinaridade na formação inicial de professores: um estudo de caso a partir da transposição do rio Piumhi	Gabriel dos Santos Paulon - Graduando em Ciências Biológicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) Paula de Oliveira Souza - Graduanda em Ciências Biológicas, FFCLRP/USP Giselle Alves Martins - Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Biologia Comparada, USP-FFCLRP/USP Fernanda da Rocha Brando - Docente pelo Departamento de Biologia, FFCLRP/USP Taitiâny Karita Bonzanini -	Esse trabalho tem como objetivo analisar as contribuições de um estudo de caso, a transposição do Rio Piumhi, como objeto para a construção interdisciplinar do conhecimento na formação inicial de professores. A interdisciplinaridade possibilita a integração de conceitos e uma educação permanente dos indivíduos. Os dados foram coletados por meio de gravação de áudio e da construção de um mapa conceitual em uma atividade teórico-prática. Os dados foram analisados através da metodologia “Análise de conteúdo”, categorizados em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e sub categorizados nas disciplinas de Biologia, Química, Física, Geografia, Matemática, História, Sociologia e Português, mostrando uma construção interdisciplinar. Este estudo se apresenta como alternativa didática para abordagens

	Docente pelo Departamento de Economia, Administração e Sociologia - LES/ESALQ/USP	interdisciplinares, proporcionando uma visão crítica e provocando discussões dos participantes por meio de questões que exigiam um olhar integrador diante de questões sociais, ambientais, políticas e econômicas.
Concepções sobre educação ambiental na formação inicial de professores	Thais Mendes dos Santos-UESB Silvana do Nascimento Silva-UESB Carlos Frederico Bernardo Loureiro-UFRJ	Este trabalho analisou as concepções que licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública na Bahia possuem sobre educação ambiental, levando em consideração não apenas a formação universitária, mas o processo de formação humana, o que inclui a necessária discussão sobre educação ambiental nos cursos de formação inicial de professores e a responsabilidade destes no posicionamento crítico diante das formas de dominação e exploração capitalistas. A pesquisa foi apoiada na abordagem qualitativa e na proposta metodológica dos 3 Momentos Pedagógicos. Contudo, no texto destacaremos apenas o primeiro Momento, no qual se evidenciaram aspectos relativos a concepções de educação ambiental. Os resultados indicam que a maioria dos licenciandos a compreende como disciplina e de forma fragmentada, com foco nos comportamentos individuais, não apresentando o debate da educação ambiental em seu potencial transversal e complexo da relação sociedade-natureza. Ficou também explícita a pouca problematização do curso frente às questões socioambientais.
Contextos e usos da categoria “armadilha paradigmática” nas pesquisas em Educação Ambiental em periódicos da área no período entre 2006 e 2016.	Gladis Teresinha Slonski – NUEG/PPGECT/UFSC Mayana Lacerda Leal – NUEG/PPGECT/UFSC Juliana Rezende Torres – DCHE/UFSCar Campus Sorocaba	Diante da crise de identidade da Educação Ambiental (EA) brasileira e da carência na formação de educadores ambientais na perspectiva crítica torna-se importante pesquisar formas de enfrentamento dessas demandas da área. Esta pesquisa tem como objetivos compreender em que consiste a categoria armadilha paradigmática (AP) na EA e como ela vem sendo compreendida em publicações científicas da área. Selecionamos oito periódicos online de acesso livre, com o escopo voltado para a pesquisa no campo da EA, em que foram analisados nove artigos publicados entre 2006 e 2016. Investigamos os contextos e usos que pesquisadores vêm fazendo da categoria e se esses trabalhos trazem propostas para a sua superação. Dentre os principais resultados sinalizamos que maioria dos trabalhos encontram-se situados no contexto escolar; que os usos da AP se voltam ao distanciamento entre pensar e agir em EA e, que a superação da AP envolve a formação de educadores ambientais críticos.
Educação Ambiental e Formação de professores: abrangência desse tema nos EPEAS	Regina Helena Munhoz - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Edvana Taborda dos Santos - Escola Municipal Prefeito Geraldo Wetzel	O presente artigo tem por objetivo identificar e analisar os trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental voltados para a formação de professores/ educadores ambientais apresentados no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), desde sua primeira edição, em 2001, até a última, em 2015. A partir da leitura integral dos trabalhos selecionados, os artigos foram classificados de acordo com os principais focos temáticos (formação inicial, pós-graduação e formação continuada). Os resultados apontam para a deficiência existente nas políticas públicas voltadas para a Educação Ambiental, a necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais que fazem educação e a importância do papel do professor pesquisador na realização de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória. Das oito edições, 693 trabalhos foram apresentados e, somente, 39 foram da temática em questão. Entre estes 39 artigos selecionados, o foco temático mais recorrente foi sobre formação continuada, mais precisamente, grupos de estudos interdisciplinares.

<p>A Dimensão Econômica da Educação Ambiental: reflexões dos docentes participantes de um curso de formação continuada</p>	<p>Jessica Prudencio Trujillo Souza – PECIM/Unicamp Gláucia Soares Barbosa – UEMG</p>	<p>Esse trabalho levantou as seguintes questões iniciais: é possível ensinar a dimensão econômica da educação ambiental (EA) para professores da educação básica num curso de extensão? Qual a compreensão que os mesmos conseguiram abstrair sobre a temática? Nosso interesse foi compreender noções norteadoras da dimensão econômica da educação ambiental presentes nos planos de aula elaborados por 27 professores participantes da oficina “A Dimensão Econômica da Educação Ambiental” do curso de extensão “Educação Ambiental, Escola e Sociedade”. Para isso, analisamos as concepções de EA presentes nos planos de aula, utilizando como categorias de análise perspectiva de ambiente, participação e transformação da realidade. Nossa intenção com o curso de extensão foi suscitar reflexões na direção de uma EA crítica, discutindo suas dimensões político-filosófica, ecológica, sociocultural e econômica, além de discutir questões relativas ao currículo e as práticas escolares, atrelando a teoria à prática.</p>
<p>Educação ambiental na formação docente: o que discutir?</p>	<p>Luciana dos Santos Garrido - Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz – Rio de Janeiro - RJ. Programa <i>stricto sensu</i> em Ensino em Biociências e Saúde. Rosane Moreira Silva de Meirelles - Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz – Rio de Janeiro - RJ. Programa <i>stricto sensu</i> em Ensino em Biociências e Saúde. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Ensino de Ciências e Biologia (DECB - IBRAG-UERJ).</p>	<p>A legislação brasileira aponta que a Educação Ambiental (EA) deve ser oferecida em todas as modalidades e níveis de ensino. No Ensino Superior, a EA deve constar nos currículos de formação de professores em todas as disciplinas. Entretanto, pesquisas mostram dificuldade na inserção da EA nessas formações. Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo propor temáticas interdisciplinares para discussões ambientais no intuito de auxiliar docentes na inserção da EA nas formações docentes iniciais. Esta pesquisa faz parte dos objetivos de uma tese de doutorado, e neste artigo será descrita a coleta de dados realizada com discentes de Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas em duas universidades públicas Rio de Janeiro. Os temas propostos tiveram como referência a EA Crítica, a interdisciplinaridade e a metodologia dos temas geradores. Os resultados apontaram que os temas levantados são semelhantes nos dois cursos, indicando necessidades e anseios baseados na realidade onde os sujeitos estavam inseridos.</p>

Utilizando da metodologia proposta por Bardin (2011), foram formuladas as categorias de análise dos trabalhos. Esta pesquisa partiu da hipótese que a educação ambiental crítica é utilizada por diferentes referenciais teórico-metodológicos de direções político-ideológicas diversas, mas que nem sempre isso é explicitado ou bem demarcado pelos pesquisadores que se autointitulam trabalhar/estudar dentro do referencial da EA Crítica. Considerando isso, e tendo como referencial de base as próprias publicações do campo da EA Crítica, os trabalhos foram analisados a partir de uma categoria central ligada ao referencial: transformação. A EA Crítica parte da não neutralidade e, portanto, de um posicionamento político que busca a mudança de algo, pois, sendo crítica, parte de uma insatisfação e contestação a algo existente na realidade. No caso da EA, a crítica a correntes que dissociavam sociedade/cultura e natureza, com aspectos conservacionistas ou naturalistas. Layrargues e Lima (2011, 2014) trouxeram

depois a crítica àquelas que também dissociavam o indivíduo da sociedade (pragmática, comportamentalista). A EA Crítica é sempre associada à transformação, emancipação, porém, como já apontava Trein (2012) no seu trabalho “A educação ambiental crítica: crítica do quê?”, muitas vezes falta dizer claramente para quem essa crítica é direcionada, e para onde a transformação desejada aponta, análise corroborada por outros pesquisadores, já descrito anteriormente nesta dissertação. A partir dessa base, a análise dos trabalhos seguiu por categorias que tentam responder a essas questões através da leitura e análise dos textos:

- Como se define a EA Crítica? Crítica a quem?

- A partir de quem se critica, onde se quer chegar? A transformação é em que direção? Transformar o quê, emancipar quem? Por quais caminhos essa transformação ocorrerá?

Desse modo, através do desenvolvimento dessas etapas de análise, almejando alcançar o objetivo geral desta pesquisa, buscou-se responder às questões gerais de análise, que serão retomadas na conclusão deste trabalho:

- Como a vertente crítica da educação ambiental historicamente surgiu e se consolidou? Quais as interfaces com as mudanças epistemológicas no campo maior da educação e das ciências humanas?

- Quais as filiações políticas e epistemológicas presentes hoje dentro do pensamento crítico na educação ambiental? Houve mudanças?

1 A QUESTÃO AMBIENTAL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Esse item do presente estudo pretende contextualizar o surgimento da chamada questão ambiental, e como a educação ambiental se insere nesse processo. Através da discussão dos elementos de análise social e histórica que determinam esse campo, busca-se compreender e explicitar como as disputas teórico-políticas existentes dentro da educação ambiental se configuraram e como estão relacionadas com outras disputas dentro da sociedade.

1.1 O metabolismo sociedade-natureza e a questão ambiental

Em uma perspectiva marxista, em que esta pesquisa é baseada, a relação homem-natureza esteve sempre presente na organização histórica da sociedade, pois o trabalho, através do qual o homem transforma a natureza e as suas relações sociais, é fundante do processo histórico humano. Um dos conceitos centrais no pensamento de Karl Marx, e que se relaciona diretamente com a forma como sociedade e natureza se constituem e são constituídas em relação, é o metabolismo. Diante desse entendimento, a vida humana está baseada em uma interação com a natureza, em um intercâmbio metabólico, mediado pelo trabalho, pela produção social.

Como assinala Foster (2013), o debate sobre a relação dialética entre as ciências sociais e históricas e as ciências naturais foi historicamente negligenciado em um determinado período no debate marxista a partir do chamado marxismo ocidental, que circunscrevia a reflexão dialética a uma análise social e histórica, não competindo à discussão em sua relação com a natureza ou com as ciências naturais. A chave da compreensão da relação dialética da natureza e sociedade são mediadas pelas formas

como as relações sociais, em determinado momento histórico, produz sua vida em interação com o substrato natural, do qual também faz parte organicamente.

Todo o conhecimento desenvolvido pela ciência moderna, com as descobertas através do período do Iluminismo e o rompimento histórico com a hegemonia do pensamento religioso, e o materialismo contemplativo europeu, fez com que fossem mais conhecidas as leis que regem a natureza, trazendo para o homem a possibilidade de conhecimento e intensa manipulação e transformação da mesma. Isso permitiu o desenvolvimento das relações de produção, que por sua vez transformaram e transformam ainda, constantemente, a interação metabólica com a natureza e suas relações sociais. Os diferentes modos de produção existentes determinaram, portanto, a forma de relação entre o meio natural e as formas sociais existentes ao longo da história. A alienação pelo rompimento desse metabolismo na forma específica do modo de produção capitalista gerou diversas contradições que perpassam a relação homem-homem e homem-natureza.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, algumas contradições em relação a esse metabolismo sociedade-natureza começaram a ser apontadas. Em sua época, Marx e Engels, entre outros pesquisadores notáveis, denunciaram a questão do uso intensivo do solo (através do uso da tecnologia com a descoberta da química agrícola de Liebig) e da cisão campo/cidade como consequências desse modo de produzir, e que traziam problemas para a própria vida, com o esgotamento do solo (base material para a vida humana) e poluição nas cidades (dado que os nutrientes não retornavam ao solo, mas acabavam jogados e contaminando as cidades). Ainda que algumas dessas contradições tenham sido minimizadas atualmente com o desenvolvimento de técnicas de reaproveitamento e reciclagem de materiais, a questão do solo ainda permanece uma contradição com graves consequências, acrescentando agora, ainda, os organismos geneticamente modificados e a ampliação da produção em escala mundial.

O capitalismo tardio se caracteriza pela mundialização e fragmentação do mundo da produção e, conjuntamente, do trabalho. Com a expansão do mercado mundializado e concentrado nas mãos de pequenos grupos (monopolista) e o avanço das técnicas produtivas que permitem a substituição do trabalho do homem por uma máquina, houve diminuição da oferta de emprego e precarização do trabalho remanescente. A crise vivenciada atualmente pelo capital, como aponta István

Mészáros, esgotou sua capacidade civilizatória e, para manter-se, “exacerba seu caráter destrutivo sobre o trabalho humano aprisionado pelas relações de exploração e agrava a destruição do meio ambiente e, portanto, as bases da própria vida humana” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2016, p. 16).

Desse modo, a configuração de desenvolvimento do modo de produção capitalista, em sua fase monopolista, acentuou os conflitos vivenciados especialmente pelos trabalhadores e, em última instância, a todo o ecossistema planetário, e trouxe novas formas de tratamento de suas contradições, mantendo a luta de classes através de novas estratégias. Especificamente nas questões ambientais, o acirramento dos conflitos em torno do uso, apropriação e distribuição dos chamados “recursos ambientais” vem colocando a questão ambiental como uma via de explicitação das contradições existentes dentro do modo de produção capitalista.

Dado que essa base material precisa de legitimidade na sociedade para se sustentar, desenvolveu-se uma ideologia em consonância com a nova forma de produção – da fragmentação, da visão parcial, dicotomizada, de valorização do indivíduo, culpabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso, com temas como empreendedorismo e capital humano. Neste contexto, se instaura no senso comum a emergência de um “novo paradigma científico” - neoliberal, pós-estruturalista, ou pós-moderno, que resulta de uma determinada concepção de realidade despida de historicidade (FRIGOTTO, 2016). Nesse bojo, temas antes também debatidos como algo coletivo, passaram a serem vistos sob a ótica do indivíduo, instituindo os chamados novos movimentos sociais, aqueles identitários e também causas como a ambiental.

Assim, a necessidade de manter as formas degradantes de produção social fez com que o capital encampasse a questão ambiental de forma determinada em sua concepção filosófica de mundo. A educação ambiental, via pedagógica de sedimentação de um determinado consenso sobre esta questão, também foi (é) utilizada como estratégia para apagar as contradições e a objetividade principal do modo de produção capitalista, deslocando as formas de entender as múltiplas determinações dos problemas e conflitos ambientais gerados pela organização do processo produtivo. Suas diferentes correntes teórico-metodológicas têm suas bases em diferentes teorias político-filosóficas que, por sua vez, estão relacionadas com a configuração das relações sociais atuais.

1.1.1 A questão ambiental e o metabolismo sociedade-natureza no capitalismo

O trabalho e o processo de trabalho (produção) é socialmente determinado e é a mediação da interação do metabolismo entre a humanidade e a natureza. O desenvolvimento tecnológico da produção, historicamente situado, possibilitou maiores e diferentes formas de relação com a natureza, e seus limites foram sendo gradualmente testados, o que possibilitou que os seres humanos percebessem os limites de certas condições objetivas de existência. O trabalho, segundo Marx, é

um processo entre o homem e a natureza, um processo pelo qual o homem, através das suas próprias ações, medeia, regula e controla o metabolismo entre ele e a natureza. Ele põe em movimento as forças naturais que pertencem ao seu próprio corpo, aos braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar os materiais da natureza de uma forma adaptada às suas próprias necessidades. Através desse movimento, ele atua sobre a natureza externa e a modifica, e assim simultaneamente altera a sua própria natureza (MARX, 2013, p. 188)

Logo, o metabolismo, entendido como a troca material entre o homem e a natureza, está intimamente ligado ao processo econômico, ao fluxo circular da produção dos materiais e produtos das quais utilizamos para a vida humana. Esse processo de produção tem imbricado uma forma determinada de se relacionar em sociedade e em relação com a natureza, e as questões ambientais, portanto, precisam analisar os problemas e conflitos ambientais em sua totalidade, não através de um único viés, naturalista ou comportamental (individual), sem relacioná-lo com suas determinações sociais. Nos “Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844”, Marx descreve a natureza como o ‘corpo inorgânico’ do homem, na medida em que ela é um meio de vida imediato, pois é matéria, objeto e instrumento para sua atividade vital, e sua interdependência, pois o homem vive da natureza, esta é o seu “corpo”, com o qual tem que permanecer em constante processo.

Assim como a natureza oferece os meios de vida para o trabalho, também é a base da qual o trabalhador depende para sobreviver, para sua subsistência. E por isso a necessária reflexão sobre a sustentabilidade, do planeta e da humanidade em condições de dignidade para todos. Por isso Marx alerta que, quanto mais a natureza (mais especificamente, a terra) se torna propriedade privada, mais o trabalhador se priva do seu meio de vida segundo esse duplo aspecto, pois o trabalhador não mais domina o processo de produção ou o produto resultante do seu trabalho, e também ele mesmo se aliena do meio de sua sustentação de vida, o obrigando a trabalhar para outro, o

capitalista, para sobreviver (FERNANDES, 1989). Segundo nos alerta Foster (2013), Marx explicitou “o caráter universal da troca material, da qual a troca formal dos equivalentes econômicos na economia capitalista era uma mera expressão alienada”, e daí decorrem as diversas contradições encontradas.

A partir desse entendimento, Marx constrói o conceito de falha metabólica, que é essa “falha” na relação metabólica entre os seres humanos e a natureza no modo de produção capitalista. Sua crítica, naquele momento histórico focado na questão do esgotamento do ciclo da terra (base material natural) com a agricultura industrial capitalista, colocava que essa falha significava “um desgarramento insanável na continuidade do metabolismo social, prescrito pelas leis naturais da vida” (FOSTER, 2013). A produção capitalista acabava, assim, com as duas forças motrizes de toda a riqueza – a terra e o trabalhador. É interessante notar a crítica ao caráter global dessa fratura entre sociedade e natureza, colocando, por exemplo, que a Inglaterra exportava indiretamente o solo da Irlanda, ou seja, o que é extraído de nutrientes do solo irlandês ia alimentar outra população que não aquele trabalhador (FOSTER, 2014). Além disso, a cisão cidade-campo, com o deslocamento da produção do campo para a cidade, e o retorno dos rejeitos ao solo da cidade, atrapalhavam o metabolismo pois impediam o retorno desses nutrientes ao solo de origem, ainda contribuindo para a poluição urbana.

A “falha” consistia em captar a alienação material dos seres humanos dentro da sociedade capitalista das condições naturais que formam a base da sua existência. A teoria da falha metabólica expõe a permanente dependência da sociedade humana a respeito de suas condições de existência orgânica, pois, segundo Marx, a contradição dessa falha é insuperável no modo de produção capitalista. O debate sobre o metabolismo social em Marx, portanto, para diversos autores se coloca como primordial na análise da totalidade das determinações sobre uma determinada questão ambiental, e dessa forma, faz-se fundamental

(...) superar las divisiones en el marxismo que habían fracturado a la dialéctica y la ontología social (y natural) de Marx. Esto permitió un enfoque basado en la praxis que integrara a la naturaleza y la sociedad, la historia social y la historia natural, sin reducir a uno totalmente al otro. En nuestra época ecológica presente esta compleja comprensión (compleja porque abarca dialécticamente las relaciones entre la parte y el todo, el sujeto y el objeto), se convierte en un elemento indispensable en toda transición social racional (FOSTER, 2013)

Assim, a alienação resultante da falha metabólica, do homem na sua atividade vital (processo e produto do trabalho), resulta que, ao invés da produção social ser voltada prioritariamente para bens com valor de uso social, ela é reduzida a mercadoria, um bem privado, perdendo seu caráter autônomo. Trein (2012, p. 306) alerta que, dessa forma, “as relações sociais que os homens estabelecem entre si e a que estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho assumem essa face heterônoma, com grande poder destrutivo do ambiente e da vida humana.”

O período histórico da modernidade europeia rompeu com o conhecimento oriundo da fé e instituiu a razão humana no campo técnico e científico a partir do século XVIII e consolidado no século XIX. O rigor científico aí instaurado trouxe o domínio da natureza e de seus processos e, dada a nova forma de produção através da exploração dos meios naturais e do homem através do trabalho assalariado, a falha metabólica material também se desdobrou dialeticamente em uma “falha” na forma de ver esse metabolismo sociedade-natureza, subsumindo a última pela primeira. Esse tipo de pensamento que marcou o período da modernidade, de antropocentrismo e cientificismo exacerbado como promessa de melhoria de vida, naturalizou os diversos tipos de exploração, natural e social.

A promessa que a tecnologia seria capaz de resolver todos os problemas, pela sua neutralidade e genialidade, não levou, entretanto, a uma vida mais digna em sociedade para a esmagadora maioria da população mundial. Mészáros fala do fracasso de solução para todos esses problemas pelo “desenvolvimento” e a “modernização” que os meios científicos e tecnológicos, pretensamente poderiam oferecer:

A “revolução verde” na agricultura deveria ter resolvido de uma vez por todas o problema mundial da fome e da desnutrição. Ao contrário, criou corporações – monstro, como a Monsanto, que estabeleceram de tal forma seu poder em todo o mundo, que será necessária uma grande ação popular voltada às raízes do problema para erradicá-lo (Mészáros, 2007, p. 189 apud Trein, 2012, p. 307).

A partir dos anos 60/70 do século XX a crise econômica, social e ambiental agudizou-se, e foi necessário para a continuidade da reprodução do capital encampar seus discursos, pois já não passava despercebida a crise como articulada em todas estas dimensões.

1.1.2 A educação e o consenso em torno da questão ambiental

A educação, enquanto processo de formação/socialização humana, é sempre estabelecida sob relações concretas e condições objetivas. Nesse sentido, está sempre vinculada ao processo humano de trabalho, transformação objetiva da materialidade, nas definindo o próprio *ser* do ser humano (dimensão ontológica). Segundo Saviani (2007), o ser 'homem' surge no momento em que determinado ser natural se diferencia do restante dos animais por agir sobre a natureza e transformá-la segundo suas necessidades, para produzir sua própria vida, e não se ajustando a ela.

O ato do ser humano agir sobre a natureza, transformando-a de acordo com suas necessidades e utilizando um acúmulo histórico-social para tal, é denominado trabalho. Logo, se é um ato humano que diferencia o homem dos outros animais, ou seja, se é o próprio trabalho que funda a existência humana, essa característica é adquirida no próprio ato social de produzir sua existência. A educação, assim, é intrínseca ao processo de formação humana.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007, p. 154)

Sendo assim, a educação só pode ser entendida dentro da realidade que a produziu e sobre a qual atua, discordando das correntes que situam a educação e a boa vontade (dimensão ética) como a única salvação dos problemas, inclusive os ambientais. Se a educação é fundamental para a sociabilidade dos seres humanos, ela é instrumento pelo qual os indivíduos se conformam/se adequam ou se propõe a superar o modelo social de produção vigente. Portanto, não se trata de uma única educação, ou uma educação genérica, mas a que propósito essa prática educativa está contribuindo (conformação ou superação).

Como já visto, o metabolismo sociedade-natureza, estabelecido pelo trabalho social, expressa as formas de relação que estabelecemos com a natureza e outros seres humanos. Portanto, o debate sobre as questões ambientais necessariamente passa pelo modo social de produção da vida humana.

Reiteramos que a relação do homem com a natureza não é uma relação de mão única. Trata-se de uma determinação recíproca, pois subjetivar as forças

da natureza e objetivar-se como humano são dois momentos de um processo unitário. Ou melhor, apropriar-se da natureza nada tem a ver – no sentido ontológico – com tomar posse dela sob a forma mercantil. (COSTA e LOUREIRO, 2014, p. 133)

Dentro da perspectiva da crítica marxista, há o entendimento de que, se as condições de exploração e alienação da natureza e dos próprios seres humanos precisa de uma nova forma de relação sociedade-natureza, uma reestruturação do metabolismo material e social, conseqüentemente um novo modo de produção social, a possibilidade real de superação dos conflitos ambientais passa, necessariamente, pela superação do modo de produção existente, o capitalismo. Sendo coerente com o materialismo histórico-dialético, a história não necessariamente levará ao fim do capital e o surgimento de outra forma “melhor”, como nos adverte também Trein (2012), porém a crise ambiental interdita alguns caminhos para o desenvolvimento econômico capitalista de forma ainda não vivenciada, atingindo dimensões planetárias. Nesse sentido, a autora ainda alerta que não só se deve fazer a crítica ao atual modo de produção, capitalista, mas que se faça o anúncio em outra direção, a fim de que se possa visualizar e lutar para chegar a esse lugar utópico, a princípio:

Sabemos que a construção de utopias, que impliquem em profundas transformações sociais, é influenciada, permanentemente, por forças externas, que buscam ajustar a realidade em direção à conservação do já existente. Nesse sentido, o peso do passado, do já conhecido, oferece uma “segurança”, que muitas vezes arrefecem o ímpeto das ações com potencial transformador (TREIN, 2012, p. 306/307)

A obtenção do consenso sobre a questão ambiental para garantia da hegemonia do capital é mediada por relações pedagógicas, e as correntes teórico-políticas presentes na educação ambiental refletem as tensões existentes nas teorias sociais e educacionais, que, por si, expressam as disputas entre as classes e frações pela dirigência do processo social. Se faz-se necessária a transformação da reprodução material e social da vida de forma radical e não apenas em manifestações isoladas, também as visões de mundo que dão sustentação política e ideológica, científica e tecnológica a esse modo de produção também deve ser transformado. Se sentido, a educação, como espaço concreto de formação dos sujeitos constituintes dessa realidade, desempenha papel fundamental. Nessa perspectiva, é possível analisar as disputas teórico-metodológicas do campo da educação ambiental como reflexo de propostas político-pedagógicas afins da manutenção ou da mudança do modo de produção e reprodução material e social

vigente. Afinal, o modo de produção envolve

de forma indissociável, três dimensões básicas: a atividade material de produzir, pelo trabalho, bens úteis para satisfazer as múltiplas necessidades humanas, entre as quais, de forma imperativa, a reprodução da vida biológica; mas envolve, também, a produção de ideias, valores, teorias, conceitos, ideologias, símbolos que sedimentam e justificam esta forma de organização da produção material; e exige instituições que se encarreguem da reprodução social no seu conjunto. (FRIGOTTO, 2016, p. 80).

1.2 Breve histórico da educação ambiental no Brasil

A educação ambiental no Brasil se constituiu como um campo de conhecimento e de atividade pedagógica e política a partir das décadas de 70 e, sobretudo, de 80 do século passado (LIMA, 2009; CARVALHO, 2001). Majoritariamente, no Brasil, ela se inicia com um viés chamado de convencional ou conservacionista, que representava práticas de organizações e intelectuais preocupados com a manutenção intacta de áreas protegidas e na defesa da biodiversidade, dissociando sociedade e natureza (LOUREIRO, 2004).

A entrada da educação ambiental no país se deu por via institucional, pelas secretarias e órgãos governamentais ambientais recém-criados, exigência internacional da qual dependia uma boa relação comercial com o país. Em plena ditadura, com os movimentos sociais e a educação sob forte repressão, de modo a evitar a politização dos espaços educativos, a educação ambiental instituída primava pela dissociação entre o debate ambiental e o educativo/político. Ela foi apropriada pelas poucas, mas expressivas politicamente, organizações conservacionistas,

favorecendo a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo (LOUREIRO, 2004, p. 77).

Outras correntes, ligadas a movimentos como a ecologia política e o ecossocialismo, traziam visões diferenciadas que carregavam um sentido político contestador do sistema econômico vigente e a incompatibilidade deste com a sustentabilidade do ambiente e da vida. A ecologia política traz contribuições das ciências humanas e sociais para a reflexão dos problemas ambientais que, até então, era pautada por leituras biologicistas e despolitizadas, que não consideravam em sua análise elementos como o modelo de desenvolvimento econômico-social, os interesses e

conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos existentes na sociedade. De modo que, no Brasil, as influências críticas de origem marxista e/ou frankfurtianas chegam na educação ambiental por meio da educação popular, com reflexões trazidas por diversos autores, como Paulo Freire, até hoje uma grande referência na área (LIMA, 2009).

Também há de se considerar que, apesar de nascer em plena ditadura, a educação ambiental cresce nos anos de abertura política e da ascensão de novos movimentos sociais – identitários, como pelos direitos das mulheres, à livre escolha sexual, direito à informação, da qual o direito ao meio ambiente integrou. Ainda que de forma dispersa, é nessa década que os educadores passam a se chamar ‘ambientais’ e a se organizarem em encontros e conferências para debater o tema (CARVALHO, 2001). Como Lima (2009, p. 149) coloca:

De uma perspectiva cultural ampla, há que se considerar também múltiplas contribuições éticas, estéticas, político-ideológicas e teóricas provenientes dos movimentos de contracultura que marcaram a vida cultural do ocidente a partir dos anos 60 do século passado; das tradições anarquistas e socialistas; das teorias e pedagogias críticas veiculadas em grande medida pela educação popular; da produção e da cultura das ciências naturais; dos movimentos e debates preservacionistas e conservacionistas verificados na América do Norte; e das heranças do romantismo como movimento estético e sociocultural.

Nesse movimento, conceitos como sociedade civil e cidadania vão se tornar preponderantes, e o conflito organizador da dinâmica social desloca-se do eixo capital-trabalho para uma oposição sociedade civil-Estado, já em consonância com as políticas de liberalização econômica, em que os novos sujeitos

(...), investidos de um capital político que lhes conferia o papel de novos sujeitos da revolução social, aqueles que mediarão o reestabelecimento da confiança e da lealdade dos cidadãos, através da promoção de uma ordem pública participativa e democrática. (CARVALHO, 2001, p, 299)

Essa trajetória dos movimentos ambientalistas, portanto, foi vista inicialmente com desconfiança e resistências dos movimentos sociais populares. Apenas a partir dos anos 90 que a temática ecológica passa a achar um espaço nos movimentos de trabalhadores e sindicais, com importante papel da luta dos seringueiros liderada por Chico Mendes. Nessa década, também, há o estímulo ao crescimento das ONGs, modificando a relação entre a chamada sociedade civil e o Estado, utilizando da parceira

com entes privados para execução das políticas públicas. Nesse bojo, muitas entidades ambientalistas foram criadas e fortalecidas.

A partir das conferências internacionais, como a Conferência de Tbilisi, a Rio-92, entre outras, juntamente com o PNUMA e os governos locais, a UNESCO se inseriu nas políticas públicas de educação ambiental, utilizando-se de um discurso desenvolvimentista (desenvolvimento sustentável), propondo como soluções para o avanço da qualidade de vida de toda a população mudanças comportamentais individuais que viriam através da educação ambiental.

A Rio-92 e seus desdobramentos e acordo influenciou na institucionalização da educação ambiental no país. A EA se encontra presente na legislação brasileira através de uma política própria desde 1999 (Lei nº 9795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA), mas desde 1992, com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a educação ambiental já aparecia como necessária para “uma sustentabilidade equitativa”, que afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. A PNEA, em seu artigo 2º, ressalta que a educação ambiental é um “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Além disso, um documento mais recente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação ambiental (Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012), também destaca o lugar da educação ambiental na formação dos cidadãos em seu artigo 2º:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

A educação ambiental, portanto, é parte do sistema educacional brasileiro e, por isso, faz-se necessário entender que tipo de educação ambiental se encontra determinada pelas políticas mencionadas. Analisando esses documentos, pode-se depreender a relevância dada à vertente crítica da educação ambiental. O supracitado Tratado apresenta a EA como base do “pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.”

Na mesma direção, a PNEA traz como um dos objetivos fundamentais da EA o “estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para EA apresenta como objetivo em seu Artigo 1º, inciso II:

(...) estimular a **reflexão crítica e propositiva** da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes (grifo da autora).

A vertente crítica também é mencionada em seus artigos 6º, 12 (princípios da EA), 13 (objetivos da EA) e 17 (sobre planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino), sendo em dois destes casos também combinada com o termo “transformadora”. Tal relevância do termo na área aponta para a necessidade de analisar, de forma mais aprofundada, os sentidos e significados deste para os educadores ambientais. Conforme estudo de Teixeira et al. (2007), que analisou as referências bibliográficas dos trabalhos de dois grandes eventos da área (EPEA e ENPEC) entre 2001 e 2005, os documentos oficiais representaram a base de fundamento para um número expressivo dos trabalhos, projetos e pesquisas dos educadores ambientais. Maia et al. (2015) alertam que esses documentos não trazem um referencial teórico explícito, e alguns termos são utilizados de forma que possibilitam múltiplos entendimentos, como transversalidade, contextualização, interdisciplinaridade, transformação e crítica.

A multiplicidade de reflexões e ações promovidas por diversos grupos sociais, especialmente a partir da década de 80, configura um campo plural onde uma diversidade de sujeitos sociais disputa a hegemonia do campo da educação ambiental pela interpretação “verdadeira” da crise ambiental e as respostas para sua superação (LIMA, 2004), o que refletem lutas por projetos de sociedade diferentes, e que entram em conflito. Segundo o mesmo autor, é dessa luta pela apropriação, controle e gestão dos recursos naturais que é feita a crise ambiental.

Formaram-se assim diversas formas de entender a relação sociedade-natureza e a definição do que seriam novos patamares societários, bem como os caminhos para concretizá-los. O caráter político da educação ambiental implica em reconhecer que cada uma dessas correntes teórico-metodológicas possui referenciais epistemológicos, filosófico-políticos e pedagógicos diferentes, que precisam ser explicitados (TOZONI-REIS, 2007). Concordando com essa perspectiva, Lima (2011, p. 126) afirma que o

processo educativo “não é neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e ideologia. Ao contrário, a educação é uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas, e de vontades políticas”.

