



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

Das Concepções Prévias aos Sentidos Construídos
na Formação Crítica do Educador Ambiental

Jéssica do Nascimento Rodrigues

2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DAS CONCEPÇÕES PRÉVIAS AOS SENTIDOS CONSTRUÍDOS
NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO EDUCADOR AMBIENTAL**

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

Sob a orientação do Professor
Mauro Guimarães

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Mestre em**
Ciências, no Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu
2010

304.2
R696d
T

Rodrigues, Jéssica do Nascimento, 1979-
Das concepções prévias aos sentidos
construídos na formação crítica do educador
ambiental / Jéssica do Nascimento Rodrigues
- 2010.

128 f.

Orientador: Mauro Guimarães.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 118-123.

1. Educação ambiental - Teses. 2.
Representações sociais - Teses. 3.
Ideologia - Teses. 4. Educadores - Formação
- Teses. I. Guimarães, Mauro, 1963-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/09/2010.

Mauro Guimarães. Dsc. – UFRRJ
(Orientador)

Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Dsc. – UFRJ

Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos. Dsc. – UFRRJ

Dedico esta Dissertação a minha amada avó Vanessa, *in memoriam*, e a meus amados pais Victor e Jacqueline.

AGRADECIMENTOS

A meus pais Victor e Jacqueline,
por tanta amizade, tanto amor e tanta doação.

A meus irmãos Victor, Leonarde e Karenina,
pela felicidade em tê-los próximo e saber-lhes irmã.

A meu orientador Mauro Guimarães,
pela dedicação incondicional e pelo caro exemplo.

Aos colegas do GEPEADS e do LIEAS,
pelas doses de entusiasmo.

A meus professores e à secretária Vera,
pelas contribuições valiosas.

À banca examinadora,
por me direcionar a caminhos certos e sem volta...

A meus amigos,
pelos momentos divertidíssimos.

A meus colegas do mestrado,
pelas trocas de saberes e de sorrisos.

Ao grupo de educadores de Mesquita,
pela disponibilidade.

Eterno Obrigada!

Árvore em fogo

*Na tênue névoa vermelha da noite
Víamos as chamas, rubras, oblíquas
Batendo em ondas contra o céu escuro.
No campo em morna quietude
Crepitando
Queimava uma árvore.*

*Para cima estendiam-se os ramos, de medo
estarecidos
Negros, rodeados de centelhas
De chuva vermelha.
Através da névoa rebentava o fogo.
Apavorantes dançavam as folhas secas
Selvagens, jubilantes, para cair como cinzas
Zombando, em volta do velho tronco.*

*Mas tranquila, iluminando forte a noite
Como um gigante cansado à beira da morte
Nobre, porém, em sua miséria
Erguia-se a árvore em fogo.*

*E subitamente estira os ramos negros, rijos
A chama púrpura a percorre inteira -
Por um instante fica erguida contra o céu escuro*

*E então, rodeada de centelhas
Desaba.*

Bertold Brecht

RESUMO

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **Das concepções prévias aos sentidos construídos na formação crítica do educador ambiental.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2010.

As contradições do modo de produção capitalista, sobretudo no formato da crise socioambiental, têm se intensificado e trazido à sociedade questionamentos acerca da sustentabilidade desse sistema. A Educação Ambiental crítico-transformadora emerge como mecanismo indispensável para a superação desse contexto referendada pelo materialismo histórico-dialético. No entanto, uma Educação Ambiental conservadora, que se difunde em seu fazer, corrobora com a manutenção e reprodução do padrão societário vigente tornando-o, ideologicamente, natural. A fim de combater tal vertente, a formação de educadores ambientais críticos e reflexivos traz uma possibilidade concreta, por isso não idealizada, para a constituição de uma Educação Ambiental de tendência histórica que vise à emancipação humana. Assim, com o objetivo de refletir sobre a formação de educadores ambientais, investigaram-se as concepções de Meio Ambiente e de Educação Ambiental, assim como as práticas educativas na área, de dois grupos de educadores em processo formativo – um grupo de mestrandos em Educação pela UFRRJ e um grupo de educadores participantes da construção da Política Municipal de Educação Ambiental de Mesquita (RJ) – foram aplicados questionários semiestruturados no início do processo e foram realizadas entrevistas ao final dele. Para subsidiar a análise desse material, partiu-se de um estudo teórico não só do campo ambiental, mas também nas discussões sobre Ideologia, por dentro do marxismo, e na Teoria das Representações Sociais, fundada na Psicologia Social, acreditando ser possível uma interlocução entre as teorias a qual auxilie na compreensão dos fenômenos sociais. Nessa análise, portanto, as falas (concepções prévias) dos educadores demonstraram, hegemonicamente, representações e práticas embebidas de visões ideologizadas de mundo ao encontro de tendências categorizadas como natural e racional. A ínfima parcela que, ao contrário disso, avançou para a tendência histórica de Educação Ambiental, compõe-se de mestrandos que, embora não tenham seus estudos focados na temática socioambiental, tem-nos no campo do materialismo histórico-dialético. Acredita-se, logo, que, para formar educadores ambientais que vislumbrem a transformação do padrão societário vigente, em um movimento contra-hegemônico coletivo, é fundamental consolidar um referencial teórico que traga ao debate a teoria crítica social para instrumentalizar sua práxis, valorizar e desenvolver os saberes docentes, em suas multidimensões, costurar escola e universidade na práxis de uma abordagem relacional de complementaridade.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Marxismo. Formação do Educador. Ideologia. Teoria das Representações Sociais.

ABSTRACT

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **From previous conceptions to constructed senses in the critical formation of environmental educator.** Dissertation (Master Science in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2010.

The contradictions of the capitalist mode of production, especially in the form of socio-environmental crisis, have intensified and brought to the society questions about the sustainability of this system. Critical Transformer Environmental Education emerges as an indispensable mechanism to overcome this context referenced by historical and dialectical materialism. However, a conservative Environmental Education, which spreads in their making, supports the maintenance and reproduction of the current corporate standard making it, ideologically, natural. To address this issue, the formation of environmental educators critical and reflective brings a real possibility, why not created, for the establishment of an Environmental Education historical trend that aims at the human emancipation. Thus, in order to reflect on the formation of environmental educators, we investigated the conceptions of the Environment and Environmental Education, as well as the educational practices in the area, of two groups of educators in the educational process - a group of masters in Education by UFRRJ and a group of educators participating in the construction of the Municipal Environmental Education Policy of Mesquita (RJ) - semi-structured questionnaires were applied early in the process and interviews were conducted at the end. To support the analysis of this material, broke a theoretical study of the field not only environmentally but also in discussions about Ideology, inside of marxism, and the Theory of Social Representations, founded in Social Psychology, believing it to be possible a dialogue between theories which assists in the understanding of social phenomena. In this analysis, so, the words (preconceptions) of the educators have demonstrated, hegemonic, representations and practices embedded in ideological visions of the world to meet trends categorized as natural and rational. The tiny portion that, in contrast, advanced to the historical trend of Environmental Education, is composed of masters who, although they haven't focused their studies on socio-environmental theme, have them in the field of historical and dialectical materialism. It is believed, therefore, that, to form environmental educators that envisage the transformation of the current corporate, in a counter-hegemonic collective movement, it is essential to consolidate a theoretical framework that brings the debate on critical social theory to instrumentalize its practice, value and develop teacher knowledge in its multiple dimensions, sewing school and university in the praxis of a relational approach to complementarity.

Keywords: Critical Environmental Education. Marxism. Formation of Educator. Ideology. Social Representation Theory.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
QUESTÕES INICIAIS	3
1 A CRISE E O ADVENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	7
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PELA LEGITIMAÇÃO OU PELA TRANSFORMAÇÃO?	10
2.1 A Educação Ambiental Conservadora	13
2.2 A Educação Ambiental Crítico-Transformadora	15
2.3 Educação Ambiental e Ideologias	16
3 MARXISMO: RECORTES	20
3.1 Estado e Revolução: Um Debate Necessário	22
3.1.1 Estado: espaço de disputa	22
3.1.2 Pela revolução	23
3.2 O Marxismo e a Questão Ambiental	26
3.3 Educação Ambiental? Para quê?	29
4 IDEOLOGIA: DO SENSO COMUM AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO-FILOSÓFICO	31
4.1 Marxismo e Ideologia	32
4.2 Definições de Ideologia	33
4.3 Ideologia e Formação do Consenso	37
5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	41
5.1 A Teoria do Saber Ingênuo (Ingênuo?)	41
5.2 A Teoria das Representações Sociais e a Educação Ambiental	48
5.3 A Relevância da TRS para a Transformação	52
6 IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INTERLOCUÇÕES	53
7 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL CRÍTICO	62
7.1 A Formação do Educador: Alguns Pressupostos	63
7.2 O Educador Crítico-Reflexivo	74
7.3 O Educador Ambiental Crítico e Reflexivo em Formação	82
8 PARA REFLETIR SOBRE/COM O CONCRETO	89
8.1 Caracterização dos Grupos	90
8.1.1 O grupo de mestrandos	90
8.1.2 O grupo de professores de Mesquita	91
8.2 Categorias para uma Análise	91
8.3 Análise: das concepções prévias aos sentidos construídos	93
9 CONSTRUINDO CAMINHOS	112
10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	124
A – Questionário 1	125
B – Questionário 2	126
C – Roteiro de Entrevista	127

APRESENTAÇÃO

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la”.
(Bertold Brecht)

Há cerca de doze anos, ingressei no curso de Letras sem muitas pretensões. Jovem e inexperiente, ainda na graduação, assumi as primeiras aulas no ensino fundamental. Não imaginava o quão apaixonante seria essa carreira. Ao longo dos anos, tive a oportunidade de lecionar no ensino médio (Colégio Objetivo, Rede Pitágoras, Colégio Marista, dentre outros) e no ensino superior (por exemplo, como substituta na Universidade Federal do Tocantins, experiência ímpar), fazer cursos, dentre eles uma pós-graduação *lato sensu* em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA), e, em meio ao corre-corre do magistério – e seus desvãos – pude, acertadamente, reafirmar meus desejos para com a área educacional.

Nesse contexto, com a proliferação dos cursos de nível superior, o mercado de trabalho tornou-se mais exigente em relação à formação profissional. Cursos de especialização e de mestrado, de qualidade questionável, têm brotado a cântaros em faculdades particulares. Enfim, o acesso à graduação e à pós-graduação é hoje facilitado em virtude das necessidades de mercado, em primeiro plano, e sociais, em segundo.

Por conseguinte, urge a necessidade de se especializar mais e mais. Entretanto, sem hipocrisia, o educador é aquele que precisa estudar *pari passu* às transformações cotidianas, acompanhando o “desenvolvimento” da sociedade, o que não se configura uma mera necessidade de mercado. Ademais, considero-me educadora em consonância com as mudanças e, sobretudo, em busca das que sejam significativas. Para isso, tive claro o objetivo de cursar o mestrado e, indubitavelmente, sonhar o doutorado, mesmo que eu tenha, como o fiz, de me afastar alguns anos das salas de aula.

Mais um motivo, indelével em minha vida, foi o interesse pela temática da Ideologia surgido em meio a discussões fervorosas no aconchego da cozinha da casa de meus pais... e com os meus pais, marxistas que são. Daí para o meio acadêmico, outros temas foram se aproximando e me encantando e me incomodando, dentre eles a Educação Ambiental. Entrementes, foi em sala de aula, lecionando, que tais assuntos mais me chamaram a atenção, uma vez que estão o tempo todo permeando o ensino, rondando, observando, esgueirando-se, padecendo. O mestrado no campo educacional foi, portanto, a chance de eu dar prosseguimento à minha paixão pela área.

Após morar oito anos na cidade de Lavras, em Minas Gerais, e quatro anos entre as cidades de Porto Nacional e Palmas, no Tocantins, decidi voltar à terra natal, ao Rio de Janeiro, e perseguir a pós-graduação *stricto sensu*. Tendo já uma história com a Universidade Federal Rural do Rio Janeiro (UFRRJ), onde meu pai se formou e onde leciona há vinte anos aproximadamente, não tive dúvidas em procurar essa instituição. Além disso, ao descobrir que o Professor Mauro Guimarães orientava no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e já tendo lido alguns de seus livros, asseverou-se a minha vontade de prestar o concurso. Foram alguns meses de muito estudo, de muita dedicação, valendo cada minuto frente à satisfação da aprovação e, doravante, frente à satisfação maior de ver nesta Dissertação o encontro do esforço, dos estudos e das trocas com meus professores, com meus colegas de turma, com meu orientador e com todos aqueles especiais que encontrei nesse percurso entre congressos e grupos de pesquisa. Conheci pessoas fantásticas... mas, sobretudo, é muito importante pra mim, evidenciar o quão

fundamental foi o meu orientador. Quero deixar registrado que suas palavras sempre me fizeram dar mais um passo adiante, sempre me impulsionaram, uma vez que me proporcionaram a liberdade de escolha e os meios para tanto. Também, os dois grupos de pesquisa dos quais faço parte não podem deixar de preencher mais algumas linhas. O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade/GEPEADS/UFRRJ e o Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade/LIEAS/UFRJ foram essenciais para o meu crescimento acadêmico.

Tentei sintetizar, neste texto de apresentação, alguns fragmentos de minha pequena grande história acadêmica e que me trouxe até aqui, à escrita desta Dissertação, o que não se resume “apenas” a isso. Acredito que não seja possível visualizar a riqueza que foi esse período não só para a minha história acadêmica, mas também para a minha história pessoal, porque tudo o que faço, escrevo, publico, é um reflexo da pessoa que sou e das aspirações que possuo, das minhas utopias e dos meus medos, dos meus sentimentos, da minha consciência. Não há como não remeter a Marx (2004, p. 112), por conseguinte, ao dizer que “A sensibilidade tem de ser a base de toda ciência. Apenas quando esta parte daquela na dupla figura tanto da consciência sensível quanto da carência sensível – portanto apenas quando a ciência parte da natureza – ela é ciência efetiva”.

E é nesse sentido que, educador que inspira e que tem lá o seu marxismo, Freire (2005, p. 19) disserta... “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', 'ensopados'. Somente assim o compromisso é verdadeiro.” Dessa forma, foi focada nessa ideia de envolvimento profundo com o real e na ânsia de buscar as transformações necessárias para uma sociedade melhor, ousar dizer que seguir a carreira acadêmica seria o sonho maior, assim como meu pai o fez e o faz, e, ainda, ousar afirmar que seria uma maneira de colaborar com a educação e com a sociedade brasileira.

QUESTÕES INICIAIS

A crise socioambiental¹ é amplamente reconhecida na atualidade, sobretudo no que tange à gravidade dos problemas ambientais e à importância da Educação Ambiental, no entanto tal reconhecimento é diferenciado. Os segmentos populares, muitas vezes, percebem a crise porque vivem os problemas ambientais; ao mesmo tempo, os segmentos dominantes percebem-na devido à sua influência sobre a acumulação de capital (GUIMARÃES, 2005). Entretanto, o que vem a ser questionado são as formas de enfrentamento da problemática: se pela manutenção do modo de produção e de consumo e da racionalidade instrumental da sociedade capitalista, defendida aqui como causadora de degradação socioambiental; se pela transformação real.

Ademais, reconhece-se que, a partir da lógica do modelo societário atual, esse enfrentamento é pontual, parcial, limite, insuficiente, assim como a ideia de desenvolvimento sustentável. Daí a crise latente vê-se sob holofotes e é reconhecida a urgência de um novo paradigma, de um novo padrão civilizacional, de um novo modelo de sociedade. Para isso, muitos autores debruçam-se sobre essas questões na tentativa de compreender as causas da problemática e mesmo arriscam descrever as formas de enfrentamento. Tais autores, não obstante encontrem caminhos diversos, entendem que seja imprescindível transformar a realidade posta.

A Educação Ambiental, não entendida como exclusiva para a resolução dessa questão, é um dos mecanismos indispensáveis na constituição desse outro modelo societário. Todavia, já é descrito na bibliografia do campo que os educadores, apesar de possuírem as práticas, na maioria das vezes, têm-nas atravessadas por uma Educação Ambiental Conservadora que, “ingênua-perversa”, corrobora com o que já se tem. Logo, fica clara a pressa em se aprofundar mais criticamente a questão comungando-se com uma Educação Ambiental diversa – talvez antagônica – da que está posta predominantemente. Para isso, a formação de educadores, em específico a formação de educadores ambientais, é um instrumento que - levando-se em conta o inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996) – caminha concomitante à ideia de transformação, isto se não esvaziado da crítica, se não articulado com as propostas conservadoras, se coeso com uma Educação Ambiental que se quer emancipatória.

Por conseguinte, nesta Dissertação, objetiva-se apresentar a discussão do referencial teórico adotado, o que possibilita sinalizar para a necessidade de transformação do padrão societário vigente e para a urgência de um maior aprofundamento crítico por parte dos educadores que, uma vez instaurados no paradigma hegemônico, imersos na racionalidade dominante e viventes do modo de produção capitalista, têm realizado predominantemente práticas de Educação Ambiental as quais, pela pouca criticidade, reproduzem ingenuamente esse contexto. Tendo em vista que, como dimensão da Educação, a Educação Ambiental, se conservadora, corrobora com a manutenção do modelo vigente, procurar-se-á, nesta Dissertação, refletir sobre a formação de educadores ambientais, assumindo que a inserção dos princípios explicitados, de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental nessa formação, apresenta-se como um referencial teórico-metodológico fundamental para uma

¹ Usa-se o termo *socioambiental* por entender que são indicotomizáveis esses dois campos: o *social* e o *ambiental*.

prática educativa transformadora, humanizante, emancipatória e libertária, contribuinte no enfrentamento de uma realidade socioambiental que se evidencia em crise.

A partir dessa problemática, buscou-se na Teoria das Representações Sociais do campo da psicologia social e no estudo das Ideologias do campo marxista – e procurando apontar as interlocuções entre esses dois campos – elementos para se pensar o objetivo maior desta Dissertação: a formação do educador ambiental crítico e reflexivo.

A Teoria das Representações Sociais, teoria do senso comum, caracterizada pelas diferentes leituras da realidade, constituídas individualmente e coletivamente, e que acabam por conduzir as práticas, as ações, evidencia uma ponte possível com o estudo da Ideologia. Trata-se de uma teoria do conhecimento ingênuo e, mormente, de uma compreensão elaborada por indivíduos pensantes – e que pensam coletivamente. Ademais, acredita-se que as representações sociais, além de construções subjetivas, recebem uma influência considerável das relações sócio-econômico-culturais; em outras palavras, tais representações são psicossociológicas, ou seja, não são exclusivamente sociológicas nem psicológicas, uma vez que os sujeitos são pensadores ativos atuando num “sistema de pensamento”.