Então, afinal, o que vem a ser essa EA Crítica?

1.3 EA Crítica: crítica do quê?

A educação ambiental crítica vem sendo associada a uma crítica societária em algum aspecto. Loureiro (2012) traz a definição da educação crítica como aquela que parte da premissa que tudo o que existe pode ser racionalmente questionado, negado, afirmado e superado, pois as relações sociais, enquanto produtos históricos, não são imutáveis, e podem ser transformados pela ação consciente dos agentes sociais.

Qualquer teoria crítica é sempre crítica a alguma coisa hegemonicamente anterior a ela no curso da história. Quando se remete à “teoria crítica”, refere-se comumente à Escola de Frankfurt, um marco da história dessa abordagem e enquanto teoria crítica de sociedade. Os autores dessa denominada Escola se organizaram como uma crítica a interpretações consideradas ortodoxas do marxismo, pois reconheciam na sua versão stalinista (da então URSS) uma ideologia repressiva que, segundo eles, negligencia a importância central da subjetividade humana e não correspondia à própria forma de pensar de Marx. Então, apesar de não abrirem mão da base da teoria marxiana na economia política, entendiam que havia ainda aspectos a serem considerados a mais para a compreensão da sociedade contemporânea, com a expansão do Estado e a complexificação das áreas da vida, incorporando aspectos ligados à cultura e psicologia (BOTTOMORE, 2013).

Alinhada à teoria crítica da sociedade, é na Escola de Frankfurt que é identificada a origem da chamada “pedagogia crítica”, cuja ideia central é a educação como resistência para além da teoria da reprodução. Porém, embora essa seja a origem, hoje há um amplo espectro de reflexões filosófico-políticas abrigadas nas chamadas “teorias críticas” da educação, com algumas diferenças em suas bases teóricas, apesar de sua principal referência epistemológica ser o pensamento marxista (Tozoni-Reis, 2007). Nesse sentido, a educação ambiental se encontra na relação entre as práticas educativas e a crise socioambiental vivida na realidade, considerando a problematização das relações que a humanidade tem estabelecido historicamente com a natureza em suas

relações sociais. Trein (2012, p. 308) levanta o questionamento sobre o tipo de conhecimento que se tem construído dentro da EA Crítica, e “que leituras de mundo temos feito e em que medida elas se constituem em leituras crítico-reprodutoras ou se convertem em crítico-transformadoras?”.

A vertente crítica da educação ambiental vem crescendo dentro dos eventos acadêmicos, porém não compartilham do mesmo referencial teórico (TREIN, 2012, TEIXEIRA et al., 2007), ou seja, de um mesmo entendimento das causas e, conseqüentemente, como atuar para combater os conflitos socioambientais. No campo da educação, a discussão sobre as diferentes correntes e o que se entende por teoria crítica já se encontra mais madura devido ao amplo debate historicamente construído por pesquisadores e profissionais da área, o que ainda está em processo de desenvolvimento na educação ambiental. Estabelecendo um paralelo com a concepção defendida por Loureiro (2012):

(...) a pedagogia crítica, origem da educação ambiental crítica, como a compreendemos, é uma síntese das propostas pedagógicas que têm como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais (SAVIANI, 1997 apud LOUREIRO, 2012, p. 86).

A educação ambiental crítica não inaugura uma nova tradição filosófica ou epistemológica, ainda que nem sempre esse vínculo fique claro. Como apontado por Loureiro (2006), a teoria crítica é bem abrangente e se refere a tradições filosóficas variadas sobre as quais muitos textos e análises já foram produzidos. Dentro da educação, são reconhecidas como aquelas que

admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não-neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem à vinculação entre saber e poder. (LOUREIRO, 2006, p. 52)

Isso significou incorporar, no interior da crítica da teoria educacional, diferentes correntes filosóficas e políticas, como as inúmeras perspectivas marxistas, a fenomenologia e a hermenêutica, que poderiam dialogar frente às pedagogias tradicionais. Essas diferenças também se desdobraram dentro do campo da EA.

A EA crítica vem crescendo e se consolidando como uma vertente importante dentro do campo da educação ambiental, e vem, ao mesmo tempo, se diferenciando nos seus referenciais epistemológicos e políticos. Há nisso uma disputa de projetos societários, sendo essa uma questão central a se dedicar para qualificar o que se está

chamando de educação ambiental crítica. Ainda que, em comum, essa vertente critique a sociedade “que aí está”, a sua crítica pode se dar de diversas maneiras. Ela pode ser direcionada a alguns aspectos da realidade, e sua interpretação da solução dos conflitos ambientais passe pela reforma desses aspectos, sendo possível sua solução dentro das relações sociais do modo de produção capitalista (comportamento, racionalidade, alguns tipos de relações de poder). Outra forma de crítica trabalha para desvelar as contradições e impossibilidade dessa solução dentro do modo de produção capitalista e, por isso, almeja a superação deste em busca de uma sociedade em que a base econômica seja regida por outras relações. Apesar de vir ganhando espaço, os trabalhos e pesquisas alinhados à EA Crítica não explicitam ou definem suficientemente como essa vertente epistemológica embasa essa educação e a distingue de outras concepções (TREIN e CAVALARI, 2014). Alguns conceitos precisam ser bem definidos, pois são polissêmicos na sociedade, como sustentável, transformação (do que para o quê?), emancipação (do quê?).

O esforço de classificação das correntes de educação ambiental, para entender os diferentes discursos sobre EA, definem EA Crítica de diferentes formas. Isabel Carvalho, em sua dissertação de mestrado em 1989, diferenciou as duas matrizes discursivas dentro da EA que interpretavam o acontecimento ecológico entre o discurso oficial e o alternativo. O primeiro era enunciado por instituições do governo e que operava dentro dos limites do pensamento liberal, propondo estratégias compatíveis com o desenvolvimento industrial capitalista. O segundo estava ligado aos setores do movimento ecológico de crítica radical ao modo de produção capitalista, à cultura urbano-industrial e à razão ocidental, apontando soluções baseadas em modos não predatórios de produção, bem como em outra ética das relações entre os homens. Este último tinha como protagonista os novos movimentos sociais, que, através de novas práticas políticas, produziam novos valores e novos sujeitos sociais. A autora frisa que esses dois discursos disputavam a hegemonia da interpretação das questões ambientais (CARVALHO, 1989). Ainda que não tenha o nome “crítica”, esse primeiro esforço de classificação parece indicar e dar base para isso.

Em 2004, Isabel Carvalho traz alguns fundamentos do que se poderia chamar de Educação Ambiental Crítica, sem com isso sugerir a possível cristalização de uma única educação ambiental. Chama a atenção para a importância da explicitação dos pressupostos de cada uma das abordagens em educação ambiental para possibilitar um

diálogo entre as diferentes posições, de modo a contribuir para o “aumento da legibilidade e, conseqüentemente, da formulação e assunção de práticas de educação ambiental mais consequentes com suas premissas” (CARVALHO, 2004, p. 15). Para a autora, a EA Crítica é inspirada na educação crítica de Paulo Freire, em que a educação é vista como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história, envolvidas com a especificidade de compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais.

Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico*. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental. (CARVALHO, 2004, p. 18/19)

A prática educativa, assim, é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado, não devendo, portanto, a educação se reduzir a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo ou apenas em coletivos abstratos, incidindo sim sobre as relações indivíduo-sociedade. Além disso, nessa perspectiva, a tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana.

Guimarães (2004) defende existir duas principais vertentes de EA, a conservadora e a crítica. A conservadora atua na manutenção da ordem social vigente, por se basear em preceitos da modernidade, como o cientificismo e o antropocentrismo, que acabam por reproduzir uma relação de dominação e exploração da natureza pelo ser humano, e por focar no indivíduo e na mudança de seu comportamento para a mudança social. A vertente crítica seria uma contraposição à anterior por trazer a “complexidade para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental” (GUIMARÃES, 2004, p. 28). Cabe aqui apontar que Marx, uma referência dentro da teoria crítica, é um pensador da modernidade. Uma possível interpretação dessa classificação poderia retirar a EA Crítica de cunho marxista e esta ser considerada conservadora.

O autor traz que a EA Conservadora, por não ser epistemologicamente instrumentalizada, não pode ser comprometida com transformações significativas da realidade socioambiental, já que se encontra presa aos seus próprios arcaísmos

ideológicos, pois parte dos mesmos referenciais constitutivos da crise socioambiental. Assim, termina por conservar o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital. Buscando superar essa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, que se encontra a EA Crítica. O autor tem como grandes referências para sua produção Paulo Freire, Milton Santos e Edgar Morin, que “apontaram, entre muitas outras coisas, para a leitura crítica (Freire) de um espaço (Santos) complexo (Morin)” (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Sendo assim, o que acreditamos alcançar com essa proposta é que pelo desvelamento das relações de poder, dos mecanismos ideológicos estruturantes da realidade, se instrumentalize para uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental. Nesse processo pedagógico se estará promovendo a formação da cidadania, na expectativa do exercício de um movimento coletivo conjunto, gerador de mobilização (ação em movimento) para a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável. (GUIMARÃES, 2004, p. 33)

Sauvé (2005) realizou uma cartografia das correntes em EA e classificou quinze delas, sendo uma chamada de crítica social. Segundo a autora, essa corrente se inspira no campo da teoria crítica, que foi inicialmente desenvolvida no campo das ciências sociais e depois no campo da educação, corroborando com a análise feita por Loureiro (2006), e que finalmente se encontrou com o campo da educação ambiental nos anos de 1980. Ela se diferencia por fazer a “análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais” (SAUVÉ, 2005, p. 30), incluindo aí intenções, posições, argumentos, valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação. Considera que a educação tem um componente necessariamente político, apontando sempre para a transformação de realidades e projetos e ações para a emancipação, pois não é uma crítica estéril.

Layargues e Lima (2011, 2014) identificaram e classificaram teoricamente três macrotendências dentro do campo da EA – conservacionista, pragmática e crítica. Segundo os autores, a macrotendência conservacionista vincula a educação ambiental à pauta verde, como ecoturismo, trilhas interpretativas, biodiversidade etc. Fundamenta-se nos princípios filosóficos da ecologia, pensamento ecossistêmicos, valorização da dimensão afetiva em relação à natureza, no desenvolvimento humano e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo em direção ao ecocentrismo. A macrotendência pragmática responde à pauta urbano-industrial, focada em questões

relacionadas ao lixo, consumo sustentável, coleta seletiva, mudança climática e economia verde. Apoiar-se na crença que a tecnologia resolverá a crise ambiental, portanto, se apoia nas tecnologias limpas, ecoeficiência, impacto zero etc. Aposta nas mudanças de comportamento e hábitos de consumo individuais para combater a crise. A macrotendência crítica engloba princípios do pensamento freiriano, da teoria crítica, da educação popular, ecologia política e de autores marxistas e neomarxistas que pregam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas. Entendem que a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestam na natureza. Para eles, as causas constituintes dos problemas ambientais têm origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes e, portanto, combater essas questões passa pela mudança nessas relações.

As tendências chamadas de conservacionista e pragmática assumem deliberadamente um projeto societário reformista, não expressando preocupação em uma mudança radical do modo de produção e reprodução da sociedade, buscando ajustes ao modelo já existente. A vertente pragmática acredita na cooperação e solidariedade, como se existisse um interesse comum em toda a sociedade, e se apresenta como um forte instrumento ideológico de propaganda de uma leitura reducionista da questão ambiental. Aceita a mercantilização da natureza e desconsidera a desigual distribuição dos custos e benefícios de sua apropriação, parecendo representar “o modelo ideal de educação ambiental ajustado ao contexto neoliberal de redução do Estado e adequado aos interesses do mercado.” (LAYRARGUES, 2012, p. 402). Esse tipo de ação gera novas demandas e novos mercados, e por isso é a mais estimulada, expressões da chamada economia verde, ou ecocapitalismo.

Em um artigo dos mesmos autores, em 2014, é trazido um novo nome, a EA Conservadora, que englobaria as duas macrotendências conservacionista e pragmática, que disputa com a EA Crítica a hegemonia do campo. A EA Conservadora tem o predomínio de práticas educativas que investem em ações individuais e comportamentais, que “não superaríamos o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social.” (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 29). Além disso, continuam:

São representações conservadoras da educação e da sociedade porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteiam reformas setoriais. Apontam para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. (Layrargues e Lima, 2014, p.30)

Já a EA Crítica, por outro lado, reconheceria, portanto, diferentemente das outras, a determinação social dos problemas ambientais no modo de produção e reprodução do capital, e não na capacidade humana de transformar a natureza, pois assim cairia em uma contradição que a humanidade teria que deixar de existir para um ambiente saudável (LOUREIRO, 2012). Tozoni-Reis (2007, p. 214) define que a

apropriação crítica dos saberes sobre ambiente na educação ambiental parte de uma concepção de ambiente que considera seu caráter – social, histórico e político – contraditório e complexo entendendo o ambiente como síntese de múltiplas determinações no sentido de superar as concepções reducionistas presentes na sociedade atual.

Tozoni-Reis (2013, 2007) define a EA Crítica como transformadora, um “processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social”.

Entre essas diferentes leituras, a proposta da EA crítica de viés marxista é voltada à crítica da sociedade organizada sob o modo capitalista de produção e voltada para a transformação dessas relações sociais, compreendidas como relações de exploração, no interior da sociedade (luta de classes) e de exploração da sociedade com a natureza (transformação da natureza em mercadoria). Essa perspectiva refuta qualquer linha de pensamento que dissocie sociedade e natureza, indivíduo e sociedade, fragmentando o movimento do real, e busca superar a naturalização do que é socialmente produzido e a essencialização do ser humano (LOUREIRO e TOZONI-REIS, 2016).

Essa diferenciação nos coloca em questão porque a teoria marxista entra em cena no debate da questão ambiental. Loureiro e Tozoni-Reis (2016) colocam que essa teoria fornece categorias metodológicas e conceituais que ajudam a compreender as raízes dos problemas ambientais, associando-a a uma crise sistêmica, do sistema capitalista de produção e reprodução da vida. As categorias trabalho, alienação e totalidade se encaixam nessa leitura. Lima (2004) já ressaltava que a ideologia do capital estimula

uma visão parcial e reducionista da realidade, que oculta as motivações políticas dos problemas ambientais e a conexão entre suas múltiplas dimensões. Assim, não se faz possível o debate em torno das reais causas e possíveis soluções para a questão ambiental, conseqüentemente, não se torna uma ameaça a sua reprodução. Como Gramsci coloca, a ideologia historicamente determinada para esse momento tende a cooptar as mais diversas lutas e movimentos sociais:

Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. (GRAMSCI, 2011, p. 148)

Trein (2012, p. 316) afirma que incorporar a dimensão ambiental na educação é “expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho”. O trabalho, dentro da perspectiva marxista, se constitui como categoria fundante do ser social, que inaugura a relação homem-natureza-sociedade, em sua relação dialética. Como já colocado em item anterior, é considerado como o processo de transformação da natureza para produzir os meios de vida necessários para a existência social, e se torna alienado quando os seres humanos são estranhos ao próprio processo e produto do trabalho. Somos estranhos à nossa atividade produtiva, não participamos do processo nem nos pertence o produto, além do fato de não haver um aspecto direto da necessidade da existência desse produto com a necessidade do homem que o está produzindo. A produção não se limita às necessidades sociais propriamente ditas (valor de uso, utilidade) e sim à realização da sociedade de mercado (valor de troca) (LOUREIRO e NETO, 2016). Isso permite entender que a degradação ambiental é expressão de um sociometabolismo expropriador do trabalho e da natureza.

Desse modo, uma marca central do capitalismo é que as pessoas realmente não controlam sua própria atividade produtiva ou o que elas produzem, mas são, em última instância, dominadas pelos resultados desta atividade. Esta forma de dominação é expressa como uma contradição entre indivíduos e sociedade e constituída como uma estrutura abstrata. (POSTONE, 2011, p. 17 apud LOUREIRO, 2015, p. 166)

Outra categoria fundamental dentro da crítica marxista é a totalidade. Um complexo estruturado e historicamente determinado, cujas partes estão relacionadas entre si e com determinações recíprocas, que variam constantemente e se modificam. A

história, para Marx, não se refere a uma sucessão de fatos e ideias no tempo, mas o modo concreto como produzimos nossa existência social sob certas condições. Isso significa procurar entender a indissociação entre o sujeito, a ação, o produto desta e as características tendenciais que a sociedade assume nesse movimento (LOUREIRO e VIEGAS, 2013). A totalidade não pode ser confundida com o “tudo”, pois não pretende compreender todas as dimensões e a verdade absoluta de uma realidade, mas sim entender as relações e fatos que determinam essa realidade, essa unidade que nos permite compreender algo, incluindo aí aspectos subjetivos e objetivos.

Para Loureiro e Neto (2016), a educação ambiental inserida em uma perspectiva crítica precisa estar atenta a propostas educativas que apresentam respostas unidirecionais e modelos prontos, que dissociam o indivíduo das relações sociais, que afirma a técnica ou ética como dimensões em si mesmas, não relacionadas com a realidade, capazes de gerarem transformações radicais na relação atual sociedade-natureza. Eles alertam que o discurso hegemônico na EA elabora seus argumentos e proposições pedagógicas com base em uma concepção de indivíduo dissociado das relações sociais, e de educação sem mediações com as relações de produção e a organização da sociedade, perdendo a complexidade constitutiva da existência humana, e a consequente possibilidade histórica de transformação das relações sociais alienadas no capitalismo.

O campo da educação ambiental está cheio de dualismos – indivíduo-sociedade, razão-emoção, subjetividade-objetividade, sociedade-natureza, o que faz com que se perca a complexidade da questão ambiental. Assim, a explicação dos problemas ambientais cai para uma essencialização (responsabilidade do indivíduo), pensando assim fora do contexto sócio-histórico ou a “culpabilização abstrata da sociedade e suas instituições (escola, governo, neoliberalismo etc), ignorando a ação dos agentes sociais na organização da sociedade, em um pensamento estruturalista e mecanicista” (Loureiro e Viegas (2013, p. 13). A importância da totalidade está exatamente na análise das determinações que explicam aquela realidade, em sua complexidade e relações dialéticas que se autodeterminam.

A crítica de matriz marxista, portanto, não se esgota em críticas teórico-formais ou éticas, mas se fundamenta na explicitação dos mecanismos de produção (pela expropriação do trabalho e uso intensivo e expansivo da natureza) e reprodução) pela dominação de Estado, hegemonia ideológica e opressão social) do capitalismo, na postura teórico-prática transformadora, no

posicionamento político comprometido com as lutas sociais por emancipação. (LOUREIRO e TOZONI-REIS, 2016, p. 71)

A epistemologia crítica marxista trabalha no sentido de procurar desvelar as relações alienadas próprias do modo de produção capitalista, e afirmar assim a possibilidade humana e histórica de superação dessas relações. Porém, vale ressaltar que, segundo Loureiro (2015, p. 162)

ainda que a perspectiva crítica se aproxime de outros trabalhos ou mesmo seja identificada nestes em seu sentido lato (*na crítica marxista*), é importante entender que reconhecer a possibilidade histórica de negação do existente instituído (seja por via exclusivamente racional, seja por uma via praxiológica) não esgota o assunto ou determina a identidade marxista do campo crítico. (LOUREIRO, 2015, p. 162, inserção explicativa da autora em itálico)

Tozoni-Reis (2013) e Teixeira et al. (2007) iniciaram um esforço de compreender as diferentes matrizes teóricas dos principais autores do campo da educação ambiental como um todo, porém já colocando diferenças dentro da vertente crítica. Dentro dela, apesar de virem contribuindo para a consolidação dessa abordagem, os autores se apoiam em diferentes e variados referenciais teóricos e metodológicos.

Nessa disputa tomam lugar a alteração e a apropriação de termos caros ao movimento de ruptura e superação do capital, tornando-os adaptáveis a este. Loureiro (2007) chama a atenção para o quanto é importante o não esvaziamento epistemológico e político de conceitos de origem crítica, que foram apropriados por diferentes discursos ao longo do século XX. Na educação ambiental, ele exemplifica os termos “inclusão” e “dialogicidade”, e a supressão das relações opressoras em Paulo Freire, por exemplo, que

[...] foram “adocicados” e domesticados, tornando sua pedagogia crítica, cujas finalidades de transformação social são explícitas, em algo perfeitamente palatável para as práticas educacionais tradicionais e liberais ou em um simpático apelo ético humanista na condução das relações entre as pessoas” (LOUREIRO, 2007, p. 8)

Frigotto (2016) afirma que a crise da materialidade das relações sociais reflete-se nos referenciais que sustentam tanto o pensamento liberal em todas as esferas da sociedade como nos que têm a base na herança de Karl Marx, por razões muito diferentes. No primeiro caso, por mascararem a realidade histórica, expondo-a de forma inversa (e assim manter o modo de produção atual) e o segundo pela dificuldade de

algumas escolas do pensamento marxista de saturar de historicidade suas categorias e conceitos, caindo em posturas deterministas/estruturalistas e não dialéticas (objetividade/subjectividade), rompendo com o próprio método de análise social utilizada por Marx. Essas rupturas e mudanças influenciam e determinam as diferentes correntes que formam o campo da teoria crítica na educação e, conseqüentemente, na educação ambiental, pois a afirmação geral que a análise marxista estaria datada e ultrapassada promoveu uma “despolitização dos debates ambientais e um perigoso deslocamento entre cultura e economia, teoria e política, práticas pedagógicas e práticas ambientais, relações ecológicas e relações sociais na compreensão da realidade” (LOUREIRO, 2007, p. 7/8).

Assim, faz-se relevante o estudo mais aprofundado de que referenciais epistemológicos e correntes político-filosóficas estamos nos referindo quando falamos de EA Crítica, de modo a contribuir para um maior rigor científico e, conseqüentemente, para práticas pedagógicas mais conscientes e consistentes.

2 EA CRÍTICA E SEUS REFERENCIAIS

Este capítulo traz a discussão e a análise de como os autores que são referência dentro da EA Crítica compreendem a configuração atual e histórica dessa vertente, suas características e disputas internas e externas ao campo da educação ambiental, assim como veem sua relação com os demais campos das ciências humanas e, em especial, da educação.

Primeiramente, é apresentado o resultado do levantamento dos principais autores e obras utilizadas como referência nos trabalhos identificados com a EA Crítica nos EPEAs de 2009 a 2017. Em seqüência, a descrição do relatado nas entrevistas semi-

estruturadas pelos principais autores mencionados nesse período, os quais responderam a quatro perguntas já assinaladas na metodologia, fazendo, ao final, uma análise de suas percepções, convergências e divergências, relacionando-as com os capítulos anteriores.

2.1 Principais autores e obras da EA Crítica

Em relação às referências utilizadas nos trabalhos que se autodenominam dentro da corrente da EA Crítica, não foi possível fazer a contabilidade para todos os trabalhos, tendo sido selecionados aqueles dos anos de maior significância em números, quando o percentual de trabalhos relacionados à EA Crítica chegou a mais de 30% do total de trabalhos (ver Tabela 1). As tabelas 4 e 5 mostram, respectivamente, as obras e os autores mais citados no conjunto dos trabalhos de 2009 a 2017 dos EPEAs. Estes foram contabilizados pela quantidade de vezes que apareceram nas referências dos trabalhos selecionados. Não foram consideradas neste momento as referências de políticas públicas (como a Política Nacional de Educação Ambiental, por exemplo), apesar de figurarem entre as mais citadas.

Tabela 4: Obras mais citadas pelos trabalhos selecionados entre os anos de 2009 a 2017.

Obras mais citadas nos EPEAs 2009-2017					
	2009	2011	2013	2015	2017
	Nº de citações				
Trajectoria e fundamentos da educação ambiental. (LOUREIRO, C.F.B.)	12	11	11	10	5
Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico (CARVALHO, I.C.M.)	6	6	10	10	-
Pedagogia do oprimido (FREIRE, P.)	6	5	14	7	17
Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. (LOUREIRO, C.F.B.)	5	-	-	-	5
Educação Ambiental: princípios e práticas (DIAS, G. F.)	4	-	-	-	-
Ética e educação ambiental: a conexão necessária. (GRÜN, M.)	4	-	-	-	-
O que é educação ambiental. (REIGOTA, M.)	4	-	8	-	-
Uma cartografia das correntes em educação ambiental. (SAÚVE, L.)	4	-	7	-	-
A formação de educadores ambientais (GUIMARÃES, M.)	-	8	11	10	-
Educação Ambiental Crítica. In: Layrargues, P. P. (coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira (GUIMARÃES, M.)	-	5	-	-	-
A dimensão da ambiental na educação (GUIMARÃES, M.)	-	5	-	-	-
O Capital – Crítica da Economia Política (MARX, K.)	-	5	-	-	-
Manuscritos econômico-filosóficos (MARX, K.)	-	5	-	-	-
Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. (LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C.)	-	-	-	10	5
As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira (LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C.)	-	-	-	-	10

Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica (LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P.)	-	-	-	6	5
Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política. (LOUREIRO, C.F.B.)	-	-	-	-	7
O ecologismo dos pobres. (ALIER, J.M.)	-	-	-	-	5

Tabela 5: Autores mais citados pelos trabalhos selecionados entre os anos de 2009 a 2017.

Autores mais citados nos EPEAs 2009-2017					
	2009	2011	2013	2015	2017
	Nº de citações				
LOUREIRO, C.F.B.	37	54	62	66	72
FREIRE, P.	18	17	34	29	30
GUIMARÃES, M.	14	26	33	26	17
CARVALHO, I.C.M.	15	22	28	21	-
REIGOTA, M.	11	-	-	-	-
SAÚVE, L.	11	-	-	-	-
LAYRARGUES, P.P.	10	18	20	36	33
MARX, K	-	18	-	-	-
TOZONI-REIS, M. F. C.	-	-	22	19	15
LIMA, G. F. da C.	-	-	-	-	21

Como se pode observar na tabela 4, os principais autores utilizados como referência dentro da EA Crítica são Carlos Frederico Loureiro, Paulo Freire, Mauro Guimarães, Isabel Carvalho e Philippe Layrargues e, desde 2013, Marília Tozoni-Reis. As obras principais correspondem, no geral, às produções dos autores mais citados. São elas: *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental* (2004); *Pedagogia do Oprimido* (1970); *A Formação de Educadores Ambientais* (2004); e *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico* (2004). Mais recentemente, tomaram relevância as obras “Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil”, do ano de 2011, que tem um trabalho mais recente, dos mesmos autores, de 2014, “As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira”, e o artigo “Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica”, de 2013. Cabe destacar também “O que é educação ambiental”, de Marcos Reigota (de 1994) e “Uma cartografia das correntes em educação ambiental” de Lucie Sauvé, de 2005, presentes com destaque nos anos de 2009 e 2013.

Teixeira et al. (2007) buscou identificar os principais referenciais teóricos das pesquisas produzidas na área da educação ambiental pelo levantamento dos autores citados nos trabalhos apresentados no EPEA e no Encontro de Pesquisa em Educação

Ambiental e o ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências dos anos de 2001, 2003 e 2005. Com o objetivo de contribuir para o debate sobre as pesquisas em educação ambiental, caracterizada por uma pluralidade e diversidade de propostas teórico-metodológicas, que causa dificuldades na realização de pesquisa em educação ambiental, os autores buscaram não só identificar os nomes das principais referências, mas também a que abordagens teórico-metodológicas esses autores pertenciam, através da busca das referências em quais estes se fundamentam. Constataram que os documentos oficiais (leis, propostas oficiais de políticas públicas, diretrizes para implantá-las e resoluções dos órgãos oficiais) são muito utilizados como base dos trabalhos analisados e observou-se, entre as abordagens teóricas:

a “representação social” a partir das obras de Marcos Reigota, que tem como base principal os estudos de Moscovici; a “hermenêutica” que tem como principais representantes Mauro Grün e Isabel Carvalho; a complexidade e o “holismo” representado por Edgar Morin e Fritjof Capra; também se fundamenta na “complexidade” – sociológica e política - Enrique Leff; a influência da sociologia, a partir da “teoria das ideologias”, representada por Philippe Pomier Layrargues; a “teoria-crítica” que tem como matriz teórica o método dialético que, apesar das diferenças, pode ser representada por Paulo Freire e Demerval Saviani; e a “fenomenologia” que tem como representante Michèle Sato (TEIXEIRA et al., 2007, p. 10).

Os autores apontados no resultado desse trabalho de fato são identificados dentro da EA Crítica, porém há diferenças entre eles. Como apontado em Tozoni-Reis (2013) e Teixeira et al. (2007), Isabel Carvalho se reconhece no campo da hermenêutica, que compreende o mundo pela interpretação do contexto e sujeito. Atualmente, como pode ser observado em seu artigo “Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito”, ela já se coloca em uma perspectiva mais materialista, que entende que a realidade é a base material do mundo, e que existe para além do conhecimento humano. Ela seria “nossa condição de existir, pensar, criar e viver” (STEIL e CARVALHO, 2014, p. 165) e, portanto, os significados oriundos do processo de conhecimento não constituem um mundo à parte. Mauro Guimarães tem como principal base a teoria da complexidade de Edgar Morin, e entende os problemas ambientais como decorrentes de uma crise de paradigma, de pensamento cartesiano e antropocêntrico. Marília Tozoni-Reis, Carlos Frederico Loureiro e Philippe Layrargues se identificam no campo marxista. Em relação a Paulo Freire, há controvérsias apontadas em estudos das diferentes apropriações de suas obras por educadores e pesquisadores de diferentes matrizes teórico-metodológicas. Torres e Maestrelli (2012) trazem em seu artigo que, apesar de Freire ser

uma das principais referências na EA, especialmente em uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, os fundamentos freirianos nem sempre são respeitados, com a supressão de etapas importantes dentro do processo pedagógico proposto pelo educador.

2.2 Entrevistas com os autores referência da EA Crítica

O Anexo B da presente dissertação traz o quadro com trechos das entrevistas realizadas com cada autor, separados por categorias estabelecidas no próprio processo de análise, de modo a auxiliar na resposta às questões que a pesquisa trouxe. Ao final, são apresentadas observações sobre as confluências e algumas diferenças nas percepções e perspectivas dos autores sobre a EA Crítica.

O que une a EA Crítica?

O entrevistado 1 traz que a EA Crítica parte do pressuposto que vivemos uma realidade em crise, no sentido de geradora de desigualdades e injustiças, que causa degradação humana e da natureza (socioambiental), e a educação desejada deve ser capaz de contribuir para um processo de transformação dessa realidade. Entendida a partir de uma perspectiva histórica, a realidade seria constituída em relações de poder, e os educadores da vertente crítica devem ajudar a compreendê-la no intuito de buscar intencionalmente os seus suportes e subsídios pra intervir nessa realidade, com o objetivo de transformá-la. Em relação ao tipo de transformação desejada, o autor não acha que seja possível pré-determinar o horizonte a ser alcançado, indicando apenas que possivelmente seria um mundo em que não existisse degradação socioambiental. Apesar de entender que todos olham para um mesmo horizonte, considera que existem várias opções possíveis de serem alcançadas, e com várias possibilidades de caminhos para se chegar a elas. Para ele, o que caracteriza a transformação dentro do campo crítico é pensar nos caminhos para avançar em direção a esse horizonte transformado, através de um conhecimento que permita entender a realidade atual e em como atuar nesse presente para buscar as possibilidades de se chegar no futuro desejado. A transformação passaria primeiramente por uma visão crítica da realidade, para percebê-la para além da sua aparência, buscando a essência das relações de poder estruturantes da mesma, para,

a partir daí, se colocar uma possibilidade de transformação dessa realidade, que passaria pela emancipação dos processos opressivos e de dominação impostos.

O entrevistado 2 compreende que todos que tenham uma proposta de refletir sobre as circunstâncias em que a questão ambiental e a educação ambiental acontecem, entendendo as relações sociais e ambientais à luz de uma dinâmica maior (envolvendo diferentes dimensões: a sociedade, o sujeito, as questões planetárias), e pensando em um comportamento reflexivo que dá luz para questionar algum aspecto da realidade socioambiental para transformá-la, seja com qual autor for, está dentro do pensamento crítico. Em relação à transformação, acredita que há transformações diferentes, de acordo como a pessoa lê o mundo, mas na educação ambiental a transformação que une os interesses de todos os educadores do campo socioambiental é o desejo de uma sociedade mais justa, com menos desigualdade social, e onde também a natureza e as relações ambientais sejam saudáveis, com respeito à dimensão não humana do mundo, entendendo-a como um bem para a humanidade, parte do circuito da vida. Compreende que dentro dessa visão ampla existem diferentes projetos de sociedade, que vão ter diferenças internas entre si, e ver essas diferenças depende das pessoas explicitarem esses projetos (como, por exemplo, alguém que entenda que tem que preservar o meio ambiente, mas sem discutir as condições políticas). Ainda assim, entende que estas seriam diferenças dentro de um mesmo campo de diálogo, estando fora deste apenas aqueles que são o “inimigo” em comum, que são aversos à causa ambiental, por exemplo, que defenderiam o desmatamento da Amazônia ou um projeto ruralista na pasta ambiental da gestão pública.