Por outro lado, entendendo a Ideologia como um fator determinante no espaço de disputa educacional, o marxismo entra nesse campo, ganha novos contornos, reafirma outros e, muitas vezes, acaba por ser rechaçado como antiquado, ultrapassado, principalmente em virtude de outras correntes que entram também nessa disputa com “novos” olhares sobre a realidade. No entanto, consideramos e pretendemos demonstrar que é essencial o reconhecimento de que o marxismo denuncia o caráter contraditório – inegável - do modo de produção capitalista e nos alerta para as possibilidades de transformação. Sem sectarismo, entretanto firme quanto ao lugar de onde se fala, traz-se à baila um marxismo que pensa a revolução, no sentido das transformações radicais - e não as reformas – e em que se encontra lugar para contribuir no pensar a crise socioambiental. No compasso com tais reformas, as Ideologias ou as visões ideológicas, amplamente difundidas e reproduzidas no senso comum, são ideias que têm base social, são percepções da realidade que legitimam a ordem estabelecida.

Assim, julgou-se importante perscrutar as concepções e as práticas em Educação Ambiental de dois grupos de educadores – não especificamente educadores ambientais – à luz de reflexões teóricas acerca da categoria “Ideologia”, dentro da vertente claramente marxista, e também aproveitando as contribuições da Teoria das Representações Sociais, campo da psicologia social, para tanto. Embora dois campos distintos à primeira vista, far-se-ão aproximações, não se excetuando as diferenciações, por acreditar serem possíveis esses contornos, a começar pela ideia de que tanto as representações sociais quanto as ideologias movem os sujeitos para a ação a partir de determinadas percepções. Partindo da análise das representações sociais dos grupos envolvidos neste trabalho – particularidades que se estabelecem na relação com as ideologias dominantes –, o objetivo maior é, ao ter diagnosticado suas percepções prévias e inferir se houve mudanças destas ao longo de processos formativos, pensar elementos, portanto, para a formação de educadores ambientais críticos, ou seja, que se distanciem do caráter conservador da Educação Ambiental e se aproximem de uma visão transformadora da realidade, transformadora do padrão societário vigente. Para essa discussão final, pautou-se em um referencial da área de formação de educadores evidenciando, principalmente, os elementos críticos dessas leituras.

Os dois grupos envolvidos nesta pesquisa caracterizam-se pela heterogeneidade e por um pressuposto bom nível de qualificação na área educacional. Trata-se de oito alunos do Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que se classificaram em um processo rigoroso de

ingresso no programa, e de sete educadores que participaram da construção da Política Municipal de Educação Ambiental do município de Mesquita (RJ). Dentre os oito mestrandos, muitos têm experiências em docência, porém nenhum deles tem o foco dos seus projetos de pesquisa na Educação Ambiental; dentre os sete educadores de Mesquita, todos têm experiência em docência, no entanto atuam em segmentos e disciplinas diversas. Como se faz entender, essa pesquisa tem caráter qualitativo, cujas informações são subjetivas, e, por conseguinte, fez-se a opção por um número de sujeitos com base em elementos não estatísticos.

A partir dessas inquietações e buscando auxílio nos estudos sobre a Ideologia e sobre a Teoria das Representações Sociais, tem-se, portanto, como questões de estudo:

- Há nesse grupo de educadores formados e em formação uma visão crítica capaz de superar uma visão ideológica de mundo em seu caráter hegemônico?
- Os processos formativos contribuíram para aguçar a visão crítica desses educadores, promovendo uma percepção diferenciada sobre suas práticas?
- Quais os indícios das possibilidades e das limitações dos processos formativos vistos para aguçar a visão crítica?
- A partir de um referencial teórico da Educação Ambiental Crítica, que indicações poderiam ser construídas para sinalizar referenciais para processos formativos de EA, os quais sejam capazes de possibilitar a superação de visões ingênuas de mundo e de práticas conservadoras?

No primeiro contato com os grupos, no início desses processos formativos, foi aplicado um questionário composto por cinco perguntas de caráter discursivo com o propósito de se fazerem emergir as concepções e as relações estabelecidas com as práticas que esses mestrandos/educadores possuem a respeito da natureza e desta dimensão ambiental na Educação. Seguem as perguntas:

1. Qual é a sua definição pessoal de meio ambiente?
2. O que você entende por Educação Ambiental?
3. Você considera necessária a inserção da Educação Ambiental como disciplina curricular? Por quê?
4. Qual seria, do seu ponto de vista, a importância da Educação Ambiental no cotidiano escolar?
5. Relate alguma prática pedagógica em Educação Ambiental da qual você tenha participado.

Posteriormente, aproximadamente um ano após a aplicação dos questionários, foram realizadas entrevistas com esses grupos a fim de retomar essas questões e perscrutar as possíveis mudanças nas concepções/práticas em Educação Ambiental, uma vez que tais grupos passaram por processos de formação: no caso do grupo de mestrandos, um processo formal; no caso dos educadores de Mesquita, um processo não formal.

Para tanto, esta Dissertação apresentará a discussão do referencial teórico adotado, a pesquisa de campo e as considerações acerca de todo o estudo. Assim está organizada: no primeiro capítulo, a apresentação do contexto de crise socioambiental e a pertinência da inserção da Educação Ambiental na sociedade contemporânea. No segundo capítulo, o tema será a Educação Ambiental, discorrendo-se, sobretudo, sobre as diferenciações entre a Educação Ambiental Conservadora e a Educação Ambiental Crítico-Transformadora. No terceiro capítulo, far-se-á uma discussão de aproximação entre o marxismo e a questão ambiental, subsidiando a perspectiva crítica da Educação Ambiental. No quarto capítulo, além de se reconsiderar a importância do marxismo neste trabalho, dissertar-se-á sobre algumas definições de Ideologia, tema bastante polissêmico, mas assumido como hegemonia de sentido. No quinto capítulo, discorrer-se-á acerca da Teoria das Representações Sociais com a

clara intenção de oferecer uma visão panorâmica da teoria e das suas contribuições para o campo ambiental. No sexto capítulo, o desafio será o de traçar imbricações entre a Teoria das Representações Sociais e a Ideologia, como suporte para a análise das concepções prévias dos educadores investigados. No sétimo capítulo, far-se-á uma revisão teórica acerca da formação de educadores e, *a posteriori*, suas interlocuções com a análise de dados contemplando indicadores construídos para se pensar/avaliar a formação de educadores ambientais em uma perspectiva crítica. No oitavo capítulo, será feita a caracterização dos grupos de educadores em processos de formação e, subsidiada nos capítulos anteriores, a análise dos dados obtidos. Por fim, em um último capítulo, serão desenhadas as considerações finais.

1 A CRISE E O ADVENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

“A crise ambiental é a crise do nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo” (LEFF, 2003, p. 15).

Crise. Eis o tema recorrente à contemporaneidade. Crise que concerne toda a sociedade, levando em conta os aspectos econômicos, sociais, políticos, morais, enfim, vivemos uma crise, segundo Santos (2008b), cujos responsáveis a enaltecem do ponto de vista financeiro. Entrementes, sabe-se que são inextricáveis o econômico e os outros aspectos que compõem a existência humana no planeta.

Por conseguinte, fazendo-se deveras inevitável, a crise socioambiental, ou a supercrise mundial (TONZONI-REIS, 2002), vem a se inserir nesse contexto de aprofundamento consequente de uma sociedade contemporânea, da modernidade da produção e do consumo e de cuja solidariedade já não se tem “notícia”. E, por ironia ao desenvolvimento científico e tecnológico, se dependêssemos de especialistas dessa ciência magnânima de seu poderio, deveríamos nos regozijar pela certa e segura resolução dessa crise que, para Chesnais (2009), sobretudo no que tange a crise econômica e climática, está na natureza do capital e da sua produção.

Todavia, é sabido que, com a divisão social e intelectual do trabalho e, logo, com o advento do cartesianismo, a especialização cada vez mais estreita das disciplinas desembocou na dificuldade enfrentada hoje em se resolverem as questões ambientais. Com essa fragmentação do pensamento, de forte teor antropocêntrico², o meio ambiente passou a ser visto como algo a ser dominado pelo homem o qual, dele, ideologicamente, não fazia parte. Como reforça Layrargues (2006, p. 77):

Entende-se que as raízes da crise estão assentadas no paulatino processo histórico de afastamento do ser humano perante a natureza, efetuado desde a instauração do monoteísmo e do Iluminismo, resultando no atual paradigma antropocêntrico utilitarista.

Em contrapartida, apesar de se fazer clara essa separação ser humano/sociedade/natureza decorrente do positivismo, percebe-se que o momento de crise paradigmática, dada a insatisfação com seus referenciais e a limitação de sua racionalidade para lidar com a complexidade dos problemas da contemporaneidade, tudo isso, clama pela “criação” de outro paradigma. Evidencia-se para Marcondes (1994), portanto, um momento fértil, criativo, em que o ser humano, “pressionado” pelo desencantamento, tem a oportunidade de pensar diferente.

No entanto, deve-se deixar entrever que os paradigmas dominantes de uma época “emolduram” os pensamentos dos sujeitos numa “autopercepção eternizante do capital”

2 Vale ressaltar que teor antropocêntrico não iguala todos os seres humanos. Muito pelo contrário, essa ideia prossegue a sobrepor uma ínfima parcela da sociedade sobre outra, até porque, como adita Loureiro (2006a, p. 21), “Cabe acrescentar que a generalização da categoria humanidade como perversa possibilita uso ideológico da questão ambiental, tirando o foco de análise da estrutura da sociedade e colocando a responsabilidade exclusivamente no indivíduo e numa tendência humana instintiva de destruição (naturalmente mau)”.

(MESZÁROS, 2002). Em outras palavras, nossa visão de mundo acaba por ser permeada por uma racionalidade dominante e, para nos desvencilhar dessa armadilha (a que Guimarães (2006) nomeia “armadilha paradigmática”³), urge a necessidade de se repensar tal racionalidade consonante a potencialização de práticas diferenciadas, individuais e coletivas em sua reciprocidade. Leff (2003) alude a essa racionalidade considerando-a em crise, uma vez que esta se funda num mundo cuja sustentabilidade não é mais possível. Mundo que “engendrou a ciência moderna como dominação da natureza; que produziu a economização do mundo e implantou a lei globalizadora e totalizadora do mercado” (*ibidem*, 2003, p. 17).

Há, logo, uma “mania de crescimento” no entendimento de Leff (2003), decorrente desta sociedade capitalista que prima pelo desenvolvimento e, pior, criou o oxímoro “desenvolvimento sustentável” como se fosse possível a tão aclamada sustentabilidade em um mundo de bases capitalistas “super-selvagens” – para utilizar um termo de Fernandes (1995) afirmando que o capitalismo atual é “a barbárie em coexistência com a civilização” (*ibidem*, 1995, p. 154). De acordo com Chesnais (2009), é justamente a acumulação de capital que acarreta não só a superacumulação de meios de produção, a superprodução de mercadorias, a situação endêmica de desemprego... mas ocasiona o desperdício imenso de recursos não renováveis. Em suma, as necessidades humanas se subordinam mais e mais à reprodução do valor de troca, de acordo com Mészáros (2002), que acrescenta:

(...) o sistema contraditório do capital praticamente configura seus próprios limites – historicamente *específicos* – como limites da *produção em geral*. Reconhece e legitima a necessidade humana (e a correspondente utilização dos recursos materiais e humanos disponíveis) apenas até o ponto de torná-la conforme aos imperativos da auto-realização ampliada do capital. (*ibidem*, 2002, p. 621, grifos do autor)

E, em meio ao absurdo do capitalismo, no epicentro da crise, brota a Educação Ambiental, entendida aqui, categoricamente, como educação política, já que, e não se deve olvidar, toda educação é um ato político, como já nos lembrava Freire (2005). E, ainda, a Educação Ambiental, se numa vertente crítica, além de preparar os sujeitos para a ação, implica, junto a isso, uma mudança mais profunda, uma mudança intrínseca, não entendida aqui como simplesmente comportamental, mas, sobretudo, como rompimento com a reprodução social/reprodução do metabolismo que é a própria reprodução das condições de produção (MESZÁROS, 2002).

Nesse sentido, consoante Loureiro (2005, p. 69):

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse

3 Segundo Guimarães (2006, p. 23-24): “É a essa dinâmica que estou chamando de armadilha paradigmática, quando por uma “limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva” (Viégas, 2002), o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental, produzindo o que Grün (1996) chamou de pedagogia redundante. Essa prática pedagógica presa à armadilha paradigmática, não se apresenta apta a fazer diferente e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna. Desta forma se mostra pouco eficaz para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável”.

sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza.

Em contrapartida, como nos alerta Guimarães (2006), os educadores têm concebido a Educação Ambiental numa prática ingênua, porquanto presos ao paradigma hegemônico; práticas latentes que se reproduzem e se perpetuam. Há de se crer, entretanto, buscando centelhas nos ideais de mais justiça social, igualdade de direitos, enfim, ideais que, advindos dos ditos “nefelibatas” – como nos quer fazer acreditar os adeptos do neoliberalismo em seu utopismo pessimista que defende o realismo e descarta o marxismo (MÈSZÀROS, 2002) – podem nos fortalecer para a práxis real e imprescindível de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória.

A fim de pensar uma Educação Ambiental possível, uma Educação Ambiental de caráter crítico e transformador, dar-se-á prosseguimento a este trabalho, pretendendo-se entender um pouco dessa visão e de outra, amplamente difundida, de caráter conservador, e contribuir com o debate crise-meio ambiente-educação à procura (utópica?) por uma sociedade como em Layrargues (2006) “ecologicamente equilibrada, culturalmente diversa, socialmente justa e politicamente atuante”.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PELA LEGITIMAÇÃO OU PELA TRANSFORMAÇÃO?

“Com a marcha do capitalismo, amplia-se a tendência a que, sobre a diversificação da natureza, operada pelas forças naturais, se realize uma outra diversificação, também à escala global, mediante forças sociais. Primeiro, o “social” ficava nos interstícios; hoje é o “natural” que se aloja ou se refugia nos interstícios do social” (SANTOS, 2008a, p. 131).

A racionalidade da ciência moderna, sob o domínio das ciências naturais desde o século XVI e que acaba por se estender às ciências sociais no século XIX, foi (é) hegemônica. A partir da valorização do conhecimento matemático, cria-se que tudo podia ser observado, medido, classificado, o que acabou por gerar a quebra entre o conhecimento científico e o vulgar, o senso comum. Com essa racionalidade cognitivo-instrumental e performativo-utilitária, passa-se a acreditar que tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria possível descobrir as do ser humano, dicotomizado dela. No entanto, o aprofundamento do conhecimento pôde jogar luz sobre a própria fragilidade do paradigma dominante, por exemplo, com as descobertas de Einstein.

Para Santos (2007), esse mundo dos homens, em que o paradigma hegemônico se pauta, pode muito bem ser entendido sob as demarcações do capitalismo, o qual também nos faz acreditar em sua infinitude; no caso, acredita-se em progresso, mas sempre com base em reestruturações e mais reestruturações do capital. O mesmo ocorre com a crise do paradigma vigente, uma vez que acaba por se crer em sua reestruturação e não no devir de outro paradigma. Ao contrário dessas conformações, Santos (2007) traça o advento de um paradigma emergente – “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” – que romperia com tal reprodução, baseando-se na crítica à ciência moderna e, logo, crítica à epistemologia hegemônica.

Embora vivente desse paradigma hegemônico e nesta sociedade capitalista, a Educação Ambiental, segundo Guimarães (2004), no Brasil, gera uma vasta produção na área que se contrapõe ao tradicional e que, como teórico-crítica, “(...) procura intervir no processo histórico visando à emancipação do homem por meio de uma ordem social mais justa” (*ibidem*, 2004, p. 36). Todavia, apesar dessa difusão acadêmica, as práticas pedagógicas continuam equivocadas e se inserem numa concepção conservadora de Educação Ambiental ainda presa ao paradigma hegemônico:

Portanto a educação ambiental que está em crise, em sintonia com a crise dos paradigmas da modernidade, é esta que vem se inserindo no cotidiano escolar, a partir de um ativismo não acompanhado de uma reflexão teórica crítica, pouco apta, portanto, a contribuir na superação da crise ambiental. A produção teórica sobre EA no Brasil já vem sendo realizada de forma predominantemente crítica, conforme destaquei anteriormente. No entanto, ainda não se faz presente, de forma significativa, no chão-da-escola, o que ressalta a necessidade de investigar os caminhos para uma práxis da EA. (GUIMARÃES, 2004, p. 117)

Nesse mesmo viés, Reigota (2004, p. 29) comenta acerca também das práticas de Educação Ambiental:

Na maioria das vezes estas atividades se baseiam na transmissão de conhecimentos científicos e na conscientização para a conservação da natureza. Essas atividades têm o seu valor, mas se não abordam os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, não podem ser consideradas como educação ambiental, mas sim como ensino de biologia e/ou ecologia, em que, na maioria das vezes, o homem é apresentado como um elemento a mais na cadeia de energia, ou, ainda, como o vilão da história.

Gadotti (2001) diferencia duas tendências em educação, não de maneira maniqueísta, mas deixando claro que uma é sempre hegemônica: uma tendência conservadora e uma tendência revolucionária; a primeira, reprodutora da cultura dominante (como podemos classificar a Educação Ambiental de caráter conservador); e a segunda, reconhecedora da necessidade de uma nova cultura (como podemos classificar uma Educação Ambiental de caráter crítico).

Vale também ressaltar que houve um esvaziamento do termo “crítico” no sentido de negação e com apelo ético, como se crítico fosse o simples ato de criticar. Até mesmo recorrendo ao dicionário⁴ vê-se que o termo tem valor de depreciação. Quando se aponta, nesta Dissertação, a Educação Ambiental como crítica, procura-se delinear um campo em tensão com outros por dentro de um campo maior em disputa. Assim, o termo crítico ganha um claro contorno, aqui desenhado, de confronto com o padrão societário vigente e a tentativa de implementação de uma sociedade alternativa a esta. É nesse sentido que se dá a Educação Ambiental na qual se insere este estudo.

Por outro caminho, a Educação Ambiental Conservadora confunde a Educação Ambiental com o ensino de ecologia ou com a descrição dos problemas ambientais; apesar de professores com boas intenções, não há aprofundamento da reflexão em consonância com as práticas; os esforços são pouco produtivos (GUIMARÃES, 2005). Na verdade, ainda de acordo com Guimarães (*ibidem*), trata-se de uma visão consensual:

Essas visões “românticas” de Educação Ambiental voltadas para o bem da humanidade através das transformações de algumas atitudes dos indivíduos, que não realizam uma crítica sobre as relações de poder engendradas pelo atual modelo de sociedade, não são tão ingênuas assim. Elas estão sendo construídas de acordo com uma intencionalidade que reflete uma concepção e que formula um projeto educacional comprometido com a manutenção (preservação) desse modelo, mesmo que tendo em seu bojo propostas reformistas pelo viés de soluções tecnicistas e/ou mudanças das referidas atitudes individuais. (*ibidem*, 2005, p. 36)

Guimarães (2004) critica o comportamentalismo e o “bancarismo”: este focando a transmissão de informações como prática pedagógica ambiental; aquele, o indivíduo isolado como responsável pela problemática. Nessa dinâmica, forma-se o indivíduo-consumidor atrelando-o à lógica mercadológica. Também se critica a sensibilização sem mobilização, sendo necessária a ação reflexiva e coletiva.

Ao contrário disso, sendo a educação, portanto, um ato político, “(...) a educação

4 De acordo com Houaiss e Villar (2008, p. 212), “crítica *s.f.* 1 arte ou técnica de julgar a obra de um autor, período etc. 2 conjunto de pessoas que exercem tal atividade 3 *p.ext.* gênero literário, proveniente dessa atividade 4 Análise; exame; julgamento 5 *p.ext.* censura, depreciação”, e ainda “criticar *v.* (mod.1) t.d. 1 analisar, julgar (obras, peças, filmes etc.) 2 *p.ext.* apontar defeitos, dizer mal de; depreciar” (*ibidem*, 2008, p. 212).

ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 2004, p. 10). Vendo a ação política como mecanismo de transformação e prolongando-se, evidentemente, para a educação ambiental, Guimarães (2004) infere que:

Essa educação ambiental em construção em um movimento contra-hegemônico é crítica ao paradigma cientificista-mecanicista que informa a sociedade moderna urbano-industrial; crítica ao seu modelo de desenvolvimento, ao seu modo de produção, com suas múltiplas determinações da realidade social, que se concretiza na proposta de uma modernização que é conservadora – porque muda (moderniza) para manter a situação atual (*status quo*) – e que promove, ainda, de acordo com sua racionalidade, o direcionamento para uma compreensão única de mundo, criando sentidos, como, por exemplo, sobre desenvolvimento sustentável – o que caracteriza a noção de sustentabilidade como um campo de disputa. (*ibidem*, 2004, p. 46-47)

Há, portanto, de se ter coragem para se abrir ao novo que desfaz a abordagem mecanicista/positivista. Para tanto, é inquestionável a urgência da participação dos atores sociais envolvidos nos conflitos e/ou nos consensos no intuito de possibilitar a gestão dos problemas ambientais e ampliar o espaço democrático numa concepção de Educação Ambiental Crítica. Para Guimarães (2004), a educação é um instrumento de gestão, uma vez que intervém na construção social da realidade. Assim:

A educação ambiental crítica das desigualdades sociais e dos desequilíbrios nas relações entre sociedade e natureza percebe os problemas ambientais como decorrentes do conflito entre interesses privados e coletivos, mediados por relações desiguais de poder que estruturam a sociedade contemporânea em suas múltiplas determinações e seu modo de produção. Essa educação ambiental crítica viabiliza-se como instrumento de gestão, na medida em que se volta para a construção de uma cidadania ativa, diferente da ideia hegemônica de uma cidadania passiva, submissa aos deveres e pouco reivindicativa na conquista dos direitos já contemplados e de novos direitos, e/ou individualista, centrada no exercício individual do cidadão, e/ou do cidadão consumidor, de uma minoria incluída no mercado consumidor. (*ibidem*, 2004, p. 75)

Não se quer fazer acreditar que a Educação Ambiental seria a resolução de todos os problemas ambientais, da mesma forma que a educação *per se* não é a salvação de todos os problemas da humanidade. Esses são dualismos comentados por Loureiro (2009) que afirma que isso só seria cabível se imaginássemos a escola “(...) ou como algo cuja dinâmica independa da sociedade da qual é uma prática social ou como sendo a reprodução direta e fiel da sociedade (...)” (*ibidem*, 2009, p. 2), o que excluiria o caráter dialético desta.

Nessa linha, “O ambiente como uma realidade complexa é aquele que interconecta o que está fora e dentro da escola, o que está na realidade local e global, o que está no pátio escolar e na reserva ambiental, o que está no social e na sua inclusão no ambiental.” (GUIMARÃES, 2004, p. 84) Como lembra Gramsci (1991, p.133) “Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida”.

A Educação Ambiental está nas escolas de uma maneira ou de outra (GUIMARÃES, 2006), todavia o que vem a ser questionado é que Educação Ambiental é essa a que se propõe e quais são os seus efeitos. Daí, como se viu, traz-se para o campo de disputa duas formas de se conceber e também de se praticar a Educação Ambiental: de um lado, a Educação Ambiental Conservadora; e de outro, a Educação Ambiental Crítico-Transformadora. Não que sejam dois campos assim tão díspares, na verdade utilizam-se essas duas nomenclaturas até por uma questão didática, porém é importante diferenciá-las mais claramente levando em conta suas aproximações e até outras vertentes que delas surgem ou podem vir a surgir. Levanta-se, apesar disso, a ideia de uma Educação Ambiental Crítico-Transformadora não apelativa, que não se restringe a ditames éticos e morais, entretanto que faz um apontamento para mais adiante, para o que se considera crítico e, logo, transformador.

2.1 A Educação Ambiental Conservadora

A Educação Ambiental Conservadora é aquela que, segundo Guimarães (2004), tem estado mais presente nas escolas. Em sentido lato, trata-se tanto de concepções quanto de práticas ingênuas e/ou equivocadas uma vez que não propõem uma mudança significativa do modelo societário vigente. A vertente ecológico-preservacionista, por exemplo, está muito presente no discurso ambientalista amplamente reconhecido e que, de acordo com Loureiro (2005, p. 81), “(...) não vem conduzindo à mobilização permanente e ao envolvimento de amplas parcelas da população, a não ser em situações urgentes, concretas e específicas.” Não que a preservação não seja importante, no entanto é mais que sabido que essas ações isoladas não resolvem a questão maior da crise socioambiental.

Da mesma forma, a vertente individualista-comportamental acusa o sujeito responsabilizando-o e corrompendo-o a pensar que o “cada um fazer sua parte”, aliás clichê bastante recorrente, é o ponto central da problemática socioambiental. Um exemplo disso é o incentivo substancial em função da reciclagem no lugar de se pensar primeiro a reutilização e a redução do consumo. Para Layrargues (2005, p. 207):

Cria-se a ilusão de que a prática ecologicamente correta da reciclagem contribuirá para a resolução de um problema ambiental. Com a falsa segurança e alienação da realidade, obtém-se a possibilidade de uma parceria do mercado com a sociedade, na qual o mais importante para a indústria de latas de alumínio é a garantia de obtenção da matéria-prima que não passe pelo atravessador e dispense 95% do custo energético para a fabricação do produto. É verdade que o meio ambiente também é beneficiado pela reciclagem das latas de alumínio, mas nesse caso o fator determinante é a redução do custo da empresa.

À maneira da questão da reciclagem, Layrargues (2006, p. 81), mais uma vez muito bem ressalta que se fala “(...) muito na escassez absoluta de água potável no planeta, quando se verifica a preciosidade que é a água doce no mundo, mas nos esquecemos de debater a escassez relativa da água no território, quando se verifica a desigual distribuição entre os humanos, para as distintas formas de apropriação e os diferentes usos desse recurso”. Só para dar mais um exemplo.

Outra vertente conservadora é a ideológico-romantizado-naturalizada em que se enxerga o meio ambiente/a natureza, além de dominados pelo ser humano, como divinizados. Dessa forma, segundo Loureiro (2005), muitos educadores restringem-se à sensibilização ou à instrumentalização que são “(...) mecanismos de promoção de um capitalismo que busca se

afirmar como verde e universal em seu processo de reprodução, ignorando-se, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de uma sociedade sustentável.” (*ibidem*, 2005, p. 70)

Nesse caminho, ressalta-se ainda a vertente tecnicista que propõe mudanças nas relações técnicas e instrumentais para com o meio ambiente, daí pode-se também direcionar a discussão para a tecnologia, “(...) desprezando como estas (relações técnicas e instrumentais) se articulam às relações sociais e são criadas na história. Falta aí o sentido de complexidade e de entendimento de que a totalidade implica uma unidade natureza-sociedade.” (LOUREIRO, 2006b, p. 120).

Mais uma vez, recorre-se a Layrargues (2005) que, estudando a problemática da reciclagem das latinhas de alumínio, traz para o debate que:

Essa prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, em vez de considerá-la um tema-gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo, remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da questão política. (*ibidem*, 2005, p. 180)

Assim como esse tipo de tecnicismo desconsidera as discussões políticas e éticas, uma vertente de educação bancária (bebendo um pouco da concepção freireana) é largamente reconhecida por pesquisas nas escolas como se simplesmente a “(...) difusão da percepção sobre a gravidade dos problemas ambientais e suas consequências para o meio ambiente” (GUIMARÃES, 2006, p. 15) fosse dar conta de resolver a crise que vivemos. De acordo com Guimarães (2005), não se deve limitar a Educação Ambiental a informar as consequências da crise, mas “desvelar e agir sobre as relações que originaram os problemas ambientais (suas causas epistemológicas, ético-políticas, materiais etc)”. (*ibidem*, 2005, p. 84)

Findando essa sintética caracterização da Educação Ambiental Conservadora, volta-se à vertente fragmentária, fruto do positivismo e do cartesianismo que moveram a ciência, e que, de certa forma, ainda movem, desmerecendo a complexidade do tema. Segundo Loureiro (2005), nas escolas, são implementados vários programas, porém de maneira reducionista, “(...) já que em função da reciclagem, desenvolvem apenas a coleta seletiva de lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo” (*ibidem*, 2005, p. 180).

Essa Educação Ambiental Conservadora é reformista e está a serviço da lógica do mercado e, logo, da lógica do capitalismo. Infelizmente, esta é a que é difundida predominantemente pelas escolas e pela mídia e acaba por corroborar com a naturalização do sistema. Daí, evidencia Loureiro (2006a, p. 23) que “(...) não há ecossistemas imutáveis, e a espécie humana, enquanto existir sobre a Terra, atuará neles. O que pode e deve mudar é o padrão societário e, conseqüentemente, a visão de mundo que se tem e o tipo de relações sociais e de produção aí inseridos”. Fecha-se este capítulo com uma indagação de Gramsci (1989a, p. 12):

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?

2.2 A Educação Ambiental Crítico-Transformadora

A Educação Ambiental Crítica e Transformadora, não entendida como a salvação, mas como contribuição para talvez pensá-la, é, por conseguinte, um instrumento valioso no campo de disputa atravessado, muitas vezes, pela Educação Ambiental Conservadora embalada pela racionalidade dominante. Fez-se a opção pela utilização do adjetivo composto “crítico-transformadora” por entender, e procurar delimitar, que a crítica da qual se fala pressupõe a transformação. Não se trata de uma Educação Ambiental que meramente descreve a problemática socioambiental ou que se reduz ao discurso pífio e vazio que não considera a estrutura socioeconômica do capital, mas trata-se de um campo que direciona suas análises para um fim já manifesto: uma transformação substancial na sociedade hodierna.

A racionalidade que se apropria do discurso hegemônico e se pauta nos paradigmas da sociedade moderna consumista traz em seu bojo o que Guimarães (2005) chama de “armadilha paradigmática”, ou seja, aquilo que:

(...) provoca a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva de forma redundante. Produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao “caminho único”, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. É esse processo que vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como educação ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. (*ibidem*, 2005, p. 123)

Assim, a Educação Ambiental Crítica é a proposta de um modelo societário divergente do atual, é:

O desafio para a consolidação de uma cidadania substantiva e direta (que) reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar o aluno a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar uma 'cultura de cidadania', nos planos local, regional ou internacional, articulada aos processos de transformação sistêmica. (LOUREIRO, 2005, p. 75)

Assim como, para Mészáros (2008, p. 25), “(...) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Para isso, a crença em que as mudanças substanciais, mesmo acusadas de utopismo, são realizáveis, uma vez que não se acredite na infinitude de um sistema que faz emergirem, todo o tempo, as suas próprias contradições, é imprescindível para fortalecer a ideia da própria transformação.

A torto e a direito, tem sido utilizado o termo Educação Ambiental Crítica, ou Educação Ambiental Transformadora, ou mesmo Educação Ambiental Emancipatória, entretanto, indaga-se a que crítica, a que transformação, a que emancipação se faz referência nos infundáveis estudos da área. Sabe-se que o pensamento reformista, de acordo com a nova socialdemocracia, lidera nessas produções no sentido de que se limita ao modo de produção vigente e nem sequer faz-se menção a transcendê-lo.

A Educação Ambiental, aqui pensada como revolucionária, alia-se à ideia da tomada

do Estado uma vez que este, segundo Loureiro (2006a, p. 26):

(...) é percebido como um campo de ação pouco ágil, contaminado pelos vícios da burocracia, que diminui a sua eficiência enquanto gestor, apesar de apresentar importante função reguladora. Há forte tendência em priorizar-se a sociedade civil, em detrimento dos aparelhos de Estado na busca de soluções para os problemas ambientais, ignorando-se a importância da compreensão do Estado como totalidade (governo e sociedade civil) e das instituições governamentais como mediadoras das relações na sociedade e potencializadoras da democracia.

Esse Estado – comitê político da burguesia (MARX; ENGELS, 2008a), espaço de disputa (LENIN, 2007), condensação do conflito de classes (GRAMSCI, 1989b) – lido dialeticamente no processo histórico, acaba por colaborar com a ilusão de uma democracia, não realizada, que não interfere na acumulação de capital; entretanto abre a possibilidade de disputa. E é nesse ínterim que a contra-hegemonia tem a oportunidade de “derrubar” o Estado que está posto. A construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo se dá nesse movimento de contradições e, não obstante a sua natureza seja a de manter a hegemonia de uma classe, é nessas contradições que se encontram espaços de disputa pela nova hegemonia. Consoante Mészáros (2002, p. 609), “A dominação do capital sobre a sociedade só pode ser superada por uma ordem reprodutiva materialmente sensata e humanamente gratificante que assuma todas as funções metabólicas vitais deste modo de controle sem suas contradições”.

Assim, constata-se que a educação é sim um mecanismo de luta contra-hegemônica, um campo propício ao estabelecimento de novas formas de pensar a produção material da vida. A Educação Ambiental Crítico-Transformadora surge como um braço dessa educação que, mesmo sendo uma área recente, datada praticamente da década de 70, é o que muito bem evidencia as contradições do modo de produção capitalista e que pode contribuir com a construção, não reformista, de outro padrão societário.

2.3 Educação Ambiental e Ideologias

Vivemos a “era planetária” e, assim, à mesma maneira, pensaram Santos (2008a) e Morin (2006) a contemporaneidade. No entanto, essa complexificação do mundo também implica uma inter-solidariedade de problemas os quais devem ser pensados no âmbito de um universalismo unidade/diversidade. Essa planetarização também se caracteriza por guerras, crises e mundialização do capital evidenciando o antagonismo: “circuito planetário do conforto” e “circuito planetário da miséria” (MORIN, 2006).

De uma racionalidade à outra, à racionalização do espaço geográfico, à emergência de um meio técnico-científico-informacional, vive-se hoje, para Santos (2008a), uma revolução planetária. Revolução em cujo cerne vê-se uma globalização perversa, espaços de globalização perversa, espaços de competitividade pela busca da mais-valia e luta pelo uso do espaço.

Essa revolução planetária tratada por Santos (2008a) reflete-se, indubitavelmente, na educação. Logo, de acordo com Gramsci (1991, p. 118), “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral”. Sabe-se, por conseguinte, que essa educação é um campo de disputa que, liderado por ideologias hegemônicas sob a égide do modo de produção capitalista, abre brechas para um movimento contra-hegemônico ir minando esse domínio que se faz,

sobretudo, injusto.

Assim como a educação em sentido lato, a Educação Ambiental, de acordo com Guimarães (2004), que está nas escolas de uma forma ou de outra, acaba por inserir-se também no campo educacional de disputa por hegemonia:

Portanto, situo a ideia de “campo de disputa” no embate pela hegemonia, em que o “campo ambiental”, em sua posição majoritária, situa-se no movimento contra-hegemônico que se antagoniza aos paradigmas dominantes da sociedade moderna. Os paradigmas estão imbricados na e pela visão de mundo hegemônica das elites, que estabelecem, pelas relações de poder, as dinâmicas dominantes da sociedade (*ibidem*, 2004, p. 29-30).

A Educação Ambiental Crítica, por conseguinte, é imprescindível nesse campo de disputa que, muitas vezes, respira à Educação Ambiental Conservadora. Esta, pelo discurso hegemônico, pelo paradigma da sociedade moderna consumista, pela “armadilha paradigmática”, *está* ao encontro de uma elite que oprime pela manutenção do *status quo*. Assim, também argumenta Santos (2007) ao fazer uma crítica contundente à visão única, à cegueira propriamente dita, à “razão indolente” que destrói os conhecimentos alternativos.

Inerente a isso, a persistência de uma visão dicotômica (ser humano/natureza), de uma visão hierarquizada (ser humano sobre a natureza) e de uma visão centralizadora (o ser humano no centro da natureza) corrobora com o paradigma cientificista e mecanicista, o qual “informa as relações de dominação que estruturam a atual realidade socioambiental e que justificaram toda uma relação historicamente construída de dominação e exploração da natureza” (GUIMARÃES, 2004, p. 48). Daí a necessidade de um novo paradigma que rompa com a racionalidade hegemônica e, portanto, com o “caminho único” de modernização⁵ e de progresso. Para Morin (2006), esse paradigma que seleciona e que determina, respirando o cartesianismo da separação, acarreta a redução (incluindo o humano na natureza) ou a disjunção (determinando as especificidades do homem) quanto às relações ser humano-natureza.

Neste paradigma em que estamos instaurados, nesta sociedade do consumo, despontam, por exemplo, consequências sociais, como a acumulação e a concentração de capital, e consequências culturais, como a deificação da modernidade e a massificação da cultura dominante, relacionando qualidade de vida à capacidade material do consumo do indivíduo. Consoante Guimarães (2004, p. 53):

De um lado, a opulência da riqueza e do consumo, com sua sede insaciável de exploração dos recursos naturais a qualquer custo (socioambiental), transformando os recursos em bens materiais e descuidando-se dos resíduos do processo e do descarte dos produtos consumidos. Do outro, a debilidade da miséria com sua insalubridade e um modo de vida sem oportunidades, em que só resta a luta pela sobrevivência a qualquer custo (socioambiental). Extremos que se juntam na degradação socioambiental como resultado

5 “Entendemos que a modernização (conservadora) é um processo de mudanças no qual determinada sociedade supera (a ideia de “progresso”, “evolução”), ou melhor, sobrepõe estruturas tradicionais, criando novas formas de produção em que a urbanização e a industrialização, o desenvolvimento tecnológico, os sistemas de comunicação de massa e transportes são alguns dos fenômenos característicos desse processo. (...) Esse modelo privilegia os interesses privados (econômicos) em detrimento dos bens coletivos (meio ambiente), baseando seu modo de produção em uma visão antropocêntrica de mundo, geradora de impactos predatórios causadores dos graves desequilíbrios socioambientais da atualidade”. (GUIMARÃES, 2004, p. 50)

historicamente produzido pela sociedade moderna.