O entrevistado 3 compreende que a educação ambiental crítica é expressão da luta de classes, no sentido de que parte e tem como objeto as classes trabalhadoras, e é feita junto a elas. A EA Crítica buscaria corrigir as distorções, as assimetrias, a desigualdade ambiental, enfrentando os casos de conflito socioambiental. O autor identifica que essa vertente se alinha ao ecologismo de esquerda, ao ecossocialismo, ao ecologismo popular e ao pensamento de esquerda no geral, e cita como exemplo de referência Paulo Freire. Entender o que é educação ambiental crítica, para o autor, é entender como se processa a luta de classes no campo ambiental, na qual esta vertente tem papel fundamental de entender o contexto e se posicionar; seus educadores devem ter clareza se a proposta educativa que propõe e/ou executam busca transformar ou conservar esta sociedade, se estaria junto aos interesses da classe trabalhadora ou da

elite, entendendo que todo processo educativo obedece a um projeto de sociedade, que deve reverberar na prática. Sem isso, considera que fica sem significado. Entende que se diferencia das outras vertentes por compreender que o olhar biologicista para as questões ambientais é danoso para compreender com clareza quem são os sujeitos da crise ambiental, pois padroniza todo ser humano como causador das agressões e impactos na natureza e, portanto, entende que a solução da questão ambiental passa por uma mudança cultural do ser humano no geral. Sobre a transformação desejada, ele chama a atenção que este é um vocábulo apropriado muito superficialmente, pois a transformação social na sociologia é um conceito muito claro, que não é o mesmo que transformação cultural, que seria focada no indivíduo, entendendo que a solução seria mudar o jeito do ser humano se inserir no mundo, e não, superar a desigualdade, em que as classes trabalhadoras acabem com a opressão que sofrem e o capitalismo se transmute. Lembra que esse entendimento está colocado no Tratado de Educação Ambiental que, se diz que a EA não é neutra, é ideológica, e é baseada em valores para transformação social, então considera que é importante visitar as Ciências Sociais para ajudar a entender o que significam esses conceitos, pois entende como um problema a mistura teórica de quem não entende exatamente o que é o crítico na educação ambiental.

O entrevistado 4 define a EA Crítica como uma educação que buscaria transformar as relações sob o modo capitalista de produção, que são relações sociais perversas que tornam o mundo insustentável, ambiental e socialmente. Coloca que compreender melhor o que é a transformação do mundo dependeria de um instrumental teórico robusto e, na falta deste, muitos educadores/pesquisadores colocam a transformação como uma questão de mudança cultural, de conhecimento, como se a mudança das condições do mundo viesse quando o sujeito souber mais. Segundo seu referencial teórico, a transformação desejada é a transformação das relações sociais sob o modo capitalista de produção e, de acordo com o que observa, o problema é que poucos têm um referencial claro do que é transformar, então “todo mundo quer transformar, mas transformar o quê, pra quê e aonde, essa é a questão”.

A polissemia da EA Crítica

O entrevistado 1 compreende que a EA Crítica ficou disseminada, no senso comum, de que crítico é reclamar ou estar indo contra alguma coisa. Portanto, de modo geral, as pessoas que entendem que é insatisfatória a forma como hoje são tratados os problemas ambientais e se colocam críticas em relação a isso, se veem fazendo uma educação ambiental crítica. Não vê problemas nas pessoas se utilizarem dessa expressão quando elas se colocam numa perspectiva contrária a esse estado de coisas considerado problemático, a essa situação de opressão. Não considera isso positivo ou negativo, pois, segundo o autor, é esperado que as pessoas que não estão a par das reflexões teóricas presentes na academia absorvam o senso comum, o sentido da crítica em uma visão mais superficial e ingênua. Já a nível acadêmico, considera importante e interessante fazer essa distinção, essa reflexão sobre a educação ambiental crítica, até para influenciar a qualificação da ideia do que é o crítico, para que as pessoas possam se utilizar com mais propriedade e, assim, perceber como as práticas podem estar assumindo essa criticidade e com isso interferir para de fato criar uma possibilidade de transformação da realidade. Acha que mesmo no campo acadêmico, quem ainda está em formação inicial acaba absorvendo mais o senso comum, e por isso não é comum alguém se colocar na perspectiva crítica ainda que não o seja.

O entrevistado 2 acha que a polissemia presente na educação ambiental crítica é uma problemática comum ao próprio conceito de educação crítica. Ainda que tenha algumas especificidades na EA, ela está presente também no campo da educação que não se chama ambiental, ou seja, em todo o campo da educação. O autor compreende que essa polissemia é positiva quando entendida como as diferentes abordagens teóricas de uma educação crítica, as variadas possibilidades de trabalhar com diversos autores que de alguma forma estão exercendo e fazem parte da história do pensamento crítico, como Tim Ingold, ou um autor mais identificado com o campo marxista, ou alguns autores da Escola de Frankfurt, que é uma das origens do pensamento crítico. Porém, a considera negativa quando a disputa pelo atributo de crítico se coloca em um jogo de disputa por prestígio acadêmico, que existiria também no campo da educação não necessariamente ambiental. Percebe que há uma disputa por quem faz a verdadeira educação ambiental crítica, atribuindo-a a um jogo de poder dentro do minicampo de produção acadêmica da educação (cita que a EA é apenas uma das áreas dentro do grande campo da educação, e ainda assim esse jogo de disputas acontece). Compreende que há nisso uma disputa política, tendo como referência a análise de Pierre Bourdieu,

que entende que em qualquer campo científico existe uma disputa por um capital simbólico. Para o autor, esse tipo de disputa não interessa, pois não é produtiva, não ajuda o campo a crescer, ao contrário, ela cria microgrupos, que distingue, entre os autores, quem é mais crítico que o outro. Segundo sua avaliação, se essa distinção serve para dialogar entre as diferentes abordagens teóricas dentro do pensamento crítico, considera positiva, mas se for para disputar e excluir o outro, considera redutor, negativo.

O entrevistado 3 atribui a polissemia da expressão educação ambiental crítica a uma pobreza conceitual e política, que viria da permeabilidade do campo da EA em receber qualquer um, ainda que sem se apropriar da bagagem conceitual própria da educação. Segundo o autor, na EA não haveria rigor em dar um embasamento teórico adequado aos educadores ambientais para que possam estar qualificados para atuar como tal, com uma formação que contemple um conjunto de conceitos e teorias essenciais para poder falar de educação. Sendo assim, leva a uma falta de compromisso e seriedade com os fundamentos da educação, levando à pobreza conceitual. Relacionado a esta, a pobreza política, que se mostra na mistura dos fundamentos das problemáticas ambientais; não fica claro suas causas (ora é o capitalismo, ora é o antropocentrismo) ou o que se pretende (mudança social ou mudança cultural?), e assim se generaliza o ser humano, desprezando a dimensão política. Em relação à EA Crítica em si, acredita que ela teve relativa fácil aceitação porque fala em enfrentar e corrigir as distorções e assimetrias socioambientais, o que é uma causa simpática a todos que têm o mínimo de sensibilidade em relação à justiça social ou direitos humanos, porém falta bagagem teórica conceitual para entendê-la com mais profundidade. Muitos se apropriam da perspectiva crítica com boa vontade, mas não a compreendem bem, por exemplo, entendendo o crítico como a capacidade de ser questionador, ou de pensar transformação, mas uma transformação que não é exatamente a social, que remete apenas a uma transformação cultural ou a outros signos, que estaria longe de ser uma teoria crítica. Dentro do Ministério do Meio Ambiente, por exemplo, se fala de educação ambiental crítica, mas quando se vê a concretude dos programas e ações que o órgão apoia, se percebe que não é a educação ambiental crítica que alguns grupos de pesquisa de referência na área costumam qualificar e produzir conhecimento sobre. O autor identifica isso como um problema, porque a EA Crítica fica associada a uma imagem que não é a verdadeira, ela parece estar presente quando na verdade só se

encontra no discurso, sendo realmente necessário buscar elementos para poder qualificar que crítica é essa, a delimitando melhor. Não entende a polissemia como diversidade dentro da EA Crítica, mas como uma má apropriação do conceito, e vê isso como algo negativo. Diversidade pode remeter a diferentes concepções político-pedagógicas, mas ainda assim é importante que isso esteja claro.

Para o entrevistado 4, assim como o entrevistado 2, a polissemia da EA Crítica é inerente ao termo crítico, principalmente quando se trata de ciência, pois toda ciência é crítica, mesmo a mais tradicional. Isso se deve a todo intelectual, pesquisador ou cientista ter a função de interpretar o mundo de forma crítica, cada um fundamentado na sua teoria. O autor atenta que, no caso das ciências humanas, as teorias são explicações diferentes do mundo a partir de visões diferentes do mundo, que são parte do pensamento científico. Dá como exemplo a teoria da evolução, ela é crítica à teoria criacionista, mas é uma ciência clássica, tradicional. Então, por princípio, a expressão crítica seria inerente à ciência, por mais tradicional que ela seja, sendo natural que tenha a polissemia. O autor acredita que essa diversidade de abordagens teórico-políticas e epistemológicas da EA Crítica pode ser benéfica na medida em que o diálogo entre os diferentes é mais profícuo, dado que quanto mais se discute mais se avança no ponto de vista de explicação do mundo, no caso, da educação ambiental. Ao mesmo tempo, ressalta que seria necessário definir bem a partir de onde cada um está fazendo essa interpretação do mundo. Compreende que não necessariamente EA Crítica é apenas fundamentada no materialismo histórico-dialético, ou seja, de base marxista, como é o seu caso, portanto, definir a qual perspectiva teórico-política cada educador segue é importante, sendo, ao mesmo tempo, benéfica a convivência entre essas perspectivas.

As diferentes perspectivas críticas

O entrevistado 1 acredita que é importante buscar uma compreensão de outras epistemologias para se pensar o outro, para além da perspectiva marxista (entendendo-a como a perspectiva historicamente consolidada no viés crítico). Para este autor, a crítica da teoria marxista dá um suporte bastante significativo para pensar e fazer a crítica ao mundo atual, e pode ajudar a vislumbrar um outro mundo, mas acredita que o aporte de outros saberes, de outras perspectivas epistemológicas favorecem a buscar e pensar uma outra possibilidade. Enxerga que na educação ambiental tem tido iniciativas de buscar o

diálogo com outros saberes, de convergir com outras formas de pensar e de construir o conhecimento da realidade e sobre a realidade que se pretende construir, como os autores da decolonialidade, Boaventura de Sousa Santos com suas contribuições para pensar a epistemologia do sul, Edgar Morin, que traz muitas contribuições pra pensar em uma outra perspectiva epistemológica a partir da complexidade. Acredita ser possível o diálogo, inclusive entendendo-as como perspectivas complementares, porque tanto Morin quanto Boaventura “beberam” do marxismo, ou seja, foram estudiosos e partiram dessa visão para pensar a realidade. O autor compreende que não só é possível como é desejável o diálogo com outras experiências, dado que a crise atual é uma crise do modelo civilizatório que constitui a modernidade, ou seja, que foi sendo construída ao longo desse último período histórico, então seria interessante pensar para além dessa modernidade e, para isso, portanto, se requer um suporte de outras formas de produzir conhecimento e de compreensão da realidade.

Para o autor, todos que ajudam a pensar a realidade no intuito de buscar intencionalmente os subsídios para intervir e transformá-la, apesar das suas diferenças, se alinham dentro do campo crítico, ainda que não se identifiquem mais como marxistas. Compartilha que consegue enxergar confluência na forma de pensar dos autores marxistas e de alguns autores que não se identificam mais nesta perspectiva. Dá o exemplo de Morin, que conserva o modo dialético de pensar a realidade, mas através da complexidade, percebendo a complexidade dos fenômenos que a constituem. Logo, acredita que essas visões não se negam, elas se complementam com suas diferenças e peculiaridades, agregam uma a outra nesse sentido.

O entrevistado 2, concordando com o entrevistado 1, também acredita que é instigante pensar em outras perspectivas de educação crítica para além da marxista. Acredita que todos que estão refletindo, esclarecendo e questionando algum aspecto da realidade socioambiental para pensar como transformá-la, seja com que autor for, está dentro do viés crítico. Considera, portanto, ainda dentro do pensamento crítico, as ‘epistemologias ecológicas’, conceito explicitado em um artigo publicado na Revista Mana: Estudos de Antropologia Social, que alguns autores chamam de pós-humanista, no sentido de entender que não existe só a racionalidade humana pra ordenar e entender o mundo, pois este tem outras lógicas. Apesar de atualmente não usar nenhum autor diretamente relacionado ao Marx ou à escola marxista, considera que alguns autores, como Tim Ingold, já foram marxistas, e fazem um movimento de diálogo com Marx

que dialoga e questiona. Cita um movimento da filosofia, chamado de novo materialismo que, diferente do materialismo do século 19, o marxista, estaria dialogando com as questões do século 21. Considera importante que a educação ambiental crítica possa acolher essas diferenças, pois entende como redutor para o campo restringir o pensamento crítico apenas à escola marxista. O autor ressalta que existem diferenças de projetos de sociedade e de modo de compreender a conjuntura dentro do campo crítico, mas todos têm algo em comum, que seria o entendimento da importância da área ambiental. Como exemplo, trouxe que todos são contra o desmonte do trabalho feito até agora nas políticas públicas da área ambiental, não enxergando dentro do campo da EA um grupo que mostre um entendimento de ultradireita ou ultraconservador, como apoiar uma política fundiária para Amazônia. Segundo o autor, com esse tipo de projeto político não tem como dialogar, apenas fazer oposição. Entende como recomendável, portanto, reconhecer e lidar com a pluralidade, e se posicionar de acordo com sua identificação teórico-política, reconhecendo também o direito do outro de ter uma posição diferente.

Em relação à EA Crítica e as outras vertentes, o entrevistado 3 acredita que apenas os protagonistas da educação ambiental crítica se rotulam como pertencendo a essa perspectiva teórica por questão de afirmação, pois a EA Crítica não é hegemônica no campo da educação ambiental. Ela estaria apenas em pequenos redutos/trincheiras, considerando aí todos os espaços possíveis de se desenvolver atividades de educação ambiental (escola, políticas públicas, universidades, empresas etc), e considera que isso é um indício da contra-hegemonia da vertente crítica. Acha muito importante entender a correlação de forças entre a posição hegemônica e contra-hegemônica no campo da EA, dado que o discurso dos governantes atuais é que a EA, e o Sistema Nacional de Meio Ambiente no geral, foi dominado por posições “de esquerda”, usando isso como motivo para o desmonte e esvaziamento da política ambiental. O autor ressalta que a EA Crítica pode ser até hegemônica no discurso, mas não na prática. Cita como exemplo que a única estrutura no Estado que considerava ter uma educação ambiental genuinamente crítica, pois era inspirada em Paulo Freire e feita junto de classes trabalhadoras, ao ecologismo popular, que foi a estabelecida junto à CGEAM (Coordenação Geral de Educação Ambiental) do Ibama, foi extinta, e acha que não foi por acaso. Afirma que o discurso da educação ambiental crítica foi mal apropriado e que sua prática é muito limitada e cerceada, e acredita que, dada a atual correlação de forças,

a tendência será de predomínio da educação ambiental conservacionista e pragmática, que são as pautas do mercado, feitas de forma fajuta e ingênua. E o nome crítica, que ainda era tolerável, ainda que de forma superficial, será combatido e extinto das políticas públicas. Faz uma ressalva que aqueles que fazem educação ambiental conservacionista e pragmática e, que não se definem como tal, o fazem pela fraqueza conceitual que diz “isso não importa, isso não interessa”. Ele atenta, assim, para o importante papel que atribui à educação ambiental, e a crítica em especial, de enxergar a luta de classes (classes dominantes, classes populares) dentro do campo ambiental, como ela se reflete, se organiza, e como a EA se insere nisso. Considera interessante investigar o que se entende por luta de classes entre os educadores ambientais, o quanto se coloca isso na escala de valores, pois acredita que a luta de classes sociais e a luta pela defesa ambiental são mescladas, citando o ecologismo popular, e encerra dizendo que a luta contra as injustiças socioambientais é a luta de classes.

O entrevistado 4 coloca que, dado que as ciências humanas já avançaram muito na explicação das desigualdades sociais, não ser crítico (aí para além do que é inerente à ciência) não é bem visto, mas para realmente fazer isso com fundamento, tendo o instrumental para tal, é preciso estudo das teorias críticas. Segundo o autor, as Ciências Sociais já explicaram como as relações sociais são perversas sob o modo capitalista de produção e, principalmente, na insustentabilidade desse mundo sob essas relações, não só ambiental mas também socialmente. Portanto, ninguém aceitaria fazer uma educação ambiental que não fosse para transformar o mundo, e por isso todos acabam se identificando com a vertente crítica, ainda que sem embasamento ou clareza teórica-política.

O entrevistado 3 trouxe um diferencial que nenhum outro autor colocou: o questionamento da própria distinção entre as vertentes da educação ambiental. O autor vai além da análise sobre as diferentes perspectivas dentro da EA Crítica e questiona a própria diferenciação entre a EA Crítica e outras. Considera que essa avaliação tinha uma distinção moral, com valor de julgamento, colocando que a educação crítica é boa e a conservadora não, a primeira é transformadora em direção a uma sociedade melhor e a segunda não transformaria a realidade para melhor. Como isso denota uma percepção de que uma é melhor para a sociedade, ninguém se auto-reconhecia como conservador, porque fazer esse tipo de educação ambiental era estar no polo negativo, moralmente menos adequado, transformador e inovador. Coloca que, no momento histórico dos anos

80 e 90, na qual essa distinção foi feita, havia a predominância de valorizar a transformação da sociedade no sentido mais à esquerda, e ser conservador era ser de direita. Porém, na realidade atual, de valorização da direita e do conservadorismo, acredita que a categoria conservadora não teria tanta rejeição. O autor faz uma autocrítica e a todos que também usaram e usam ainda eventualmente essa distinção entre EA Crítica e EA Conservacionista ou Conservadora, colocando que na época essa distinção fazia sentido, mas que atualmente não vê mais motivo pra isso, não acha mais produtiva. Compreende atualmente que, dado um refinamento de seus instrumentos de leitura e análise através de uma visão mais complexa da realidade, não necessariamente quem trabalha em parques faz um trabalho alienado ou alienante, mesmo que eles estejam relacionados ao lazer ou prazer, a um trabalho de sensibilização ambiental, pois acredita que eles podem ser um importante processo para refletir sobre o ambiente. Acha que é possível fazer um trabalho dogmático, que não ajuda a pensar, dentro daquilo que é chamada de educação crítica, como também é possível fazer um trabalho muito transformador dentro daquilo do que se chamaria educação ambiental conservacionista. Portanto, considera que o problema do que se chama de educação ambiental crítica é que a distinção se torna muito redutora de tudo que se faz. E como ela ganhou um valor moral, que educação ambiental crítica é transformar a sociedade e quem não faz educação ambiental crítica quer que a sociedade permaneça como está, o autor acredita que essa distinção é inútil, destituída de valores produtivos, e que não fez bem ao crescimento do campo da EA para dialogar melhor, com mais acolhimento, uns aos outros.

EA no campo das ciências humanas

O entrevistado 1 compreende que as ciências sociais, a educação e educação ambiental têm influências recíprocas, sendo campos que se permeiam o tempo inteiro. Acredita que a educação ambiental ao longo desses 30 anos vem ganhando uma consistência, um contexto de um desenvolvimento epistemológico para se pensar o campo. Compreende que dentro do campo crítico a base marxista é a historicamente consolidada, que deu um substrato fundamental para se pensar esse campo epistemológico, mas acha que hoje cada vez mais tem-se tido a possibilidade de incorporar e trazer outros saberes, trazendo assim outras compreensões epistemológicas

para se pensar a realidade, especialmente em uma perspectiva de se pensar uma outra realidade.

O entrevistado 2 concorda que a EA não é um campo isolado, e que é possível ver nela movimentos que são parte dos movimentos de pluralidade epistemológica do campo maior da educação e das ciências humanas.

O entrevistado 3 enxerga que a relação das Ciências Sociais com a educação ambiental já vem de longa data, mas ainda se encontrava restrita a algumas pessoas, e que tem uma tendência de potencializar essa via de mão dupla entre as áreas. Cita que começaram a ter mais trabalhos da sociologia olhando para educação ambiental, e tem cada vez mais educadores ambientais que vão visitar a área das Ciências Sociais ou sociólogos que entraram na área da educação ambiental. Segundo o autor, essa interface pode trazer para a EA, enquanto contribuição da sociologia, uma abordagem que olha para a sociedade antes de tudo, retirando o olhar sobre indivíduo, um ser humano genérico e abstrato, entendendo a sociedade como um campo de disputa de interesses e conflitos. Tendo interesse para isso, pode trazer um entendimento maior de conceitos como ideologia, poder, Estado, capital, transformação social, que fertilizariam o olhar biologizante ainda existente na educação ambiental. Logo, as Ciências Sociais, segundo seu entendimento, podem fornecer a base para uma melhor compreensão do que é a educação ambiental crítica. Entendendo a EA como um campo que reflete a luta de classes, as Ciências Sociais podem, assim, ajudar a fornecer elementos para caracterizar o campo da educação ambiental e auxiliar na correlação de forças existente.

O entrevistado 4 focou mais em outro aspecto dessa interconexão. O autor acha que a educação ambiental herdou das ciências mais tradicionais, como a biologia, dado que grande parte dos educadores ambientais vem dessa área, um sofrimento de origem, que é ficar buscando como lidar com as transformações epistemológicas. De acordo com o autor, as ciências humanas, e a educação em particular, convivem de forma bem mais tranquila com as divergências, inclusive epistemológicas, entendendo que as mudanças epistemológicas acontecem sempre, não impedem nenhum avanço e não proporcionam nenhum avanço por si só. A EA pensaria como se fosse imperativo ir pelo mesmo caminho epistemológico, com um 'Deus epistemológico' que impediria que se pensasse de formas diferentes. Nas ciências humanas se tem maior clareza que o caminho epistemológico é dado pelas escolhas, não sendo uma questão de tempo, e sim de visão de mundo, das diferentes visões existentes.

Trajetórias

De modo a não identificar os autores, essa parte não está dividida pelas respostas e sim com uma análise mais geral. Dois autores ressaltam que a educação ambiental tradicionalmente recebeu e ainda recebe muitos pesquisadores e educadores da biologia, que traz um olhar mais conservacionista e sem considerar muito a sociedade em sua análise. Um deles destaca que, por não cumprir a trajetória mais “tradicional” da EA, que é vir da biologia para a educação, mas ao contrário, vir da área da educação, já tinha um referencial bem construído, e por isso, inclusive, não vê mudanças significativas no seu caminho. Outros identificam mudanças, todas no caminho de incorporar outras visões que foram surgindo ao longo de suas trajetórias, como a complexidade, a decolonialidade, o novo materialismo. Um deles se identifica no âmbito do marxismo, considerado hegemônico nos anos 70 e 80, mas incorporando outras perspectivas. Dois deles disseram que iniciaram na EA com um projeto ou ação mais conservacionista, e que depois incorporaram visões e estudos/autores das áreas humanas/sociais, como a ecologia política, ciências sociais, antropologia.

Essas novas incorporações trouxeram mudanças relevantes em algumas trajetórias e nas epistemologias do próprio campo. Foi mencionada a virada linguística, em que houve valorização do culturalismo na psicologia, do simbólico, da linguagem, como categorias-chave para pensar o mundo, e que agora existe uma outra virada (não em sentido teleológico), que seria parte do novo materialismo, ou pós-humanista, que traz a ideia de que existe uma realidade autônoma independente dos seres humanos – o mundo, as coisas materiais, a natureza, os objetos, como colocado por Bruno Latour, autores da antropologia da prática e Tim Ingold, por exemplo, que pensam que independente do que se pode perceber da realidade, a realidade existe e nos acessa, e que esse pressuposto combina com quem está buscando uma perspectiva ecológica.

São citados como referências em suas trajetórias diversos autores, como Paulo Freire, Edgar Morin, Milton Santos, Boaventura de Sousa Santos, Louis Althusser, Demerval Saviani, Bourdieu. Para Paulo Freire há diferentes entendimentos, um entende como tendo base marxista, o outro já o identifica mais nas pedagogias novas.

Dentro das teorias de referência, estão a teoria da complexidade, a teoria das ideologias, a pedagogia histórico-crítica, a hermenêutica, a antropologia social, ecologia política e novas epistemologias como a decolonialidade, epistemologia do sul, entre outras.

Dentro da educação ambiental destacam como suas referências Carlos Frederico Loureiro, identificando-o no campo marxista, e como uma grande referência para si próprio e para o campo da EA, mesmo para aqueles que não se identifiquem mas tenham alguma afinidade com o viés marxista. Também é citada Isabel Carvalho, destacando o debate e reflexões trazidas na sua dissertação de mestrado, sobre territorialidades em luta, já colocando ali que existiam tendências diferentes dentro da EA que estão se colocando e disputando a hegemonia, e o porquê de existirem essas diferenças.

2.3 Observações sobre o conjunto das percepções dos entrevistados

Em relação ao que define a educação ambiental crítica e, portanto, também, o que a diferencia de outras vertentes que são caracterizadas por outras práticas conduzidas por outros objetivos, todos convergem para o entendimento que esta vertente parte da insatisfação, de alguma forma, com a realidade ambiental atual, as injustiças, desigualdades e degradação socioambiental, e que, a partir da compreensão dessa realidade considerando as relações e o contexto social, buscam transformar essa realidade. O que os diferencia é a clareza ou a forma de entendimento das causas dessas injustiças e degradação, e que tipo de transformação se pretende, onde se quer chegar e por quais caminhos.

Alguns explicitam as relações de poder (dominação-opressão) dentro da sociedade como uma causa fundamental para a opressão e a degradação socioambiental, seja entre seres humanos (porém não ficam claros quais seriam os grupos dominantes e dominados) ou entre os seres humanos e a dimensão não-humana. Nessa direção, portanto, a transformação desejada seria para deixar de existirem essas formas de opressão e dominação, tendo uma sociedade justa e uma relação sociedade-natureza saudável. Os entrevistados 3 e 4 especificam que estão fazendo a crítica ao modo capitalista de produção, pois nele está a base fundamental da degradação que se quer superar. O entrevistado 3 coloca a EA Crítica como necessariamente parte da luta de classes (as identificando como classe trabalhadora x elite), já o entrevistado 4 deixa

claro que, sob a sua perspectiva, esse modo de produção é insustentável e que, portanto, a transformação desejada é a transformação das relações sociais capitalistas.

Os autores parecem concordar que dentro do viés crítico há possibilidade de diferentes abordagens e perspectivas teórico-políticas, e isso se expressa também no caminho a ser trilhado e no horizonte da transformação desejada pela EA Crítica, ou seja, nos projetos de sociedade que cada perspectiva busca. Apenas o entrevistado 3 parece situar essa vertente como necessariamente buscando uma transformação social das condições de opressão sob o modo capitalista de produção, ressaltando com mais veemência a importância da prática oriunda da teoria, e como isso reverbera nas políticas públicas. Dois autores fazem críticas mais contundentes ao entendimento dado ao conceito de transformação social, apontando como um problema a confusão feita, intencionalmente ou não, entre transformação social e cultural, entendendo esta última como aquela que busca a mudança individual da forma do ser humano pensar e, conseqüentemente, se inserir e se relacionar com a natureza e o mundo, que, a partir disso, também mudaria na mesma direção. Três autores apontam que há necessidade de se explicitar o referencial a partir do qual o educador planeja e pensa o mundo e suas práticas educativas, esclarecendo que transformação é desejada, para onde se está direcionando a mudança, o que leva ao próximo ponto de análise, a polissemia presente na EA Crítica.

Os entrevistados 2 e 4 atribuem a polissemia na EA Crítica como algo comum em todo campo crítico, não só na educação ambiental. O campo científico traz em si diferentes visões de mundo e, contanto que fique claro a partir de que abordagem teórica o pesquisador ou educador está fazendo sua pesquisa, os dois autores avaliam como positiva a possibilidade de diálogo entre os diferentes. Enquanto aspecto negativo da polissemia, três autores ressaltam a confusão teórica e falta de estudo como a causa, um deles acredita que tenha mesmo uma má apropriação e falta de cuidado do campo da EA com a formação dos educadores, outro não enxerga como algo negativo necessariamente, mas como uma consequência do senso comum entre os educadores que não estão no campo científico. O entrevistado 3 considera que essa falta de rigor nos conceitos leva a uma falta de compromisso e esvaziamento na prática política, ainda que seja feita com boa vontade, já que a vertente É consenso a importância de explicitar as diferentes abordagens teórico-políticas e epistemológicas dentro da vertente crítica para deixar mais claro as diferentes formas de interpretação e de projetos de sociedade.

O entrevistado 4 traz ainda um outro aspecto que considera negativo, redutor do campo, que é a polissemia como causa para a disputa, e não o diálogo, entre os pesquisadores das diferentes abordagens dentro da vertente crítica.

Os pesquisadores entendem que a EA Crítica se tornou bastante disseminada e, ao menos no discurso, parece ser hegemônica. Todos parecem reconhecer a tradição histórica de base marxista dentro do pensamento crítico, mas que existem outras possibilidades de interpretação da realidade que também podem ser enquadrados como críticos. Nesse sentido, se alinhariam todos que estão pensando e questionando a realidade, com o objetivo de transformá-la. Nesse grande entendimento, há pequenas diferenças. Todos chamam a atenção que, dado que um educador ou pesquisador esteja insatisfeito com a questão ambiental atual, ou seja, que tenha um mínimo de sensibilidade com a causa, associando-a a aspectos sociais de alguma forma, você já se sente dentro da vertente da EA Crítica, e isso deu a essa perspectiva um grande leque de possibilidades, que abarca quase todo mundo. Alguns atentam com mais veemência que muitos entram sem se apropriar da bagagem conceitual e teórica para entender melhor o que a proposta almeja. Um dos autores é mais definidor nesse sentido, pois acredita que crítico não seria ser só questionador, um dos autores coloca, ou de pensar transformação, mas uma transformação que não é exatamente a social, que remete apenas a uma transformação cultural ou a outros signos, que estaria longe de ser uma teoria crítica. E que apenas os da EA Crítica se definem pois é uma posição de contra-hegemonia, pois na prática ela não é majoritária, ainda que no discurso pareça.

Nesse sentido, os autores que não se definem como alinhados à perspectiva marxista ressaltaram mais a necessidade de abertura e diálogo da EA Crítica com outras formas de pensar e interpretar a realidade, entendendo que essa teoria está mais ligada à modernidade e a uma forma de pensar que de alguma forma já estaria ultrapassada e com necessidade de outras formas de pensar a realidade mais adequadas ao período atual ou ao que se deseja. Um parece ainda reconhecê-la como base ainda a ser visitada, necessitando ser complementada, outro não se posiciona claramente em relação a esse aspecto específico, ressaltando mais a necessidade de abrir o diálogo e a aceitação de outras perspectivas dentro da EA Crítica, e da EA em geral. Nesse caso, citam como outras epistemologias interessantes a decolonialidade e epistemologias do sul, a teoria da complexidade, epistemologias ecológicas, novo materialismo, pós-humanismo, educação situada, autores como Morin, Boaventura de Sousa Santos, Timothy Ingold,

Bruno Latour, Enrique Leff, Deleuze, Jean Lave, Cristina Torrent, Jorge Larrosa. Outros trouxeram que se identificam com a teoria das ideologias, Louis Althusser, ecologia político com olhar latino-americano, pedagogia histórico-crítica, Demerval Saviani, Paulo Freire (ainda que com controvérsias).

Dois autores, um identificado no campo marxista e outro não, acreditam que é recomendável lidar com a pluralidade epistemológica do campo crítico e da ciência, reconhecendo que isso se refere a visões de mundo e projetos de sociedade diferentes. Outro autor também se colocar a favor do diálogo, porém é menos enfático que as diferenças existentes podem ser conflituosas em algum momento, acreditando que se complementam mais do que se diferenciam prose posicionar, reconhecendo o direito do outro de ter uma posição diferente.

Um dos autores já é mais contundente em considerar que a EA Crítica deve se posicionar dentro da luta de classes, já levando-a mais para fora do debate acadêmico somente, entendendo sua relação com as políticas públicas e as ações tomadas na sociedade. Por isso, sua visão não abre muito espaço para o diálogo, pois acredita em uma má apropriação do conceito, que está relacionada a falta de estudo e apropriação da bagagem teórica que dá a base para um entendimento dessa luta de classes, se organiza, e como a EA se insere nisso, o que levaria a uma prática condizente. Este autor, portanto, fortalece mais a ideia da explicitação das diferenças e dos objetivos, e dos conflitos possíveis dessas diferentes visões, se servem a uma classe ou outra. Entende como indissociável a luta contra as injustiças socioambientais da luta de classes, identificando-as como dominantes/elite, e populares/trabalhadores. O outro autor identificado com a perspectiva marxista também vê a importância da identificação das diferenças entre as diferentes visões de mundo, porém acha possível conviver, como em qualquer campo científico. Fora dessa ideia central, acredita que a EA Crítica é muito disseminada porque já existiriam muitas evidências que o modo capitalista de produção do mundo atual não é sustentável, ambiental e socialmente, e por isso ninguém se posicionaria fora do campo crítico, almejando uma transformação, porém considera que para isso é necessário fazê-lo com fundamento, tendo o instrumental para isso.

Um dos autores, apesar de entender que existem projetos de sociedades diferentes que compreender diferentemente a conjuntura atual, considera que todos têm esse algo em comum que une, e que o inimigo em comum, com o qual não é possível o diálogo, seriam os ruralistas, os que são a favor do desmatamento, os que não teriam um

olhar ecológico e integrado para as questões ambientais, o que enquadra todos que de alguma forma se identificam com a questão ambiental, o ambientalismo. Partindo desse entendimento, este autor questiona a necessidade da própria distinção entre as vertentes de educação ambiental em críticas e não-críticas, pois acredita que tem um valor moral, de julgamento entre bom e ruim para construir uma sociedade melhor, e, portanto, atualmente não vê mais motivo pra isso, não acha mais produtiva. O que não fica claro é que, como esse mesmo autor entende que é necessária a explicitação das diferentes perspectivas teórico-políticas pois elas respondem a projetos de sociedade diferentes, é se ele está sendo contra uma distinção com valor de julgamento, de divisão por exclusão do outro, ou se se a ter alguma divisão. Pelo todo relatado, parece ser a primeira opção.