Como já dito, Layrargues (2005), por exemplo, argumenta acerca dos programas de Educação Ambiental implantados nas escolas os quais, reducionistas, preconizam a coleta seletiva de lixo em detrimento de uma reflexão crítica mais aprofundada. Para o autor, a reciclagem torna-se uma atividade-fim e não um tema gerador de um debate mais amplo sobre o modo de produção capitalista. Assim, de acordo com Santos (2008a), as empresas, possuidoras de poder, têm a seu favor o uso adequado e preciso não só do espaço, em que se incluem os recursos, mas ainda do tempo. Não há supressão do espaço pelo tempo, como muitos afirmam, mas há sim um novo comando das distâncias. Comando das distâncias, do tempo, do espaço e, portanto, da educação. Nesse prisma, resume Mészáros (2008, p. 112) que “A orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – segue o mesmo caminho diretamente dominada pelos problemas da imediatividade capitalista”.

Nesse viés, as informações passam a fazer parte indispensável no mercado capitalista, o qual as manipula e as controla: “A verdade é que as informações não atingem todos os lugares (...). Em realidade, é mínima a parcela das pessoas que, mesmo nos países mais ricos, beneficiam-se plenamente dos novos meios de circulação” (SANTOS, 2008a, p. 202). Com a globalização, o motor único, grandes organizações - um mercado global - apropriam-se da mais-valia mundial e, assim, a *mão invisível* fica mais invisível e mais presente paradoxalmente (*ibidem*, 2008a).

Nesse contexto, de acordo com Guimarães (2004), o modelo de desenvolvimento capitalista, de aprofundamento de desigualdades materiais, enraizado no paradigma cientificista, preza pela fragmentação, isolando-se as partes do todo e simplificando a realidade. Trata-se de um paradigma que prevê, que controla e que ordena a realidade ficando “(...) explícito o caráter exploratório e segregacionista, tanto das relações sociais, quanto destas com a natureza, o que torna esse caráter exploratório presente na noção desenvolvimentista” (*ibidem*, 2004, p. 57). É uma concepção consensual que cala o conflito, o embate, impregnada de inculcação ideológica.

Esse caráter ideologizante infiltra-se no campo ambiental. A sustentabilidade, a exemplo disso, está sob determinado domínio ideológico, adequando-se ao desenvolvimentismo capitalista e restringindo-se ao reformismo; assim também a ideia de crise, como *se fosse* a mesma para todos, conforme questionou Santos (2008a).

Em disputa também estão termos como interdisciplinaridade e disciplinarização que, nos debates que favorecem o primeiro em detrimento do segundo, cria-se um discurso de homogeneização. A ideia de que a Educação Ambiental deve ser contemplada por todas as disciplinas do currículo e que, para isso, os educadores devem ser capacitados, na crítica a uma herança positivista e cartesiana e a uma fragmentação dos saberes, merece cautela.

As discussões a respeito da conexão entre as disciplinas – interdisciplinaridade – corre nos fóruns, congressos, dentro das escolas, universidades etc e os temas transversais vêm confirmar o quão a temática ambiental tem se disseminado, tendo em vista que, a Educação Ambiental – dividindo espaço com a Orientação Sexual, a Saúde, O Trabalho e Consumo etc – é temática “obrigatória” nas salas de aula. Consoante Araújo (2003, p. 35):

Voltamos assim ao conceito de transversalidade que deixa de ser visto apenas em sua dimensão metodológica. Do ponto de vista epistemológico, pensar não apenas na instrução de conteúdos disciplinares tradicionais, mas trazer intencionalmente para o cotidiano escolar a preocupação com a formação ética e para a cidadania e os novos conhecimentos discutidos até

aqui, ultrapassa propostas interdisciplinares, multidisciplinares e, até mesmo, transdisciplinares. O próprio objetivo da educação sofre transformação.

É sabido que os educadores são alguns dos profissionais responsáveis pela Educação Ambiental dentro e fora da escola; melhor intertextualizando com o fragmento acima: a Educação Ambiental participa da formação ética e para a cidadania. Assim como a transversalidade não tem caráter meramente didático, como se fazem entender os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sim um caráter epistemológico (ARAÚJO, 2003). Outrossim retoma-se a discussão mapeada por Lima e Loureiro (2009) de que se deve relativizar a disciplinaridade, interdisciplinaridade ou mesmo a transversalidade em Educação Ambiental frente aos espaços em que têm sido produzidos tais conceitos e práticas e que não devem ser compreendidos como universais.

No Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), argumenta-se, por exemplo, que a Educação Ambiental não deve ser uma disciplina estanque do currículo, todavia os educadores são desconsiderados como produtores de sentido capazes de ressignificar e refletir sobre a prática. Lima e Loureiro (2009), ao investigarem a disciplina Educação Ambiental no município de Armação de Búzios, no Rio de Janeiro, criticam qualquer postura favorável ou desfavorável, visto que consideram imprescindível considerar as realidades locais. Em suma, trata-se de uma discussão inesgotável e que não é o objetivo deste trabalho, no entanto cabe ressaltá-lo como polissêmico e que precisa, à cautela, ser investigado como também um campo de disputa.

Com a produtividade geográfica, com o dogma da competitividade, com a flexibilização da produção e do trabalho, há uma busca feroz pela mais-valia global indiferente à crise socioambiental e imersa na ideia de uma segunda natureza total. E, apesar de todo esse contexto que está exposto para quem quiser ver, há a busca do consenso na manutenção da ordem e na diluição do conflito. A fim de se quebrar com essas ideologias hegemônicas, há de se radicalizar a crítica:

Transformações sociais significativas historicamente sempre estiveram acompanhadas de acirramentos dos conflitos da sociedade. Dificilmente tivemos, na história da humanidade, processos de transição para uma nova ordem, com sucessão de uma ordem preestabelecida por meio de uma evolução progressiva, sem traumas de forma consensual e harmônica. (GUIMARÃES, 2004, p. 66)

E, para se radicalizar a crítica, Gadotti (2001) acresce que:

O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um papel eminentemente crítico: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. Numa pedagogia do conflito, a função do pedagogo parece ser esta: à contradição ele acrescenta a consciência da contradição. (...) Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para a superação dialética. (*ibidem*, 2001, p. 72)

Sendo a Educação Ambiental um campo de disputa por hegemonia e o educador crítico imerso no conflito pela superação, uma pedagogia do conflito faz-se urgente por uma pedagogia libertadora. E, para tanto, a formação do educador ambiental deve ser, sem dúvida, e da mesma forma, crítica.

3 MARXISMO: RECORTES

“No essencial, o pensamento de Marx nos desafia – sempre! - a pensar historicamente. E esse desafio nos põe diante tanto de possibilidades magníficas como de dificuldades colossais”. (KONDER, 2002, p. 102-103)

Importante delinear, em princípio, algumas afirmações acerca do marxismo para que se possa reconhecer que não se trata de uma panaceia, mas sim e, sobretudo, de uma ordem de pensamento que procura denunciar o caráter contraditório do capitalismo, o que tão bem o fez, além de ser uma ontologia do ser social. Trata-se de uma teoria revolucionária, porém não totalitária, que vê o sujeito como construtor de sua própria história. Dessa forma, não se quer fazer acreditar que exista uma só forma de pensamento ou que o marxismo é a melhor alternativa, porém negá-lo seria um contra-senso.

Logo, entendendo o sujeito o senhor do processo histórico, e sendo este não-linear e mutável, no capitalismo, tudo o que a burguesia cria que parece tão sólido pode se desmanchar. Tal classe instaurou uma ordem que é dinâmica, apesar de existirem elementos irrevogáveis nos termos de reprodução do capital (como, por exemplo, a mais-valia e a propriedade privada) a fim de que não haja a mudança do modo de produção. Ela, a burguesia, transforma, mas apenas no âmbito da reforma:

A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. As relações rígidas e enferrujadas, com suas representações e concepções tradicionais, são dissolvidas, e as mais recentes tornam-se antiquadas antes que se consolidem. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas. (MARX & ENGELS, 2008a, p. 13-14)

Para Marx, devendo constituir-se como classe distinta da burguesia, os comunistas são os mais avançados e pregam o pertencimento de classe. Logo, é no proletário⁶ que se vê a

6 Deve-se levar em consideração que o proletariado a que Marx e Engels se referem não é o mesmo proletariado de hoje. Sem dúvida, a sociedade se complexificou e tal classe passou a ter outra composição. Segundo Trinca (2010), citando Antunes e Bernardo, “(...) o termo “classe operária” na atualidade pode ser contemplado pela noção ampliada sugerida por Antunes (1995; 1999): “classe-que-vive-do-trabalho”. O autor ressalta que não possui a pretensão de lançar outro conceito para substituir “classe operária”, mas busca apenas ampliar, na medida que se permita entender a constituição do proletariado hoje. Para tanto, Antunes recorrendo a Marx denomina classe-que-vive-do-trabalho como sendo “[...] a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção” (1999, p. 196), tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos; englobando também o conjunto dos trabalhadores improdutivos e os operários precarizados. Em contrapartida, não fazem parte da classe-que-vive-do-trabalho, os *gestores do capital* (BERNARDO) - trabalhadores que controlam o tempo de extração da mais-valia e gerem o capital - bem como os pequenos empresários e aqueles que vivem da especulação financeira. (ANTUNES, 1999, p. 200).” Não só o proletariado se reconfigura, mas “As classes, para o marxismo, são certamente *agentes* históricos, mas são formações estruturais, materiais, assim como entidades ‘intersubjetivas’, e o problema é como pensar esses seus dois aspectos juntos. Já vimos que as classes dominantes são ‘blocos’ geralmente complexos, internamente conflituosos, mais que corpos homogêneos, e o mesmo se aplica a seus antagonistas políticos” (EAGLETON, 1997, p. 96).

classe capaz de transformar o modo de produção, assim “O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo dos demais partidos proletários: a constituição do proletariado em classe, a derrubada do domínio da burguesia, a conquista do poder político pelo proletariado” (MARX & ENGELS, 2008a, p. 31). Nessa linha, é o proletariado - que começa a lutar ao nascer, inicia a luta com a própria existência – que, consoante Marx e Engels (2008a, p. 26), “De todas as classes que hoje se contrapõem à burguesia, (...) constitui uma classe verdadeiramente revolucionária. Todas as demais se arruinam e desaparecem com a grande indústria; o proletariado, ao contrário, é seu produto mais autêntico”.

Assim, muitos autores, a partir desse pensamento marxiano, debruçaram-se sobre a temática da luta de classes e a ressignificaram. Um exemplo é Antonio Gramsci que, segundo Carnoy (1987), otimizou o conceito de superestrutura e centralizou em suas discussões o tema hegemonia para uma melhor compreensão acerca do capitalismo. A educação é, então, um mecanismo que pode romper com os valores burgueses e corroborar com uma mudança mais significativa nas bases capitalistas, o que Carnoy (1987) resume na perspectiva gramsciana:

A chave da estratégia educacional gramsciana, então, é a criação da contra-hegemonia fora das escolas do Estado, e o uso dessa contra-hegemonia para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos, para mobilizar intelectuais burgueses desiludidos e aqueles intelectuais tradicionais da classe trabalhadora que se separaram de suas origens de classe. Essa contra-hegemonia deveria ainda contribuir para a resistência da juventude trabalhadora ao uso das escolas como centros de manutenção e extensão da dominação burguesa. (*ibidem*, 1987, p. 33)

De novo, para Marx e Engels (2008a), o modo de produção deve ser transformado pelo proletariado em luta contra a classe que domina, a qual, na interpretação de Gramsci (1989b), possui a hegemonia. Mas, para isso, “munir-se” de contra-hegemonia é imprescindível, o que não se desvincula da necessidade de intelectuais:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se em sentido lato; e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de agrupamentos; e, neste processo, a “fidelidade” da massa (...) é submetida a duras provas. O processo de desenvolvimento está ligado à dialética intelectuais-massa (...) (GRAMSCI, 1989a, p. 21-22)

Não só o processo de criação dessa elite de intelectuais é dialético. Alerta Loureiro (2006a) que, quando se resume o marxismo à luta de classes, simplifica-se o método dialético que “visa à compreensão da totalidade das relações existentes em determinado fato, fenômeno ou situação da realidade, em que a unidade é movimento” (*ibidem*, 2006a, p. 18). Segundo esse autor, a questão de classe é sim determinante, entretanto não é a negação de outras categorias como alguns autores costumam afirmar, e acrescenta que “Todas as formas de poder são relevantes para fins de análise, mas é preciso considerar o “peso” das relações de classe no capitalismo e compreender como essa própria categoria vai se redefinindo na história, sendo impossível separar o econômico do cultural na condição atual em que nos

inserimos” (LOUREIRO, 2008, p. 65). Vale lembrar que, de acordo com Eagleton (1997, p. 97), “(...) não é a consciência da classe operária, atual ou potencial, que leva o marxismo a selecioná-la como agência primordial da mudança revolucionária. Se a classe operária surge como tal agente é por razões estruturais, materiais (...)”.

Em suma, o marxismo é uma corrente de pensamento que vê na luta de classes, de caráter dialético, o rompimento com a ordem vigente. A apropriação dessa questão por intelectuais diversos diverge muitas vezes, mas não exclui a tônica marxiana da transformação.

3.1 Estado e Revolução: um debate necessário

3.1.1 Estado: espaço de disputa

“Seja como for, só a hegemonia revolucionária do proletariado, transformando-se em ditadura do proletariado depois da conquista do poder, poderá dar às massas populares a vitória sobre o bloco dos imperialistas, dos feudais e dos burgueses nacionais” (TROTSKY, 2007, p. 179).

Consoante Marx e Engels (2008a), o Estado atende aos interesses particulares de uma classe, a classe dominante, ou seja, a possuidora do poder econômico, e media (sendo um aparelho repressivo da burguesia) a luta de classes no sentido de se manter a “ordem”. O proletariado é a classe que, em conjunto, tem plena possibilidade de derrubar a máquina do Estado. Segundo Marx, o Estado é o comitê político da burguesia; dessa forma, descrevem Marx e Engels (2008a, p. 46) que “O poder público propriamente dito é o poder organizado de uma classe para dominar a outra” como estando em mãos da burguesia a dominar o proletariado. Ademais, reitera Lenin (2007, p. 25) que “Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes”.

Lenin (2007) avança na teoria. Diferente de Marx, para o autor, o Estado é um espaço de disputa. Portanto transcende a concepção marxiana sobre o Estado, porque o vê como um espaço que se deve apropriar, e assim o define: “O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis” (*ibidem*, 2007, p. 25).

Luxemburgo (2008) não elabora uma definição de Estado, deixando-a ofuscada, mas dá pistas sobre o que considera como tal. Assim como Marx, reconhece que o Estado é um Estado de classe, no caso, da classe burguesa, ou um Estado capitalista: “(...) Já é lugar comum dizer que o Estado atual é um Estado de classe. Todavia, como tudo que diz respeito à sociedade capitalista, esta afirmação não deveria, a nosso ver, ser interpretada de um modo rígido, absoluto, e sim dialeticamente” (*ibidem*, 2008, p. 50). Como melhor evidencia:

No conflito entre o desenvolvimento capitalista e os interesses da classe dominante, coloca-se o Estado do lado desta. Sua política, assim como a da burguesia, entra em conflito com o desenvolvimento social. Assim, perde cada vez mais o caráter de representante da sociedade em conjunto, para transformar-se, na mesma medida, cada vez mais em um puro Estado de classe. (*ibidem*, 2008, p. 54)

No entanto, embora o Estado, para Luxemburgo (2008), Gramsci (1989b), Poulantzas (1985) e para a vasta gama de autores marxistas atuais, seja um Estado da classe burguesa, isso não anula a dialeticidade e, portanto, a tomada do poder político, ou melhor, do Estado, que só é possível pelas mãos do proletariado em revolução. Logo, à maneira de Lenin (2007), para Luxemburgo (2008), o Estado é um espaço de conflito. Conflito este que possibilita a derrubada da burguesia como classe dominante e a “ascensão” do proletariado na transformação socialista.

Nesse caminho, reitera Trotsky (2007, p. 175) que “(...) numa sociedade burguesa com contradições de classes já desenvolvidas, só pode existir a ditadura da burguesia, aberta ou mascarada, ou a ditadura do proletariado. Nenhum regime intermediário é possível”. Impossibilitados de exercerem o poder a burguesia e o proletariado ao mesmo tempo, Gramsci (1989b) segue o mesmo pressuposto e entende o Estado como condensação do conflito de classes, como campo de disputa por hegemonia e, apesar de tal processo ter certas particularidades em cada país, a crise de hegemonia é inevitável:

E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente faliu em determinado grande empreendimento político pelo qual pediu ou impôs pela força o consentimento das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (especialmente de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram de repente da passividade política a certa atividade e apresentaram reivindicações que, no seu complexo desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”, mas, na realidade, o que se verifica é a crise de hegemonia, ou crise do Estado no seu conjunto (*ibidem*, 1989b, p. 55).

Ainda segundo o autor, a hegemonia procura manter-se pela construção do consenso, sempre renovada, ou seja, pela conformação das massas. Entretanto, a ditadura da burguesia há de ser substituída pela ditadura do proletariado (LENIN, 2007) transformando o consenso na busca de uma nova hegemonia (GRAMSCI, 1989b) no embalo das “locomotivas da história” (TROTSKY, 2007, p. 166).

3.1.2 Pela revolução

Lenin (2007) traz às claras a ideia de que somente a revolução, e uma revolução violenta, é capaz de derrubar o Estado burguês, colocando em seu lugar o Estado proletário, transitório, uma vez que definhará... para dar lugar a uma sociedade sem Estado. O autor contrapõe a democracia do liberalismo clássico à ditadura do proletariado, uma democracia de novo tipo, que “Segundo Engels, o Estado burguês não “morre”; é “aniquilado” pelo proletariado na revolução. O que morre “depois” dessa revolução é o Estado proletário ou semi-Estado” (*ibidem*, 2007, p. 35). Logo, segundo Marx e Engels (2008a), o proletariado revolucionário tem o papel de aniquilar a máquina do Estado, como resume Lenin (2007, p. 59): “Quebrar essa máquina, demoli-la, tal é o objetivo prático do povo, da sua maioria, dos operários e dos camponeses mais pobres e do proletariado. Sem essa aliança, não há democracia sólida nem transformação social possível”.

De toda a história do socialismo e da luta política, Marx concluiu que o Estado está condenado a desaparecer, e que a forma transitória em vias de desaparecimento, a forma de transição do Estado para a ausência do Estado,

será o “proletariado organizado como classe dominante”. Quanto às formas políticas do futuro, Marx não se aventurou a descobri-las. Limitou-se à observação exata, à análise da história francesa e à conclusão que sobressaía do ano de 1851, isto é, que caminhamos para a destruição da máquina de Estado burguesa. (*ibidem*, 2007, p. 74)

Sendo o curso da história o que dirá sobre as formas políticas futuras, não se pode desconsiderar a construção desse processo pelo próprio sujeito e, sendo o sujeito revolucionário:

Os comunistas não ocultam suas opiniões e objetivos. Declaram abertamente que seus fins só serão alcançados com a derrubada violenta da ordem social existente. Que as classes dominantes tremam diante de uma revolução comunista. Os proletários não têm nada a perder nela, além de seus grilhões. Têm um mundo a conquistar. (MARX & ENGELS, 2008a, p. 66)

Luxemburgo (2008) reforça ainda a democracia como um mecanismo em favor dessa revolução:

Que a democracia não vai sendo viável na medida em que a classe operária renuncia à sua luta emancipadora, mas ao contrário, na medida em que o movimento socialista vai fortalecendo-se bastante para lutar contra as consequências reacionárias da política mundial e da deserção burguesa. Que os que desejarem o reforçamento da democracia devem desejar igualmente o reforçamento, e não o enfraquecimento, do movimento socialista, e que, renunciando aos esforços socialistas, renuncia-se tanto ao movimento operário quanto à própria democracia (*ibidem*, 2008, p. 92-93).

Assim, a construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo se dá no movimento de contradições. Tal modo de produção paga um preço para superar as crises, por exemplo, alargando a participação dos trabalhadores e tornando possível a disputa pela hegemonia a partir de forças políticas distintas:

Foi a descoberta de pontos de apoio, nas condições econômicas da sociedade capitalista, para a realização do socialismo, a maior conquista da luta de classe proletária, no curso de seu desenvolvimento. Com isso, transformou-se o socialismo, de “ideal” sonhado pela humanidade há milhares de anos, em necessidade histórica (LUXEMBURGO, 2008, p. 69).

Essa necessidade histórica, o socialismo, segundo Luxemburgo (2008), só seria possível pelo martelo de uma revolução que se daria pressupondo “(...) uma luta demorada e persistente, sendo de todo provável que, no seu curso, se veja o proletariado mais de uma vez rechaçado, e por tal forma a sua ascensão ao poder, da primeira vez, terá sido necessariamente “cedo demais”, do ponto de vista do resultado final da luta” (*ibidem*, 2008, p. 104). Todavia, “(...) os próprios ataques “prematureos” do proletariado contra o poder de Estado são fatores históricos importantes, que contribuem a provocar e determinar o momento da vitória definitiva (*ibidem*, 2008, p. 105).

De acordo com Trotsky (2007), a revolução socialista é a revolução permanente uma vez que começa no terreno nacional, alastra-se pelo internacional e “só termina com o triunfo definitivo da nova sociedade em todo o nosso planeta” (*ibidem*, 2007, p. 208). Isso posto, não

se exclui a dialeticidade, como se vê:

Os acontecimentos que se desenrolam guardam, necessariamente, um caráter político, dado que assumem a forma de choques entre os diferentes grupos da sociedade em transformação. As explosões da guerra civil e das guerras externas se alternam com os períodos de reformas pacíficas. As profundas transformações na economia, na técnica, na ciência, na família, nos hábitos e nos costumes, completando-se, formam combinações e relações recíprocas de tal modo complexas que a sociedade não pode chegar a um estado de equilíbrio. Nisso se revela o caráter permanente da própria revolução socialista. (TROTSKY, 2007, p. 65)

Dessa maneira, Trotsky (2007) descreve a dialética das “etapas” históricas da revolução em expansão – etapas estas que podem ser sim saltadas, sobretudo em momentos críticos - e diferencia a revolução do desenvolvimento evolucionista ao afirmar “(...) que a capacidade de reconhecer e utilizar esses momentos distingue, antes de tudo, o revolucionário do evolucionista vulgar” (*ibidem*, 2007, p. 164). Acrescenta ainda que “Há etapas do desenvolvimento histórico que podem tornar-se inevitáveis em certas condições, sem que o sejam do ponto de vista teórico. Por outro lado, a dinâmica da evolução pode reduzir a zero etapas teoricamente “inevitáveis”, sobretudo durante as revoluções (...)” (*ibidem*, 2007, p. 166).

Trotsky (2007) diferencia a revolução da evolução “barata”, enquanto Gramsci (1989b) distingue a revolução da restauração no sentido de que “(...) na dialética “revolução-restauração” é o elemento revolução ou o elemento restauração que prevalece, já que é certo que no movimento histórico jamais se volta atrás, e não existem restaurações *in toto*” (*ibidem*, 1989b, p. 64). O autor explica como se forma o terreno propício para a transformação:

Verifica-se uma crise que, às vezes, prolonga-se por dezenas de anos. Esta duração excepcional quer dizer que se revelaram (amadureceram) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura esforçam-se para saná-las dentro de certos limites e superá-las. Estes esforços incessantes e perseverantes (...) formam o terreno “ocasional” sobre o qual se organizam as forças antagonistas, que tendem a demonstrar (...) que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinados encargos possam e, por conseguinte, devam ser resolvidos historicamente (...). (*ibidem*, 1989b, p. 46)

Assim, embora existam forças conservadoras que buscam manter inalterado o modo de produção capitalista, as contradições emergem e a mudança – revolucionária – torna-se inevitável, como deixa entrever Gramsci (1989b) ao dizer que “O maquiavelismo serviu para melhorar a técnica política tradicional dos grupos dirigentes conservadores, assim como a política da filosofia da práxis: isto não deve mascarar o seu caráter essencialmente revolucionário (...)” (*ibidem*, 1989b, p. 11-12).

Acredita-se, portanto, que a discussão marxista sobre Estado e revolução é proveitosa para se refletir a perspectiva de transformação da realidade pela luta hegemônica, como pressupõe um viés crítico da Educação Ambiental.

3.2 O Marxismo e a Questão Ambiental

“A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é o corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza”. (MARX, 2004, p. 84)

Sobrevoou-se um pouco da teoria marxista e chega-se, enfim, ao tema que, secundário nessa teoria, fez-se para alguns estudiosos, com o desenvolvimento do capitalismo, também central em seus estudos. Segundo Loureiro (2006a, p. 15), “A questão ambiental inexistia ou era marginal à reflexão intelectual. O fenômeno é compreensível, se levarmos em consideração que não se sofria (*sic*) as graves consequências da degradação dos espaços naturais e do meio em que se vivia, como na atualidade”. Entretanto, e nesse sentido, Chesnais (2009) lamenta a pouca importância que alguns marxistas, incluindo os que se autodenominam revolucionários, deram à problemática socioambiental, atribuindo a Foster (2005) o incentivo ao redescobrimento do tema pelos marxistas.

A humanidade, segundo Mészáros (2002), no modelo societário vigente, tem como finalidade a produção de riqueza em sua concepção reificada/fetichizada, e a natureza, tendo utilidade para o ser humano, constitui-se mercadoria e passa a ter um valor atribuído socialmente, um valor de troca, e já que as relações sociais são materializadas nas relações entre as mercadorias, estas se tornam fetiches que ofuscam tais relações. E, como nos lembra Loureiro (2006a, p. 16), “(...) as relações sociais envolvem não só interações entre indivíduos, grupos ou classes, mas compreendem as relações desses com a natureza”.

Foster (2005), nesse sentido, descreve o conceito de metabolismo em Marx entendendo-o nas relações complexas e dinâmicas ser humano e natureza através do trabalho. Para tal autor, esse conceito de metabolismo propiciou um entendimento maior sobre a alienação da natureza e, portanto, a alienação do trabalho, como esboçado no parágrafo anterior. De acordo com o autor:

Marx portanto empregava o conceito tanto para se referir à real interação metabólica entre a natureza e a sociedade através do trabalho humano (contexto em que o termo era normalmente usado nas suas obras) quanto, num sentido mais amplo (sobretudo nos *Grundrisse*), para descrever o conjunto complexo, dinâmico, interdependente, das necessidades e relações geradas e constantemente reproduzidas de forma alienada no capitalismo, e a questão da liberdade humana suscitada por ele – tudo podendo ser visto como ligado ao modo como o metabolismo humano com a natureza era expresso através da organização concreta do trabalho humano. (FOSTER, 2005, p. 222-223)

Assim, os sujeitos veem a obra que fazem e não se reconhecem nela, a que Marx (2004, p. 87) se refere quando “Todo auto-estranhamento do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo”. Esse estranhamento, que é auto-estranhamento, desumaniza e desvaloriza influenciando, ademais, a relação ser humano/natureza. Dessa forma, segundo Marx (2004, p. 80), “Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao

trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”. Como lembra Mészáros (2002) ao aditar que o ser humano é reduzido à mera condição material de produção, porque o *ter* domina o *ser*. Daí o estranhamento ou a alienação:

(...) o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação. (MARX, 2004, p. 80)

Nessa separação entre o ser humano e o produto de seu próprio trabalho, reflete-se a separação entre aquele e a natureza, até porque a natureza é a fonte dos valores de uso e, mormente, é sobre ela e sobre si mesmo que atua o ser humano com o trabalho. Para Loureiro (2006a, p. 19), “(...) a emancipação humana, o livre manifestar das potencialidades humanas e o enriquecimento espiritual que resulte no ‘reencontro com o natural’ dependem da emancipação material e do fim da alienação” e, em direção ao mesmo lugar, Mészáros (2002, p. 613) acresce “Isto significa a produção e a realização de todas as potencialidades criativas humanas, assim como a reprodução continuada das condições intelectuais e materiais de intercâmbio social”.

O conceito de metabolismo, ecológico ou social, ganha claro contorno nessa discussão, uma vez que, para romper com a alienação e com a forma como se tem dado a produção material da vida, há de se romper com o controle dado sobre o metabolismo. Voltando a Foster (2005, p. 229):

Marx empregou o conceito de falha metabólica entre os seres humanos e a terra para captar a alienação material dos seres humanos dentro da sociedade capitalista das condições naturais que formaram a base da sua existência – o que ele chamou “a(s) perpétua(s) condição(ões) da existência humana imposta(s) pela natureza”.

Assim, de acordo com Foster (2005), Marx (baseando-se na investigação acerca do lado destrutivo da agricultura estudado pelo químico alemão Liebig) apontou a insustentabilidade do modo de produção capitalista com, por exemplo, o problema crônico da produção na agricultura e o desperdício gerado pela indústria. Explica que a indústria em larga escala e exploradora do trabalho une-se à agricultura em larga escala e exploradora do solo, culminando no sistema industrial aplicado à agricultura. Ao encontro disso, a população dos grandes centros, enquanto “força motiva histórica da sociedade”, perturba o metabolismo ser humano e terra e impede a restauração reguladora da produção social e, portanto, impede a devolução ao solo dos seus elementos constituintes. Em suma, a indústria em crescimento, aos oferecer os meios para a agricultura – também em crescimento – faz acontecer a falha metabólica na relação ser humano-terra já que rouba os elementos constituintes do solo caracterizando, por conseguinte, o curso natural do capitalismo.

Pode-se afirmar que a produção capitalista só se desenvolve à custa da deterioração da riqueza, ou seja, da deterioração do solo e do trabalhador. E, nesse sentido, é que a alienação/o estranhamento da ideia de natureza não pode desvincular-se da alienação/do estranhamento material da natureza. O metabolismo sócio-ecológico, ontologicamente entendido na relação complexa e interdependente ser humano-natureza através do trabalho,

abarca as condições que a natureza impõe e as condições impostas, afetando esse processo, pelo próprio ser humano no capitalismo. Para confrontar esse tipo de metabolismo, para governar o metabolismo humano com a natureza racionalmente, há que se transformar revolucionariamente essa relação desnaturalizando-a e substituindo, segundo Mészáros (2002), a produção da riqueza pela riqueza da produção.

Como consequência do estranhamento/alienação, Gramsci (1989b) esclarece sobre a naturalização das relações sociais, da conformação dos sujeitos com a situação em que se inserem, o que, em certa medida, “paralisa” o ser humano diante das possibilidades de transformação:

Uma das criações mais comuns é aquela que acredita ser “natural” que tudo o que existe deve existir, não pode deixar de existir, e que as próprias tentativas de reforma, por pior que andem, não interromperão a vida; as forças tradicionais prosseguirão atuando, e a vida continuará. (...) Na realidade, se se observa a fundo, determinados movimentos concebem a si mesmos apenas como marginais: pressupõem um movimento principal no qual se inserem para reformar determinados males, pretensos ou verdadeiros; isto é, são movimentos puramente reformistas. (*ibidem*, 1989b, p. 30-31)

Ainda reforça Trotsky (2007, p. 195):

A ação “pacifista” da luta de classe do proletariado, do mesmo modo que a sua ação “reformista”, não representa mais do que um produto secundário da luta pelo poder, só tendo uma força relativa e podendo facilmente provocar o efeito contrário, isto é, levar a burguesia ao caminho da guerra. O medo que tem a burguesia do movimento operário, ao qual se refere Radek de modo tão unilateral, constitui a principal esperança dos socialpacifistas. Só o medo, porém, nada decide. É a revolução que decide.

Entretanto, apesar de o regime burguês ter se tornado a própria arma da guerra (TROTSKY, 2007), Gramsci (1989a, p. 40) amplia a questão:

(...) todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo passado. Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível.

Enfim, as relações que o ser humano estabeleceu com a natureza em virtude do modo de produção capitalista (pode-se ressaltar, por exemplo, a ideia de progresso desenfreado a partir do desenvolvimento tecnológico e da “dominação”⁷ sobre a natureza, o que acaba por privilegiar uma minoria) naturalizaram-se a ponto de não se reconhecerem ou se pensarem outras formas de se relacionar. Assim, se as relações sociais se materializam/se coisificam nas relações entre as mercadorias e acabam se materializando nas relações com a natureza, não há

7 Usaram-se as aspas na palavra “dominação” visto que, de acordo com Loureiro (2006a p. 21), “(...) é preciso entender que a humanidade não domina a natureza, mas interage com ela e nela”.

como desvincular a discussão ambiental da análise crítica e histórica acerca do modelo atual, o que, consoante Loureiro (2006a), tem sido feito por movimentos ambientalistas, mídia, Estado, empresas. Dessa forma, entende-se que o materialismo histórico e dialético pode subsidiar o aprofundamento teórico reflexivo para a Educação Ambiental.

3.3 Educação Ambiental? Para quê?

“Queremos uma educação ambiental que, crítica por princípio, nos mobilize diante dos problemas e nos ajude na ação coletiva transformadora.”
(LOUREIRO, 2008, p. 83)

Parte-se do pressuposto de que a educação é um campo de disputa que, nas palavras de Layrargues (2005, p. 212), “(...) se torna palco permanente de conflito entre interesses conservadores e libertários”. Por conseguinte, fica claro que a educação pode ser um mecanismo de dominação ideológica para a manutenção da ordem social vigente, assim como, em contrapartida, pode ser um mecanismo para a disputa desse campo por meio de forças contra-hegemônicas. Assim, Mészáros (2008, p. 52) sintetiza que “(...) seja em relação à 'manutenção', seja em relação à 'mudança' de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de transformar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente”. Essa discussão permeia uma “outra”: a Educação Ambiental.

É sabido que a contemporaneidade caracteriza-se pelo acirramento da crise socioambiental. Essa crise é evidenciada aos quatro cantos e, indubitavelmente, tanto a mídia quanto a escola difundem informações sobre tal problemática. Entretanto, apesar de toda essa difusão, sobretudo nas três últimas décadas, não se veem resoluções/avanços a respeito disso. Lembra Loureiro (2006a, p. 24):

As causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade-natureza não emergem apenas de fatores conjunturais ou do instinto perverso da humanidade, e as consequências de tal degradação não são consequências apenas do uso indevido dos recursos naturais; mas sim de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das categorias: capitalismo/modernidade/industrialismo/urbanização/tecnocracia. Logo, a desejada sociedade sustentável supõe a crítica às relações sociais e de produção, tanto quanto ao valor conferido à dimensão da natureza.

Entretanto, essas variáveis interconexas não são visíveis aos olhos menos atentos prostrados pelo utopismo pessimista de que fala Mészáros (2002, p. 618-619) e acresce “A crise que se aprofunda no sistema estabelecido não pode ser resolvida em termos de simples expansão de riqueza, já que sua estrutura riqueza se iguala a mais-valia, e não a produção de valor de uso pela aplicação criativa do tempo disponível”. A crise, dessa forma, mesmo tão vulgarizada que está, é um reflexo sim de tantas variáveis, mas que, afundada neste modo de produção, é mormente um reflexo da produção/superprodução de riqueza.

Sendo o educando e o educador sujeitos fundamentais na tentativa de transformação da sociedade atual e o ensino, práxis, a Educação Ambiental vem a acoplar a dimensão política revelando, para tanto, as desiguais relações de poder (GUIMARÃES, 2000) e a servir como um dos mecanismos de mudanças significativas.

Loureiro (2005) deixa claro que, para além da construção de valores, atitudes, conceitos e habilidades, há que se tentar implementar um padrão civilizacional e societário

diverso do atual e que ressignifique as relações do ser humano para com a natureza. Pensando dessa forma, há de se reconhecer que a crise socioambiental é mais do que o reconhecimento de que o modo de produção capitalista tem limites, mas é a clareza da urgência de se pensar outra forma de produção material da vida em que os seres humanos sejam humanizados, não manipulados, não mercadorias, desintegrando os seres máquinas:

(...) já que os seres humanos apenas podem se encaixar na maquinaria produtiva do sistema do capital como engrenagens do mecanismo geral, suas qualidades humanas devem ser consideradas obstáculos à eficácia ótima de um sistema que tem sua própria lógica e medida de legitimação. (MÈSZÀROS, 2002, p. 616)

Só para utilizar um exemplo acerca das causas da problemática ambiental e a urgência de se implementar um outro modelo societário, cita-se Santos (2008a), em referência à tecnologia, tema imbricado na questão discutida:

Em sua versão contemporânea, a tecnologia se pôs ao serviço de uma produção à escala planetária, onde nem os limites dos Estados, nem os dos recursos, nem os dos direitos humanos são levados em conta. Nada é levado em conta, exceto a busca desenfreada pelo lucro, onde quer que se encontrem os elementos capazes de permiti-lo. (*ibidem*, 2008a, p. 181)

Logo, não se trata de retroceder a produção tecnológica, mas trata-se principalmente de não pensá-la pelo viés do lucro, espinha dorsal do capitalismo. Há de desenvolvê-la sim, no entanto levando em consideração as limitações ambientais e os objetivos para os quais serve esse desenvolvimento, se para o *capital*, se para a *emancipação humana*. Eis o mesmo dilema da Educação Ambiental.

A luta de classes é um fato... pode ser escamoteada, romantizada, mas existe. O modo de produção capitalista é injusto, é classista, privilegia os poucos que acumulam capital. A natureza parece estar à mercê desse sistema e a crise socioambiental, decorrente do desenvolvimento deste, potencializa-se. O marxismo, acusado da secundarização da problemática ambiental, mostra, a começar pelas obras clássicas, as imbricações do tema com toda a análise da sociedade capitalista e supera, a partir da atualização de suas discussões, toda a visão esvaziada acerca de uma Educação Ambiental Conservadora. Sem dúvida, os debates sobre Estado e Revolução – inclusive a partir dos clássicos – serviram de reflexão sobre o que está naturalizado, sobre a conformação social e mesmo banalização da luta de classes ao encontro da ideia de transformação sistêmica não reformista; desaguam, por conseguinte, na educação.