Em relação à forma como os autores enxergam a educação ambiental dentro do campo maior da educação e das ciências humanas, no geral, todos entendem que há uma interconexão entre os campos nos movimentos da pluralidade epistemológica. Dois autores apontaram mais para as contribuições possíveis das Ciências Sociais e Humanas para a educação ambiental, de modo a aumentar a compreensão de alguns conceitos importantes para uma leitura da realidade mais próxima do que eles consideram ser o caminho para uma transformação efetiva das injustiças sociais e ambientais atuais. Um deles considera que isso passa por um olhar mais para a sociedade, entendendo-a como um campo de disputa de interesse e conflitos, saindo da perspectiva mais humanista e genérica da questão socioambiental, e com isso fornecendo base teórica para uma compreensão melhor do que é e do papel da EA Crítica dentro da luta de classe presente do campo da EA. O outro traz uma reflexão sobre a contribuição das Ciências Sociais, e até da Educação no geral, a convivência mais orgânica com as diferentes epistemologias, que refletem diferentes visões de mundo, entendendo isso como parte da história do pensamento científico. Não há um caminho rumo o melhor no tempo, o que também é ressaltado por outro autor em outro momento na fala, mas sim é dado pelas escolhas de cada pesquisador/educador, ressaltando, portanto, a dimensão política da educação.

Enfim, as trajetórias de vida e de referências epistemológicas dentro da pesquisa e trabalho de cada um dos autores só ressaltam as respostas já dadas às questões anteriores.

3 EA CRÍTICA NOS EPEAS – ANÁLISE DOS TRABALHOS

Neste capítulo será apresentado o resultado da análise das concepções sobre a EA Crítica nos trabalhos do GDP EA e Formação dos professores/educadores do IX EPEA, de 2017.

3.1 Análise dos trabalhos do GDP

Foram analisados 14 trabalhos, todos do Grupo de Pesquisa e Discussão “EA e Formação de Professores” do IX EPEA, de 2017. É reconhecido o limite da análise apenas desse grupo, que representa 27% dos 52 trabalhos classificados dentro do recorte da pesquisa (título, resumo ou palavra-chave contendo a palavra crítica ou crítico associado à proposta educativa) deste EPEA, porém não foi possível avançar mais, podendo esta análise ser complementada posteriormente com outros trabalhos apresentados nessa mesma edição. Os trechos destacados de cada trabalho segundo a categoria de análise, assim como um parecer de cada um individualmente, encontram-se no Anexo A. Abaixo segue uma avaliação geral sobre o conjunto analisado.

Todos os trabalhos associam, de alguma forma, a EA Crítica a elementos de interação entre sociedade e natureza, ou seja, compreendem que essa vertente analisa as questões ambientais considerando suas múltiplas dimensões – aspectos políticos, sociais, econômicos, naturais, éticos. Outro ponto de convergência é entender que o processo educativo da educação ambiental crítica direciona a uma reflexão que possibilitará alguma mudança na sociedade atual, uma transformação que auxilie na superação dos problemas e conflitos ambientais existentes. Porém, dentro desse amplo entendimento, há diferentes formas de entender a problemática ambiental, diferentes perspectivas de como seria esse horizonte que a EA Crítica almeja alcançar, e os meios que seriam utilizados para chegar nesse objetivo fim. Apesar de quase todos os

trabalhos mencionarem a participação dos indivíduos nessa transformação, com alguma forma de intervenção na realidade, o tipo de intervenção esperada também difere, pois alguns esperam que a participação política se dê através do diálogo, outros já esperam que existirão conflitos. A maioria, entretanto, parece esperar que a reflexão produzida pelo processo educativo da EA Crítica torne as pessoas mais conscientes na forma de ver o mundo e, portanto, em suas atitudes e comportamentos, que é uma forma de atuar sobre a realidade, porém não de forma coletiva, mas individual.

Porém, cabe destacar que, no geral, os trabalhos não são claros quanto à concretude da finalidade esperada do processo educativo, trazendo mais algumas ideias e valores gerais a serem encontrados no horizonte esperado, e meios que consideram importantes de serem considerados para chegar nesse “lugar”, chamado por muitos nomes e atributos: sociedade (ambientalmente) sustentável, desenvolvimento sustentável, sociedade de racionalidade complexa, não dicotomizada, não-fragmentada, sociedade do não-consumo, de relação equilibrada entre sociedade e natureza, de cuidado com o ambiente, da ética ecológica, de sujeitos ecológicos, livre de dominação ou opressão de todas as formas, de sujeitos empoderados e emancipados. O que pode ser observado é que, com algumas poucas exceções, esses trabalhos não especificam de nenhuma forma como seria essa sociedade em termos concretos, em geral levando, conscientemente ou não, a uma solução ainda muito no plano ideal, em que a mudança de valores ou comportamentos das pessoas, sensibilizadas pela educação ambiental, estabeleceriam práticas que fariam um mundo “melhor” para “todos”. Como todo processo educativo passa necessariamente por um componente de reflexão, todos mencionam essa importante fase dos educandos passarem a ver a realidade de forma diferente da inicial. Em geral, mencionam que passariam a enxergar de forma ‘crítica’, que apresenta diferentes significados – mundo mais complexo, interdisciplinar, integrado, mais ético, problemático, com contradições, com maior cuidado com a natureza e o outro ser humano – e parte deles menciona que essa reflexão leva a alguma intervenção na realidade, uma ação-reflexão, inspirados basicamente em Paulo Freire.

Considerando o recorte do universo desta pesquisa, pode-se observar diferentes entendimentos sobre a questão ambiental dentro da EA Crítica. Existe um significativo grupo de trabalhos que compreende que a transformação desejada passa prioritariamente por uma transformação cultural de alguma ordem, entendendo essa como uma transformação de aspectos comportamentais, de valores.

Dentro dessa esfera, há aqueles que não aprofundam os aspectos em sociedade em sua proposta de solução para os problemas ambientais, considerando que é desejável e suficiente a sensibilização dos indivíduos para uma compreensão interdisciplinar das questões ambientais, ou constituindo um respeito à diversidade, às culturas que mantêm relação íntima com a natureza, sendo assim um entendimento predominantemente de ordem ética. Os trechos destacados abaixo são de outros autores utilizados como referência para o tema mencionado, nos respectivos trabalhos:

Martins (2011, p.1) possui uma visão que se assemelha com a situação debatida, e expõe: “A Educação Ambiental é um imperativo que faz repensar a atual relação nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ambientais, **desenvolvendo um papel que possibilita um novo senso de sobrevivência da humanidade**”. (Trabalho 12, grifos da autora)

Nesse sentido, a educação ambiental adquire importante papel, uma vez que é capaz de **favorecer processos de transformações culturais orientadas a partir da construção de uma ética ecológica e do empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontrem em situação de vulnerabilidade** (BRASIL, 2005, p. 18-19). (Trabalho 1, grifos da autora)

Há também aqueles que, assim como os primeiros, acreditam que a resposta está em uma transformação dos valores da sociedade, mas que parece encontrar as raízes dos problemas ambientais na percepção reduzida sobre a questão ambiental e, portanto, seu objetivo é que a EA Crítica auxilie na superação da visão fragmentada do mundo, da visão dicotomizada entre sociedade e natureza, e passe a enxergar a vida em sua complexidade (ser-sociedade-natureza). E, assim, atuar na realidade.

Esse **olhar complexo sobre as relações trazido pela EA Crítica** corrobora com o enfoque teórico-metodológico da **interdisciplinaridade** que busca **superar a visão fragmentada do conhecimento e sua especialização através do diálogo e da interação do conhecimento** (GADOTTI, 1999). E tal como Morin (2014) afirma, a intenção é religar partes distintas que antes estavam isoladas. (Trabalho 5, grifos da autora)

Levando em consideração, para a escola, este viés social da Educação Ambiental, **é papel da mesma promover uma reflexão crítica da realidade** na qual os alunos e outros atores sociais estão inseridos, para que se **fomente a possibilidade de intervenção, por parte dos educandos, na realidade social circundante**. O conhecimento do meio ambiente, de preferência local, em conjunto com reflexões e críticas, **possibilita uma mudança nas ideias e nas atividades do cotidiano das pessoas**.

(...)

Observa-se aqui uma distorção do resultado desta classificação com a **principal prioridade no ensino da Educação Ambiental citada no**

parágrafo anterior: Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania. (Trabalho 9, grifos da autora)

Dentro desse grupo, há aqueles que atribuem essa visão fragmentada à racionalidade moderna, advinda a partir da revolução industrial, ou a um paradigma da modernidade, à priorização da racionalidade econômica sob as outras. Ou seja, há uma crítica ao desenvolvimento socioeconômico e a dicotomia na relação sociedade-natureza atual, que não é sustentável em sua forma de pensar e agir do homem sobre o ambiente, de modo generalizado, sem especificar grupos. Apresenta críticas ao modelo econômico atual, o capitalismo, mas não necessariamente buscando superá-lo, indicando mais uma necessidade de reforma ou visão de mundo que incorpore outras dimensões além da econômica (rompendo reducionismos e dualidades). Edgar Morin, Enrique Leff e Mauro Guimarães são os autores mais utilizados como referência nesse assunto.

Diante da crise ambiental instalada nos preocupa entender, para além da perspectiva ecológica tão presente em sua bandeira, outra dentre suas dimensões: a econômica. **Leff (2003) entende a crise ambiental como uma crise da razão e dos paradigmas do conhecimento**, já que a realidade se apresenta a nós como crescimento econômico, científico e tecnológico desenfreados; desequilíbrios ecológicos e insustentabilidade da vida; pobreza e desigualdade social. **Esse nosso modelo de sociedade em crise é moldado por uma racionalidade econômica que “codifica todas as coisas, todos os objetos e todos os valores em termos de capital para submetê-los à lógica do mercado”** (LEFF, 2010, p. 20). **Entender esse viés econômico da crise ambiental é imprescindível numa educação ambiental crítica e comprometida.**

(...)

A EA Crítica alinha-se ao pensamento da complexidade, entendendo que as questões do mundo contemporâneo, como é o caso da questão ambiental, não encontram respostas em soluções reducionistas. Dessa forma, essa macrotendência **expressa grande potencial para desconstruir falsas dualidades que o paradigma cartesiano impôs nas relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras dualidades** (LAYRARGUES; LIMA, 2014). (Trabalho 11, grifos da autora)

Nesse movimento contra a corrente, Guimarães (2004) aposta no **potencial da EA em sua vertente crítica como força propulsora que pode contribuir de maneira efetiva para a formação de educadores ambientais com condições de romper com a AP.** **A EA crítica tem este potencial, por estar voltada para um processo educativo desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna e comprometido com o processo de transformações da realidade socioambiental** (GUIMARÃES, 2011). (Trabalho 8, grifos da autora)

Outro grupo de trabalhos foca, além da visão fragmentada do conhecimento e da realidade, no combate à sociedade do consumo, através de um processo educativo que estimule uma reflexão para a cidadania, conceito amplo que não define muito. Alguns especificam que é para a intervenção na realidade, de modo a promover mudança nas ideias, atividades e costumes das pessoas, por sensibilização, para assim minimizar impactos; ou para intervir em múltiplas dimensões para promover mudanças na sociedade em geral, mas sem especificar. Há críticas ao modelo social e econômico vigente, porém voltado para uma mudança cultural, uma mudança de paradigma para um cuidado com o ambiente, de combate à sociedade de consumo e fragmentada (sociedade/ natureza), gerando assim uma cultura da sustentabilidade ambiental.

Dentro deste contexto, é clara a **necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover sob um modelo de desenvolvimento sustentável**, processo que assegura uma **gestão responsável dos recursos do planeta de forma a preservar os interesses das gerações futuras e, ao mesmo tempo, atender as necessidades das gerações atuais a compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas, com reflexos positivos junto à qualidade de vida de todos.**

Para abordar a Educação Ambiental em sala de aula é preciso mostrar aos alunos sua importância no contexto ambiental, é preciso que eles **tenham consciência de que podem ser agentes transformadores** (SARAIVA et. al., 2008). Essa tomada de consciência para Freire (1982) acontece através de uma **educação libertadora que valorize estimule o potencial do aluno tem em criar, transformando as pessoas e o mundo.** (Trabalho 6, grifos da autora)

Es importante que la profesora tenga como concepción que la educación ambiental involucra a la sociedad y además, que este sea un espacio o enfoque que logre **transformar la costumbres** de los estudiantes, generando una **conciencia ambiental a partir del abordaje del ser humano**, como un espacio de ambiente, **retomando las relaciones sociales, culturales, políticas desde el contexto local, nacional y posteriormente global.** De la misma manera, se retoma la **educación ambiental frente al consumismo y capitalismo**, refiriéndose al **sistema político**, enfocándose en el papel que como profesores en formación inicial obtienen de una formación ambiental. (Trabalho 14, grifos da autora)

Alguns desses trabalhos, apesar de seguirem essa lógica, mencionam como objetivo também a emancipação dos sujeitos, a transformação das relações de poder, criticando a ideologia capitalista, ou as formas de dominação capitalista, e buscando superá-las através do empoderamento dos sujeitos de forma a buscar sua emancipação das relações opressoras e pela transformação social. E ressaltam a importância do

processo educativo através da ação-reflexão, com conhecimento e intervenção na realidade local dos educandos, dando elementos para a participação política rumo a uma sociedade ambientalmente sustentável. Apresenta a necessidade de transformação, porém ainda não fica suficientemente claro quem seriam os oprimidos (ou dominados) e o que seria uma sociedade sustentável (de modo que se possa entender o caminho claramente para se chegar nela, se passa pela mudança de comportamentos e ações, de participação cidadã etc). Entendem que os homens são responsáveis por sua própria história e, por isso, cabem aos sujeitos em relações de opressão buscar intervir pra mudar a realidade, através do agir político. Em geral, apresentam Paulo Freire como principal referência.

Diretamente ao encontro dessa ideia, temos a educação emancipatória e crítica, de Paulo Freire (1988), enfatiza que devemos incentivar a ação e a reflexão consciente e criativa, **buscando a libertação dos envolvidos no processo de dominação, onde ainda existem relações de poder, onde alguns são os dominados pela sociedade que se estabeleceu historicamente ao longo da ideologia capitalista.**

(...)

Percebe-se que a Educação Ambiental trabalhada de forma crítica e transformadora **pode fornecer bases para a mudança que se espera nas ações das pessoas, para se construir uma sociedade ambientalmente sustentável.** Assim como cita Guimarães (2014, p.113) “uma proposta que se volte para a transformação da escola, do mundo, da sociedade e seus indivíduos, para que possa, de fato, em sua atuação, contribuir na construção de uma sociedade ambientalmente sustentável”. (Trabalho 3, grifos da autora)

A Educação Ambiental emancipatória se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social **inspirado no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos,** na criação de espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, **na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.** (Trabalho 10, grifos da autora)

Porém, como já mencionado anteriormente, conceitos como cidadania, participação política, participação cidadã, são amplos e nem sempre têm o mesmo significado. Um trabalho menciona o empoderamento de classe social, mas não especifica quem faz parte dessa classe ou a que levaria esse empoderamento (se há uma finalidade), e mesmo o conceito de classe social não é consenso. Além disso, essa participação nem sempre visa intervenções em políticas públicas ou alguma causa coletiva. Enquanto contribuição/objetivo da EA muitas vezes é identificada uma mudança nas formas de pensar e de comportamento das pessoas, o que acaba

enxergando o ser humano e sua forma de se relacionar com o ambiente como o problema. Desse modo, espera-se que mudando o pensamento individual, a forma de ver a natureza, mudarão as formas de lidar com o ambiente.

Além disso, **a EA apresenta como dimensão central a participação política dos indivíduos** (CARVALHO, 2006) exigindo práticas reflexivas e condutas libertadoras, e desta maneira o “empoderamento” permite que os **educadores se reconheçam como sujeitos históricos que constroem sentidos sobre o mundo** e se conscientizem que são autores responsáveis por sua própria história (FREIRE, 1987). Educadores empoderados podem ir **além de ativismos mudando sua compreensão sobre a realidade e sobre os problemas ambientais, contrapondo-se a uma perspectiva pragmática de EA** (CAMPOS e CAVALARI, 2017). (Trabalho 7, grifos da autora)

A educação ambiental assume, assim, a sua parte no enfrentamento dessa crise radicalizando seu compromisso com a **mudança de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes**, que deve **se realizar junto à totalidade dos habitantes** de cada base territorial, de forma permanente, continuada e **para todos**. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados, de forma a **possibilitar o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica**, juntamente com o fortalecimento da **resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente** (CZAPSKI, 2008, p. 1). (Trabalho 10, grifos da autora)

Em minoria, existem dois trabalhos, e um terceiro que não deixa tão claro seu objetivo, que compreendem a EA Crítica como um instrumento para problematização das relações sociais envolvidas na relação sociedade-natureza no modo de produção capitalista, fazendo uma politização do debate. Busca uma práxis transformadora de modo a alcançar outro tipo de relação de produção e consumo, desvelando suas contradições e pensando alternativas para um novo padrão de relação. A diferença para o outro grupo que também faz alguma crítica ao capitalismo é partir das contradições do modelo de produção, não do paradigma existente. Um deles, apesar de também tecer crítica ao modo de produção capitalista baseado na definição do trabalho de Layrargues e Lima (2014), e indicando o processo educativo como instrumento para a transformação através da reflexão-ação em torno do “modelo de produção material, social e cultural da sociedade contemporânea”, não apresenta definição de onde quer chegar. Outros dois apresentam críticas mais duras ao modo de produção vigente, associando mais claramente os conflitos ambientais às relações sociedade-natureza sob o capital e, buscam, portanto, sua superação. Um deles está associado à justiça ambiental, ecologismo dos pobres e a questão da educação no campo.

Estas correntes enfocam a **crítica ao modo de produção capitalista, tomado como referência única para a humanidade. Há de se pensar novas formas de relação da produção e do consumo para que o planeta sobreviva, e isto não é para as gerações futuras, mas para contemporâneos que já sofrem inúmeros prejuízos socioambientais por serem minorias sociais.** Esse objetivo se propõe na Educação Ambiental com perspectiva crítica, na proposta do Movimento de Justiça Ambiental e na Educação do Campo, como uma nova forma de se relacionar com a natureza e com o outro. (Trabalho 2, grifos da autora)

Estes apresentam uma proposta mais evidente de um rompimento com todo esse modo de produção e construção de um novo padrão societário para além do capital, buscando soluções de cunho mais coletivo do que individual, estando assim mais aproximados de uma análise de mundo de referencial marxista, ainda que não utilizem diretamente esse autor, mas outros alinhados a esse viés, como Carlos Frederico Loureiro.

Nesse sentido, a trajetória da educação ambiental é marcada por lutas contra hegemônicas, em que **tendências críticas assumem a função de formuladora de teorias e práticas que se colocam intencionalmente contrárias ao modelo societário capitalista no processo de problematização da realidade opressora e na elaboração coletiva de alternativas que superem o atual padrão de relação sociedade-natureza.** Estas tendências críticas vêm se expandindo nos diversos espaços da sociedade, sejam eles formais, informais ou não formais, assumindo um lugar de contraponto discursivo fundamental na consolidação da EA brasileira (LOUREIRO, 2014). (Trabalho 4, grifos da autora)

Inclusive com críticas claras a outras vertentes:

De um lado correntes críticas defendem a sustentabilidade da vida planetária em suas diferentes esferas e para além da dimensão individualista e comportamental. Por outro lado, há correntes que no seu fazer da prática educacional, **naturalizando e reproduzindo determinações sociais, legitimam as relações opressoras e dominadoras produzidas no capitalismo, colocando a EA como elemento de adequação comportamental de cada indivíduo (concebido fora das relações sociais)** e redutível a um serviço prestado no mercado. Ambas as correntes se manifestam nos espaços educativos, o que indica essas disputas também no âmbito da escolarização dos sujeitos (LOUREIRO e LIMA, 2012). (Trabalho 4, grifos da autora)

Também foi possível identificar alguns trabalhos que foram um pouco confusos em relação ao seu posicionamento, ou porque utilizaram conceitos pouco claros, ou porque tiveram trechos que se conflitavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação foram apresentados os resultados de pesquisa sobre os sentidos da crítica presentes em trabalhos acadêmicos e pelo olhar dos autores de referência da educação ambiental crítica, a fim de contribuir com uma maior compreensão das confluências e diferenças nos entendimentos e nas perspectivas político-epistemológicas existentes nessa vertente e, com isso, no próprio avanço do campo da educação ambiental. Para tal, a presente pesquisa analisou 14 trabalhos de um dos Grupos de Pesquisa e Discussão da última edição do EPEA, em 2017. Este GDP, de EA e Formação de Professores, foi escolhido por ser o que apresentou maior número de trabalhos autointitulados alinhados à EA Crítica neste ano. Ainda, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com os autores mais citados nas referências do total de trabalhos apresentados nos EPEAs de 2009 a 2017, período no qual as pesquisas na EA Crítica representou um percentual significativo (mais de 35% do total). As análises foram feitas individualmente e em conjunto. Nesta parte, é explicitada a análise final da pesquisa, debatendo os resultados apreendidos com o referencial teórico apresentado, de modo a contribuir para responder às questões de análise inicialmente colocadas.

Questões de análise

Como demonstrado, a educação ambiental identificada como crítica vem ganhando espaço nos debates acadêmicos, porém muitas vezes seus trabalhos e pesquisas não explicitam suficientemente como a definem, e como ela se distingue das

demais e entre si. Pode-se observar que há diferentes correntes filosófico-políticas que embasam as práticas e bases epistemológicas mesmo dentro do campo da EA Crítica. Alguns conceitos precisam ser bem definidos, pois são polissêmicos na sociedade, como sustentável, transformação (do que para o quê?), emancipação (do quê?).

Essa explicitação é importante, pois a defesa de uma educação ambiental crítica se situa no próprio debate do campo da educação e esta, enquanto prática social construída historicamente, é espaço de disputa entre diferentes concepções de mundo, de homem e de sociedade.

As questões de análise desta pesquisa podem ajudar a compreender melhor essas diferentes concepções presentes na vertente crítica do campo atualmente. Quanto à questão de análise número 1:

- Como se define a EA Crítica? Crítica a quê?

Os trabalhos e depoimentos analisados indicam o que a literatura já afirma, que a EA Crítica, no geral, é entendida como aquela que promove uma reflexão que olha a realidade socioambiental atual de forma a questionar algum aspecto da mesma, com o objetivo de transformá-la. Ou seja, a crítica é direcionada a algum aspecto da sociedade atual em relação à questão ambiental e, por conta dessa insatisfação, almeja alguma transformação dessa realidade não desejada.

Soma-se a isso que na EA Crítica a reflexão e o olhar para alguma questão consideram os diversos elementos de interação entre sociedade e natureza, ou seja, compreendem que essa vertente analisa as questões ambientais considerando suas múltiplas dimensões – aspectos políticos, sociais, econômicos, naturais, éticos.

Dentro dessa larga definição existem várias críticas diferentes, como pode ser observado na análise dos resultados desta pesquisa. Existem críticas a aspectos da racionalidade atual, os paradigmas criados e reforçados na modernidade, como o pensamento cartesiano, antropocêntrico, cientificista, fragmentado, e por isso esse é o foco da sua transformação. Existe a crítica a somente um aspecto desse mesmo entendimento, que seria a forma de estudar disciplinar, logo, tratar a questão ambiental de forma interdisciplinar já seria a estratégia para solucionar os problemas. Ainda dentro desse conjunto de uma crítica da racionalidade hegemônica, há aqueles que consideram que a cultura exigida pelo modo de produção capitalista é o problema,

chamado muitas vezes de sociedade do consumo, e portanto combater o consumo e essa cultura é o seu foco. Existem também aqueles que acreditam que isso não é possível sem modificar as condições materiais das relações sociais do modo capitalista de produção e, portanto, sua crítica se torna mais explícita a esse modo, de forma que não acredita ser possível uma reforma do mesmo, e sim sua superação em busca de um outro modo de produção, na maioria não nomeado ou especificado.

Em uma área confusa nesse meio termo, existem aqueles que reforçam a mudança através do aspecto político da ação dos indivíduos, o que parece indicar que, automaticamente, teria sido considerado o aspecto social coletivo. Aqui cabe um destaque para a questão do olhar na relação indivíduo-sociedade. Muitas teorias perpassam por essa questão, porém o tipo de relação que se entende nessa interação difere. Há aqueles em que a relação é unidirecional, ou seja, há de se mudar os valores e comportamentos para que, a partir da forma que cada indivíduo se relaciona com o mundo, o mundo mude. Em geral, se associa a isso soluções ligadas à sensibilização, em que se busca muito mais a solução pelo diálogo e participação de todos os membros da sociedade, pois parte-se do princípio que todos os seres humanos, de forma genérica, se sensibilizados, mudarão valores e comportamentos e, por conseguinte, sua atuação no mundo e, logo, a questão social e ambiental será solucionada. Em contraste, poderiam haver aqueles que creem que toda mudança passaria primeiro pela mudança coletiva, para aí haver a mudança individual. Porém, cabe lembrar que, dentro de um entendimento que os homens são sujeitos de sua própria história, essa afirmativa não cabe, pois não há como excluir o homem da construção da sociedade. Logo, ainda em análise desse mesmo aspecto, a relação pode ser vista não de forma direcional, mas dialética, em que ambos os aspectos são dependentes e agem em conjunto, não tendo necessariamente uma ordem.

Como todo processo educativo passa necessariamente por um componente de reflexão, todos mencionam essa importante fase dos educandos passarem a ver a realidade de forma diferente da inicial. Em geral, mencionam que passariam a enxergar de forma ‘crítica’, que apresenta diferentes significados – mundo mais complexo, interdisciplinar, integrado, mais ético, problemático, com contradições, com maior cuidado com a natureza e o outro ser humano – e parte deles menciona que essa reflexão leva a alguma intervenção na realidade, uma ação-reflexão, inspirados basicamente em Paulo Freire.

Como esta questão está intimamente associada a próxima, outros pontos serão melhor desenvolvidos no próximo item.

- A partir do que se critica, onde se quer chegar? A transformação é em que direção? Transformar o quê, emancipar quem? Por quais caminhos essa transformação ocorrerá?

Cabe iniciar destacando que, embora os trabalhos e análises não sejam tão claros em relação ao que se critica, faltando ainda maior detalhamento da causa e dos sujeitos responsáveis pelas condições e conflitos de cunho socioambiental vividos, a clareza é menor ainda quanto à concretude da finalidade esperada do processo educativo, trazendo mais uma ideia geral do horizonte a ser alcançado, em geral o “espelho” do que é criticado na realidade atual. Ou seja, se os conflitos se dão por uma cultura do consumo, o que queremos é transformar o mundo em uma cultura do não-consumo, do respeito à diversidade e valor da natureza, por exemplo, mas não é mencionado como isso se daria de fato para que esse fim seja alcançado. O que fica sem resposta é: quais as condições necessárias, materiais e não-materiais, para que esse horizonte desejado vire uma realidade?

O que pode ser observado é que, com algumas poucas exceções, os trabalhos não especificam como seria essa sociedade em termos concretos, em geral levando, conscientemente ou não, a uma solução ainda muito no plano ideal, em que a mudança de valores ou comportamentos das pessoas, sensibilizadas pela educação ambiental, estabeleceriam práticas que fariam um mundo “melhor” para “todos”. Dos autores referência, isso também acontece, mas a forma de qualificar essa transformação e esse horizonte é menos genérica do que a encontrada nos trabalhos.

Considerando o recorte do universo desta pesquisa, existe um significativo grupo de trabalhos que compreende que a transformação desejada passa prioritariamente por uma transformação cultural de alguma ordem, abordando um ou mais de um aspecto: superação da visão fragmentada e dicotomizada, compreensão interdisciplinar das questões ambientais, respeito à diversidade ou às culturas que mantém relação íntima com a natureza, sendo assim um entendimento predominantemente de ordem ética, da racionalidade econômica e consumista do capitalismo, entre outras. Há também aqueles que buscam uma transformação mais de base, modificando as estruturas das

relações econômicas e sociais que fundamentam o modo de produção capitalista, entendendo este como a causa dos problemas e conflitos socioambientais existentes. Daí, muitas vezes não fica claro se está se buscando com isso uma mudança radical, no sentido de ir na raiz, ou à modificação de alguns aspectos ainda dentro da mesma raiz produtiva da sociedade.

- *Como a vertente crítica da educação ambiental historicamente surgiu e se consolidou? Quais as interfaces com as mudanças epistemológicas no campo maior da educação e das ciências humanas?*

- *Quais as filiações políticas e epistemológicas presentes hoje dentro do pensamento crítico na educação ambiental? Houve mudanças?*

Essas duas questões serão respondidas de forma conjunta. Como já apresentado em capítulo anterior, a vertente crítica na educação ambiental surge como um contraponto a uma educação ambiental existente no Brasil de cunho mais conservacionista, que seria, de modo geral, um processo educativo voltado à valorização da natureza, sem relacionar os problemas ambientais a nenhum aspecto social ou político. E, de modo geral, atribuía-se nessa vertente os problemas ambientais a uma falta de conscientização das pessoas. Este entendimento, sendo hegemônico nas políticas ambientais brasileiras, por influências de outros movimentos internacionais, foi sendo criticada por pesquisadores e educadores que viam as contradições entre as práticas conservacionistas e os conflitos socioambientais existentes, inclusive foram narrados exemplos deste tipo por dois autores entrevistados nesta pesquisa. De modo que, assim, forma-se um grupo que começa a delinear a vertente crítica na educação ambiental. Nesse momento, essa vertente é mais claramente associada a autores da educação popular, da ecologia política e do ecossocialismo.

Como bem colocado pelos autores entrevistados, a educação ambiental não pode ser vista e analisada separada das disputas e pluralidades existentes no campo da educação e das ciências e humanas, no geral. Todos também indicaram que a teoria crítica, e a educação crítica, tem tradicionalmente uma base marxista, o que vai ao encontro com a literatura da área. Alguns consideram que há a necessidade de outros autores e epistemologias para suprir algum aspecto não contemplado nessa perspectiva, ou no sentido de complementaridade ou no sentido de superação, ainda que, a princípio,

em diálogo. Para outros, essa é a linha seguida em sua visão de mundo e análise da realidade, através do materialismo histórico-dialético. Os últimos frisaram bastante a necessidade de base teórica para dar conta dos conceitos dentro da EA Crítica, e nisso enxergam uma contribuição muito válida das Ciências Sociais.

Atualmente, acompanhando a tendência no campo maior das Ciências Humanas no geral, há uma aproximação com movimentos considerados pós-modernos, ou pós-estruturalistas, que passam a sentir que há necessidade de outras epistemologias e outras abordagens, como a complexidade, o novo materialismo, decolonialidade, entendendo que o marxismo (e aí não fica claro se é o método de análise do materialismo histórico-dialético ou se algum aspecto específico da escola marxista) e os autores considerados modernos já não dão conta do mundo que há por vir, do novo mundo desejado. Alguns acreditam ser possível um diálogo entre esses autores, outros já não indicam dessa forma, ou até criticam essa mistura, que pode ser feita por falta de fundamentação teórica ou, em alguns casos, com interesse mesmo de confundir.

Sobre as disputas e diálogos da EA Crítica

A EA Crítica vem crescendo, e é notável sua diversidade interna. Os autores de referência entrevistados, como esperado, são mais cientes que existem projetos de sociedade diferentes dentro dessa vertente, porém alguns acreditam mais na possibilidade de diálogo entre os diferentes referenciais. O diálogo entendido aí como possíveis de serem complementares ou no sentido de entender os pontos convergentes a fim de potencializá-los, porém compreendendo ainda assim que existem diferenças e que estas podem não ser dialogáveis, não no sentido de respeito, mas de projetos inconciliáveis. Um dos autores fez a defesa da importância da diferenciação de forma mais categórica e é curioso notar que, na sua trajetória, já atuou dentro da gestão pública. Sua preocupação é com a prática, e por isso faz a defesa do entendimento do papel da EA Crítica dentro da luta de classes. Não compartilhar do mesmo referencial teórico pode significar entender as causas dos conflitos ambientais de forma diferente e, conseqüentemente, ter diferentes formas de atuar sobre a realidade, o que pode levar a mudanças bem diversas na realidade.

O entendimento melhor dos conceitos e fundamentos é um ponto convergente entre os autores, o que pode ser corroborado pela análise dos trabalhos, nos quais,

apesar de serem utilizados como referência, podem ser utilizados de diversas formas, o que é uma consequência passível de ocorrer quando as definições se tornam muito amplas e, com isso, polissêmicas. A questão levantada por outros autores, não só os entrevistados, como Eunice Trein, por exemplo, é que termos polissêmicos podem levar à falta de clareza em que direção seguir nas suas práticas. Se considerado que a EA se encontra na luta de classes, entendimento compartilhado na EA Crítica marxista, essa definição não é importante por vaidade acadêmica, mas porque, na prática, ela se faz presente.

Essa preocupação, levantada por autores e outros trabalhos que analisam se tal programa está identificado com a EA Crítica ou não, de acordo com seu referencial dentro desse arcabouço crítico, corroboram com o entendimento que a compreensão onde se quer chegar auxilia na definição dos caminhos a se percorrer para alcançar seu objetivo, que por sua vez influencia nas práticas que serão priorizadas, sendo assim, de fato, uma práxis transformadora. Quando se falam em políticas públicas, financiamento de projetos, ou à ênfase dada em alguns aspectos em uma proposta pedagógica de aula, são necessárias escolhas, inclusive orçamentárias nas primeiras opções, e estas serão priorizadas de acordo com o que se acredita ser o melhor caminho, a melhor escolha de estratégia para se combater os conflitos ambientais.

Portanto, por mais que o diálogo seja possível, há disputa pelo pensamento e prática hegemônica, e é preciso reconhecer isso. Como um dos autores colocou, assim como em outras áreas da ciência, a diferença entre as perspectivas teórico-políticas são claramente uma questão de escolha, baseada em uma certa visão de mundo, e não há uma única forma, há uma disputa de interesses e há conflitos nessa disputa. Cabe reforçar que aqui não está se julgando intenções, pois, por melhor que sejam, elas podem estar contribuindo para uma direção ou não, de forma consciente ou não. Algumas visões reforçam o modelo de produção que cria o próprio discurso que leva aos conflitos socioambientais. Por exemplo, nas políticas públicas, que projetos serão priorizados? Os que consideram sustentável práticas empresariais que estimulem o pensamento inter ou transdisciplinar, por exemplo? O que é mais importante, estimular o diálogo entre todos os cidadãos, ou explicitar os conflitos? Como é a melhor forma de trazer resultados de uma vivência?

Por mais que os diversos aspectos da realidade façam parte da totalidade de determinações integrantes de uma questão, é necessário escolher o mais adequado a se

fazer com o tempo e recursos disponíveis, considerando também o contexto de cada prática educativa e, inclusive, os potenciais e limites de cada espaço. Se o objetivo-fim é claro, torna-se mais fácil e coerente a escolha das práticas e reflexões a serem estimuladas enquanto estratégias-meio. Sendo o processo educativo, dentro da EA Crítica, um instigar à reflexão para um agir rumo à transformação, as perguntas que cabem responder são: refletir pra agir, mas agir em que? Com que finalidade? Pra chegar onde? É nessa disputa, concordando com um dos autores entrevistados que reforça isso, que se encontra o esforço de todos os pesquisadores, educadores e ambientalistas no geral, querendo ou não, como colocado por Gramsci, nessa disputa por hegemonia sobre o entendimento da questão ambiental, onde a educação ambiental, e em especial, a vertente crítica, está inserida.

Em sua forma de diferenciação para outras vertentes de educação ambiental, se o conceito mais geral da EA Crítica é utilizado, o contraponto dele passa a ser aqueles que desejam manter a sociedade como tal, ou seja, não buscam transformá-la em nenhum aspecto que passe por uma análise social também. Porém, com essa definição, seria possível mesmo diferenciar, por exemplo, a EA Crítica da EA Pragmática, dentro da diferenciação feita por Layrargues e Lima? Entendendo a EA Pragmática como aquela que foca na mudança de comportamentos, atitudes, no indivíduo, ela de alguma forma também se propõe a mudar a realidade de alguma forma, e também critica algum aspecto cultural. Sendo assim, seria esse um conceito definidor o suficiente?

Quando questionados dos motivos da não identificação dos educadores com a EA Conservadora (aí tomada como aquela que se contrapõe à Crítica), os autores entrevistados mencionaram uma questão básica que é: quem poderia ser a favor do que está aí em termos socioambientais? Se algum pesquisador ou educador se torna ambientalista, ou seja, se preocupa e luta por causas identificadas como da pauta ambiental, como não querer alguma mudança, alguma transformação? Esse, inclusive, é um argumento para um dos autores questionar a própria distinção entre as vertentes na educação ambiental. De fato, se a qualificação do aspecto que se deseja transformar, modificar, não for o diferencial entre as vertentes, é possível haver uma confusão, especialmente se considerarmos como um dado de realidade a chamada “pobreza conceitual” oriunda da falta de embasamento teórico e substanciado nas propostas educativas daqueles que se propõe a modificar a relação sociedade-natureza de modo a superar os conflitos ambientais.

Diante desse entendimento, um diálogo entre as diferentes perspectivas, quando possível, é desejoso e pode fortalecer na disputa real dos conflitos socioambientais vividos. A explicitação fundamentada das diferenças também é de suma importância, de modo que não se caia em um “vale tudo” que acaba reforçando a reprodução do modo de produção social atual. A relevância de aprofundar e explicitar com maior detalhe as convergências e divergências dentro da EA Crítica se encontra exatamente no entendimento do papel da educação ambiental nessa disputa pela forma de compreensão da questão ambiental e, conseqüentemente, a teoria que embasará a análise e as propostas práticas de projetos educativos na área. As questões ambientais passam, necessariamente, pelo debate econômico-social e político, então como fazer desse esclarecimento uma arma dentro da luta de classes? Como os educadores enxergam isso? Como se posicionará a EA Crítica?

A presente dissertação trouxe, assim, algumas contribuições para esse imenso debate, e também diversos elementos ainda em aberto, para possíveis pesquisas e investigações futuras para o campo da educação ambiental.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 2ª reimp. Da 1ª ed. de 2011.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

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

_____. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. 2000. 349 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. **Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos**. 1989. 133 f. Dissertação (Mestrado) em Educação. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia da Educação. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

COSTA, C.S. da.; LOUREIRO, C. F. B. Uma leitura ontometodológica da educação ambiental crítica diante dos desafios societários contemporâneos. São Paulo, **REVB EA, Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 132-156, 2014.

FERNANDES, F. (Organizador). **Marx e Engels: História** - Coleção Grandes Cientistas Sociais 36. Rio de Janeiro: Editora Atica, 1989.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 4ª ed.

_____. (2013). **Marx y la fractura del metabolismo universal de la naturaleza**. 2013. Disponível em: <https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=2177>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. A crise da economia global e dos referenciais teóricos e a regressão mercantil na educação e na formação de educadores. In: BEVILAQUA, A. P. et al (Orgs.) **O paradigma da economia global e o desenvolvimento sustentável para a formação docente e discente em educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 95 - 116.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. 411p.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (Org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1ª.ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34. 156p.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organização e introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 375p

LAYRARGUES, P.P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Rev. Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 14, pp. 398-421. ago.-dez. 2012.

LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G.F.C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, v. 17, n. 1, jan/mar, p. 23-40. 2014.

_____. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: **VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Ribeirão Preto, USP, 2011.

LIMA, G.F.C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO. C.B.F. ; LAYRARGUES. P.P; CASTRO. R.S.de (orgs.). Educação Ambiental: Repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, jan./abr., p. 145-163. 2009.

_____. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P.P. (coord).

Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**, v. 32, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

_____. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. Coleção questões da nossa época, v.39. São Paulo: Cortez, 2012. 128p.

_____. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs). **A questão ambiental no pensamento crítico:** natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 13-68.

_____. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (org.) **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação.** Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 51-86.

_____. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (coord). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

_____. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, jan/abr, 2013.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental:** um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, C. F. B.; NETO, J. G. da S. Indivíduo social e formação humana: fundamentos ontológicos de uma educação ambiental crítica. **Ambiente e Educação - Revista de Educ. Ambiental**, Vol. 21, n.1, 2016.

LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. C. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, V. 33, edição especial, 2016. pp. 68-82.

LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. de C.; NOVICKI, V. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 29, jan.-abr. 2012 (2ª edição). p. 81-97.

LOUREIRO, C. F. B.; VIEGAS, A. Princípios normativos da educação ambiental no Brasil: abordando os conteúdos de totalidade e de Práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n.1 – pp. 11-23, 2013.

MAIA, J. S. de S.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. Educação ambiental como

campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**. Macapá, n. 7, p. 75-87, 2015.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 2009.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, M. & CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **MANA** 20(1): 163-183, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v20n1/a06v20n1.pdf>. Acesso em 10 nov. 2018.

TEIXEIRA, L. A.; NEVES, J. P.; SILVA, F. de P.; TOZONI-REIS, M. F. de C.; NARDI, R. Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos. In: VI Encontro Nacional de Ensino de Ciência - ENPEC, Florianópolis/SC, 2007. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p625.pdf>. Acesso em 5 abr. 2018.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C.F.B et al. (Orgs). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-222.

TOZONI-REIS, M.F. C; Spazziani, M. L.; Talamoni, J. L. B.; AG Morales, A. G.; Maia, J. S. S.; Munhoz, R. H.; Fossaluzza, A. S.; Goncalves, C. E.; Souza, D. C.; Mendes, C. B.; Pinto, V. S; Neves, J. P.; Cruz, L.G.; Teixeira, L. A.; Cassini, L.F.; Agudo, M. M.; Festozo, M. B.; Figueiredo, P. B.; Franzi, S. Conteúdos curriculares da Educação Ambiental na escola: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental Contemporânea. **Anais...** Rio Claro, 2013.

TREIN, E. S. Educação ambiental crítica: crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 14, ago.-dez. 2012.

TREIN, E. S.; CAVALARI, R. M. F. Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: a permanência e a renovação. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, n. 1, 2014. p. 120-132.

Anexos

ANEXO A - Tabela de análise dos trabalhos do GDP EA e Formação de Professores do IX EPEA.

QUESTÕES-CATEGORIAS ANALISADAS		
EA Crítica: o que é? Crítica a quê?	Transformar /do quê para o quê? Como? (por quais caminhos ou estratégias)	Baseado em que ou quem? (referenciais)
TRABALHO 1		
<p>(...) o que incluiria a proibição de se abordar temas, como por exemplo, as práticas religiosas da Umbanda e Candomblé dentro de debates a respeito da trajetória do povo africano no desenvolvimento do Brasil, o que se faz fundamental em uma educação ambiental crítica e emancipatória (LAYRARGUES, 2011). Haja vista que essas práticas religiosas em muitos momentos se constituíram verdadeiros movimentos de resistência socioambiental e cultural desse povo. Além de possuírem, juntamente com os índios, uma cosmovisão de intensa relação com a natureza, (...)</p> <p>Algumas questões foram usadas para nortear a elaboração da disciplina, bem como o presente trabalho. Entre elas: “Como a Ciência do final do século XIX e início do século XX contribuíram para a disseminação do preconceito étnicorracial?” “É possível em uma disciplina os estudantes construir uma relação entre as práticas religiosas e uma educação ambiental crítica de forma a proporcionar o debate a respeito das questões étnicorraciais e o entendimento da importância das relações existentes entre saberes populares, escolares e científicos?” e (..)</p>	<p>É sabido que a ciência, interfere na construção de valores da sociedade, sendo que o ensino de Ciências, conforme discute Verrangia & Gonçalves e Silva (2010), tem papel fundamental na promoção de relações sociais éticas entre os estudantes, a partir de uma educação das relações étnicorraciais que contribuam na viabilização de processos educativos comprometidos com a formação para a cidadania e respeito à diversidade, um dos objetivos também perseguidos na educação ambiental crítica para contribuir na resolução da grave crise civilizatória em que vivemos, segundo Leff (2010).</p> <p>Por fim, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) reforça a necessidade de superação das injustiças sociais, destacando como essencial a superação do modo os seres humanos vem se relacionando com a natureza, por meio do estilo de desenvolvimento adotado. O qual socializa mazelas entre as parcelas desfavorecidas da população, favorecendo o surgimento de preconceitos raciais e sociais. Nesse sentido, a educação ambiental adquire importante papel, uma vez que é capaz de favorecer processos de transformações culturais orientadas a partir da construção de uma ética ecológica e do empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontrem em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2005, p. 18-19).</p>	<p>LAYRARGUES, P. P., LIMA, G. F. C. (2011). <i>Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. Actas VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação</i>. Ribeirão Preto: USP.</p> <p>LEFF, E. (2010). <i>Epistemologia Ambiental</i>. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA, 2005).</p>
<p>Análise do trabalho: EA Crítica como transformação cultural e ética, de superação de preconceitos (no caso, raciais e sociais/religiosos e culturais). Formação para a cidadania e respeito à diversidade. Também menciona a relação da religião com o modo como o ser humano vem se relacionando com a natureza, mas apenas no sentido cultural/religioso.</p>		

TRABALHO 2

<p>Percebe-se que a educação ambiental crítica não faz parte do discurso que é escolhido pelos professores/as em suas práticas, prevalecem correntes conservacionistas e do desenvolvimento sustentável, marcando a necessidade de conservar a natureza e se formar eticamente frente a esta, contudo não problematizam as relações sociais e técnicas envolvidas na relação homem e natureza.</p>	<p>Verifica-se, sobretudo se a educação ambiental crítica vem sendo trabalhada, pois esta se aproxima da concepção da educação do campo, quando ambas buscam a promoção de uma justiça social. A identificação da Educação Ambiental nas escolas do campo torna-se pertinente, ao pressupor que estas estão em um território onde prevalece à convivência com a natureza e com as comunidades, muitas vezes em situação de vulnerabilidade socioambiental.</p>	<p>ALIER, J. M. O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração. Tradução de Maurício Waldman. São Paulo: Contexto,2007.</p>
<p>Segundo Alier (2007), na justiça ambiental ou Ecologismo dos pobres, há uma demanda por justiça social pelos seres humanos e que esta perpassa pelas relações técnicas, sociais e política relacionadas com a natureza. De modo que o crescimento econômico desenfreado tem que ser pensado a partir dessas, pois há um grupo de seres humanos, e a sua maioria, estão pagando um alto preço social, biológico, político e cultural, ao vivenciar mais intensamente os riscos ambientais evidenciados com a exploração humana dos recursos naturais. O diferencial desta corrente ecológica das demais, da conservacionista ou a do credo da ecoeficiência é que esta:</p>	<p>Este trabalho veio da possibilidade de pensar a aproximação da Educação Ambiental, sobretudo o campo denominado como crítico, com a Educação do Campo, identificação que surgiu com a leitura dos textos propostos na disciplina. Ambas concepções educacionais refletem e lutam pela consolidação de uma sociedade mais igualitária (ALIER, 2007; CALDART, 2004) e desta proximidade teórica veio a curiosidade de fazer o levantamento do que já havia sido produzido nesta interface. Estas correntes enfocam a crítica ao modo de produção capitalista, tomado como referência única para a humanidade e propõem uma nova forma de se relacionar com a natureza e com o outro.</p>	<p>LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G. Mapeando as Macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental no Brasil. In: Anais do VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. USP: Ribeirão Preto, 2011.</p>
<p>[...] inclui no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos de reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente constituídas. (...) As causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes. (LAYRARGUES E LIMA, 2011, P. 8)</p>	<p>A educação ambiental deve ser retratada no currículo trazendo discussões relacionadas com cidadania, conquista e luta por direitos e levando em consideração as questões comunitárias onde a escola está inserida.</p>	<p>(educação do campo) CALDART, R.S. Elementos para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Educação no Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). Por uma Educação no Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).</p>
<p>Percebemos que os conceitos de Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo levam ao questionamento do capitalismo e de suas relações sociais, políticas e econômicas, sendo um sistema que marginaliza a maior parte dos seres humanos e propõe uma “consciência de mudança”: que se traduz por uma luta pelo acesso aos trabalhadores do campo à educação; pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes para a educação brasileira; combina luta por educação com luta por direitos mais amplos (CALDART, 2012, p. 263).</p>	<p>Estas correntes enfocam a crítica ao modo de produção capitalista, tomado como referência única para a humanidade. Há de se pensar novas formas de relação da produção e do consumo para que o planeta sobreviva, e isto não é para as gerações futuras, mas para contemporâneos que já sofrem inúmeros prejuízos socioambientais por serem minorias sociais. Esse objetivo se propõe na Educação Ambiental com perspectiva crítica, na proposta do Movimento de Justiça Ambiental e na Educação do Campo, como uma nova forma de se relacionar com a natureza e com o outro.</p>	

Análise do trabalho: EA Crítica como meio de problematização das relações sociais envolvidas na relação homem e natureza construídas no modo de produção capitalista, em busca de uma sociedade mais igualitária, com uma nova forma de relação de produção e consumo, de se relacionar com a natureza e com o outro. Essa conquista seria estimulada através da EA com debates sobre luta e conquistas de direitos. Faz um paralelo com justiça ambiental, ecologismo dos pobres e educação no campo.

TRABALHO 3

<p>Deste modo, é notória a importância que a educação apresenta nos processos de transformação da sociedade. Para isso, a educação não pode ser pensada como mera reprodutora de conteúdos e informações, mas sim, algo que faça diferença na vida dos educandos, que lhes dê base e subsídios para atuarem ativamente no meio ambiente em que estão inseridos, como cidadãos críticos e conscientes.</p> <p>Quando falamos em Educação Ambiental, não basta apenas a preocupação com a natureza, como se isso fosse algo dissociado dos seres humanos; mais do que apenas não destruir a natureza, é necessário uma visão ampla, pois o ser humano é parte integrante deste meio ambiente. Vale ressaltar que, é necessário conhecer o meio em que os indivíduos estão inseridos, como o bairro, a localidade, a escola, a região; ou seja, conhecer a realidade na qual os educandos vivem e convivem.</p> <p>Segundo Loureiro (2012) não se pode pensar e/ou fazer Educação Ambiental sem levar em consideração que somos seres com cultura, linguagem, racionalidade, ética e capacidade de transformar e construir nossos meios de vida. Essa ação transformadora precisa ocorrer em todas as esferas de nossa constituição como seres humanos, para que tenha o efetivo efeito emancipatório e crítico que se pretende com a prática da Educação Ambiental.</p> <p>Como aspectos comuns presentes em todos os artigos selecionados para a pesquisa, identificamos a necessidade de professores pesquisadores, críticos, reflexivos, autônomos, preocupados com o contexto histórico-cultural do meio ambiente e a relação</p>	<p>Diretamente ao encontro dessa ideia, temos a educação emancipatória e crítica, de Paulo Freire (1988), enfatiza que devemos incentivar a ação e a reflexão consciente e criativa, buscando a libertação dos envolvidos no processo de dominação, onde ainda existem relações de poder, onde alguns são os dominados pela sociedade que se estabeleceu historicamente ao longo da ideologia capitalista.</p> <p>É sabido que nosso planeta se encontra numa crise socioambiental, e um dos principais desafios enfrentados atualmente pela humanidade é a relação dos seres humanos com o meio em que vivem. A educação, com seu papel transformador, é apontada como uma das possibilidades para atuar na mudança dessa realidade, já que é, também na educação, onde nos realizamos como seres em sociedade. É nela onde podemos refletir criticamente sobre o que fazemos no dia a dia e, em conjunto, definirmos os melhores caminhos para a vida, superando a situação de dominação e exclusão entre os grupos sociais e, também, nas relações entre os seres vivos e a natureza (LOUREIRO, 2004).</p> <p>Por sua vez, Munhoz (2008, p.35) define a Educação Ambiental: como um processo educativo que articula teoria e prática, pois, antes de tudo a Educação Ambiental é educação, mas uma educação formadora; que procura trabalhar na complexidade do ambiente tendo como princípio metodológico a interdisciplinaridade; considerando as dimensões: natural, socioeconômica, política, cultural e histórica; objetivando a formação de cidadãos questionadores e participativos que busquem ações planejadas para transformarem o sistema vigente, tanto no contexto singular quanto coletivo, respeitando a diversidade para termos a equidade, visando a construção de uma sociedade sustentável.</p> <p>Percebe-se que a Educação Ambiental trabalhada de forma crítica e transformadora pode fornecer bases para a mudança que se espera nas ações</p>	<p>LOUREIRO, C.F.B. <i>Educar, participar e transformar em educação ambiental.</i> In: Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, p.13-20, 2004.</p> <p>LOUREIRO. <i>Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.</i> 4ed. São Paulo, Cortez, 2012.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do Oprimido.</i> 18ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.</p> <p>GUIMARÃES, M. <i>A formação de educadores ambientais.</i> 8ed. Campinas: Papirus, 2012.</p> <p>MUNHOZ, R. H. <i>Educação Matemática e Educação Ambiental: uma abordagem sobre o tema “Depredação do Patrimônio Escolar” em uma Instituição de Ensino Público de Bauru.</i> Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e Matemática) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008. 250 f.</p>
---	--	--

<p>estreita entre teoria e prática como um item fundamental para se fazer uma educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora.</p>	<p>das pessoas, para se construir uma sociedade ambientalmente sustentável. Assim como cita Guimarães (2014, p.113) “uma proposta que se volte para a transformação da escola, do mundo, da sociedade e seus indivíduos, para que possa, de fato, em sua atuação, contribuir na construção de uma sociedade ambientalmente sustentável”.</p>	
<p>Análise do trabalho: EA Crítica como uma visão ampla (aspectos naturais e sociais, como cultura, ética, racionalidade, linguagem), valorizando o conhecimento da realidade local e articulação teoria e prática para a libertação dos indivíduos das relações de dominação de poder, mas não é muito específica sobre essas relações. Apresenta a necessidade de transformação, porém ainda não fica suficientemente claro para onde se direciona essa transformação, e o que seria uma sociedade sustentável (de modo que se possa entender o caminho claramente para se chegar nela, se passa pela mudança de comportamentos e ações, de participação cidadã etc).</p>		
<p>TRABALHO 4</p>		
<p>Conformada no bojo das contradições sociais próprias do sistema capitalista, de uma sociedade dividida em classes, a trajetória da educação ambiental (EA) no Brasil é marcada por disputas de correntes educacionais distintas. De um lado correntes críticas defendem a sustentabilidade da vida planetária em suas diferentes esferas e para além da dimensão individualista e comportamental. Por outro lado, há correntes que no seu fazer da prática educacional, naturalizando e reproduzindo determinações sociais, legitimam as relações opressoras e dominadoras produzidas no capitalismo, colocando a EA como elemento de adequação comportamental de cada indivíduo (concebido fora das relações sociais) e redutível a um serviço prestado no mercado. Ambas as correntes se manifestam nos espaços educativos, o que indica essas disputas também no âmbito da escolarização dos sujeitos (LOUREIRO e LIMA, 2012).</p> <p>Buscamos com tais questões enfatizar também sobre o cuidado que devemos ter para não legitimarmos a visão do ser humano apenas enquanto agente predador da natureza, visto que é preciso deixar claro quem são os verdadeiros grupos envolvidos com a degradação do meio ambiente, grupos estes, apoiados no desejo desenfreado pela conquista do poder, visando a</p>	<p>Nesse sentido, a trajetória da educação ambiental é marcada por lutas contra hegemônicas, em que tendências críticas assumem a função de formuladora de teorias e práticas que se colocam intencionalmente contrárias ao modelo societário capitalista no processo de problematização da realidade opressora e na elaboração coletiva de alternativas que superem o atual padrão de relação sociedade-natureza. Estas tendências críticas vêm se expandindo nos diversos espaços da sociedade, sejam eles formais, informais ou não formais, assumindo um lugar de contraponto discursivo fundamental na consolidação da EA brasileira (LOUREIRO, 2014).</p> <p>Nessa abordagem crítica de EA na formação em ciências biológicas busca-se, na problematização da realidade, os elementos capazes de trazer as questões socioambientais para o campo da formação de educadores como práxis transformadora. Pois “a educação, como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25).</p> <p>Contudo, os discentes demonstraram nessa etapa, uma visão mais baseada na EA enquanto tema ou disciplina a ser trabalhada em aula com determinados conteúdos, do que como uma perspectiva educacional voltada para a compreensão das relações sociedade-natureza e da necessidade de superação das formas sociais destrutivas em que vivemos.</p>	<p>LOUREIRO, C. F. B. e LIMA, M. J. G. S. de. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. Revista Contemporânea de Educação. n. 14, ago/dez. 2012.</p> <p>LOUREIRO C. F. B. Trajetos e fundamentos da educação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>LOUREIRO, C. F. B. Sustentabilidade e educação: um olhar a ecologia política. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.</p> <p>FREIRE, P. Conscientização. Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes. 1980.</p> <p>FREIRE, P; Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.</p>

<p>perpetuação do modelo de produção capitalista (LOUREIRO, 2012).</p> <p>A finalidade desse 1ºMP (problematização inicial) foi justamente suscitar problemáticas que evidenciassem os posicionamentos e concepções dos licenciandos frente à EA e se esses estavam em consonância com as questões sociais, culturais, políticas e econômicas.</p>		
<p>Análise do trabalho: EA Crítica que assume função de formuladora de teorias e práticas que se colocam intencionalmente contrárias ao modelo societário capitalista no processo de problematização da realidade opressora e na elaboração coletiva de alternativas que superem o atual padrão de relação sociedade-natureza. Critica outras correntes da EA que acabam naturalizando e reproduzindo determinações sociais, e assim legitimam as relações opressoras e dominadoras produzidas no capitalismo, colocando a EA como elemento de adequação comportamental.</p>		
<p>TRABALHO 5</p>		
<p>A EA Crítica tem como objetivo, além da transmissão dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, lançar um olhar complexo para as relações ser humano, sociedade, educação e natureza, tendo como base para sua reflexão palavras como: cidadania, democracia, participação, justiça ambiental e transformação social entre outros. Contrariando todo o tipo de dominação e exploração, seja da natureza ou do ser humano (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; LAYRARGUES; LIMA, 2014). Assim, promover a EA Crítica colabora para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, capaz de atuar na sua realidade e melhorar sua qualidade de vida (GARRIDO; ALVES; MEIRELLES, 2015).</p> <p>Diante desse conceito fica clara a relação entre sustentabilidade e preservação/conservação ambiental demonstrada pelos discentes, como se a sustentabilidade contribuisse para a preservação do ambiente. Entretanto, Loureiro (2015) nos adverte a respeito da variedade de ideias sobre sustentabilidade e nos alerta que o termo desenvolvimento sustentável está muito relacionado ao</p>	<p>Esse olhar complexo sobre as relações trazido pela EA Crítica corrobora com o enfoque teórico-metodológico da interdisciplinaridade que busca superar a visão fragmentada do conhecimento e sua especialização através do diálogo e da interação do conhecimento (GADOTTI, 1999). E tal como Morin (2014) afirma, a intenção é religar partes distintas que antes estavam isoladas.</p> <p>Nesse mesmo caminho teórico-metodológico acolhemos também como referência os temas geradores propostos por Paulo Freire. Dentre os fatores que nos levaram a adotar esse referencial está o fato de Paulo Freire ter concebido sua prática educativa considerando o ser humano em sua totalidade e entendendo que mais importante que transmitir conhecimentos, era levar o indivíduo à reflexão de forma a instrumentalizá-lo para a prática de sua cidadania (TOZONI-REIS, 2006).</p> <p>Daí que a metodologia dos temas geradores que possibilitavam aos educandos a tomada consciente de sua realidade, que deve ser compreendida na sua totalidade. Quando o conhecimento é focado apenas nas partes sem que haja uma interação com o todo, o educando fica impedido de agir criticamente.</p> <p>Nesse sentido, Loureiro (2003) chama a atenção para um “erro pedagógico” cometido com frequência, o autor chama a atenção para trabalhos de EA que são desenvolvidos de forma superficial sem que haja uma reflexão sobre as engrenagens que movimentam a crise</p>	<p>LOUREIRO, 2015. Educação Ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: polêmicas, aproximações e distanciamentos. In: LOUREIRO, C. F.; LAMOSA, R. A.C. (Orgs.) Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Quarter: CNPq, 2015.</p> <p>LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: Perspectivas de aliança contra-hegemônica. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.11, n. 01, p.53-71, 2013.</p> <p>LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F.C. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. Sociedade e Educação, São Paulo, v.XVII, n. 1, p.23-40, 2014.</p> <p>GARRIDO, L. S.; ALVES, M.P.; MEIRELLES, R. M.S. Alguns pressupostos sobre a educação ambiental crítica e sua relação com práticas educativas. In: ALVES, M. P.FIGUEIRÓ, R.; MEIRELLES, R. M. S. (Org.). Educação Ambiental: possíveis olhares.</p>

<p>modelo econômico vigente, onde existe uma dicotomia entre sociedade-natureza. (...) Portanto, se o termo sustentabilidade não for discutido carregado de criticidade, ele pode contribuir para a manutenção do atual modelo econômico onde os recursos naturais são considerados apenas um bem de consumo e pode tratar as questões ambientais sob uma perspectiva meramente técnica, enviesado por uma EA conservacionista e pragmática, contrariando a complexidade da EA crítica.</p>	<p>ambiental e que dessa maneira não contribui para transformação. O autor exemplifica isso ao tratar da questão do tema lixo e da coleta seletiva. Ele observa que se realizam trabalhos nas escolas voltados para a reciclagem sem que haja uma discussão da relação produção-consumo-cultura. Em alguns casos, quando projetos desse tipo são realizados por empresas, ainda há uma premiação do aluno que tiver coletado o maior volume. Isso contribui para uma EA reprodutora de uma educação vigente hegemônica sem nenhum comprometimento com a transformação. Assim, o que ocorre sistematicamente nas escolas é que temas como o do lixo são tratados de forma reducionista, sem a devida reflexão sobre valores culturais da sociedade de consumo, preocupados muito mais com mudanças superficiais de comportamento em detrimento de uma discussão valiosa sobre as mudanças culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da nossa sociedade (LAYRARGUES, 2002).</p> <p>Por fim, é importante mencionar e refletir sobre os temas consumo consciente e conscientização ambiental citados pelos discentes. Segundo Freire (1979) a conscientização não acontece sem que haja uma reflexão-ação, não basta se colocar frente à realidade. Por isso, há que se tomar muito cuidado, pois embora o termo conscientização seja muito relacionado à EA, é preciso que isso não seja resultado apenas de uma mudança de comportamento, geralmente superficial, que não discute e não se compromete em mudar as raízes da crise ambiental. É preciso que essa conscientização ultrapasse os níveis de conscientização ingênua, conforme Freire (1979) orienta, e leve o sujeito a refletir e tomar posição frente aos problemas enfrentados na realidade.</p>	<p>l.ed.Volta Redonda - RJ: Editora FOA, 2015. p. 139-149</p> <p>GADOTTI, M. Interdisciplinaridade: Atitude e Método. 1999.</p> <p>MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.128p</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.</p> <p>TOZONI-REIS, M. F.C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Educar em revista, n. 27, p. 93-110, 2006.</p>
---	--	--

Análise do trabalho: Entende a EA Crítica tendo como característica a análise sob o olhar da complexidade das relações ser, sociedade e natureza para atuar na realidade (cidadania). Critica a dicotomia sociedade-natureza do modelo econômico vigente, que utiliza os recursos naturais como bens de consumo. Visa superar a visão fragmentada do conhecimento através do olhar complexo e interdisciplinar. Não especifica a direção da transformação, porém acredita nas mudanças culturais (relações produção-consumo-cultura) para mudar os valores da sociedade de consumo.