A educação – ato político – é sim um mecanismo de transformação social, não o único, não a salvação pura e simples. E a Educação Ambiental Crítico-Transformadora, não falaciosa e que abarca esse marxismo aqui discutido, de não reformismo, é uma contribuição para a revolução que se faça permanente. As ideologias, em seu caráter hegemônico, infiltram-se no campo educacional corroborando com a manutenção do modo de produção capitalista; em contrapartida, por se acreditar que estas sejam permeáveis, passíveis de modificações substanciais, é fundamental entendê-las, estudá-las, investigando, sobretudo, os movimentos contra-ideológicos, contra-hegemônicos, os quais compõem a ideia aqui apresentada sobre revolução.

4 IDEOLOGIA: DO SENSO COMUM AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO-FILOSÓFICO

“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. (MARX, 2008b, p. 120)

Parte-se, em princípio, e à maneira de Gramsci (1989a), da ideia de que todos têm potencial para serem filósofos, cada qual a seu modo, visto que o pensar é próprio do ser humano. Assim, querendo ou não, elaboramos concepções de mundo, podendo ter consciência crítica disto, e é de acordo com essas concepções que passamos a fazer parte de um grupo social determinado, uma vez que se mantém um modo de pensar e agir.

Consoante Gramsci (1989a, p. 13), “Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo”. Daí, interpenetrando essa complexidade, vê-se que, com relação ao senso comum, já que se trata de uma concepção de mundo, não há distinção entre o conhecimento próprio e o de outra pessoa, como se todos partilhássemos de um mesmo senso. Para fugir disso, é preciso elevar o conhecimento e superar o senso comum – que é predominantemente ingênuo, sem critério, reinantes as concepções do capital – como movimento revolucionário.

Com essa superação do senso comum, a qual é cotidiana, é contínua, dá-se o bom senso que, ao contrário do senso comum, é criterioso e autônomo. Trata-se de um estágio superior, em que o sujeito se percebe dentro de seu significado histórico, a que infere Gramsci (1989a, p. 14), “Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”: não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um *devenir* histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o “bom senso” que se contrapõe ao senso comum”.

E, para além do senso comum e do bom senso, Gramsci (1989a) defende que a classe subalterna deve alcançar um nível mais avançado, o filosófico-científico, e, sobretudo, deve-se transformar esse conhecimento filosófico-científico, que se pauta em reflexões e em experiências, em senso comum. De acordo com Gramsci (1989a, p. 20):

(...) a filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. (...) justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

Dessa forma, romper com a ingenuidade do senso comum, o que é um problema do campo político, é tornar o conhecimento científico-filosófico um senso comum de novo tipo. Dessa maneira, para Gramsci (1989a), os partidos ou os intelectuais, por exemplo, têm a importante tarefa de “passar” esse conhecimento científico-filosófico para o povo a fim de torná-lo senso comum e destruir o domínio do capital, criando-se uma contra-hegemonia ou uma contra-pedagogia.

Para a classe dominante, a filosofia do senso comum é vantajosa; enquanto para os subalternos, prejudicial. E a massa, coletivo que não tem noção de sua historicidade, é o

sujeito do senso comum, o sujeito que não se identifica com sua historicidade. Quando o sujeito entende a historicidade de si próprio, torna-se classe.

Gramsci (1989a, p. 36) adita que:

Colocada a filosofia como concepção de mundo – e o trabalho filosófico sendo concebido não mais apenas como elaboração individual de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, como luta cultural para transformar a “mentalidade” popular e divulgar as inovações filosóficas que se revelam “historicamente verdadeiras”, na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente universais (...)

Volta-se, então, à afirmação de que todos são filósofos... mas do senso comum, do bom senso ou do conhecimento científico-filosófico em que se fundamentam as concepções de mundo de cada sujeito. Muitas vezes, acredita-se que essas concepções de mundo – mormente no que tange o senso comum – são atravessadas pelas ideologias (MARX & ENGELS, 2008b) ou pelas visões ideológicas (LÖWY, 1988) e este é o ponto central deste capítulo neste texto. Não será feita uma revisão completa sobre o termo ideologia⁸, entretanto escolheram-se alguns autores no sentido de focar o sentido aqui adotado para o termo.

4.1 Marxismo e Ideologia

O marxismo é a corrente de pensamento que vem a investigar profundamente o fenômeno da ideologia. A partir de alguns autores que, ora comungam ora divergem, o termo ideologia ganha nuances várias, mas que possuem um eixo central: a transformação da sociedade capitalista acompanhada, intrinsecamente, da transformação da ideologia dominante. Sobre o marxismo, Mészáros (2004) adita que é uma visão de mundo sim, mas que antes rejeita a pura e simples interpretação da sociedade a fim de comprometer-se arduamente com a sua modificação.

A começar, o marxismo não tem a pretensão de elaborar uma verdade absoluta, porquanto esta seja material, histórica e submetida à práxis. Deixa-se, claro, por conseguinte, que a opção pela teoria crítica marxista se explica por considerar que os conceitos mais essenciais do materialismo histórico e dialético são os que melhor cabem à explicação da realidade. Além disso, crê-se que não existe neutralidade nem ao decidir um objeto de estudo; no marxismo, trabalha-se a objetividade e a criticidade para o científico em lugar dela. Isso não quer dizer que se limitará apenas à análise marxista restrita, ou marxiana, até porque esta não dá conta do conjunto de mudanças sociais; devem-se levar em consideração as análises marxistas atuais, as quais reinterpretem Marx, como é o caso de Gramsci (1989a, 1989b, 1991) e Mészáros (2002; 2004; 2008).

Começa-se, logo, com a asseveração de que a luta de classes é um fato e de que os fatos também ocorrem em Ciências Humanas e Sociais. É a partir dessa afirmativa que se entende uma classe dominante que, para além do domínio sobre os planos econômico, social e político, busca o domínio sobre o plano das ideias. Daí, segundo Chauí (1984, p. 87), “(...) o que torna possível a luta de classes (...). Seu papel é fazer com que no lugar dos dominantes apareçam ideias “verdadeiras”. Seu papel também é o de fazer com que os homens creiam que

8 Konder (2002) fez um histórico mais aprofundado sobre o termo “ideologia” no livro “A questão da ideologia”. Nessa produção, o autor conseguiu sintetizar o tema a partir do pensamento de muitos intelectuais, tais como Lukács, Horkheimer, Adorno, Benjamin, Althusser, Goldmann, dentre outros. Outro autor importante que faz um estudo do termo a partir de diversos autores é Eagleton (1997).

tais ideias representam efetivamente a realidade”.

Essas ideias dominantes são, de acordo com Chauí (1984), os “universais abstratos” - ideias particulares de uma classe que domina e as quais tentam ser dominantes, ou seja, ideias abstratas, irreais. Trata-se, portanto, de uma “aparência social”, não obstante possua base real. A autora acrescenta:

(...) a ideologia não é um “reflexo” do real na cabeça dos homens, mas o modo ilusório (isto é, abstrato e invertido) pelo qual representam o aparecer social como se tal aparecer fosse a realidade social. Se a ideologia fosse um simples “reflexo invertido” da realidade na consciência dos homens, a relação entre o mundo e a consciência não seria dialética (isto é, contraditória ou de negação interna), mas seria mecânica ou de causa e efeito (...). A ideologia é uma das formas da práxis social: aquela que, partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de ideias ou representações sobre a realidade. (*ibidem*, 1984, p. 106)

Esse “aparecer social”, levando obviamente em consideração a dialeticidade das representações acerca da realidade, é a ideologia, que tem base social e que, atendendo a uma classe dominante, reflete-refrata (não sendo mero reflexo) as ideias dessa mesma classe. Nesse sentido, soma Mészáros (2004, p. 58):

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos.

Os sujeitos, imersos no discurso ideológico dominante, têm, então, até seus valores a reboque dele. Não tendo consciência da realidade, e da realidade historicamente pensada, sua transformação significativa fica prejudicada. Entretanto, sabe-se a ideologia também como campo de disputas e, como tal, o marxismo oferece os subsídios para pensar as contra-ideologias.

Gadotti (2001) lembra que categorias como ideologia e luta de classes foram, e são, “esquecidas” por intelectuais e educadores ou mesmo tachadas de enfadonhas⁹. Trata-se de duas categorias que têm existência concreta sim e desmerecê-las é justamente ofuscar-se em meio à ideologia dominante. Além disso, há um sem-número de intelectuais e educadores que não apenas as renegam, como ainda renegam o próprio marxismo cuja superação, conforme pensa Löwy (1988), só é possível com o fim do Estado, com o fim do mercado e com o fim do capitalismo.

4.2 Definições de Ideologia

“Uma vez que a ideologia é a consciência prática das sociedades de classe, a solução dos problemas gerados nos confrontos ideológicos não é inteligível sem a identificação de sua dimensão prática, material e culturalmente eficaz.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 115)

9 É necessário acrescentar que ideologia e luta de classes ganharam contornos diversos nas várias correntes marxistas e, dentre elas, houve aquelas que entenderam essas categorias dogmaticamente.

Como campo de disputas e produto próprio de uma sociedade dividida em classes, é sabido que existe uma multiplicidade de sentidos para o termo ideologia, entretanto alguns são hegemônicos. Segundo Löwy (1988), esse termo surge com Destutt de Tracy no campo da zoologia, mas aplicado à interação entre organismo vivo e meio ambiente e, mais tarde, o termo é apropriado por Marx e Engels (2008b) com o sentido pejorativo de ilusão e de falsa consciência.

Recorrendo-se a uma das máximas de Marx e Engels (2008a) de que as ideias da classe dominante são sempre dominantes, explica-se que a ideologia está vinculada à vida material. Para eles, a ideologia surge com a divisão social do trabalho ao bipartir trabalho manual e trabalho intelectual, ao dividir as diferentes formas de propriedade e, conseqüentemente, ao distribuírem-se diferentemente os produtos do trabalho: “São os homens os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações” (MARX e ENGELS, 2008b, p. 51). Afirmam ainda que a ideologia não tem história, mas sim é um fator de reprodução do capital:

Desse modo, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda aparência de autonomia. Não têm história nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 2008b, p. 52)

Segundo Chauí (1984), a ideologia não tem história por dois motivos. Em primeiro lugar porque transformar as ideias não depende das próprias ideias, e sim de transformar as relações sociais, econômicas e políticas. Em segundo lugar porque cria uma história que não existe atribuindo o movimento da história a sujeitos que não o realizam. Nesse mesmo sentido, Mészáros (2004) afirma ser o “fim da ideologia” uma ideologia também, numa perspectiva não-conflituosa. Esse idealismo é a tentativa de “explicar as mudanças no clima cultural-ideológico dominante como consequência de uma dinâmica teórica das próprias ideias” (*ibidem*, 2004, p. 109), o que desconsidera as implicações práticas dos conflitos sociais, limitando-se apenas a um “desenvolvimento interior” das ideias.

Indo um pouco além de Marx e Engels (2008b), Mannheim, *apud* Löwy (1988), enxerga a ideologia como a legitimação de uma ordem estabelecida e a utopia como a transformação dessa ordem para uma realidade ainda inexistente. Ainda acresce o sentido de uma ideologia total, formas de pensamento vinculadas a interesses de grupos ou classes específicos, e o de uma ideologia em sentido estrito, conservadora da ordem estabelecida, um formato o qual a ideologia total pode adquirir. Dessa forma, há um enfrentamento permanente entre ideologias e utopias, da mesma forma que há um enfrentamento entre as classes sociais, até porque:

Concretamente, no caso das ideologias, não se pode entender uma ideologia, uma utopia, uma visão social de mundo, uma doutrina social, uma concepção da prática e da teoria social, sem ver como ela se relaciona com o conjunto da vida social, com o conjunto histórico do momento, isto é, com os aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos, de classes sociais, etc. (...) essas

histórias têm que ser vistas como elementos de uma totalidade e é só em sua relação com a totalidade social, com o conjunto da vida econômica, social e política que se pode entender o significado das informações e das mudanças que vão se dando, por exemplo, no terreno das ideologias. (*ibidem*, 1988, p. 16)

Para Löwy (1988), o que há são as visões sociais de mundo, que são “(...) todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas” (*ibidem*, 1988, p. 13), havendo as visões ideológicas - de legitimação da ordem social do mundo - e as visões sociais utópicas - de crítica, de transformação, apontando para uma realidade diversa da atual.

Deve-se ressaltar, no entanto, que há muito maniqueísmo nas definições de ideologia, como se esta ou fosse a ideologia de quem domina ou fosse a ideologia de quem é dominado. Há de se levar em consideração a dialética do fenômeno da ideologia, não obstante seja difícil pensar dialeticamente. Nesse sentido, Eagleton (1997) discute que ideologia tem significado complexo e conflitivo e “(...) é um domínio de contestação e negociação, em que há um tráfego intenso e constante: significados e valores são roubados, transformados, apropriados através das fronteiras de diferentes classes e grupos, cedidos, recuperados, reinflados” (*ibidem*, 1997, p. 96). Chauí (1984) avança por esse caminho e toma o termo não só como falsa consciência, mas também com certa autonomia. Segundo a autora, a ideologia se torna possível pela luta de classes, possui uma base real, torna-se senso comum e, principalmente, não é um reflexo do real, pois é dialética. Um exemplo disso seria pensar a sociedade civil como um indivíduo coletivo ou pensar as condições reais da existência social como não feitas pelo próprio ser humano (alienação). Ademais, para Chauí (1984), diferente de Lenin (2007), para o qual existe uma ideologia burguesa e uma proletária, é um contra-senso se pensar em ideologia dos dominados uma vez que a ideologia é um instrumento de dominação. Assim define:

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores - os teóricos, os ideólogos, os intelectuais - não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas ideias. (*ibidem*, 1984, p. 65)

Tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social é um dos traços mais relevantes da ideologia conforme Chauí (1984), porém o que torna inteligíveis as ideologias é justamente essa realidade.

À guisa disso, ideologia predominou como ofuscamento ou falseamento da realidade. Lukács (1978) criticou essa questão afirmando que ideologia é toda ideia que tem base social, podendo ser falsa ou verdadeira, embora as evidências mostrem o contrário. Para esse autor, uma sociedade inteira não caminha com uma mesma intenção, logo a classe dominante deve convencê-la para um mesmo caminho por meio da ideologia. Gramsci (1989a), à maneira de Lukács (1978), afirma que as ideologias movem os sujeitos para a ação. Ideologia é, por conseguinte, uma percepção da realidade que tem respaldo social, ou seja, há consenso de que é verdadeiro, mesmo que não o seja. Eagleton (1997) também não enxerga ideologia como falsa consciência ou oposta a uma ciência absoluta e a-histórica; o autor afirma “Pois nem toda consciência de classe é falsa consciência e a ciência é simplesmente uma expressão ou codificação da ‘verdadeira’ consciência de classe” (*ibidem*, 1997, p. 91). Gramsci (1989a)

explica o porquê do conceito de ideologia ter adquirido um caráter, quase que exclusivamente, pejorativo:

O processo deste erro pode ser facilmente reconstruído: 1) identifica-se a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirma-se que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa. 2) afirma-se que uma determinada solução política é “ideológica”, isto é, insuficiente para modificar a estrutura, mesmo que acredite poder modificá-la; afirma-se que é inútil, estúpida, etc.; 3) passa-se a afirmar que toda ideologia é “pura” aparência, inútil, estúpida, etc. (*ibidem*, 1989a, p. 62)

Entendendo-se o metabolismo social (Mészáros, 2002) ou o bloco histórico (Gramsci, 1989a) como o equilíbrio entre as questões de 1ª ordem (a estrutura)¹⁰ e as questões de 2ª ordem (a superestrutura)¹¹, a ideologia (componente das questões de 2ª ordem) ajuda a manter esse metabolismo, assim como a divisão do trabalho (componente das questões de 1ª ordem) o faz. Isso não quer dizer que estejam separadas a estrutura e a superestrutura em dois lados díspares, uma vez que ambas (o bloco histórico) estão organicamente conectadas, e conectadas dialeticamente. Assim como não se quer dizer que a estrutura determina a superestrutura: as coisas são determinadas e também são determinantes, e determinante não é universalizante. Assim, infere Gramsci (1989a, p. 63):

A concepção de “bloco histórico”, no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais.

Para Gramsci (1989a), a superestrutura é um campo de disputa de hegemonia onde se constroem as ideologias, onde se constroem também outros projetos de sociedade e onde se constrói um projeto de sociedade de modo que esta o veja como seu. Nesse sentido, a classe dominante cria novos mecanismos de mediação do conflito por meio da superestrutura e por meio do alargamento dos limites do capitalismo. Todavia, é só na superestrutura que se dá a possibilidade de se pensar uma nova ordem social. Para Marx (2008b), as relações de produção estavam na superestrutura; para Gramsci (1989a), essas relações estavam ainda na estrutura por serem questões de necessidade. Para esse autor, alargando a análise marxiana e não rompendo com ela, estrutura e superestrutura são uma coisa só.

A classe dominante faz sua ideologia ser hegemônica para justificar a estrutura – trata-se do metabolismo social em “equilíbrio” – e a classe subalterna, por sua vez, deve minar a ideologia hegemônica para a criação de outro bloco histórico. Isso seria possível a partir de uma crise de hegemonia que, segundo Gramsci (1989a), é uma crise de ideias pela recusa da dominação existente. Apesar disso, o campo das ideias não vai dar conta de resolver o problema que é o capitalismo, a mobilização também é importante. Para Mészáros (2004, p. 65):

10 As questões de 1ª ordem (MÉSZÁROS, 2002), são o mesmo que a estrutura (GRAMSCI, 1989a). Tais questões são do campo das necessidades humanas, como as relações de produção ou as forças materiais.

11 As questões de 2ª ordem (MÉSZÁROS, 2002), são o mesmo que a superestrutura (GRAMSCI, 1989a). Diferente das questões de 1ª ordem, são questões do campo das vontades. Trata-se dos anseios políticos, éticos e morais, em que se enquadram o senso comum - e, portanto, a ideologia - o bom senso e o conhecimento científico-filosófico.