TRABALHO 6

<p>(...) não são suficientes pedagogicamente para fundamentar uma Educação Ambiental crítica. Assim, a Educação Ambiental, consistirá em uma mera acumulação de informações e não questionadora.</p> <p>Obviamente estamos vivenciando os sintomas dessa crise ambiental, reforçando que esse modelo de</p>	<p>(...) não são suficientes pedagogicamente para fundamentar uma Educação Ambiental crítica. Assim, a Educação Ambiental, consistirá em uma mera acumulação de informações e não questionadora. Sendo assim a formação continuada dos docentes é de suma importância, e ressaltamos a latente necessidade de reflexões que discutam esses paradigmas para o enfrentamento dessa crise ambiental.</p> <p>Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em</p>	<p>OLIVEIRA NEPOMUCENO, A. L. Desvelando metodologias para a educação ambiental em escolas: sentidos, discursos e práticas. Revista Sergipana de Educação Ambiental. São Cristóvão-SE, v. 1, n.1, p.53-68, 2014.</p> <p>RESENDE, V.A.; OLIVEIRA, D. E. R.; COSTA, G. B. A. Educação Ambiental: reflexões sobre as</p>
--	---	--

<p>desenvolvimento social e econômico não é sustentável, onde Oliveira Nepomuceno (2014, p.55) acrescenta “[...] uma crise sócio ambiental que nos envolve e vem ganhando proporções planetárias”.</p>	<p>relação à natureza, no sentido de promover sob um modelo de desenvolvimento sustentável, processo que assegura uma gestão responsável dos recursos do planeta de forma a preservar os interesses das gerações futuras e, ao mesmo tempo, atender as necessidades das gerações atuais a compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas, com reflexos positivos junto à qualidade de vida de todos.</p>	<p>concepções dos docentes da rede municipal de Nossa Senhora do Socorro- SE. In: ARAUJO, M. I.O. Da construção do conhecimento às ações em educação ambiental. São Cristóvão: Editora UFS, p.137-155, 2013.</p>
<p>Porém alguns autores (REZENDE et.al. 2013) pontuam que essa ação educativa ainda se apresenta fragilizada nas escolas, seguindo uma prática conservadora de educação que não contribui para a inserção de uma discussão ambiental crítica nos âmbito escolar. Essa perspectiva de ação e reflexão crítica já era apontada por Paulo Freire nos anos 60, onde seria uma alternativa para destituir a prática conservadora de “educação bancária”.</p>	<p>Para Rezende et.al. (2013, p.138) assinalam “[...] há uma forte tendência em reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de apropriação da natureza”.</p>	<p>FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.</p>
<p>Historicamente existe uma falta de percepção da EA como um processo educativo, que segundo Loureiro (2004, p.81) produz “[...] uma prática descontextualizada, incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas da educação”. Essa situação emerge uma incorporação acrítica por parte dos educadores, com ausência de reflexão, estabelecendo ações educativas que definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental.</p>	<p>Assim é importante evidenciar que para formar indivíduos atuantes nesse enfrentamento somente através de uma Educação crítica, que segundo Freire “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 94). Por conseguinte, a Educação Ambiental crítica no ensino formal deve ser entendida como um ato intencional e democrático, devendo servir ao propósito da emancipação humana (LAMOSA e LOUREIRO, 2011).</p>	<p>LAMOSA, R. A. C.; LOUREIRO, C. F. B. A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.2, p. 279-292, 2011</p>
<p>Sobre as práticas, visualizamos que os professores principalmente da rede pública utilizam como fonte de informações principalmente o livro didático e internet, e como afirmamos dependendo da forma como são utilizadas, não são suficientes para a fundamentação teórica-prática para abordar uma Educação Ambiental crítica. Essas fontes só serão ferramentas úteis pedagogicamente, dependendo da forma como estão sendo assimiladas, elaboradas e reelaboradas por esses professores. Pois dessa forma, a Educação Ambiental consistirá em uma mera acumulação de informações, não questionadora,</p>	<p>Para abordar a Educação Ambiental em sala de aula é preciso mostrar aos alunos sua importância no contexto ambiental, é preciso que eles tenham consciência de que podem ser agentes transformadores (SARAIVA et. al., 2008). Essa tomada de consciência para Freire (1982) acontece através de uma educação libertadora que valorize estimule o potencial do aluno tem em criar, transformando as pessoas e o mundo. Porém na realidade o que percebemos são professores e alunos cada vez mais oprimidos pelo sistema de ensino, que exigem cumprimentos de prazos, resultados, classificação, sem a preocupação da realidade de cada escola e aluno.</p>	<p>SARAIVA, V. M.; NASCIMENTO, K. R. P.; COSTA, R. K. M. A prática pedagógica do ensino de educação ambiental nas escolas públicas de João Câmara- RN. Holos, Ano 24, v. 2 81, 2008.</p>
	<p>É de fundamental importância o envolvimento dos docentes com a formação continuada. Pois muitas vezes, o conhecimento que é adquirido na universidade fica restrito somente aos sujeitos que a compõem, e os docentes que não tem contato com essa instituição ou a própria comunidade fica excluída das discussões dos problemas ambientais com os quais convive diariamente. Cenário que desenvolve uma visão fragmentada e naturalista da EA, e revelam a falta de compreensão sobre desenvolvimento sustentável, sendo, portanto, urgente à adoção de medidas que favoreça a formação aprofundada e crítica em relação às questões ambientais.</p>	<p>SILVA, E.; SILVA, F. G.; SILVA, R. F. L.; SILVA, R. H.; OLIVEIRA, H. M. Avaliação do saber ambiental de professores do ensino público do município de São Bento, Paraíba. Sciencia Plena, v.11, n.9, 2015</p>

consequentemente sem provocar a reflexão.		
<p>Análise do trabalho: EA Crítica questionadora da crise decorrente do modelo de desenvolvimento social e econômico que não é sustentável (mas não especifica). Educação (ambiental) não bancária (Freire), considerando os aspectos sociais e a realidade local. Acredita na transformação através do processo educativo, ação e reflexão, que discutam paradigmas e tragam mudanças de comportamento para um desenvolvimento sustentável (não especificado como seria). Não é clara quanto a onde se chegaria com a transformação, ou quem seria emancipado.</p>		
TRABALHO 7		
<p>Além disso, a EA apresenta como dimensão central a participação política dos indivíduos (CARVALHO, 2006) exigindo práticas reflexivas e condutas libertadoras, e desta maneira o “empoderamento” permite que os educadores se reconheçam como sujeitos históricos que constroem sentidos sobre o mundo e se conscientizem que são autores responsáveis por sua própria história (FREIRE, 1987). Educadores empoderados podem ir além de ativismos mudando sua compreensão sobre a realidade e sobre os problemas ambientais, contrapondo-se a uma perspectiva pragmática de EA (CAMPOS e CAVALARI, 2017).</p> <p>Desta maneira, o “empoderamento” dos diferentes atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a construção de uma EA crítica (LAYRARGUES e LIMA, 2014) e para isto torna-se imperativo formar professores/agentes “empoderados” para que atuem enquanto agentes transformadores nos diferentes contextos educacionais.</p>	<p>Quando pensamos a Educação Ambiental (EA) em uma perspectiva crítica, comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos é necessário estabelecer relações de empoderamento.</p> <p>Paulo Freire entende “empowerment” enquanto um processo de ação coletiva que ocorre na interação entre os indivíduos, denominado de “empoderamento de classe social”, no qual os sujeitos “tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder (BAQUERO, 2012, p. 186). Shor e Freire (1986) afirmam que a educação concebida enquanto ação cultural para a libertação dos sujeitos pode promover o “empoderamento”.</p> <p>O “empoderamento” em seu sentido emancipatório desenvolve competências para um agir político, para uma participação protagonista, para tomadas de decisão, para a cidadania (BAQUERO e BAQUERO, 2007). Nessa perspectiva, o “empoderamento” “envolve um processo de conscientização, a passagem de um pensamento ingênuo para uma consciência crítica” (BAQUERO, 2012, p. 181). Encaminhando a expressão para a EA, esta visão crítica da realidade que o “empoderamento” propicia permite uma compreensão realista e crítica das questões sócio-ambientais.</p> <p>A ausência de teses e dissertações que investiguem o empoderamento de professores no contexto educacional escolar e de agentes em EA no contexto educacional não escolar aponta a necessidade de empreender pesquisas nesse sentido, já que o empoderamento de professores e agentes propicia que estes profissionais atuem enquanto possíveis “sujeitos ecológicos”, ou seja, educadores ambientais em seus contextos de atuação (CAMPOS e CAVALARI, 2017).</p>	<p>FREIRE, P. Ação cultural para a libertação e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>BAQUERO, M.; BAQUERO, R. V. A. A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. Revista Debates. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan-abr 2012. p.173 – 187.</p> <p>BAQUERO, M.; BAQUERO, R. V. A. Trazendo o cidadão para a arena pública: Capital Social e empoderamento na produção de uma democracia social na América Latina. REDES. Santa Cruz do Sul, v.12, n.1, jan - abr 2007, p. 125 -150.</p> <p>CARVALHO, L. M. de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloísa Chalmers S.; LOGAREZZI, Amadeu (Org.). Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFScar, 2006.</p> <p>CAMPOS, D. B. de; CAVALARI, R. M. F. Educação Ambiental e formação de professores enquanto “sujeitos ecológicos”: processos de formação humana, empoderamento e emancipação. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. 2017. No prelo.</p>

	<p>Esforços no intuito de investigar o empoderamento destes profissionais, tanto na formação inicial como em exercício, possibilitará o delineamento de possíveis caminhos para a construção de uma EA que vise à emancipação e a transformação social.</p>	<p>LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G. F. Da C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. <i>Ambiente e Sociedade</i>. São Paulo, v. XVII, no 1, p. 23-40, 2014.</p>
<p>Análise do trabalho: EA Crítica como aquela que estimula a participação política para a emancipação e a transformação social. Tem o empoderamento enquanto meio para a transformação social das relações de poder e emancipação dos sujeitos, porém não deixa clara a transformação de quais relações de poder ou quais sujeitos serão emancipados (apesar do uso do termo “empoderamento de classe social”, mas ainda sem explicitação clara) (base em Paulo Freire). Empoderamento esse que será feito através da educação, desenvolvendo competências para um agir político, para a cidadania. Menciona que para isso necessitam de professores que atuem enquanto sujeitos ecológicos (termo de Isabel Carvalho?).</p>		
<p>TRABALHO 8</p>		
<p>Já a macro-tendência crítica questiona as desigualdades e as injustiças socioambientais, procurando problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade. Compreendendo o ser humano como integrante da natureza, defende que a mudança ambiental não caminha separada da mudança social e cultural. Se nutre do pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política (LAYRARGUES, 2012). Em decorrência dessa perspectiva, conceitos-chave como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social são introduzidos no debate (LAYRARGUES e LIMA, 2014).</p> <p>Sob esta ótica, Layrargues (2012) afirma que a EA brasileira se encontra em um período de crise de identidade, manifestada por meio de dois processos. Primeiro, na contradição entre teoria e prática, originada na armadilha paradigmática da EA</p>	<p>Guimarães (2004) usa a metáfora da correnteza de um rio para demonstrar o esforço que os professores precisam fazer na ruptura com a AP: “se não houver, de nossa parte, um esforço para mudarmos de rumo, seremos empurrados e seguiremos na direção da correnteza” (GUIMARÃES, 2004, p.124). O autor, tomando como referência Paulo Freire, acredita que uma forma de romper com essa armadilha se dá através da reflexão crítica que se realiza na práxis, por ser radical e questionadora de uma realidade pré-determinada.</p> <p>No que se refere às propostas de superção da AP de EA, resulta dos trabalhos investigados a aposta na formação de educadores ambientais em uma perspectiva crítica. Mas, como anunciam Layrargues e Lima (2011; 2014) existem várias abordagens críticas no âmbito da macro-tendência de EA Crítica. Com efeito, retomamos a questão feita anteriormente “qual EA Crítica?” e vamos ao encontro da indicação feita pelo próprio Guimarães (2004): aquela fundamentada em Paulo Freire. O trabalho A5 também compartilha desta proposição. Neste contexto, sinalizamos a urgência do desenvolvimento de processos formativos de educadores ambientais pautados em uma concepção de EA crítico-transformadora (LORENZETTI, 2008; TORRES, 2010; LOUREIRO e TORRES, 2014), ou seja, aquela que envolve para além de alguns pressupostos freireanos de educação, explicitando uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na <i>Investigação e Redução Temática</i> de Freire (1987) que envolve a formação de educadores, a elaboração de programas educativos e a efetivação de práticas educativas a partir de contradições sociais vividas localmente e articuladas à macroestrutura material, social e</p>	<p>LAYRARGUES, P.P. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p.398-421, ago. 2012.</p> <p>LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G.F. da C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, p.23-40, jan. 2014.</p> <p>LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G.F. da C.. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5., 2012, Ribeirão Preto. Anais...Ribeirão Preto: Usp, 2011. p. 1 – 15</p> <p>GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004. 174 p.</p> <p>GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). Pensamento Complexo, Dialética e</p>

<p>(GUIMARÃES, 2004). Segundo, na dificuldade de se superar o pensamento e ação pragmática atualmente hegemônica na EA.</p> <p>Nesse movimento contra a corrente, Guimarães (2004) aposta no potencial da EA em sua vertente crítica como força propulsora que pode contribuir de maneira efetiva para a formação de educadores ambientais com condições de romper com a AP. A EA crítica tem este potencial, por estar voltada para um processo educativo desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna e comprometido com o processo de transformações da realidade socioambiental (GUIMARÃES, 2011).</p> <p>Com efeito, nos perguntamos qual EA Crítica daria conta da superação da AP?</p>	<p>cultural: a Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, 1982; 2008; DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002; SILVA, 2004). Tal explicitação se encontra em Torres (2010) e Torres, Ferrari e Maestrelli (2014). Compartilhamos assim, as ideias dos autores de A5 em que a EA Crítico-Transformadora, visão emancipatória que comunga com as ideias de Paulo Freire, é a desconstrução da armadilha paradigmática presente no sistema educacional da sociedade moderna.</p> <p><u>A5 (mencionada acima)</u></p> <p>A5 - Acreditam que isso se justifica por se tratar de estudantes em processo de graduação que, como os mesmos relataram, pouco ou quase nada discutem sobre meio ambiente e EA por um viés crítico em seu curso de graduação e em sua trajetória escolar. Destacam ainda, que a AP cria mecanismos de reprodução, utilizando-se da crença de que a simples mudança de hábitos, a eficiência tecnológica e as tecnologias limpas são suficientes para a salvação do planeta. Segundo os autores:</p> <p>Essa armadilha acaba por corroborar com que os educadores caminhem ingênua e alienadamente, uma vez que se dicotomiza ou, de modo simples, se exclui ou se oculta a relação dialética entre sociedade e meio ambiente. Dessa forma, a Educação Ambiental de caráter conservador é ideologicamente produzida pela lógica do capital e institucionalizada na escola, onde os professores, de maneira ingênua, reproduzem-na, caindo na “armadilha paradigmática” tão presente nas práticas escolares, cuja função social, nesse caso, é, sobretudo, manter e legitimar o <i>status quo</i> (A5).</p> <p><u>A8</u></p> <p>Vale enfatizar que essa armadilha paradigmática cria mecanismos de reprodução, utilizando-se da crença de que a simples mudança de hábitos, a eficiência tecnológica e as tecnologias limpas do assim designado desenvolvimento sustentável, são suficientes para a salvação do planeta. Essa armadilha acaba por corroborar para que os educadores caminhem ingênua e alienadamente, uma vez que a relação dialética entre sociedade e meio ambiente – diante de tal armadilha – se traduz numa dicotomia ou simplesmente desaparece (A8).</p> <p>Neste trabalho as autoras entendem que a superação da AP se dá pela formação de educadores ambientais em uma perspectiva freireana e crítico-transformadora.</p>	<p>Educação Ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 15-29.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p>
<p>Análise do trabalho: O trabalho compreende que a superação da AP faz parte do objetivo da EA Crítica. Parte do entendimento que há diferentes EAs Críticas, e procura aquela que pode</p>		

superar a AP, concluindo ser esta a EA crítico-transformadora, explicitada em artigos que uma das autoras do trabalho escreve. Ela a define como aquela com uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na Investigação e Redução Temática de Paulo Freire, envolvendo formação, elaboração de programas e práticas educativas “a partir de contradições sociais vividas localmente e articuladas à macroestrutura material, social e cultural: a *Abordagem Temática Freireana*”. E conclui que através desse referencial é possível a desconstrução da AP “presente no sistema educacional da sociedade moderna.”, atribuindo à sociedade moderna a questão a ser superada, assim como o referencial de Guimarães coloca ao dizer que a EA Crítica deve desvelar e desconstruir paradigmas da sociedade moderna, indicando que a transformação desejada passa por aí. É notável que as autoras indicam o trabalho A5 como aquele que se alinha com a perceptiva desejada, porém esta é mais explícita em relação ao que critica.

TRABALHO 9

<p>A Lei nº 9795/1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil, estabelece que todo processo educativo, em seus níveis e modalidades diversas, deve abarcar os conceitos da EA de maneira articulada com questões locais, regionais, nacionais e internacionais, o que sugere uma breve aproximação com a EA crítica.</p>	<p>Levando em consideração, para a escola, este viés social da Educação Ambiental, é papel da mesma promover uma reflexão crítica da realidade na qual os alunos e outros atores sociais estão inseridos, para que se fomente a possibilidade de intervenção, por parte dos educandos, na realidade social circundante. O conhecimento do meio ambiente, de preferência local, em conjunto com reflexões e críticas, possibilita uma mudança nas ideias e nas atividades do cotidiano das pessoas.</p>	<p>LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. <i>Revista Educação e Sociedade</i>, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005.</p>
<p>A EA crítica carrega características de transformação e emancipação dos sujeitos ao apresentar aspectos de politização e problematização das realidades socioambientais em sua complexidade e não de maneira reduzida como a EA chamada tradicional, comum nas escolas em suas atividades pedagógicas realizadas na educação básica (LOUREIRO, 2005).</p>	<p>As atividades com intenção crítica sobre questões consideradas socioambientais foram planejadas e realizadas pelas licenciandas sobre cinco temas diferentes.</p> <p><u>Atividades propostas:</u></p>	<p>LOUREIRO, C. F. B. <i>Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental</i>. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p>
<p>A Teoria Crítica serviu de embasamento teórico subjacente ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Louis Althusser, Michael Apple e Henry Giroux, dentre outros na realização do trabalho descrito. A teorização crítica na educação possui como uma de suas bases a teoria crítica da sociedade, da Escola de Frankfurt. Esse viés crítico educacional vislumbra a possibilidade de transformação social através da política e da própria educação (SILVA, 2003).</p>	<p>Atividades sobre Percepção Ambiental (Tema 1): (...) Nesta atividade esperávamos conhecer a visão dos alunos da educação básica sobre o ambiente, incluindo a cidade e os aspectos sociais.</p> <p>Atividade sobre Meio Ambiente (Tema 2): As bolsistas de ID descreveram como objetivo desta atividade a orientação dos alunos sobre os conceitos de meio ambiente, problemas relacionados ao lixo, à poluição e às enchentes nas cidades. A conceituação do tema meio ambiente foi realizada como uma aula teórica, com definições ecológicas. O outro trio decidiu ao tratar do mesmo tema, meio ambiente, focar nas questões de reciclagem, coleta de lixo e malefícios que o lixo pode causar para a saúde. Utilizaram vídeos sobre preservação ambiental;</p>	<p>SILVA, T. T. Apresentação. In: PUCCI, B. (Org.) <i>Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt</i>. 3.ed. Editora Vozes e UFSCar: Petrópolis e São Carlos, 2003.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia do Oprimido</i>. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.</p>
<p>Já a corrente da Crítica Social, identificada nas práticas de 4 escolas, insiste na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais. Esta postura crítica, com um componente necessariamente</p>	<p>Atividades sobre Lixo na sociedade (Tema 3): As licenciandas sugeriram o tema 3 com o intuito de apresentar aos alunos da escola as definições dos 3Rs. Os subtemas</p>	<p>SAUVÉ, L. “<i>Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental</i>”.</p>

<p>político, aponta para a transformação de realidades, e começa primeiro por confrontar a si mesma, a pertinência de seus próprios fundamentos (SAUVÉ, 2005). Nesta corrente se enquadra a prioridade de ensinar para o exercício da cidadania, o que pode indicar que a prática destoa da fala.</p> <p>Mas ainda assim, embora contraditória, a interação que se faz das práticas pedagógicas com as questões ambientais já nos demonstra um interesse não só com as dimensões físicas e biológicas mas também as sociais e políticas.</p>	<p>(reduzir, reutilizar e reciclar) foram tratados a partir: 1.das relações de consumo da sociedade, 2.identidade pessoal e autoestima, e 3.valorização dos profissionais que trabalham com reciclagem, respectivamente relacionados;</p> <p>Atividade sobre História Ambiental (Tema 4): As licenciandas decidiram mostrar como era o município de São Gonçalo no início da urbanização e como está atualmente.</p> <p>Atividade sobre Bacia Hidrográfica (Tema 5): As licenciandas decidiram conversar com os alunos da escola sobre os rios do município, apresentando fotos da situação atual deles.</p> <p>No Tema 1 Percepção Ambiental, identificamos que as licenciandas se surpreenderam com a percepção crítica dos alunos da educação básica a respeito do meio ambiente, em uma atividade prévia diagnóstica realizada. Os alunos demonstraram uma identificação com a EA crítica, enquanto as licenciandas demonstravam preocupação com aspectos da natureza, focando sua atenção em conceitos de EA naturalista. Os alunos da escola possuem em sua realidade próxima questões sociais, como violência e pobreza e, por isso, as identificam como importantes ao serem questionados sobre o seu local de vida e estudo. Não identificamos isto em outros estudos de percepção, como em Fernandes (2014), onde os alunos demonstram identificação com aspectos da natureza.</p> <p>(...) a corrente Conservacionista/Recursista foi predominante nos significados de EA citados pelos professores e professoras (6 escolas). Observa-se aqui uma distorção do resultado desta classificação com a principal prioridade no ensino da Educação Ambiental citada no parágrafo anterior: Conscientizar alunos e comunidade para a plena cidadania.</p>	
<p>Análise do trabalho: EA Crítica como a que trata das questões sociais junto às ambientais, vistas de forma articulada e não reduzida (complexidade), com intenção de CIDADANIA, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA. Acredita na transformação através da reflexão para intervenção, mas não aponta a direção da mudança, afinal intervir PARA? Apesar do referencial amplo, as práticas consideradas de EA Crítica na verdade não parecem revelar, baseado no relato da pesquisa, os caminhos para intervenção na realidade.</p>		
<p>TRABALHO 10</p>		
<p>A Educação Ambiental emancipatória se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento</p>	<p>Educar é emancipar. A ação emancipatória é o meio pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e civilização. Emancipação e</p>	<p>LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p>

<p>transformação social inspirado no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimento das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade.</p> <p>As propostas de Educação Ambiental atuais estão vinculadas a novas formas de pensar as relações do homem, a sociedade e o ambiente. É importante que a Educação Ambiental seja um saber construído socialmente, multidisciplinar na estrutura, interdisciplinar na linguagem e transdisciplinar na ação e instrumentalizada em bases pedagógicas que almejem a transformação de pessoas e dos grupos sociais, busque um mundo viável para esta e para as próximas gerações, e que estimule a participação de todos na construção do presente e do futuro (PEDRINI, 2007)</p>	<p>transformação social são elementos que explicitam não se tratar de uma Educação Ambiental genérica, de um conjunto de conceitos que servem indistintamente para qualquer atividade que autodenomine como Educação Ambiental (LOUREIRO, 2012).</p> <p>As propostas de Educação Ambiental atuais estão vinculadas a novas formas de pensar as relações do homem, a sociedade e o ambiente. É importante que a Educação Ambiental seja um saber construído socialmente, multidisciplinar na estrutura, interdisciplinar na linguagem e transdisciplinar na ação e instrumentalizada em bases pedagógicas que almejem a transformação de pessoas e dos grupos sociais, busque um mundo viável para esta e para as próximas gerações, e que estimule a participação de todos na construção do presente e do futuro (PEDRINI, 2007)</p> <p>Neste sentido, Kubiszkeski e Iocca (2013) relatam que as questões ambientais se apresentam como um desafio para sociedade e são necessárias mudanças nas relações do homem com o ambiente no qual está inserido, pois a busca incessante pelo crescimento econômico, em detrimento ao desenvolvimento, tem acelerado a degradação ambiental, que reflete em toda população humana, tais como a pobreza, a fome, a poluição, a diminuição da disponibilidade hídrica, o desmatamento, o esgotamento de áreas férteis, dentre outras inúmeras agressões ao ambiente. (...) A Educação Ambiental surge então como uma proposta educativa que irá contribuir para minimizar os danos causados pela ação humana.</p> <p>Nesse sentido, Czapski (2008) diz que:</p> <p>A educação ambiental assume, assim, a sua parte no enfrentamento dessa crise radicalizando seu compromisso com a mudança de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados, de forma a possibilitar o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (CZAPSKI, 2008, p. 1).</p>	<p>PEDRINI, A. G. (Org.). Metodologias em educação ambiental. Petrópolis: Vozes, 2007. 239 p.</p> <p>KUBISZESKI, M.R; IOCCA, F.A.S. Percepção ambiental no ensino fundamental. Revista Eventos Pedagógicos. V.4, n.1, p. 149 - 156, mar. – jul. 2013</p> <p>CZAPSKI, S. Reflexões, desafios e atividades. Ministério da Educação – Secad, Brasília: 2008.</p> <p>REIGOTA, M. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 1995</p>
---	---	---

	<p>Diante dos resultados apresentados, observa-se que existe a necessidade e o interesse dos acadêmicos em ter uma abordagem mais contextualizada da realidade ambiental que ora vivem. A compreensão dos acadêmicos sob o ponto de vista da complexidade ambiental foi muito pouco identificada nesse estudo. REIGOTA (2007) defende que para que possamos realizar a educação ambiental é necessário obter o conhecimento das visões do meio ambiente pelas pessoas envolvidas. (...) REIGOTA (1995) aborda a mudança do pensamento social como uma utopia alcançável e cita que a melhor forma seria com a independência do cidadão em relação ao Estado e através da Educação Ambiental (EA).</p>	
<p>Análise do trabalho: Utiliza a denominação EA emancipatória, mas não é explícito quais seriam os sujeitos que estariam buscando e promovendo essa emancipação. Essa seria alcançada através da educação (entendida como elemento de transformação social – pra onde?) com o estímulo ao diálogo e participação cidadã, e na superação de formas de dominação capitalistas (não ficam claras quais seriam essas formas) e rompimento da barbárie do padrão vigente (qual?), e na compreensão da vida em sua complexidade e totalidade (aqui no sentido de todo integrado). Enquanto contribuição/objetivo da EA na educação está a mudança nas formas de pensar, de comportamento, a transformação das pessoas. Enxerga o humano e sua forma de se relacionar com o ambiente como o problema, portanto, mudando o pensamento, a forma de ver a natureza, mudarão as formas de lidar com o ambiente. Ao final, ainda trazem uma citação do REIGOTA sobre a independência do Estado, apesar de estimular a participação do cidadão. Os autores trazem cinco visões de meio ambiente – idealista, utilitarista, abrangente, reducionista, socioambiental (baseadas e analisadas de acordo com as proposições de REIGOTA (1995), BRÜGGER (1999), TAMAIO (2000) e FONTANA <i>et al.</i> (2002)) porém não fica explícito qual delas é a que os autores entendem como a EA Crítica ou que tenha relação com ela.</p>		
<p>TRABALHO 11</p>		
<p>Diante da crise ambiental instalada nos preocupa entender, para além da perspectiva ecológica tão presente em sua bandeira, outra dentre suas dimensões: a econômica. Leff (2003) entende a crise ambiental como uma crise da razão e dos paradigmas do conhecimento, já que a realidade se apresenta a nós como crescimento econômico, científico e tecnológico desenfreados; desequilíbrios ecológicos e insustentabilidade da vida; pobreza e desigualdade social. Esse nosso modelo de sociedade em crise é moldado por uma racionalidade econômica que “codifica todas as coisas, todos os objetos e todos os valores em termos de capital para submetê-los à lógica do mercado” (LEFF, 2010, p. 20). Entender esse viés econômico da crise ambiental é imprescindível numa educação ambiental crítica e comprometida.</p> <p>Ao se pensar na crise ambiental, por exemplo, entendemos que sua origem tomou forma quando o homem passou a interferir mais</p>	<p><i>Transformação da Realidade: multidimensional, ecológica e/ou informativa – O viés multidimensional visa mudanças na sociedade em geral, por meio de intervenções políticas, culturais, econômicas, educacionais, sociais, apresentando o anseio por posturas reflexivas e críticas.</i> A transformação de realidade sob o viés ecológico prevê ações acríicas e pontuais visando melhorias no meio ambiente “ecológico”, como exemplos ações como plantio de mudas, despoluição de rios, entre outros. Por fim, a transformação de realidade numa perspectiva informativa se dá quando as ações são pensadas de forma pontual pautando questões de produção e distribuição de materiais e campanhas “educativas” de cunho informativo, como exemplo: folders, panfletos, semana da água, entre outras formas.</p> <p>PLANO C</p> <p>A primeira etapa seria constituída por uma conversa sobre o tema, sendo</p>	<p>LEFF, H. A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>LEFF, H. Epistemologia ambiental. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>AMARAL, I. A. Educação Ambiental e ensino de Ciências: uma história de controvérsias. Pró-posições, ev.12, n.1, p. 73-93, mar., 2001.</p> <p>LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. Ambiente & Sociedade, Campinas, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.</p>

<p>intensamente nos ciclos naturais para atender a demanda econômica advinda com a revolução industrial. Assim, nos últimos 50 anos, aceleramos drasticamente nosso poder destruidor planetário em nome de um tipo de sociedade que codifica a tudo e a todos em termos econômicos (BARBOSA, 2015). (...) Lima (2002), ao se debruçar sobre o referido relatório concorda que a degradação ambiental provém tanto do crescimento moderno, quanto da pobreza decorrente dele, deixando evidente o marco econômico na crise ambiental.</p> <p>Para ilustrar a atribuição da economia moderna na crise ambiental, concordamos com a afirmação de Leff (2010):</p> <p>Atrevo-me a afirmar que a crise ambiental não é senão a crise desse processo histórico que criou um pensamento que construiu o mundo através de teorias que, mais que refletir uma realidade fática, modelam o mundo, o constroem à sua imagem e semelhança. E a economia é o ápice dessa ficção da ciência moderna, ao gestar um princípio - o mercado - que transforma a natureza e o homem segundo os ditames de suas leis cega e seus falsos equilíbrios, que constrói o “<i>homo economicus</i>” como manifestação do grau mais elevado de racionalidade do ser, e que os confirma ajustando os comportamentos e desejos do homem aos desígnios da lei abstrata e totalitária do mercado (p. 25).</p> <p>Pensando especificamente na educação ambiental, a dimensão econômica aparece quando se começa a pensar numa concepção crítica desse processo educativo. Num entendimento mais conservador de educação ambiental prevalece uma visão reducionista do ambiente, ou seja, não há articulação entre as várias áreas do conhecimento para se entender a realidade, privilegiando as noções de ciências naturais. Isso reflete uma educação pautada numa ação comportamental com um discurso ecológico.</p> <p>Já numa perspectiva crítica da educação ambiental, o ambiente é compreendido em sua totalidade, englobando tantos os aspectos naturais, quanto os econômicos, sociais, culturais e políticos. Nessa vertente tem-se uma educação compromissada com a formação do</p>	<p>utilizados vídeos e reportagens de jornal. A segunda etapa consiste na ideia de uma prática de “amigo secreto” com trocas de presentes de “lojinhas de 1,99”, no intuito de discutir o valor desses objetos e conseqüentemente o trabalho escravo, utilizando também para compor a discussão um vídeo sobre o assunto. Após esse momento, propõem uma oficina de construção de brinquedos com materiais recicláveis. A última etapa conta o feedback dos alunos por meio de uma roda de conversa e reflexão coletiva.</p> <p>Consideramos esse plano de aula proposto com vários elementos de uma EA crítica, buscando abranger a complexidade das relações socioambientais da dimensão econômica, nesse caso de objetos “baratos” (excerto abaixo).</p> <p>[...] qual o papel dos outros países de economia emergente no contexto do predominate sistema econômico capitalista, ou seja, quais os ditames que tais países precisam atender para serem inclusos na cadeia produtiva desse sistema (Excerto Plano de Aula C).</p> <p>Como perspectiva de ambiente, tratam o viés multidimensional, abordando questões culturais, sociais, econômicas e ambientais sobre a temática, além de demonstrar um nível de participação horizontal colaborativo entre professores e alunos, demonstrando uma transformação multidimensional pensando em provocar reflexões e críticas ao sistema capitalista e nossa inserção nele.</p> <p>PLANO E</p> <p>Por fim, o plano de aula E teve como proposta trabalhar contextos de desmatamento x reflorestamento, pensando em alunos do ensino fundamental II, 9º ano, apresentando os seguintes objetivos:</p> <p>Abordar os conceitos do êxodo rural e expansão urbana, onde os alunos participem e compreendam os benefícios e malefícios da questão desmatamento x reflorestamento. Por conseguinte, fazer com que os alunos compreendam a importância da EA, para que eles entendam que tudo que é em</p>	<p>TRUJILLO-SOUZA, J. P. Comitês de Bacias Hidrográficas dos Rios Piracicaba, Capivari e Jundiá: uma análise da câmara técnica de educação ambiental. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2016, [s.n].</p>
--	---	--

<p>cidadão que compreende plenamente o ambiente, se posicionando e atuando sobre ele. Aqui, a crise ambiental é associada “à problemática da sociedade de consumo, da fome, da injustiça social, da violência, da dominação de povos e classes sociais, do autoritarismo e da concentração de poder político e econômico”. (AMARAL, 2001, p. 7).</p> <p>Por fim, os autores contextualizam a Macrotendência Crítica, que critica a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação de Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Se opõem às tendências conservadoras, procurando politicizar e contextualizar o debate ambiental e também buscando problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade, nesse caso o capitalismo (LAYRARGUES; LIMA, 2014).</p> <p>A EA Crítica alinha-se ao pensamento da complexidade, entendendo que as questões do mundo contemporâneo, como é o caso da questão ambiental, não encontram respostas em soluções reducionistas. Dessa forma, essa macrotendência expressa grande potencial para desconstruir falsas dualidades que o paradigma cartesiano impôs nas relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras dualidades (LAYRARGUES; LIMA, 2014).</p> <p>Assim, na modernidade atual, que impõe novos ritmos e tempos, cheia de desafios e incertezas, não nos permite reducionismos, exigindo abertura, inclusão e diálogo sobre as diversas questões econômicas e sociais, caracterizando um pensamento crítico (TRUJILLO-SOUZA, 2016).</p>	<p>excesso e desordenado, futuramente pode ser prejudicial ao planeta, onde o futuro deles ou de suas gerações estarão condenados (Excerto Plano de Aula E).</p> <p>(..)</p> <p>Dentro dessas aulas, os professores trabalhariam contextos socioambientais como: êxodo rural à procura de melhores oportunidades de vida; expansão das indústrias e substituição de mão de obra por maquinários; grandes centros urbanos recebendo muitas indústrias sem estrutura para o desenvolvimento e abrigo desse volume, crescimento desordenado dos centros urbanos; reflorestamento de áreas para a diminuição de calor e melhoria da qualidade do ar nos grandes centros. Abordar essas temáticas de forma crítica à questões sociais, alienação de trabalho, ocupação desordenada e consequentemente problemas socioambientais variados, nos indica uma EA crítica, de acordo com Layrargues e Lima (2014).</p> <p>A partir do panorama apresentado no quadro acima temos que apenas um plano de aula conteve todos os aspectos críticos contidos em cada eixo estruturante (Educação Ambiental Crítica, Visão de Ambiente Multidimensional, Participação Horizontal Colaborativa e Transformação da Realidade Multidimensional), sendo ele o Plano de Aula C – Made in China.</p>	
<p>Análise do trabalho: O trabalho utiliza a EA Crítica baseada na complexidade de Leff, que critica a realidade na sua razão e paradigmas do conhecimento – reducionista, em que a racionalidade econômica se sobrepõe e é a causa da crise ambiental vivida (revolução industrial, sociedade moderna). Tem críticas ao modelo econômico atual, o capitalismo, mas não necessariamente buscando superá-lo, indicando mais uma necessidade de reforma ou visão de mundo incorporando outras dimensões além da econômica (rompendo reducionismos e dualidades). Compreende que a EA Crítica é aquela que “o ambiente é compreendido em sua totalidade, englobando tantos os aspectos naturais, quantos os econômicos, sociais, culturais e políticos” e para superar a crise é necessário uma educação reflexiva e crítica, compromissada com a formação do cidadão que compreende plenamente o ambiente, se posicionando e atuando</p>		

sobre ele, com intervenções em múltiplas dimensões, que “visa mudanças na sociedade em geral, por meio de intervenções políticas, culturais, econômicas, educacionais, sociais”. Apesar de utilizar Layrargues e Lima (2014), que é mais explícito em classificar a corrente crítica como um enfrentamento ao capital, as autoras se colocam mais como um entendimento de crítico como o fim do reducionismo e dualidades e do PENSAMENTO cartesiano moderno, sendo, portanto, uma EA Crítica idealista, alinhada com Leff e a teoria da complexidade. Porém, ao analisar os planos de aula, se mantém no referencial do Layrargues e Lima para a EA Crítica, ainda que incorporando aspectos considerados críticos de TRUJILLO-SOUZA.

TRABALHO 12

<p>Este estudo se apresenta como alternativa didática para abordagens interdisciplinares, proporcionando uma visão crítica e provocando discussões dos participantes por meio de questões que exigiam um olhar integrador diante de questões sociais, ambientais, políticas e econômicas.</p> <p>A divisão categórica estruturada sugere um grande potencial para aulas com abordagem interdisciplinar com referência no assunto. Os dados estão de acordo com as afirmações de Tucci (2000) a respeito do campo interdisciplinar na temática dos “Recursos Hídricos”. O autor sugere um sistema de interações básicas a cerca desse tema apresentado na figura 2. O esquema simplificado mostra que há dois caminhos para interação entre o socioeconômico e o sistema natural: ao adotar um caminho mais curto (representado pelas setas na cor preta) comprometem o ecossistema existente, enquanto o segundo caminho, na cor verde, mostra a busca de um equilíbrio entre sociedade, ambiente, economia e política.</p> <p>A utilização do estudo de caso sobre a Transposição do rio Piumhi, contribui para abordagem interdisciplinar na formação inicial de professores. Mostrou-se eficiente por proporcionar uma visão crítica diante os fatos expostos, provocando discussões dos participantes por meio de questões que exigiam um olhar integrador diante das questões sociais, ambientais, políticas e econômicas.</p>	<p>No mapa conceitual montado de forma coletiva, os participantes mostram que a Educação Ambiental (EA) possui um papel fundamental na compreensão de medidas mitigadoras. Essa relação fica explícita quando perguntado se a EA poderia ser instrumento de modificação da realidade, e a participante relata que a EA poderia conscientizar as pessoas, que passariam a ver o impacto gerado para obtenção de energia e poderiam ponderar os pontos positivos e negativos para tomada de decisão. (...)</p> <p>Martins (2011, p.1) possui uma visão que se assemelha com a situação debatida, e expõe: “A Educação Ambiental é um imperativo que faz repensar a atual relação nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e ambientais, desenvolvendo um papel que possibilita um novo senso de sobrevivência da humanidade”.</p>	<p>TUCCI, C.E.M. <i>Desafios em Recursos Hídricos</i>. In: PHILIPPI JR., A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, R. <i>Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais</i>. Navegantes. São Paulo: Signus Editora, 2000.</p>
--	---	---

Análise do trabalho: Entende a EA Crítica como aquela que é interdisciplinar, com aspectos naturais, sociais, econômicos e políticos, mas não tem referencial claro (nome de autores em que se baseia pra isso). Não aponta bem ao que a crítica é direcionada e apenas menciona transformação no trecho que indica que a EA poderia ser um instrumento de modificação da realidade através da conscientização das pessoas.

TRABALHO 13

<p>Ao observarem a diversidade de atores, de concepções, práticas e posições político-pedagógicas e o dinamismo que articula esses elementos, Layrargues e Lima (2011; 2014) identificaram três macro-tendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da EA: as macro-tendências conservacionista, pragmática e crítica. (...) Já a macro-tendência crítica questiona as desigualdades e as injustiças socioambientais, procurando problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade. Compreendendo o ser humano como integrante da natureza, defende que a mudança ambiental não caminha separada da mudança social e cultural. Se nutre do pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política (LAYRARGUES, 2012). Em decorrência dessa perspectiva, conceitos-chave como cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social são introduzidos no debate (LAYRARGUES e LIMA, 2014).</p>	<p><i>Um primeiro aspecto a ser destacado é o fato de o grupo ter adotado como tema central “espaço que acontece interações”, que nos permitem pensar na dimensão espaço-tempo envolvendo de modo a trazer a ideia da “relação entre micro e macro” estrutura onde se situam “tudo e todos”, sugerindo a consideração da existência do meio abiótico e biótico, respectivamente, onde a “sociedade” se faz presente e capaz de realizar uma “mudança” através de uma “educação” que propicie uma “qualidade de vida para todos os indivíduos”. Isto acena para uma concepção mais ampla e crítica de que os seres humanos ao serem transformados pelo processo educativo passarão a considerar não apenas sua própria qualidade de vida, mas de todos os seres vivos dando uma ideia de respeito à biodiversidade.</i></p> <p>Em L9 observa-se, primeiramente, o reconhecimento do licenciando de mudança em sua RSMA e tece críticas às macro-tendências conservacionista e pragmática de EA ao citar práticas de EA, que acabam por ser ingênuas, uma vez que não abordam os mecanismos de produção e reprodução do modelo de organização social pautado no capitalismo. Em um segundo momento, reconhece o papel do sujeito histórico e da educação como transformadores do modelo social vigente. (...) Já</p>	<p>LAYRARGUES, P.P. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p.398-421, ago. 2012.</p> <p>LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G.F. da C.. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5., 2011, Ribeirão Preto. AnaisRibeirão Preto: USP, 2011. p. 1 - 15.</p> <p>LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G.F. da C.. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, p.23-40, jan. 2014.</p> <p>REIGOTA, M. Meio Ambiente e Representação Social. São Paulo: Cortez, 1998.</p>
<p>É possível observar nos mapas relacionais produzidos a adoção dos temas centrais <i>Vida e Ser Humano</i>, a partir dos quais as relações estabelecidas são unidirecionais, partindo dos temas centrais. O uso das palavras-chave sugere apresentar indicativos de RSMA naturalistas (planeta, natureza, ser humano, preservação, dependência mútua) e antropocêntricas (Ser humano, exploração do meio ambiente/natureza, recursos utilizáveis, ambição), além de alguns elementos que sugerem uma RSMA globalizante, como educação, complexo, relação homem-natureza e as dimensões espaço-tempo.</p> <p>(Estudos (Reigota, 1998; Moraes, Junior, Schaberle, 2000; Crespo, 1997) atentam para o fato de que <i>Meio Ambiente</i> seja predominantemente representado como <i>Natureza</i>, da qual os seres humanos não fazem parte – o que sugere que a dicotomia existente entre <i>natureza e sociedade/cultura</i> ainda se faz presente nas</p>	<p>L11, para além de denunciar estas macro-tendências não-críticas, sinaliza a possibilidade única de a macro-tendência crítica desvelar e “entender a realidade socioambiental da população de maneira politizada”. Nesta mesma direção, L1 corrobora a construção de uma concepção crítica de EA em que o ser humano é o agente da transformação social.</p> <p>Além dos indicativos de mudanças nas RSMA dos licenciandos e a influência destas na construção de suas concepções de EA, outro aspecto importante pode ser ressaltado, a saber: o impacto na formação docente destes licenciandos resultantes da construção de conhecimentos fundamentados em uma perspectiva que envolva a reflexão-ação em torno do modelo de produção material, social e cultural da sociedade contemporânea.</p> <p>Em L10, o diálogo criado entre as RSMA <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i> dos licenciandos e as tendências críticas de EA propiciou a compreensão da potencialidade <i>crítico-transformadora</i> da EA (TORRES, 2010), que compreende que o levantamento e a</p>	<p>TORRES, J.R. Educação ambiental crítico-transformadora e Abordagem Temática Freireana. 2010. 456 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.</p> <p>TORRES, J.R.; MAESTRELLI, S.R.P. Atributos da educação ambiental escolar no contexto educacional brasileiro: do movimento ambientalista internacional ao nacional. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 28. p. 115-132, 2012.</p>

<p>concepções de mundo dos sujeitos, em tempos contemporâneos. Outra seja, a construção de concepções integradas de mundo implica na superação da dicotomia <i>sujeito-objeto, sociedade/cultura-natureza</i>, <i>Homens-mundo</i> em Freire (1974) que tem fundamentado conhecimentos e práticas, ao longo do tempo. Por outro lado, estes estudos também revelam, mesmo que, em menor proporção, a existência de <i>RSMA globalizantes</i>, em que, este pode ser compreendido como “lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação” (REIGOTA, 1998, p. 14).)</p> <p>Por outro lado o grupo ainda representa MA por um viés naturalista expressa através da palavra-chave “visão romântica do ambiente”, bem como uma RSMA antropocêntrica ao explicitar a relação entre “homem egocêntrico” que visa a “exploração da natureza”, em que ambas RSMA devem ser transformadas através de processos educativos (educação) que resultem em “qualidade de vida para todos os indivíduos”. Em nossa concepção o grupo está sugerindo que as RSMA naturalista e antropocêntrica sejam transformadas no âmbito de uma sociedade que busque mudanças (cultural e social) mediante processos formativos educacionais – o que aponta para relações entre aspectos naturais, sociais e culturais do ambiente, o que configuraria uma RSMA globalizante.</p> <p>Em L9 observa-se, primeiramente, o reconhecimento do licenciando de mudança em sua RSMA e tece críticas às macrotendências conservacionista e pragmática de EA ao citar práticas de EA, que acabam por ser ingênuas, uma vez que não abordam os mecanismos de produção e reprodução do modelo de organização social pautado no capitalismo.</p>	<p>análise dos problemas ambientais se dão em âmbito local em articulação com a macroestrutura social, tendo em vista a transformação dos problemas ambientais locais.</p> <p>Em L2 destaca-se a concepção de EA em uma perspectiva crítica, uma vez que, aponta os problemas sociais (para além dos naturais) como sendo resultantes do modelo de organização social em que vivemos, pautado no capitalismo.</p> <p>As concepções de educação ambiental conservadoras estão a favor da manutenção do modelo de produção capitalista e, conseqüentemente, da manutenção de todos os privilégios construídos pela classe dominante em detrimento da classe dominada, que, por conta disso sofre com diversas práticas discriminatórias como sexismo, racismo, homotransfobias, feminicídio. Isso, porque a sociedade capitalista construiu a cultura do preconceito para justificar a exploração do trabalho de pessoas como os negros ou se apropriou de discursos discriminatórios como o sexismo, tudo isso para a geração do lucro. Portanto, construir uma visão crítica de meio ambiente (e de EA) é questionar as estruturas capitalistas em todos os seus parâmetros (L2).</p> <p>Os licenciandos ao fazerem reflexões baseadas nas discussões e artigos de pesquisa, construíram paralelos entre suas próprias concepções e suas práticas de EA como docentes em formação, o que pode evitar essa dicotomização da realidade ambiental, permitindo o estreitamento das dimensões sociedade/cultura e natureza e a formação de uma visão crítica e globalizante de meio ambiente, em que o sujeito, ao mesmo tempo em que transforma o meio ambiente é também transformado por ele.</p> <p>Portanto, observa-se que trazer à tona a possibilidade de mais de uma única representação social de MA resulta em uma reflexão sobre as próprias ações, ou seja, as próprias práticas educativas, as quais podem agora, diante deste novo prisma, serem transformadas, transformando também a visão de mundo dos sujeitos, num constante processo de ação-reflexão-ação, fundamentados em perspectivas político-filosóficas que consideram em suas análises o modelo de organização social, material e cultural da sociedade contemporânea.</p>	
---	---	--

Análise do trabalho: EA Crítica baseada em LAYRARGUES E LIMA (referencial utilizado) que relaciona os problemas ambientais com as contradições do modo de desenvolvimento e sociedade (capitalista). Indica o processo educativo como instrumento para a transformação (sem definição clara do lugar a se chegar, mas explícita a crítica ao modo de organização capitalista em algum nível). Entende os homens como sujeitos transformadores da realidade, através da politização do debate, com reflexão-ação em torno do “modelo de produção material, social e cultural da sociedade contemporânea” (capital? Seria então para superá-lo? Ou reformá-lo?)

TRABALHO 14

<p>El estudio de Leite y Rodrigues (2011) indicó la importancia de cuestionar las concepciones convencionales y conservadoras de la EA en la formación del profesor de Química, en este sentido, es necesario construir una fundamentación crítica de este tipo de educación y para ello nos basamos en los planteamientos de Moreno (2009), quien caracteriza la educación ambiental crítica (EAC) desde los principios de totalidad, complejidad, interdisciplinariedad y praxis educativa siguiendo los aportes de Carlos Frederico B. Loureiro, Edgar Morin y Paulo Freire.</p>	<p>Se infiere que este tipo de problemas son causados por una clara falta de educación para prevenir o remediar los daños de la aplicación de áreas que implican el impacto causado al ambiente tras su aplicación, por eso se hace necesario abarcar más espacios académicos de educación ambiental, particularmente en el currículo de un futuro profesor de ciencias, para desarrollar una sensibilización del pensamiento docente frente a estas problemáticas, y así proponer recomendaciones, alternativas de solución o prevenciones para el tratamiento adecuado del entorno en que se aplica en este caso, la Química.</p> <p>La revolución industrial que tuvo lugar en el siglo XVIII es, propiamente, el antecedente más importante de la preocupación por la degradación ambiental cuestionando la explotación de recursos disponibles en la naturaleza. Discusiones que se han dado con el transcurso del tiempo construyeron un discurso y una preocupación inmediata por tratar de remediar los daños causados en la naturaleza, sin embargo, estas intenciones cobran real importancia cuando se logra transmitir y llevar a la sociedad las discusiones y reflexiones pertinentes para que se apropien del territorio, generen conciencia de consumo y cuiden el ambiente.</p> <p>Particularmente, y en lo que respecta a la formación inicial de profesores en ciencias se debe involucrar al estudiante en problemáticas en las que esté inmerso, proponiendo soluciones viables argumentadas en conocimiento interdisciplinar y generando conciencia e involucrándose en las discusiones que dan pie a entender las causas principales de fragmentación entre la sociedad y la naturaleza.</p> <p>Es importante que la profesora tenga como concepción que la educación ambiental involucra a la sociedad y además, que este sea un espacio o enfoque que logre transformar la costumbres de los estudiantes, generando una conciencia ambiental a partir del abordaje del ser humano, como un espacio de ambiente, retomando las relaciones sociales, culturales, políticas desde el contexto local, nacional y</p>	<p>Carlos Frederico B. Loureiro, Edgar Morin y Paulo Freire.</p> <p>SAUVÉ, L. Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional. Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, 2004.</p> <p>MORENO, D. Os sentidos outorgados por docentes de cursos de licenciatura sobre a educação ambiental como possibilidade para se pensar a formação de professores. 2009. Dissertação (Mestrado Educação para a ciência). Faculdade de ciencias da Universidade Estadual Paulista Julho Mesquita Filho.</p> <p>RÍOS, E. Y SOLBES, J. Las relaciones CTSA en la enseñanza de la tecnología y las ciencias: una propuesta con resultados. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 6, n. 1. 2007.</p>
<p>El principio de totalidad permite comprender la realidad como un todo estructurado y organizado activamente en diferentes elementos que se interrelacionan dinámicamente, que cambian y que más allá de una sumatoria de partes, constituye un movimiento dialéctico de transformaciones, así las relaciones existentes entre hombre y naturaleza se consideran de manera amplia asociado a los aspectos sociales, históricos, culturales y políticos que la definen.</p>		
<p>El principio de complejidad complementa y se relaciona coherentemente con el de totalidad, permitiendo comprender las interacciones sociales e individuales en diferentes grados de organización y desorganización que constituyen a su vez un tejido de acontecimiento, acciones y eventos que constituyen el mundo y que se presentan de manera incierta.</p>		
<p>La interdisciplinariedad como principio aparece como la</p>		

<p>posibilidad de flexibilizar los currículos escolares y universitarios, de tal forma que se busque superar la super-especialización y la separación de la teoría y la práctica.</p> <p>La praxis educativa constituye un principio central, en la medida que presenta un elemento formativo del profesor o educador en cuanto sujeto autónomo en relación con el mundo, lo que le ofrece la posibilidad de cambiar la realidad cotidiana y de superar la alineación del modelo dominante.</p> <p>La EAC desde los principios propuestos no debe entenderse desde la perspectiva tradicional sintetizada en una cátedra para la preservación y cuidado del medio en la cual la humanidad se desenvuelve; no debería considerarse como una mera herramienta, de resolución de problemas. Además esta forma de entender la EA no riñe con la conceptualización hecha por Sauvé (2003), quien la considera como una compleja organizaci3n de la educaci3n global comprendida por un amplio espectro de teorías y prácticas.</p>	<p>posteriormente global. De la misma manera, se retoma la educaci3n ambiental frente al consumismo y capitalismo, refiriéndose al sistema político, enfocándose en el papel que como profesores en formaci3n inicial obtienen de una formaci3n ambiental.</p> <p>Con campañas de sensibilizaci3n, es posible involucrar a la sociedad en las acciones propias de la educaci3n ambiental, además, que en los colegios desde el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), que como lo mencionan Ordoñez, Riveros y Velasco (2016) está es una iniciativa que se ha implementado dentro de la escuela, con el fin de fomentar el pensamiento y acciones para la conservaci3n de la naturaleza y el ambiente, lo cual permite que se genere una cultura de sustentabilidad ambiental más adecuada para los seres vivos, los ecosistemas y nuestra especie.</p> <p>Este proceso requiere de una labor ardua, pues el cambio de paradigma que pretende tener un pensamiento en pro del cuidado del ambiente no se da inmediatamente, sin embargo, podría facilitarse motivando a las personas desde un enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA) como una metodología de trabajo además del diálogo de saberes, estableciendo relaciones combinadas con la experiencia propia de cada actor social (RÍOS y SOLBES, 2007).</p> <p>De esta manera, se hace necesario repensar la importancia que se le brinda a la educaci3n ambiental vista como una herramienta de soluci3n de problemas y no como una simple acci3n de reciclar, pues esta requiere de un pensamiento crítico y reflexivo de la relaci3n entre el ambiente y la sociedad, (...) educaci3n ambiental sea un enfoque transversal, con el fin que desde los primeros y hasta los últimos semestres el futuro profesor genere conciencia, proponga metodologías, aplique procesos, realice proyectos y d� soluci3n a ellos, para mitigar las problemáticas ambientales.</p>	
--	---	--

Análise do trabalho: Pela defini o da EA Crítica colocada, se alinha mais   teoria da complexidade (categoria totalidade n o se alinha   marxista). EA como ferramenta para buscar solu es para evitar ou minimizar os impactos ambientais (aí especificamente de quest es ligadas   química), considerando o contexto de cada local e em rela o ao global (EA como ferramenta de soluço de problemas). Apesar de mencionar a EA relacionada a aspectos políticos, sociais e culturais, não menciona em nenhum momento questões maiores, com poder, domina o ou até grupos mais atingidos, parecendo focar apenas no aspecto técnico e na mudança de consciência e costumes através da educa o (e campanhas de sensibiliza o) para a mudança de paradigma para um cuidado com o ambiente, combatendo assim a sociedade de consumo e fragmentada (sociedade/ natureza), gerando uma cultura da sustentabilidade ambiental. Cita como possível metodologia a CTSA.

ANEXO B - Tabela de Análises das entrevistas realizadas com os autores.

Tabela de Análises		
Temática/categoria	Respostas relacionadas à temática dentro da categoria	
Origem da polissemia	ENTREVISTADO 1	<p>- a ideia dessa visão crítica, hoje em dia ela tá muito disseminada. Se você olhar todo mundo fala da perspectiva crítica da educação ambiental, mas eu tenho assim por mim que ela cai um pouco no senso comum da visão da crítica como sendo uma coisa de reclamar ou estar indo contra alguma coisa, né, então de um modo geral as pessoas hoje identificam essa questão ambiental como algo problemático, então elas se colocam críticas em relação a isso nesse sentido, ou seja, se colocam contrários a essa questão ambiental, ou seja, os problemas gerados pelas questões ambientais. Então eu acho que, assim, no senso comum, acabou ganhando essa conotação de que a ideia da criticidade, ou a ideia da crítica, é estar contra esse estado de coisas, essa situação de opressão, e aí isso encanta qualquer um que esteja se colocando contrário a essa situação e de fato, quem é favorável à poluição, à degradação, ninguém é favorável, então todo mundo se coloca numa perspectiva crítica a respeito, dentro dessa visão, então acho que, no senso comum, ela acaba ganhando um pouco essa perspectiva.</p> <p>- muitos professores que não estão na discussão acadêmica se colocam nessa perspectiva também. Se eles estão fazendo alguma coisa que consideram como algo favorável à questão ambiental, que estão se colocando contrário a algum problema ambiental, eles colocam que estão fazendo uma educação ambiental crítica.</p>
	ENTREVISTADO 2	<p>- tem uma problemática aí na questão da educação ambiental crítica, que ela é comum ao próprio conceito de educação crítica, acho que não tem diferença entre...tem algumas especificidades, né, mas, digamos, essa polissemia está presente também no campo da educação, da educação que não se chama ambiental, ela pertence ao todo campo da educação.</p>
	ENTREVISTADO 3	<p>- eu acho que essa polissemia da expressão educação ambiental crítica vem muito, talvez, por meio daquilo que a gente pode dizer de uma pobreza conceitual, uma pobreza política né, a gente tem essa coisa que na educação ambiental qualquer um pode ser educador ambiental. Tem uma pequena problematização, muito fraca, se não seria necessário a gente qualificar quem é esse educador ambiental pra ele ter credenciais de fato, né. Um educador passa por uma formação, então tem um conjunto de conceitos e teorias que dão essa base para você falar de educação, então acho que a educação ambiental também precisava ter esse cuidado, né, não é qualquer um que pode pegar e dizer que faz e fala, porque fica tosco, fica sem base, fica sem nenhum fundamento. Então tem uma apropriação aí desse campo da educação ambiental que se expande muito fácil, ele é muito permeável e que, com uma falta de compromisso, de seriedade com fundamentos da educação, eu acho que tem uma pobreza conceitual muito grande. Mas junto também tem uma pobreza política nisso porque, de alguma forma, o ecologista, o educador ambiental, acho que ele mistura muito as problemáticas ambientais, os fundamentos dela. Assim, ora é capitalismo, ora é antropocentrismo, então você fala um pouco de mudança social e de mudança cultural, e não fica tão claro (...) essa apropriação, assim por fora, tem esse desprezo político por falar que é o ser humano, homem bicho, né, o impacto antrópico, essa generalização como um todo.</p> <p>- eu acho que as origens dessa polissemia vêm dessa permeabilidade do campo da educação ambiental, que recebe de bom grado qualquer um entrando, e que vem sem se apropriar dessa bagagem conceitual própria da educação.</p> <p>- porque ela teve uma relativa fácil aceitação, porque a educação ambiental crítica tá falando tanto de corrigir as distorções, as assimetrias, a desigualdade ambiental, enfrentar lá os casos de conflito socioambiental, quer dizer, quem assim é o alvo, né, quem é o público-alvo de uma educação ambiental? Quem entra na educação ambiental que tem a mínima sensibilidade em relação à justiça social, direitos humanos, já é muito simpático, isso é muito visível, a gente às vezes dá parecer pra artigos ou participa de bancas de pessoas que se apropriam da perspectiva</p>

		<p>crítica, você vê que tem uma vontade ali, né, mas que não compreende e mistura muitas coisas. O crítico fica sendo aquela capacidade que a pessoa tem de ser questionadora, ou de pensar transformação, mas uma transformação também que não é exatamente a social, quer dizer, remete a outros signos, né, tá longe de ser uma teoria crítica por exemplo.</p>
	<p>ENTREVISTADO 4</p>	<p>- a polissemia é inerente a esse termo crítico, principalmente quando se trata de ciência. Toda ciência é crítica, mesmo a ciência mais tradicional é crítica. Por exemplo, a teoria da evolução é crítica à teoria criacionista, mas é uma ciência clássica, tradicional, mas ela é crítica.</p> <p>- então, por princípio, a expressão crítica é inerente à ciência por mais tradicional que ela seja, então é natural que tenha essa polissemia. Todo intelectual, todo pesquisador, todo cientista tem uma forma crítica de ver o mundo, cada um com a sua teoria, no caso das ciências humanas as teorias são explicações diferentes do mundo a partir de visões diferentes do mundo, mas que são parte do pensamento científico.</p> <p>- todo intelectual, todo pesquisador, todo cientista, tem a função crítica, de interpretar o mundo de forma crítica.</p>
<p>Definição EA Crítica</p>	<p>ENTREVISTADO 1</p>	<p>- o campo da educação ambiental ganhou uma configuração acho que até hegemônica, de um viés crítico, apesar de você poder contemplar nesse viés crítico várias perspectivas diferentes. O que eu acho que pra mim dá um sentido de criticidade nessas diferenças é que há uma convergência no olhar e que percebe a constituição de uma realidade a partir de uma perspectiva histórica, a partir de uma percepção da realidade construída em relações de poder, e ao olhar para essa realidade, compreendendo essa realidade como uma realidade que merece ser transformada porque é uma realidade que a gente considera uma realidade injusta, né, uma realidade que causa degradação humana e da natureza, então assim, eu acho que os diferentes olhares que dão conta, que convergem para essa perspectiva, acho que podem ser denominadas como críticas.</p> <p>- eu acho que tem um suporte muito grande, até com uma tradição histórica, do viés marxista para fazer essa leitura, mas eu acho que hoje tem algumas variâncias, ou algumas oportunidades outras de interpretação, que também convergem com um olhar crítico dessa realidade, e pensando nessa realidade a partir de uma perspectiva histórica, a partir dessas relações de poder, e que procuram construir, a partir de uma interpretação dessa realidade, possibilidades de atuação para transformar essa realidade. Então acho que elas contemplam uma visão crítica que hoje têm algumas diversidades em relação ao olhar mais tradicional da postura crítica, que tem um viés, um embasamento marxista até historicamente mais consolidado.</p> <p>- mas aí, assim, voltando àquela perspectiva crítica, eu acho que esses autores todos, apesar das suas diversidades, para mim eles se alinham dentro do campo da crítica da educação ambiental, eu acho que eles todos dão suporte para você pensar uma realidade com um olhar de buscar intencionalmente os seus suportes e subsídios pra intervir nessa realidade com o objetivo de transformá-la. (...) eu parto do pressuposto que a educação ambiental crítica tem essa característica, ela tem uma intencionalidade transformadora de realidades, porque parte do pressuposto de que a gente vive uma realidade em crise no sentido de geradora de desigualdades, degradação socioambiental, então assim, partindo desse pressuposto que temos essa realidade, eu penso na educação que seja capaz de contribuir para um processo de transformação dessa realidade.</p>
	<p>ENTREVISTADO 2</p>	<p>- o que caracteriza, pra mim, a educação ambiental crítica é todo mundo que faz educação ambiental que tenha uma proposta de refletir sobre as circunstâncias em que a questão ambiental e a educação ambiental acontecem. Eu acho que sempre que a gente tá discutindo as relações sociais e ambientais e entendendo a questão ambiental à luz de uma dinâmica maior, né, uma dinâmica que envolve a sociedade, que envolve o sujeito, que envolve as questões planetárias...se a gente tá abordando essas diferentes dimensões e pensando então em um comportamento reflexivo, eu acho que isso é suficiente pra caracterizar uma educação ambiental crítica.</p> <p>- fiz uma escala de autores e vê quem entra, quem cabe e quem não cabe e tal – não. Então acho que é melhor a gente pensar que todo mundo tá</p>

	<p>refletindo e tá dando luz, e tá questionando algum aspecto da nossa realidade socioambiental, seja com que autor for, se o autor está servindo para pensar, pra transformar a realidade, isso é crítico.</p> <p>- para mim, isso continua sendo um pensamento crítico, mesmo que eu não esteja usando nenhum autor diretamente relacionado ao Marx ou à escola marxista, porque Ingold foi marxista, então ele também está dialogando com Marx, mas ele explica qual o diálogo que ele tem com Marx, é um diálogo onde ele dialoga e questiona, dialoga e questiona, mas é um diálogo. Então esse movimento, por exemplo, da filosofia é chamado de novo materialismo, ele não é exatamente materialismo do século 19, o materialismo marxista, ele é o materialismo que tá dialogando com as questões do século 21 e tem diferenças, mas ele é um materialismo, né. Então isso que eu acho que é importante, que a gente possa por educação ambiental crítica acolher diferenças, que se a gente for restringir apenas a uma escola marxista, estritamente marxista, a gente vai reduzir muito nesse campo, então eu, digamos assim, do ponto de vista do pensamento crítico, acho que eu continuo trabalhando no horizonte do pensamento crítico, embora com autores que não são diretamente marxistas.</p>
<p>ENTREVISTADO 3</p>	<p>- é a luta de classes, a gente vai colocar isso aí agora, a educação ambiental crítica ela se coloca, ela tem uma postura, né, ela parte das classes trabalhadoras, ela tem isso como objeto, vamos dizer assim, e o que a gente está vendo aí, Ricardo Salles, um dos diretores presidentes fundadores do Endireita Brasil, é combater o ecologismo de esquerda, combater o ecossocialismo, os tais dos melancias, enfim, o ecologismo popular, e tudo que diz respeito a qualquer identidade do ambientalismo com pensamento de esquerda, então a educação ambiental crítica tá num momento crítico de sobrevivência mesmo nesse contexto.</p> <p>- quando a gente tá falando de antropocentrismo a gente padroniza todo humano aí, então o educador ambiental tem esse olhar muito dessa mudança cultural, é o ser humano que agride a natureza, que impacta a natureza, esse olhar biologicista. Isso já tá bem mastigado na educação ambiental crítica né, como que esse olhar biologicista é danoso pra a gente poder compreender com mais clareza quem são esses sujeitos da crise ambiental.</p> <p>- no Estado a gente viu que a única estrutura que tinha uma educação ambiental genuína crítica, porque era inspirada em Paulo Freire, que era feita junto de classes trabalhadoras, junto ao ecologismo popular, (...).</p> <p>- porque a educação ambiental crítica tá falando tanto de corrigir as distorções, as assimetrias, a desigualdade ambiental, enfrentar lá os casos de conflito socioambiental, (...).</p> <p>- o limiar, a fronteira, para você ter claro o que é essa educação ambiental crítica é a gente entender como que se processa a luta de classes no campo ambiental. Sem ver a luta de classes a gente não enxerga. Acho que essa que é a fronteira para se compreender mais claro qual o papel da educação ambiental crítica (você diz assim em relação a se posicionar?) é, sem ver como que a luta de classes se reflete, como que ela se organiza dentro do campo ambiental e como que a educação ambiental se insere nisso é muito amorfo, é muito sem significado, qualquer que seja a educação ambiental, até essa que você pode chamar crítica, porque é claro que a gente vê essa distorção toda, as classes dominantes e as classes populares e todo esse mecanismo acontecendo, então a educação ambiental se posiciona, ela, enfim, é para se posicionar, ela necessariamente obedece a algum projeto de educação, a um projeto de nação, né, as próprias tendências da educação elas já se colocam nesse campo, né, se você tá aí para transformar ou para conservar a sociedade, de que lado você tá, você tá junto da classe trabalhadora ou tá junto da elite, é a luta de classes como a gente conhece, então é um posicionamento que se assume quando você assume de fato a educação ambiental crítica, e isso que tem que reverberar na prática.</p>

	ENTREVISTADO 4	<p>- as Ciências Sociais já explicaram tanto como o mundo é perverso e as relações sociais são perversas sob o modo capitalista de produção no mundo em que nós vivemos, principalmente na insustentabilidade do mundo, que tem a ver com a insustentabilidade não só ambiental mas também social. Já se demonstrou tanto isso que ninguém vai aceitar fazer uma educação ambiental que não seja para transformar o mundo. Agora, o que é transformação do mundo depende de um instrumental teórico mais robusto, né, porque a gente vê muito por aí assim “ah, educação ambiental transformadora - transforma o sujeito porque ele não sabia, agora ele sabe”, não é disso que as Ciências Sociais tratam na transformação do mundo. O conceito de transformação é a transformação das relações sociais sob o modo capitalista de produção, segundo o referencial que eu conheço. Eu penso que pouca gente tem um referencial claro do que é transformar, então aí todo mundo quer transformar, mas transformar para que e aonde, né, então acho que a Eunice colocou muito bem naquele texto “Educação ambiental crítica: crítica do quê?”, então, do quê, pra quê e aonde, eu acho que essa é a questão.</p>
Transformação – EA Crítica	ENTREVISTADO 1	<p>- eu vejo assim, todos olham para um mesmo horizonte, agora o horizonte ele é amplo, você pode chegar no horizonte a partir de diferentes rumos, né, mas assim, certamente o horizonte está para frente, para trás é outra coisa. Então, assim, quem tá olhando pra frente e tá buscando referenciais para pensar em como avançar, eu acho que é uma perspectiva que dá uma identidade a esse campo crítico, porque assim, eu vejo cada vez mais que a gente hoje não tem como pré-determinar o que será, eu acho que a gente tem possibilidades possíveis de serem alcançadas né, mas certamente você só vai buscar alcançar se você tem de fato um conhecimento do seu presente que lhe faça saber como está agora e como atuar nesse agora para se buscar possibilidades de caminhos para se chegar nesse futuro, né, chegar nesse horizonte transformado, acho que é por aí.</p> <p>- e aí a transformação, a meu ver, passa primeiro por uma, não gosto de dizer primeiro porque parece que tem ordem, mas primeiro passa por uma visão crítica dessa realidade, né, você perceber...para mim a criticidade passa por perceber essa realidade para além da sua aparência, e você buscar uma essência que constitui essa realidade. Eu acho que a essência, as relações de poder estruturantes da realidade, elas nos dão muito essa possibilidade desse entendimento, mas isso se faz através de um viés crítico, uma visão crítica sobre essa realidade, e com essa visão crítica você se coloca numa possibilidade de transformação dessa realidade, e essa transformação passa pela ideia da emancipação, emancipação dos processos opressivos, processos de dominação que a realidade que a gente vive nos impõe.</p>
	ENTREVISTADO 2	<p>- eu acho que há transformações diferentes, né, de acordo como a pessoa lê o mundo, claro, há transformações diferentes. Agora, por exemplo, eu acho que na educação ambiental, o que eu entendo que seja a transformação que junta as pessoas é que a gente quer uma sociedade mais justa, né, com menos desigualdade social, onde também, digamos, a natureza e as relações ambientais sejam saudáveis e a gente respeite, haja um respeito ao meio ambiente. Então a ideia de que o meio ambiente ou os recursos naturais, nenhuma dessas palavras me agrada muito, bom, mas vamos usar, assim, digamos, o não humano, a dimensão não humana do nosso mundo humano deve ser respeitada por nós, né, e isso tem um valor, um bem nesse sentido, um valor para a humanidade respeitar a dimensão não humana do nosso planeta, do nosso ambiente, enfim, do nosso circuito de vida. Então eu acho que isso é o que tem, digamos, o que tem em comum, isso junto a maioria de nós, eu acho, do campo socioambiental. Agora, é claro que mesmo dentro dessa visão ampla existem diferentes projetos de sociedade que vão ter diferenças internas entre si, então, você pode, e aí, claro, depende das pessoas explicitarem esses projetos e a gente vai poder ver diferença, mas aí, digamos assim, são diferenças dentro de um mesmo campo de diálogo. Agora existe também, na nossa sociedade...eu duvido, eu tenho a impressão que eu não encontraria dentro da educação ambiental um autor, um colega aqui que defendesse o desmatamento da Amazônia, entendeu, defendesse que o ministro da agricultura deveria ser um latifundiário, que é isso que a gente tá vendo acontecer hoje. Então eu duvido que encontrasse um colega em qualquer congresso que fundamentasse isso com algum conceito ou com uma teoria dentro da educação ambiental, acho muito difícil, né, no máximo a gente pode encontrar alguém que entenda que tem que preservar o meio ambiente mas sem discutir as condições políticas, por</p>