(...) a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstruída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo algum independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

É verdade que a ideologia é produzida conscientemente, embora possa ser sim reproduzida inconscientemente. Ademais, além de ser construída objetivamente, possui fins claros. Consoante Gramsci (1989a), existem as ideologias orgânicas e as ideologias arbitrárias: estas não são estruturantes da base burguesa, porém não são contra-hegemônicas; aquelas são estruturantes, portanto justificam a existência da burguesia. O autor acresce:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (*ibidem*, 1989a, 62-63)

Já que as ideologias historicamente orgânicas são as que fazem parte de uma estrutura social, não são, por conseguinte, verdades eternas, mas possuidoras de uma origem histórico-prática e acabam por ser provisórias. Uma vez submetidos ao modo de produção capitalista, os sujeitos passam a possuir uma concepção de mundo que não é a deles em absoluto, ou seja, passam a possuir a concepção de mundo da burguesia, a concepção de mundo hegemônica. Reforça-se neste capítulo da Dissertação, portanto, que ideologia é entendida como hegemonia de sentido a partir do estabelecimento de verdades tomadas como universais, o que precisa ser politizado, questionado e “desconstruído” a partir do conhecimento científico-filosófico, o que, segundo Eagleton (1997, p. 94), descreve o ato do conhecimento:

Compreender o mundo de um modo particular torna-se inseparável de atuar para promover a manifestação livre e plena das forças criativas humanas. Não somos relegados, como no pensamento positivista ou empírico, a um conhecimento frio, livre de valores, por um lado, e a um conjunto arbitrário de valores subjetivos por outro. Pelo contrário, o ato do conhecimento é ele mesmo fato e valor, uma cognição acurada, indispensável à emancipação política.

4.3 Ideologia e Formação do Consenso

“Não o “pensamento”, mas o que realmente se pensa, une ou diferencia os homens”. (GRAMSCI, 1989a, p. 43)

É deveras difícil distinguir a construção e a manutenção da ideologia, até porque é, na maioria das vezes, manutenção, e manutenção para convencer e obter o consenso, o consentimento. Sabe-se que vivemos permanentemente o movimento de ruptura e de reprodução de ideologias. Para explicar essa questão, Gramsci (1989a) traz à baila o termo ocidentalização, isto é, o consenso é buscado no intuito de a burguesia manter o seu poder “abrindo mão” da coerção, embora isso não signifique a anulação da coerção.

Tal consenso é a própria conformação das classes subalternas portanto e ganha formato, sobretudo, nas ideologias, uma vez que são consensuais. Lembra Mészáros (2004, p. 67) que:

A realidade dessa orientação conflituosa e estruturalmente determinada da ideologia não é de modo algum eliminada pelo discurso pacificador da ideologia dominante. Esta última deve apelar para a “unidade” e para a “moderação” - a partir do ponto de vista e em defesa do interesse das relações de poder hierarquicamente estabelecidas – precisamente para legitimar suas reivindicações hegemônicas em nome do “interesse comum” da sociedade como um todo.

O autor em destaque deixa claro o caráter pacificador das ideologias, entendendo aqui pacificador como consensual, que dilui o conflito e que faz parecer equânimes os interesses sociais, excetuando-se o aspecto classe. Isso acaba por remeter às ideologias do liberalismo clássico: a ideia de que todos são iguais, de que todos partem de uma mesma base, de que tudo depende da força de vontade do sujeito individualmente.

Para avançar um pouco na compreensão dessa questão, retorna-se, logo, ao pensamento de que, no capitalismo, dá-se a todos os sujeitos as mesmas condições para empreender, a fim de contrapor essa questão a Marx (1994), que entende as ideologias como ofuscantes da mais-valia, escondendo, por exemplo, que a mais-valia é injusta: a mais-valia é tornada justa, solidária, não se reconhece que se trata do trabalho excedente e que, antes de se produzir a mais-valia, o trabalhador produz um valor. E, dando continuidade ao liberalismo clássico, o neoliberalismo surge com um discurso de única possibilidade, presente no imaginário social, mas um fracasso na prática.

Diante disso, é sabido que, para manter o equilíbrio entre estrutura e superestrutura, revoluciona-se, ou seja, reestrutura-se o capital. A classe dominante instaurou uma ordem dinâmica, apesar de haver elementos irrevogáveis, como a mais-valia e o monopólio do conhecimento (elementos estruturantes duros) para que não haja uma mudança significativa do modo de produção. Existem mudanças, isso não se pode negar, entretanto tais mudanças limitam-se ao reformismo. Assim, a transformação é também a transformação do consenso, ou seja, a construção do consenso é sempre renovada.

À guisa disso, Mészáros (2004, p. 84) afirma que “Assim, como resultado de tal diálogo necessariamente viciado, o que parece ser “consenso” é na verdade o resultado, imposto de maneira mais ou menos unilateral, das relações de poder dominantes, que assume muitas vezes a enganosamente não-problemática forma de um intercâmbio comunicativo 'produtor da concordância'.” Em outras palavras, essas relações de poder dominantes voltam-se todo o tempo para a manutenção da hegemonia e tornam, mormente, o consensual algo ideológico.

Embora as contradições de hoje não sejam as mesmas das contradições capitalistas do início do século, a natureza delas é a mesma: manter a hegemonia de uma classe. Assim, mesmo desenvolvendo suas próprias contradições – como é o caso da crise socioambiental –,

o modo de produção capitalista, para manter o consenso, faz a classe subalterna aceitar a ordem social como sua.

As relações políticas são relações pedagógicas. Nesse mesmo viés, estabelecendo conexões com a educação, Gramsci (1989a, p. 37), que considera a educação um ato político, acresce que a “(...) colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. (...) Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica (...)”. Assim sendo, a pedagogia da hegemonia se dá na produção e reprodução material de uma sociedade de classes a fim de mantê-la, e essas relações de aprendizagem em favor do capital fazem dessa pedagogia algo sempre renovado, a nova pedagogia da hegemonia: tem-se criado uma outra hegemonia dentro do capitalismo não pensando uma nova ordem.

Eis que surge a Terceira Via ou a nova socialdemocracia: nasce como crítica ao neoliberalismo, contudo é a sua sofisticação, uma vez que, e como já dito, o capital modifica suas estruturas pedagógicas quando se reconfigura, para manter sua dominação. Para Lima e Martins (2005, p. 43), a Terceira Via é uma redefinição para a sustentação do neoliberalismo, colocando-se “além da direita liberal e da esquerda socialista”. A Terceira Via foca a coesão, defende o capitalismo (ressignificando-o) em sua fase atual e tem caráter reformista. Além disso, para tais autoras, a Terceira Via se utiliza da democracia como direito à participação formal, como livre iniciativa dos indivíduos, como possibilidade de diálogos. É a conciliação do inconciliável que, segundo Lima e Martins (*ibidem*), recupera o modelo político liberal na moralidade individual e social e no diálogo fundamentando (e escondendo) a luta de classes.

Trata-se da conservação das relações sociais por meio do reprodutivismo; trata-se ainda da manutenção da ordem vigente por meio da despolitização das classes utilizando-se das ideologias de um neoliberalismo de “rosto humano” (ou de uma “manifestação hipócrita” de neoliberalismo), numa abordagem pedagógica distanciadora do conflitivo e do antagonico processo de construção social. Em outros termos, “desresponsabiliza a história e responsabiliza os sujeitos e suas associações pela garantia da estabilidade social, política e psicológica profundamente abalada pela eliminação de um horizonte de transformação” (LIMA e MARTINS, 2005, p. 65).

A Terceira Via incentiva a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária (LIMA e MARTINS, 2005). Assim, existem, segundo esses autores, duas noções para a sustentação do capital: o capital humano (todos são capitalistas, ou seja, não existem classes sociais: uns possuem os meios de produção e outros o capital humano); e o capital social (articulação dos grupos buscando a solução de problemas imediatos). Segundo Lima e Martins (2005, p. 63), para a reafirmação da ideologia burguesa, “(...) o capital social, associado ao capital humano, seria o remédio para minimizar os efeitos perversos e degradantes inerentes ao modo de produção capitalista na sua fase atual e, ao mesmo tempo, introduzir estrategicamente novas referências sociais” até porque “A ideologia burguesa é falsa não tanto porque distorce ou nega o mundo material, mas porque é incapaz de ir além de certos limites estruturais da sociedade burguesa como tal” (EAGLETON, 1997, p. 99).

Apesar da ciência a respeito dessa nova pedagogia da hegemonia, aliada à Terceira Via, na sua mais profunda ideia de manutenção da ordem por meio das ideologias do consensual, por meio de ideologias que transformam as necessidades do trabalhador nas mesmas da classe dominante, é na radicalização da democracia no capitalismo que é possível a disputa de forças políticas distintas. Verbaliza-se a democracia, criando a ilusão da sua concretude, mas não a realiza, no entanto abre-se a possibilidade de disputa, ou seja, de contra-hegemonia.

Não se pode olvidar que a construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo se dá no movimento de contradições e que o movimento revolucionário se dá no próprio contexto, afinal o capitalismo paga um preço para superar as crises, por exemplo, criando novos espaços de liberdade. Assim, para uma transformação significativa é necessária uma também significativa transformação do consenso em que se proponha a derrocada da ordem burguesa e a sua superação.

5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Em nosso dia-a-dia, em nosso cotidiano, ao nos relacionarmos com os objetos, com as pessoas, com o meio ambiente, enfim, criamos certas “teorias” para explicá-los por meio do discurso. Trata-se de um processo psicossociológico de produção de significados, ou seja, trata-se de maneiras de ver, de pensar, de representar o mundo a nossa volta.

As representações sociais, também chamadas de saberes do senso comum ou saberes ingênuos, embora se diferenciem do saber científico, são demasiado importantes uma vez que permeiam a vida social, uma vez que, quantitativamente falando, é o tipo de pensamento mais mobilizado. Fugindo a reducionismos, as representações sociais têm tanto valor científico quanto qualquer outro saber e avançam mais e mais terrenos propagando-se, não apenas na psicologia social – área de onde se originaram – mas em áreas como saúde, economia, sociologia, antropologia, história, educação, dentre outras. Além disso, esse tipo de pensar é entendido por aqueles que se debruçam sobre a Teoria das Representações Sociais, de certa forma, como a popularização da ciência, em outras palavras, como socialização do pensamento científico.

Ademais, é sabido que as representações sociais movem o ser humano para a ação, para as tomadas de atitude. Assim, tais ações, conservadoras ou transformadoras da realidade, são influenciadas por esses saberes práticos e muito vêm interessando a estudos de Educação Ambiental. Dessa forma, os discursos e as práticas em Educação Ambiental mostram-se, por vezes, reducionistas, tecnicistas, românticos, individualizantes - e uma série de outros eixos – dificultando as mudanças urgentes e imprescindíveis num mundo que aparenta despreocupar-se com o amanhã.

Para tanto, far-se-á aqui um delineamento teórico que – embora sintético – objetiva oferecer uma visão panorâmica da Teoria das Representações Sociais e a sua relevância para uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora da realidade.

5.1 A Teoria do Saber Ingênuo (Ingênuo?)

*O que penso eu do mundo?
Sei lá o que penso do mundo!
Se eu adoecesse pensaria nisso.*

*Que ideia tenho eu das cousas?
Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?
Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma
E sobre a criação do Mundo?
Não sei. Para mim pensar nisso é fechar os olhos
E não pensar. É correr as cortinas
Da minha janela (mas ela não tem cortinas).*

(Alberto Caeiro - Fernando Pessoa)

Fernando Pessoa, poeta modernista português, em sua genialidade e inventividade indiscutíveis, criou heterônimos, isto é, criou outros poetas, com biografias e personalidades próprias, dentre os quais destacaram-se Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro. No caso, Caeiro traz na série de poemas *O Guardador de Rebanhos*, da qual se extraiu o fragmento acima exposto, a ideia do não pensar, do ver as coisas por apenas vê-las, sem

reflexões, assim como o faz com a ideia Deus, natureza, alma e criação do mundo – prefere não pensá-las e “fechar os seus olhos”. Entretanto, paradoxalmente ao que Caeiro “teoriza”, não pensar já é pensar, logo é representar. Homem do campo e de pouca instrução, acaba por calcar-se no senso comum para elaborar suas visões acerca da realidade. Em verdade, talvez, o próprio Fernando Pessoa, ao criar tal personalidade, represente a realidade por meio dela. Trata-se da representação da representação, ou uma meta-representação.

Trazer da Literatura Portuguesa o exemplo dessas fabulosas criações de Fernando Pessoa serve, neste capítulo da Dissertação, apenas como ponto de partida para se pensar a Teoria das Representações Sociais, até porque:

Os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. (SÁ, 1998, p. 21)

Serge Moscovici (2003), em 1961, opondo-se à corrente estadunidense de uma psicologia individualista, escreveu sua primeira contribuição à Teoria das Representações Sociais no livro *La psychanalyse, son image et son public*, livro retomado no ano de 1976 e reconhecido como marco de inauguração da teoria. Seu intuito, longe de desenvolver uma teoria que desse conta de uma totalidade cientificamente, era o de entender e explicar por que os pensamentos vulgares, irracionais, supersticiosos – numa sociedade regida pelo pensamento científico – se firmavam. O autor procurou, para isso, redefinir os problemas e os conceitos de psicologia social e desenvolver uma psicossociologia do conhecimento, no caso, do senso comum, apropriando-se de outras áreas, tais como a sociologia e a antropologia. Conforme Sá (2007), importante expoente da teoria no Brasil:

Mais do que isso, interessava-lhe erigir aquele conhecimento do senso comum em objeto legítimo de estudo da psicologia social, porque, argumentava, é tal forma de saber e de “pensamento natural” que orienta a maior parte das comunicações e comportamentos na vida cotidiana, em qualquer estrato social (*ibidem*, 2007, p. 590).

E, acresce Jodelet (2005), uma das mais importantes seguidoras de Moscovici na França, “Não posso impedir-me de pensar que, nesse movimento, a TRS¹² provocou um rompimento no consenso da tendência dominante. Essa ruptura permitiu a entrada de outras correntes de pensamentos alternativos” (*ibidem*, 2005, p. 18).

Uma das questões centrais para a Teoria das Representações Sociais é investigar como comunidades diferentes, em diferentes contextos e com diferentes padrões culturais constroem saber sobre o mundo. O “problema” teórico é, portanto, compreender as diferentes formas que o conhecimento assume e as diversas racionalidades que lhe sustentam, contribuindo, logo, para o debate acerca da ambivalência da modernidade e suas maneiras de conceituar as formas de saber. De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 84) está “(...) de um lado, uma visão do conhecimento como racionalidade pura, como cognição desprovida de laços emocionais e sociais e, de outro, uma visão que procura reconhecer o enredamento do conhecimento com sujeito e com contexto”.

A *fenomenologia da vida cotidiana*, expressão de Jovchelovitch (2008), é justamente o

12 TRS é sigla que se refere à Teoria das Representações Sociais.

interesse que a Teoria das Representações Sociais tem pelos saberes produzidos cotidianamente, “produzidos na, e pela, vida cotidiana” (*ibidem*, 2008, p. 87), saberes estes legítimos em oposição ao estreitamente garantido pela valorização da dimensão objetivo-cognitiva do conhecimento. A reabilitação do conhecimento do senso comum em oposição ao conhecimento científico tido como superior é imprescindível para a TRS. Para Jovchelovitch (*ibidem*, 2008, p. 95):

Daí que, em oposição à visão de que o senso comum e os conhecimentos leigos são carregados de erros, ignorância e distorção, a teoria das representações sociais procura superar a linha demasiado rígida que separa a filosofia do conhecimento e da racionalidade de uma filosofia da experiência e do sentido. O que ela postula é o reconhecimento à sabedoria relativa (e as limitações) de todos os saberes.

As representações sociais “(...) Estão ligadas tanto a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos” (JODELET, 2001, p. 21). Nesse sentido, os diferentes grupos produzem representações sociais diversificadas, mais ou menos próximas dos objetos representados, para o enfrentamento da vida cotidiana, ou seja, com uma finalidade prática, e têm-nas influenciadas por esferas mais coercitivas e dominantes, como é o caso da Ideologia. Abric (2000, p. 27), falando de dentro da abordagem estrutural¹³, ressalta que não há, *a priori*, realidade objetiva porque “(...) que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca”. Entretanto, acredita-se sim que, para além de uma realidade representada, há uma realidade concreta, relações sociais, econômicas, culturais... concretas, e que precisam, muitas vezes, ser ressignificadas.

Levando em consideração a dinamicidade das representações sociais, sua presença nos mais variados espaços da atividade humana e sua influência sobre as ações, e também em sentido contrário – na influência das ações sobre as representações, afinal trata-se de uma relação dialética –, emergem alguns questionamentos norteadores desta discussão: Como são construídas essas representações? São construídas individualmente ou coletivamente? São, portanto, psicossociológicas, ou seja, não são elaborações estritamente individuais/psicológicas nem estritamente coletivas/sociais. Como Sá (1995, p. 28) esclarece:

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante enumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos” (p.16) Da mesma forma como um sistema econômico ou um sistema político, diz Moscovici (1988), cabe considerá-la também como um sistema de pensamento.

13 Com o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais em diversas comunidades científicas, houve também apropriações diferenciadas. Hoje, pode-se reconhecer no mínimo três abordagens: a processual, a estrutural e a societária ou Escola de Genebra. No Brasil, a abordagem amplamente disseminada é a estrutural a cujo representante, no caso Abric (2000; 2001; 2003), faz-se referência muitas vezes nesta Dissertação até pelo fácil acesso a essa linha no Rio de Janeiro. Vale lembrar que as outras abordagens, a processual, representada por Jodelet, (2001; 2005) e a societária, representada por Doise (2001), merecem mais estudos e valorização no país.

Todavia, para Moscovici (2003), descrever, ou melhor, conceituar as representações sociais, teria o risco do reducionismo conceitual. Mas, apesar disso, a definição que parece melhor sintetizar e/ou esclarecer essas representações, levando em conta a complexidade da teoria, é a de Jodelet (2001) que as caracteriza como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (*ibidem*, 2001, p. 22).

As representações sociais, também conhecidas como saberes práticos ou saberes ingênuos, são verdadeiras teorias criadas/assumidas, no cotidiano, por grupos concretos para ler o mundo, para ler a realidade, para ler a visão que temos da realidade. E, indubitavelmente, utilizamo-nos muito mais do senso comum que do conhecimento científico na orientação de nossas ações. Ademais, uma vez seres históricos, para construirmos nossas representações sociais, temos uma “lente” que engloba nossas crenças, nossos valores e, consoante Abric (2001, p. 156):

Assim, a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Ao criar/recrutar uma representação social não apenas dizemos algo sobre a realidade, mas dizemos algo sobre nós próprios. A representação é tanto uma construção quanto uma expressão do sujeito e, portanto, a ele o objeto está ligado. Moscovici, nas palavras de Sá (1996), justifica a conexão do adjetivo “sociais” ao substantivo “representações”, traçando aproximações e distanciamentos entre três tipos de representações: representações “hegemônicas”, representações “emancipadas” e representações “polêmicas”. As representações “hegemônicas”, mesmo não sendo produzidas por um determinado grupo, circulam e se reproduzem dentro dele. “Essas representações *hegemônicas* prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas ou afetivas. Elas parecem ser uniformes e coercivas.” (MOSCOVICI, 1988, *apud* SÁ, 1996, p. 39), parecendo-se, portanto, com as representações coletivas¹⁴ de Durkheim. Moscovici (2003) não considerou um erro a teoria das representações coletivas, mas apropriou-se delas e as valorizou. No caso das representações “emancipadas”, configuram-se como “consequência da circulação do conhecimento e das ideias pertencentes a subgrupos que se encontram em contato mais ou menos estreito. Cada subgrupo cria a sua versão e a partilha com os outros” (SÁ, 1996, p. 40). E o terceiro tipo de representação social, as representações “polêmicas”, dão-se no interior dos conflitos sociais e, por conseguinte, não são compartilhadas pela sociedade como um todo:

Elas são determinadas por relações antagonísticas entre seus membros e orientadas para serem mutuamente exclusivas. Essas representações polêmicas devem ser vistas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos e são frequentemente expressas em termos de um diálogo com um interlocutor imaginário. (MOSCOVICI, 1988, *apud* SÁ, 1996, p. 40)

14 As representações coletivas são mais abrangentes, permanentes, externas, autônomas, independentes, coercitivas e impostas; as representações sociais são específicas da vida cotidiana, mutáveis e produzidas na e pela interação social.