		<p>exemplo, essa é uma diferença que aparece no nosso campo. Então a gente tem colegas, por exemplo, mas isso em qualquer campo crítico vai ter, que acham que é importante ter um lugar dentro do governo, seja ele qual for, mesmo neste, para defender a educação ambiental. A gente tem colegas que dizem “não, é melhor ficar fora do que estar lá dentro porque se você for lá para dentro não tem como fazer educação ambiental”, então esse é um debate que também tá dentro da educação ambiental.</p>
	<p>ENTREVISTADO 3</p>	<p>- porque transformação é outro vocábulo que se apropria muito superficialmente, né, a transformação social na sociologia é uma coisa muito clara, e é inclusive o que está colocado lá no Tratado de Educação Ambiental: a educação ambiental não é neutra, é ideológica, e é baseada em valores para transformação social. Então assim, precisa entender um pouquinho o que é não neutralidade, o que é ideologia, transformação social, então visitar as Ciências Sociais ajuda para entender isso, e transformação social não é a mesma coisa que transformação cultural, e aí que eu acho que tá a mistura de quem não entende exatamente o que é o crítico na educação ambiental, porque tá falando de mudar o jeito do ser humano se inserir no mundo, para deixar de ser antropocêntrico e passar para um ecocentrismo, vamos dizer assim, então a transformação ali pode ser essas duas coisas, fica muito misturado né. A transformação social para você superar a desigualdade, as classes trabalhadoras acabar com a opressão que sofrem, o capitalismo se transmutar e por aí vai...então são duas dimensões que estão articuladas mas que a gente vê que na prática e no discurso desses que usam superficialmente o vocábulo crítico, acabam fazendo.</p>
	<p>ENTREVISTADO 4</p>	<p>- ninguém vai aceitar fazer uma educação ambiental que não seja para transformar o mundo. Agora, o que é transformação do mundo depende de um instrumental teórico mais robusto, né, porque a gente vê muito por aí assim “ah, educação ambiental transformadora - transforma o sujeito porque ele não sabia, agora ele sabe”, não é disso que as Ciências Sociais tratam na transformação do mundo. O conceito de transformação é a transformação das relações sociais sob o modo capitalista de produção, segundo o referencial que eu conheço. Eu penso que pouca gente tem um referencial claro do que é transformar, então aí todo mundo quer transformar, mas transformar para que e aonde, né, então acho que a Eunice colocou muito bem naquele texto “Educação ambiental crítica: crítica do quê?”, então, do quê, pra quê e aonde, eu acho que essa é a questão.</p>
<p>EA Crítica e sua diversidade no campo da EA</p>	<p>ENTREVISTADO 1</p>	<p>- é importante a gente buscar, e acho que na educação ambiental tem tido algumas iniciativas nesse sentido, de buscar uma compreensão de outras epistemologias para se pensar um outro, e eu vejo que, assim, a crítica a esse mundo da teoria marxista nos dá muito suporte, um suporte bastante significativo para a gente pensar este mundo que tá aí e fazer a crítica a esse mundo que tá aí, mas eu acho que para pensar um outro mundo, para além da perspectiva marxista, que eu acho que também nos ajuda a pensar um outro mundo, mas acho que o aporte de outros saberes, de outras perspectivas epistemológicas, favorecem a se buscar pensar uma outra possibilidade, né, e eu acho que na educação ambiental tem tido iniciativas de buscar esses diálogos, esses saberes, essas outras possibilidades de convergir com outras formas de pensar e de construir o conhecimento da realidade e sobre a realidade que se pretende buscar construir, transformar.</p> <p>- a meu ver, tem tido na educação ambiental algumas iniciativas (...) a discussão hoje que tá bastante interessante da questão da decolonialidade, acho que Boaventura teve contribuições para pensar a epistemologia do sul, Morin eu acho que traz muitas contribuições pra pensar uma outra perspectiva epistemológica a partir da complexidade, (...) mas assim, eu vejo elas de forma muito complementares, inclusive complementar a partir da própria perspectiva marxista que, aliás, praticamente todos eles beberam do marxismo, Morin, Boaventura, todos eles foram leitores, estudiosos, partiram de uma visão marxista, de uma teoria mais marxista para pensar essa realidade.</p> <p>- são experiências interessantes porque, a meu ver, a gente está vivendo realmente um momento de que essa crise que a gente vive para mim é uma crise de modelo civilizatório, e nesse modelo civilizatório, a meu ver, tá constituindo toda a modernidade que a gente foi construindo ao</p>

	<p>longo desse último período histórico, né, e eu acho que pensar para além dessa modernidade requer um suporte de outras formas de produzir conhecimento, de chegar à compreensão dessa realidade.</p> <p>- mas aí, assim, voltando àquela perspectiva crítica, eu acho que esses autores todos, apesar das suas diversidades, para mim eles se alinham dentro do campo da crítica da educação ambiental, eu acho que eles todos dão suporte para você pensar uma realidade com um olhar de buscar intencionalmente os seus suportes e subsídios pra intervir nessa realidade com o objetivo de transformá-la.</p> <p>- então eu acho que todos que pensam ou ajudam a pensar pra alimentar esse processo de transformação dessa realidade, eu vejo que eles se alinham dentro de um campo crítico, mesmo que alguns hoje até, por exemplo, Morin e Boaventura, que não falam mais em marxismo, mas eu vejo muita coisa do marxismo, de marxista nesses autores, apesar de que hoje não se identificam como, mas assim, nesse sentido, eu penso muito dessa forma.</p> <p>- eu vejo uma confluência bastante grande na forma de pensar, por exemplo, a perspectiva dialética de pensar a realidade de forma dialética é algo que sempre esteve presente desde a minha formação, mas eu acho que, por exemplo, a complexidade me ajudou a pensar a dialética ainda de um outro olhar também. Então, assim, perceber a complexidade dos fenômenos que constituem a realidade, a complexidade me ajudou bastante, né, mas me ajudou a partir da própria visão dialética histórica que eu continuo tendo. Então é nesse sentido que eu acho que elas se complementam, elas não se negam, elas se complementam, com suas diferenças, suas peculiaridades, mas eu acho que elas agregam uma a outra, nesse sentido.</p>
<p>ENTREVISTADO 2</p>	<p>- hoje eu pergunto o que é uma educação ambiental conservadora. Em primeiro lugar eu vou fazer uma autocrítica, minha e de todo mundo que usou ou usa ainda eventualmente essa distinção. Eu acho que o que a gente fez e alguns ainda fazem é uma distinção moral, não era uma distinção em si, era uma distinção moral. A educação crítica é boa, a educação conservadora é ruim; a educação crítica é transformadora em direção a uma sociedade melhor e a educação conservadora não transforma a realidade em direção a uma realidade melhor, ela não é transformadora, mas aí o conceito de crítica e transformadora no nosso caso ele tava com o valor de julgamento, né, bom e ruim, melhor para a sociedade e pior pra sociedade. Por isso é óbvio que ninguém se autorreconhecia como conservador, porque fazer educação ambiental conservadora era estar no polo negativo dessa distinção bom/ruim, ninguém quer se identificar com o polo negativo da ideia, né, moralmente menos adequado, menos transformador, menos inovador, sei lá, aí você pode fazer uma lista de adjetivos não muito bons para conservador e muito bons para crítico.</p> <p>- por isso que eu acho muito complicado, e eu já fiz isso no início da minha carreira, se você ler os meus primeiros textos você vai encontrar uma distinção que eu fiz sobre educação crítica e educação conservadora, e você usa também né, nas perguntas, por exemplo, eu hoje fico pensando qual o sentido de fazer essa distinção, né, eu hoje questiono essa distinção que eu mesma já fiz, mas claro, há muitos anos atrás. A gente vai ficando mais experiente, vai tendo uma visão mais complexa da realidade, e a gente vai complexificando também as nossas análises, e eu hoje não acho tão produtivo esse tipo de distinção.</p> <p>- eu acho que esse tipo de distinção tinha, no começo, ela era muito ideológica no sentido negativo da palavra ideológica, e no momento histórico (...) lá dos anos 80, anos 90, onde você tinha ainda uma percepção de que ser de esquerda era bom, né. Eu continuo achando que ser de esquerda é a minha posição, mas hoje em dia, observando a realidade que a gente tá vivendo, onde tem uma valorização de ser de direita e ser conservador, essa distinção, se ela fosse começar a ser feita hoje, ela teria um outro percurso (...) naquele momento que a gente fazia essa distinção, no nosso campo mesmo, havia uma predominância de valorizar a transformação da sociedade, no sentido mais à esquerda dessa transformação, e ser conservador era praticamente ser de direita, então naquele momento isso era ruim, hoje em dia (...) por mais cruel que seja, hoje em dia talvez não tivesse tanta rejeição à categoria conservadora, porque nós estamos em uma virada à extrema-direita, né, mas não</p>

era o caso quando a gente escreveu isso nos anos 80 e 90.

- outra coisa, a categoria que eu usei (...) era educação ambiental conservacionista, que é diferente de conservadora, era uma educação ambiental inspirada na política de padre norte-americana, que era educar pra gostar da natureza sem necessariamente inserir a natureza dentro das relações sociais.

- eu trabalhei com educação com parques, trabalhei com educação conservacionista, foi por aí que eu comecei a minha trajetória com educação ambiental, e naquele momento que eu fiz essa distinção tem a ver com o momento em que eu achava o meu trabalho, em parte, um trabalho pouco transformador da sociedade, então tinha a ver com uma autocrítica também do trabalho que era possível fazer em parques, que era o trabalho que eu conhecia.. (...) depois eu pensei, puxa, mas, pensando bem, trabalhar num parque não quer dizer trabalhar em um espaço alienado ou alienante, tem muita coisa importante e interessante em um parque, né, eu acho que também era um pouco a minha visão muito jovem e muito preto no branco, sabe, uma visão muito, assim, pouco complexa das coisas, simplificadora também pela minha pouca experiência, pela minha idade, sei lá, que me fazia...e também eu tava mudando, eu tava fazendo uma ruptura momentânea com aquela área, com aquele tipo de trabalho mais conservacionista, pra ir pra um trabalho da educação política, da educação popular, né, então naquela época para mim isso era uma distinção importante, hoje em dia, com a minha experiência e tal, eu não vejo que quem trabalha em parque esteja fazendo um trabalho alienado ou alienante, ao contrário, eu tenho também assessorado em unidade de conservação, acho que tem uma série de trabalhos super importantes, mesmo que eles estejam relacionados ao lazer, ao prazer, enfim, ao trabalho de sensibilização ambiental, eles podem ser um importante processo, sabe, para refletir sobre o ambiente. Então essa distinção que para mim, naquela época, eram irreconciliáveis, hoje em dia perderam uma boa parte do sentido para mim. Eu acho que tanto é possível fazer um trabalho dogmático, que não ajuda a pensar, que deixa de pensar, dentro daquilo que é chamada de educação crítica, como também é possível fazer um trabalho muito transformador dentro daquilo do que a gente chamaria educação ambiental conservacionista.

- então assim, para mim é muito instigante a gente pensar, né, perspectivas de educação que deem conta. Essas pessoas tiveram em algum momento uma formação marxista, porque quem se formou nos anos 70 e 80 teve uma formação marxista que era, digamos, a perspectiva hegemônica naquele momento. Então, é como a psicanálise, uma vez que você estude a psicanálise você vai dialogar com Freud independente do que você faça (...) eu acho que o problema da educação ambiental que se chama de educação ambiental crítica é muito pequena, é muito redutor de tudo que se faz, né, porque eu acho que o problema é porque ela ganhou esse valor moral, educação ambiental crítica é transformar a sociedade, quem não faz educação ambiental crítica quer que a sociedade permaneça como está, acho essa distinção totalmente destituída de valores, produtiva. Eu mesma fiz essa distinção, mas há 20 anos atrás, quando eu era, enfim, no momento em que isso me parecia explicar as coisas, mas, como qualquer intelectual, a gente vai refinando os instrumentos de leitura da realidade. Hoje, pra mim, isso não fez bem ao nosso crescimento dentro da educação ambiental pra abordagem, né, pra gente dialogar melhor, com mais acolhimento uns dos outros, fica muito nessa demarcação, que pra mim é inútil.

- no documento que está sendo divulgado essa semana você pode localizar isso... a gente formou um grupo enorme (...) de mais de 200 pessoas para discutir um documento de repúdio ao desmonte da educação ambiental no Ministério do Meio Ambiente, no MEC, e aí o grupo teve diferentes posições dentro do grupo de discussão (...) a gente tem diferenças, que saiam vários documentos, né, cada um assina no que se sentir representado. São diferenças e ok, estamos aí, todos contra o desmonte do trabalho que foi feito até agora. Então eu acho que, assim como esse momento é muito interessante porque ele acirra as diferenças, eu acho que nós também temos, de acordo com cada pequeno, ou subgrupo de pessoas, redes, a gente tem também direções de projetos de sociedade, de modo de compreender a conjuntura, então a resposta é que eu acho que tem diferentes projetos, mas eu acho que a gente tem que reconhecer e lidar com a pluralidade, e se posicionar de acordo com a posição que

		<p>a gente se identifica, e reconhecer o direito do outro a ter outra posição diferente. Eu acho que existem diferenças, mas nada dentro da educação ambiental, pelo menos até agora, que mostre um entendimento ultradireita ou ultraconservador dentro desse campo...aspectos um pouco mais um pouco menos mas, digamos assim, dá para conversar, diferente de conversar com ruralista que vai querer uma política fundiária para Amazônia, acho que aí não dá para conversar, tá no campo oposto, só dá para fazer oposição, não tem jeito.</p>
<p>ENTREVISTADO 3</p>		<p>- é nítido de ver que apenas os protagonistas da educação ambiental crítica se rotulam como pertencendo a esse campo teórico, é muito curioso de ver isso, né, tem uma afirmação aí, eu acho que essa afirmação é sintomática de que educação ambiental crítica ainda tá no campo da contra hegemonia, contra hegemonia no sentido também de ser minoritário no campo da educação ambiental. Ela está em pequenos redutos, ela está em pequenas trincheiras, vamos dizer assim, e eu acho importantíssimo, a gente poderia entender essa correlação de forças entre quem é posição hegemônica e contra hegemônica no campo da educação ambiental porque todo esse discurso que a gente tá vendo do presidente eleito, ele remete, ele sugere que o pensamento de esquerda invadiu e tomou conta do Sistema Nacional de Meio Ambiente, por isso que tem todo esse movimento de fusão, de esquarteramento, e por aí vai.</p> <p>- quer dizer, tem uma teoria conspiratória por trás disso no final das contas, que tá bem longe de ser isso que vem acontecendo, né, então eu acho importante a gente lembrar que a educação ambiental crítica é contra-hegemônica, ela tá lutando por permanecer em alguns espaços muito residuais, ela não é absolutamente dominante, não é, tá longe de ser, e talvez por isso essa necessidade de se afirmar, de se afirmar como o outro que nega essa condição hegemônica.</p> <p>- no geral, pensando aqui no Estado, pensando nas empresas, pensando em todos os segmentos sociais onde a gente possa ter educação ambiental, nas escolas, Prefeitura, nas secretarias, na União, enfim, nas universidades, é residual, a gente não vê um domínio dela, especialmente nos aparelhos ideológicos de Estado, pensando no Althusser, que é a escola e o Estado. Isso é o discurso, no Estado a gente viu que a única estrutura que tinha uma educação ambiental genuína crítica porque era inspirada em Paulo Freire, que era feita junto de classes trabalhadoras, junto ao ecologismo popular, ela foi extinta, isso não foi por acaso.</p> <p>- eu acho que essa afirmação que vem desse campo é exatamente por uma posição não só contra-hegemônica mas absolutamente minoritária, residual, tá longe de dominar, a gente vê que o discurso da educação ambiental crítica foi mal apropriado e a gente vê que a prática da educação ambiental crítica é também muito limitada, tá muito cerceada, e a tendência agora nos próximos anos vai ser de sufocamento, não vejo outra palavra, vai predominar essa educação ambiental conservacionista e a pragmática, que são as pautas do mercado na verdade. (...) então assim, a gente vê que essa correlação de forças vai continuar se reproduzindo no próximo governo e a tendência da educação ambiental crítica é ser varrida, estrangulada.</p> <p>- eu acho que nesse próximo momento que não se tolera e se quer eliminar o pensamento de esquerda qualquer um que aparecer com uma conotação crítica na educação ambiental, na medida em que esses caras entenderem, eles vão querer tirar, eles não vão aceitar a palavra crítica, vai ser educação ambiental e ponto, da forma mais fajuta e ingênuas que a gente possa imaginar.</p> <p>- e o nome crítica, esse aposto aí, vai sumir, assim, eu acho muito provável. Mas é curioso de ver que esse pessoal que faz educação ambiental conservacionista e pragmática não se rotula, não se define, eu acho que é isso é justamente por causa dessa fraqueza conceitual que é tão gritante que é isso “isso não importa, isso não interessa”.</p> <p>- sem ver como que a luta de classes se reflete, como que ela se organiza dentro do campo ambiental e como que a educação ambiental se insere nisso é muito amorfo, é muito sem significado, qualquer que seja a educação ambiental, até essa que você pode chamar crítica, porque é claro</p>

		<p>que a gente vê essa distorção toda, as classes dominantes e as classes populares e todo esse mecanismo acontecendo, então a educação ambiental se posiciona, ela, enfim, é para se posicionar, ela necessariamente obedece a algum projeto de educação, a um projeto de nação, né, as próprias tendências da educação já se colocam nesse campo, se você tá aí para transformar ou para conservar a sociedade, de que lado você tá, você tá junto da classe trabalhadora ou tá junto da elite, é a luta de classes como a gente conhece, então é um posicionamento que se assume quando você assume de fato a educação ambiental crítica, e isso que tem que reverberar na prática.</p> <p>- o que se entende por luta de classes dentro da comunidade dos educadores ambientais, e se se entende, o quanto você coloca isso na ordem de valores, para a gente poder...sabe, tem uns que lutam pela luta de classes, outros que lutam pela defesa ambiental, mas os dois estão mesclados. Quando a gente fala do ecologismo popular, quando a gente fala sobre a luta contra as injustiças socioambientais, é a luta de classes, então assim, qual o sentido que a gente está dando na educação ambiental.</p>
	<p>ENTREVISTADO 4</p>	<p>- também porque as ciências humanas avançaram tanto na explicação das desigualdades sociais, e principalmente das desigualdades sociais, que não ser crítico nas ciências humanas não pega bem, porque o mundo social e humano é muito perverso, então não pega bem, todo mundo quer ser crítico, mas conseguir ser crítico no sentido para além da crítica que é inerente à própria ciência, porque é isso que nós estamos falando, nós estamos falando de uma crítica para além do que é inerente à própria ciência, aí é uma outra questão, é preciso de estudo, é preciso aprofundar nas teorias críticas para formar esse instrumental.</p> <p>- porque, como eu falei, não pega bem, não pega bem porque as Ciências Sociais já explicaram tanto como o mundo é perverso e as relações sociais são perversas sob o modo capitalista de produção no mundo em que nós vivemos, principalmente na insustentabilidade do mundo, que tem a ver com a insustentabilidade não só ambiental mas também social. Já se demonstrou tanto isso que ninguém vai aceitar fazer uma educação ambiental que não seja para transformar o mundo.</p>
<p>Avaliação da diversidade – positiva ou negativa</p>	<p>ENTREVISTADO 1</p>	<p>- acho que a nível acadêmico é interessante a gente fazer essa distinção, justamente para a gente ter uma influência também da própria construção desse senso comum, tentando de certa forma qualificar essa ideia do que é o crítico, né, para que as pessoas possam se utilizar com mais propriedade dessa ideia.</p> <p>- eu não vejo problema maior nas pessoas se utilizarem dessa expressão quando elas se colocam assim, numa perspectiva contrária, mas eu acho que academicamente a gente faz essa leitura do que essa criticidade está correspondendo, para justamente perceber como as práticas podem estar assumindo essa criticidade e, com essa assunção dessa criticidade, ela possa estar interferindo nessas práticas para que possam de fato criar uma possibilidade de transformação da realidade.</p> <p>- eu não acho positivo, eu acho que é esperado que isso aconteça, que as pessoas se apropriarem dessa forma. Eu acho que, para quem está na academia e fazendo uma reflexão teórica dessas práticas, eu acho que cabe mesmo a gente fazer essa distinção, essa qualificação, mas é esperado que as pessoas assumam essa ideia, o sentido da crítica numa visão mais superficial, mais ingênua.</p> <p>- quando fala autores aí eu já entendo que a gente está falando de alguém que tá no campo acadêmico e se colocando em um processo de reflexão, e de fato, (...) dificilmente alguém se coloca em uma perspectiva que não seja crítica, porque eu acho que de certa forma mesmo quem tá no processo de reflexão, principalmente quem tá ainda no processo inicial de reflexão, acaba absorvendo muito esse sentido também que tá no senso comum.</p> <p>- mas, assim, eu acho também que o campo da educação ambiental ganhou uma configuração, acho que até hegemônica, de um viés crítico, apesar de você poder contemplar nesse viés crítico várias perspectivas diferentes.</p>

ENTREVISTADO 2

- eu acho que a polissemia como diferentes abordagens que são feitas para uma educação crítica, ela é positiva, né, é positiva nesse sentido de que, por exemplo, eu posso trabalhar com Tim Ingold, como é meu caso, ou posso trabalhar com o autor muito mais identificado com, por exemplo, o pensamento marxista, ou eu posso trabalhar com o autor mais identificado a alguns dos autores da escola de Frankfurt que é uma das origens do pensamento crítico. Então, digamos, essa polissemia, se a gente entender essa polissemia como as várias possibilidades de trabalhar com vários autores que de alguma forma estão exercendo o pensamento crítico, né, que fazem parte, digamos, da história do pensamento crítico, então essa polissemia eu acho positiva (...) essa liberdade, essa variedade de possibilidades de abordagens teóricas dentro de um horizonte que a gente pode chamar de pensamento crítico eu acho positivo, tanto na educação quanto na educação ambiental, quanto, digamos assim, na própria grande área das ciências humanas.

- eu tenho uma percepção no caso da educação ambiental crítica, que é a que eu conheço mais, que é o pequeno nicho onde eu me movimento, mas também na educação não necessariamente ambiental eu acho que também funciona assim. Eu percebo que há também uma disputa pelo nome, há uma disputa pelo título, pelo atributo, há uma disputa por esse atributo do que é a educação ambiental crítica, (...) uma certa disputa que diz assim “bom, quem é que faz e quem não faz educação ambiental crítica?”, né, inclusive assim, “ai, eu fui quem começou a falar em educação política”, quem usa o termo educação crítica, quem não usa o conceito tal, essas discussões que lotam um jogo da disputa de poder, digamos, dentro desse mini-campo de produção na educação que reproduz, digamos assim, o jogo de disputa por um capital, por um capital científico, né, que existe em qualquer campo acadêmico, e a minha referência para isso é o Bourdieu, ou seja, eu gosto muito da análise que o Pierre Bourdieu faz sobre o campo científico como um campo de disputa política, e o que se disputa ali é o capital científico, o capital simbólico, não é um detalhe, mas é o capital simbólico. (...) pra mim essa análise é útil porque eu vejo no nosso pequeno campo da educação ambiental, que é um campo com pouca gente né, é só uma subárea dentro de tantas (...) uma pequena subárea que é e mesmo aí a gente vê isso...então, quando a disputa pelo atributo de crítico se coloca nesse jogo que disputa pelo capital simbólico, por prestígio acadêmico, eu acho que aí é negativo, negativo no sentido de que é um tipo de disputa que não interessa...que está disputando é quem vai ter mais prestígio do que o outro, né, que autor tem mais prestígio que o outro. Então é uma disputa que me interessa menos e eu acho menos produtiva, acho que essa disputa ela não produz muito, ao contrário, ela cria microgrupos. Então só quem trabalha com autores que trabalha é crítico, se usar outro autor já não é crítico, né, esse tipo de, digamos, de usar a categoria educação crítica para distinguir quem é o verdadeiro detentor da educação crítica dos outros, que são menos, ou não tão críticos, quer dizer, quando começa a usar essa categoria para medir e pra dizer quem é que tá com a verdade da educação crítica, eu acho que é negativo. Eu acho que isso não ajuda o campo a crescer.

-se você distingue pra excluir os outros eu acho redutor, mas se você define pra dialogar, diz “olha, eu trabalho com educação ambiental crítica nessa perspectiva, reconheço que o outro trabalha noutra, e outro trabalha noutra, e todos nós estamos fazendo o pensamento crítico”, aí eu acho positivo. Então, depende da dinâmica para qual está servindo distinguir e definir o que é crítico, essa é a minha resposta.

- eu vou te dizer que eu prefiro nesse caso o conceito mais amplo de educação crítica pra que seja mais inclusiva, não crie tanto esses guetos, né, excludentes, só faz educação ambiental crítica quem usa cinco autores que eu uso, se não usou eu distingo os outros. (...) fiz uma escala de autores e vê quem entra, quem cabe e quem não cabe e tal – não, então acho que é melhor a gente pensar que todo mundo tá refletindo e tá dando luz, e tá questionando algum aspecto da nossa realidade socioambiental, seja com que autor for, se o autor está servindo para pensar, pra transformar a realidade, isso é crítico.

- então isso, para mim, tem/faz muito sentido para pensar realmente uma epistemologia ecológica, isso que alguns autores chamam de pós humanista, pós humanismo nesse sentido, que não existe só a racionalidade humana pra ordenar o mundo, pra entender o mundo, o mundo tem outras lógicas, né...pra além de nós, então, para mim, isso continua sendo um pensamento crítico, mesmo que eu não esteja usando nenhum

		<p>autor diretamente relacionado ao Marx ou à escola marxista, porque Ingold foi marxista, então ele também está dialogando com Marx, mas ele explica qual o diálogo que ele tem com Marx, é um diálogo onde ele dialoga e questiona, dialoga e questiona, mas é um diálogo. Então esse movimento, por exemplo, da filosofia é chamado de novo materialismo, ele não é exatamente materialismo do século 19, o materialismo marxista, ele é o materialismo que tá dialogando com as questões do século 21 e tem diferenças, mas ele é um materialismo. Então isso que eu acho que é importante, que a gente possa por educação ambiental crítica acolher diferenças, que se a gente for restringir apenas a uma escola marxista, estritamente marxista, a gente vai reduzir muito nesse campo, então eu, digamos assim, do ponto de vista do pensamento crítico. acho que eu continuo trabalhando no horizonte do pensamento crítico, embora com autores que não são diretamente marxistas.</p>
	<p>ENTREVISTADO 3</p>	<p>- a gente hoje tá vendo gente usando e abusando do crítico na educação ambiental, né, então é um problema porque tem uma questão de identidade muito grande aí.</p> <p>- que tá lá na direção da educação ambiental no Ministério, na fala introdutória dela, ela sempre fala da educação ambiental crítica, mas aí quando a gente vai ver a concretude dos programas, das ações, das coisas que se apoia lá, a gente não se identifica, aquilo ali não é a educação ambiental crítica que eu imagino, não é educação ambiental crítica que o LIEAS costuma qualificar e produzir conhecimento sobre isso. E é um problema porque a gente fica com uma imagem associada a uma coisa quando na verdade não é, ela tá ausente ali, ela tá só no discurso, né, acho que isso é um problema que a gente precisa lidar. Então de cara a gente precisa mesmo buscar elementos para poder qualificar que crítica é essa que a gente está querendo dizer.</p> <p>- eu vejo, completando essa primeira questão, essa diversidade como algo negativo, e isso também não é exatamente diversidade, eu acho que a gente poderia dizer outras coisas sobre diversidade, eu acho que isso é mais mesmo uma má apropriação do conceito. Então eu acho que a gente precisa sim delimitar melhor o que estão chamando de educação ambiental crítica.</p> <p>- É, diversidade pode remeter a diferentes concepções político pedagógicas, mas que tenha clareza disso.</p>
	<p>ENTREVISTADO 4</p>	<p>- as duas coisas, ela é benéfica na medida em que o diálogo entre os diferentes é um diálogo mais profícuo, quanto mais se discute mais se avança do ponto de vista de explicação do mundo, que é o que nós queremos, no nosso caso, explicação da educação ambiental, e, ao mesmo tempo, é preciso definir bem a partir de onde cada um tá fazendo essa interpretação do mundo. Então ao mesmo tempo é benéfica e ao mesmo tempo é preciso definir melhor.</p> <p>- educação ambiental crítica não significa que é uma educação ambiental, por exemplo, como no meu caso, com o fundamento no materialismo histórico dialético. Então, a educação ambiental crítica da qual eu considero que eu trabalho tem fundamento, é uma crítica marxista, mas tem outras formas de ser crítica, até a tradicional, então, por isso, é preciso definir, mas ao mesmo tempo a convivência é benéfica.</p>
<p>Relação EA - ciências humanas/sociais/ed ucação em termos epistemológicos</p>	<p>ENTREVISTADO 1</p>	<p>- eu vejo que há uma interconexão entre as ciências sociais, a educação e educação ambiental, elas têm influências recíprocas, não são campos estanques, são campos que se permeiam o tempo inteiro, né, então eu vejo que a educação ambiental ao longo desses 30 anos vem ganhando uma consistência, um contexto de um desenvolvimento epistemológico para se pensar o campo.</p> <p>- eu acho que assim, no meu entendimento, a visão marxista deu uma base fundamental, um substrato para se pensar esse campo epistemológico. mas acho que hoje cada vez mais a gente tem tido a possibilidade de incorporar e de trazer outros saberes, e trazer outras compreensões epistemológicas para se pensar a realidade, principalmente pra pensar uma realidade em uma perspectiva de se pensar uma outra realidade.</p>

ENTREVISTADO 2	<p>- a gente não é um campo isolado, né, então eu acho que a gente pode ver na educação ambiental movimentos que são parte dos movimentos de pluralidade epistemológica do campo maior da educação e das ciências humanas.</p>
ENTREVISTADO 3	<p>- essa relação das Ciências Sociais, sociologia, com educação ambiental, já vem de longa data, mas assim, tão pouquinho, um, dois, três pessoas sozinhas e que não tinha tanta ressonância (...) começou há um tempo atrás mas passou um bom tempo vazio, praticamente nada, e de repente começou a ter mais trabalhos da sociologia olhando para educação ambiental. Passou, sei lá, uns 20 anos desde as primeiras reflexões, então assim, tem uma tendência de cada vez mais ter essa via de mão dupla das Ciências Sociais com o campo da Educação Ambiental. São educadores ambientais que vão visitar a área das Ciências Sociais ou são sociólogos que entraram na área da educação ambiental, então tem aí uma interface que tá começando a aparecer.</p> <p>- o resultado das Ciências Sociais dentro do campo da educação ambiental é exatamente trabalhar com aquela abordagem “olha, antes de tudo, a gente tá falando de sociedade”, que é o objeto de estudo da sociologia, não estamos falando do indivíduo, esse tal do <i>homo sapiens</i> genérica e abstratamente, sociedade é o campo de disputa de interesses e conflitos, então já mostra, ela já parte de uma concepção que necessariamente traz conceitos ali de ideologia, de poder, de Estado, de, enfim, capital, e tantos outros que a gente pode colocar dentro da teoria marxista, que vão fertilizar esse olhar biologizante da educação ambiental, desde que queiram fazer esse esforço, claro. Mas então, eu vejo que tem aí um desenvolvimento num prazo muito longo mas é o prazo que a gente vê as mudanças acontecendo mesmo. (...) essa temporalidade é uma agonia porque a gente já esperava ver um predomínio aí, uma clareza maior do que seja uma educação ambiental crítica, mas está muito longe disso, as Ciências Sociais é que eu acho que pode fornecer essa base.</p> <p>- então a educação ambiental se posiciona, ela, enfim, é para se posicionar, ela necessariamente obedece a algum projeto de educação, a um projeto de nação, né, as próprias tendências da educação já se colocam nesse campo, né, se você tá aí para transformar ou para conservar a sociedade, de que lado você tá, né, você tá junto da classe trabalhadora ou tá junto da elite, é a luta de classes como a gente conhece, então é um posicionamento que se assume quando você assume de fato a educação ambiental crítica, e isso que tem que reverberar na prática, né, então acho que as Ciências Sociais podem fornecer esses elementos para caracterizar o campo da educação ambiental.</p> <p>- porque transformação é outro vocábulo que se apropria muito superficialmente, né, a transformação social na sociologia é uma coisa muito clara, e é inclusive o que está colocado lá no Tratado de Educação Ambiental: a educação ambiental não é neutra, é ideológica, e é baseada em valores para transformação social, então assim, precisa entender um pouquinho o que é não neutralidade, o que é ideologia, transformação social, então visitar as Ciências Sociais ajuda para entender isso.</p>
ENTREVISTADO 4	<p>- eu acho que a educação ambiental herdou das ciências mais tradicionais essas coisas das transformações epistemológicas, eu acho que as ciências humanas, e a educação em particular, convivem bem mais tranquilamente com as divergências, inclusive epistemológicas, e a educação ambiental ainda sofre a sua origem, principalmente dentro da biologia, porque a grande parte dos educadores ambientais vem da biologia, (...) traz esse sofrimento, vamos dizer assim, de origem, que é ficar buscando onde é, como é que nós vamos lidar com as transformações epistemológicas. Acho que na educação e nas ciências humanas isso é mais tranquilo, né, as mudanças epistemológicas elas acontecem, vão acontecer sempre, não impedem nenhum avanço e não proporcionam nenhum avanço por si só.</p> <p>- como se fosse “agora não pode mais pensar de outra forma”, ou “nosso objeto mudou agora”, não é agora, não é uma questão de tempo, é uma questão de visão de mundo, para alguns a visão de mundo vai por aqui e para outros vai por ali, não é assim uma coisa obrigatória para todos os</p>

cientistas.

- como se fosse assim, imperativo, ir pelo mesmo caminho epistemológico, e não é, não é imperativo. Nas ciências humanas não é isso, o caminho epistemológico é dado pelas escolhas e não por um Deus, digamos assim, um Deus epistemológico que vai dizer “olha, é isso, daqui para frente todo mundo vai pensar assim”, é isso.