Esses campos nos conduzem a compreender não apenas o porquê de as representações serem “sociais”, mas ainda nos proporcionam a compreensão de que nem tudo é objeto delas, conforme nos alerta Sá (1998) ao discorrer que a diversidade de problemas pesquisados no campo das representações sociais é tão vasto que “se corre o risco de sua apresentação parecer uma espécie de “catálogo de supermercados”, com produtos para todos os gostos e recursos”. (SÁ, 1998, p. 34). Os objetos de representação podem ser sociais – como a torcida de um time de futebol –, podem ser materiais – como a arquitetura de Brasília – ou ainda podem ser ideais – como a justiça ou mesmo a Educação Ambiental. Ademais, alguns grupos representam objetos que não são representados por outros grupos por não constituírem a realidade próxima.

Além disso, tão bem esclarece Jodelet (2001, p. 17):

(...) não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Dessa forma, nesse sistema de pensamento, Moscovici (2003) diferencia dois universos – os universos consensuais e os universos reificados – dentre os quais, o primeiro seria o das representações sociais. Nos universos reificados, em outras palavras, coisificados, circulam as ciências e os pensamentos eruditos em geral; nos universos consensuais estão as interações sociais do cotidiano (SÁ, 1995). Porém, percebemos essa separação em dois universos como uma construção didática, pois se acredita na interpenetração dialética desses universos em que os reificados inferem sentidos apropriados pelos consensuais, assim como os consensuais são ressignificados e ressignificantes dos universos reificados. Moscovici (1976), de acordo com Jovchelovitch (2008), para a teorização desses dois universos, busca subsídios em Piaget e em Levy-Bruhl: do primeiro autor, usufrui da conceituação de pensamento infantil e de pensamento adulto; do segundo, apropria-se dos conceitos de pensamento primitivo e de pensamento civilizado. O pensamento infantil e primitivo, no caso o universo consensual, são as superstições, as religiões, enfim, o pensamento predominante; o pensamento adulto e civilizado, no caso o universo reificado, são os aspectos racionais, lógicos, em que o objeto se impõe. Essa é uma categorização que dá espaço a críticas a uma percepção hierarquizante das dimensões das representações, reificando o racionalismo e o pensamento científico como a compreensão fim, mais evoluída de realidade; no entanto, não foi esta a tônica lançada por Moscovici (2003), visto que este entendia os universos consensual e reificado (como já dito neste capítulo) numa relação dialética e não hierarquizada. Nessa elaboração teórica das representações sociais, o senso comum, logo, ganha fundamental relevância:

Por isso mesmo, segundo Moscovici (1976), esses “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações”, que são as Representações Sociais, devem ser considerados como verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas” *sui generis*, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais (p. 48)”. (SÁ, 1995, p. 26)

Em suma, uma representação social é formada quando o não-familiar é tornado familiar, logo, sendo, incorporado aos universos consensuais. Consoante Sá (1995, p. 36):

Nas sociedades modernas, o novo é comumente gerado ou trazido à luz por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. São novas descobertas ou teorias, invenções ou desenvolvimentos técnicos, produções de fatos políticos e econômicos, inovações classificatórias e analíticas, e assim por diante. A exposição a esse novo é que introduz a não familiaridade ou estranheza na sociedade mais ampla (*ibidem*, 1995, p. 36).

Há, então, indissociáveis, dois elementos formadores das representações sociais: a ancoragem, de caráter figurativo, e a objetivação, de caráter simbólico. A ancoragem é o ato de classificar ou denominar um objeto da representação social; a objetivação é dar uma forma específica, uma imagem, a esse objeto (SÁ, 1995). É como se, ao ancorar, tivéssemos que atribuir uma figura, materializá-la, não verbalmente, processo que se dá imbricado. Ou melhor, partindo de um pensamento pré-existente, a ancoragem integra a ele um objeto ou sujeito representado e, nas palavras de Jodelet (2001, p. 39), “a ancoragem serve para a instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e gestão do ambiente. Assim, dá continuidade à objetivação”. Quanto a esta, atribui uma forma ao conhecimento que tem acerca de um objeto, como Jodelet (2001) também infere “A naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros” (*ibidem*, 2001, p. 39). No entanto:

O fato de que isso ocorra sob o peso da tradição, da memória, do passado, não significa que não se esteja criando e acrescentando novos elementos à realidade consensual, que não se esteja produzindo mudanças no sistema de pensamento social, que não se esteja dando prosseguimento à construção do mundo de ideias e imagens em que vivemos (SÁ, 1995, p. 37).

Em suma, a teoria de Moscovici sofreu fortes influências, ora comungando, ora discordando, de Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget e Freud. O psicólogo social discordou principalmente do evolucionismo linear, da existência de formas superiores e inferiores de saber, da noção de progresso para superação de mitos, de crenças, de superstições e de sentidos comuns e discordou ainda da ideia de racionalidade pura e de *continuum* progressivo. No entanto, entendeu de Durkheim que as representações coletivas têm caráter de fato social, força material e resistência à mudança; entendeu de Lévy-Bruhl que há a descontinuidade do pensamento lógico, a coexistência de diferentes racionalidades (valorização do pensamento primitivo/senso comum) e a transformação e ressignificação das representações sociais; reconheceu com Piaget que existe o aspecto criativo, as transformações do conhecimento e o movimento de uma estrutura a outra; e com Freud, comungou com a coexistência de diferentes lógicas: o imaginado ou o desejado (construções psicológicas) são tão reais quanto o concreto (JOVCHELOVITCH, 2008). Moscovici (1976), *apud* Jovchelovitch (2008, p. 124), chega, dessa forma, ao conceito de *polifasia cognitiva*:

A coexistência de sistemas cognitivos deve ser a regra, ao invés da exceção (...) o mesmo grupo e, *mutatis mutandis*, a mesma pessoa, são capazes de empregar diferentes registros lógicos nos campos que eles se relacionam com perspectivas, informação e valores, que são distintos a cada um (...). De modo geral, pode-se dizer que a coexistência dinâmica - interferência ou

especialização – de diferentes modalidades de pensamento correspondentes a relações específicas entre o homem e seu contexto social estabelecem um estado de polifasia cognitiva.

Um mesmo grupo, ou um mesmo sujeito, ou ainda um mesmo contexto, formam um híbrido de saberes e de racionalidades. Isso posto, confirma-se o fato de que os seres humanos procuram por recursos, todo o tempo, que essa diversificação de saberes lhes oferece, longe de se aprisionarem ao conhecimento considerado superior. Dessa forma, Jodelet (2001) nos lembra que as representações sociais passam, portanto, por elementos afetivos, mentais e sociais, atravessando também a realidade material, social e ideativa e, ainda, lado a lado da cognição, da linguagem e da comunicação. Para Jovchelovitch (2008, p. 126):

(...) o reconhecimento da diversidade nas lógicas contidas em visões de mundo e da coexistência de diferentes racionalidades no mesmo grupo de pessoas não apenas elimina muito dos efeitos deformadores das construções cêntricas, mas também contribui para ampliar a sabedoria da razão, para a produção de uma razão que, em vez de negar, é capaz de comunicar-se com suas próprias diferenças.

Nesse caminho, segundo Jodelet (2001), as representações sociais, como reconstruções dos objetos, podem ser modificadas pelos sujeitos em três níveis: por distorção, por suplementação ou por subtração. A distorção seria, metaforicamente falando, a hipérbole, acentuar ou exagerar atributos do objeto, ou o eufemismo, amenizá-los, suavizá-los. Em contrapartida, a suplementação seria o acréscimo; enquanto a subtração, a supressão de atributos.

Ademais, Abric (2000) considera quatro funções para as representações sociais: funções de saber, funções identitárias, funções de orientação e funções justificatórias. As funções de saber permitem compreender a realidade e explicá-la, são a cognição social em sua essência; as funções identitárias são definidoras da identidade e delineiam a especificidade dos grupos; as funções de orientação guiam os comportamentos, as condutas e as práticas; e, por fim, as funções justificadoras ou justificatórias são as justificativas dessas condutas, dessas tomadas de posição. O referido autor ainda constrói a Teoria no Núcleo Central¹⁵, isto é, toda representação social possui um elemento (ou elementos) duro, consensual, resistente à transformação, e possui elementos periféricos, móveis, tolerante às contradições, mais facilmente modificados, no entanto, mesmo modificados, acabam por proteger o núcleo central de uma representação. Isso não quer dizer que as representações sejam sempre reproduzidas e sempre reconstruídas em torno de uma significação reorganizadora dela, mas isso quer sim dizer que a mudança é significativamente difícil, ou seja, trata-se de um duplo sistema que torna as representações:

Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos e os grupos. (ABRIC, 2000, p. 34)

15 Não é objetivo, nesta Dissertação, um aprofundamento sobre a Teoria do Núcleo Central, já que se trata de uma ramificação da Teoria das Representações Sociais, que, além de seguir a abordagem estrutural, é um tanto quanto complexa e demandaria muito mais leitura e, talvez, dedicação exclusiva ao campo.

Vale esboçar também a ideia de zona muda, também cunhada por Abric (2005), no sentido de que existem dois componentes das representações sociais: um explícito, que é facilmente verbalizado; e um não verbalizado, no caso, a zona muda, da qual o sujeito tem consciência, mas prefere não expressar. A zona muda, uma vez contranormativa, é um tipo de representação adormecida ou escondida por conta das ditas normas sociais e “(...) visam a conformar as pessoas ao discurso política e socialmente correto, a mantê-las em adequação com seu grupo de pertença ou seu grupo de referência” (*ibidem*, 2005, p. 27).

Enfim, as representações influenciam o comportamento do indivíduo em sua coletividade, fazem com que, para além de se constituírem percepções acerca da realidade, os grupos tomem atitudes em relação a ela. Daí entende-se mais uma contribuição da Teoria das Representações Sociais que é a relação inextricável entre a formação das percepções e as práticas, entre o simbólico e o material, a que Jovchelovitch (2000, p. 41) tão bem finaliza: “Se há uma concepção sobre a condição humana subjacente a esta teoria, esta certamente se apoia sobre um entendimento do ser humano como sujeito, sujeito da sociedade e da história e ao mesmo tempo sujeito à sociedade e à história”.

Dessa maneira, tendo as representações sociais funções de relevância para o cotidiano, mormente quando se representa algo que moverá o sujeito para uma ação ou que justifique as suas ações, fica clara a conveniência de se estudarem as representações sociais acerca do meio ambiente e, em específico, da Educação Ambiental. Além disso, Sá (1998), ao traçar as áreas que considera de maior consistência quanto ao interesse de pesquisadores, identifica a Educação como a quarta área temática e cita as autoras Alda Alves-Mazzotti e Ângela Almeida como importantes expressões nessa discussão. Lembra ainda que “os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais” (SÁ, 1998, p. 39).

Para Moscovici (2003, p. 45), argumentando que as representações sociais são produzidas para tornar o não-familiar em familiar, o distante em próximo:

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento”.

Assim como percebemos/representamos a Educação, especificamente a Educação Ambiental – já que é urgente a busca de enfrentamento da crise socioambiental em que se configura esta sociedade – é a maneira como provavelmente agiremos no real, no tangível; daí a preocupação e a necessidade de se compreenderem algumas visões sobre a realidade socioambiental.

5.2 A Teoria das Representações Sociais e a Educação Ambiental

Como os sujeitos entendem o meio ambiente e a crise socioambiental? Como os sujeitos entendem a Educação Ambiental? Tais construções são feitas pelo sujeito

individualmente? Ou são inculcações que partem da sociedade? Ou essas se dão ao mesmo tempo? Em decorrência desses questionamentos, é crível que, ao investigar o processo de compreensão dos temas socioambientais pelos sujeitos – temas que transitam entre o universo consensual e o universo reificado – poder-se-ão identificar as nuances de pensamentos ou “teorias” conservadores ou emancipatórios construídos nas interações da sociedade pensante principalmente ao se levar em consideração que é bastante disseminada, hoje, a questão socioambiental. Consideramos o desvelar dessas concepções no processo formativo de educadores ambientais, ativos/passivos transeuntes da dialeticidade do universo consensual e reificado, trazendo-as para a reflexão crítica, como um dos passos metodológicos fundamentais para potencializar a possibilidade de ruptura com a “armadilha paradigmática” que condiciona práticas ingênuas de Educação Ambiental.

Nesse sentido, nos meios de comunicação de massa, por exemplo, assiste-se a uma enxurrada de informações, factuais ou não, acerca dessa temática. De igual modo, a escola enquadra-se como uma das responsáveis pela “conscientização” dos educandos quanto à preservação do meio ambiente. Segundo Guimarães (2004), a Educação Ambiental está nas escolas de uma maneira ou de outra, mas há de se investigar de que forma tem sido a sua disseminação.

É sabido, por exemplo, que a natureza inclui o ser humano, esta é uma premissa inquestionável. Todavia, uma vez propagadas “teorias”, essa não é uma verdade percebida/representada por todos, como por parte considerável de educadores, o que acabará por gerar uma série de ações um tanto quanto ingênuas. Por exemplo, a persistência de uma visão dicotômica, de uma visão hierarquizada e de uma visão centralizadora, o que corrobora com o paradigma cientificista e mecanicista. Conforme já discutido neste texto, reitera-se a necessidade de um outro paradigma, rompendo com a racionalidade hegemônica e, portanto, com o “caminho único” de modernização e de progresso. Portanto, há de se esperar que a educação assuma – também – a inserção da dimensão ambiental como responsabilidade deste processo. Nas palavras de Loureiro (2005, p. 95):

A educação é um ato político (Paulo Freire) que constrói por meio das relações sociais e pedagógicas a base instrumental, a consciência política e capacidade crítica para se agir na história, na busca permanente e dinâmica da sociedade que desejamos.

Nesse sentido, sendo a educação um ato político, espera-se o mesmo quanto à Educação Ambiental que, “por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza” (*ibidem*, 2005, p. 19). Além disso, a educação é uma forma de intervenção no mundo e pode ser no campo das mudanças ou no campo da manutenção, até porque não há neutralidade. Entretanto, assim como demonstra Freire (1996), os educadores críticos podem mostrar, pela práxis, que essa transformação é possível em oposição ao imobilismo, a negação do ser humano, em oposição ao que chama de “burocratização da mente”:

Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade. (...) Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a

História, lugar para a decisão humana. (*ibidem*, 1996, p. 114)

Dessa forma, a Educação Ambiental, além da assunção de seu compromisso com as necessárias transformações, como dimensão educativa deve estar presente no processo pedagógico de todas as áreas do conhecimento, representada pelas disciplinas do currículo e em todas as possibilidades de intervenção, para além da educação formal, para isso, os educadores devem, em suas formações iniciais e continuadas, ser preparados para inserir essa dimensão ambiental da educação em suas práticas pedagógicas. Infelizmente, em consequência de uma “herança” positivista e cartesiana, de uma “herança” da divisão social do trabalho, e, portanto, do saber, que se propaga no senso comum, o saber foi fragmentado. As discussões a respeito da conexão entre as áreas disciplinares do conhecimento – a interdisciplinaridade – e dos diferentes saberes ocorrem nos fóruns, congressos, academias, etc, porém ainda é uma realidade fugidia no cotidiano escolar e das ações educativas de caráter não formal:

Um dos pressupostos da crise ambiental das sociedades modernas é a fragmentação do saber; ou seja, o conhecimento isolado das especificidades das partes perdendo-se a noção da totalidade. Essa noção de totalidade é fundamental para a compreensão e para a ação equilibrada do ambiente, que é inteiro e não fragmentado. (GUIMARÃES, 1998, p. 44)

Sabe-se que os educadores são alguns dos profissionais responsáveis pela Educação Ambiental dentro e fora da escola; além disso, a transversalidade não tem caráter meramente didático, mas sim um caráter epistemológico (ARAÚJO, 2003). Entretanto, apesar da transversalidade do tema, a maioria dos educadores não tem uma formação “adequada” capaz de levá-la a uma reflexão crítica e a uma prática comprometida com relação às questões socioambientais, restringindo-se a um saber ingênuo. Isso implica, em muitos casos, a concepção alienada e as ações pouco efetivas no campo da Educação Ambiental. Como afirma Guimarães (2005):

Em síntese, o atual modelo de sociedade traz em seu bojo concepções e propostas, entre estas a educação, que reproduzem (para conservar) uma racionalidade instrumentalista de dominação da natureza e de exclusão social. Esse projeto educacional, com uma abordagem fragmentada que parcializa a realidade e privilegia segmentos sociais, e com uma visão economicista de mundo, não se mostra capaz de superar a crise ambiental que se apresenta, oportunizando uma melhor qualidade ambiental para toda a população planetária. (*ibidem*, 2005, p.65)

E acrescenta Layrargues (1998):

Assim sendo, ao invés de debruçarmos as práticas educativas sobre aspectos ecológicos, enquanto uma mera disciplina das ciências naturais, devemos considerar prioritariamente a articulação em cadeia dos aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e éticos presentes no problema ambiental abordado. (*ibidem*, 1998, p.137)

Por conseguinte, dependendo da forma como a Educação Ambiental é abordada, pode ser dúbia: conservadora ou emancipatória (LIMA, 2005). Sinteticamente, reforçando discussão já feita neste texto, a conservadora é uma prática acrítica de Educação Ambiental,

em que não se questiona a realidade, aceitando-a de forma determinada e naturalizando a pré-determinação de um caminho único a seguir, o que confere ideologicamente uma não preocupação/não comprometimento com a real transformação da sociedade. A emancipatória, o oposto, prega a mudança e o questionamento constante da realidade.

A educação, nesse sentido, pode assumir tanto um papel de conservação da ordem social, reproduzindo os valores, ideologias e interesses dominantes socialmente, como um papel emancipatório, comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõem (LIMA, 2005, p. 120).

A partir desses “avanços” e “entraves” no campo da Educação Ambiental, acredita-se que as representações sociais sobre questões socioambientais por parte dos educadores podem caracterizar suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a este tema. Tenta-se, pois, compreender se os educadores possuem visões e práticas emancipatórias ou conservadoras, ou ainda discursos emancipatórios e práticas conservadoras.

A Educação Ambiental é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural. A Educação Ambiental, ou não, é um dos mais nobres veículos de mudança na história, a conquista de um direito inalienável do ser humano, mas não age isoladamente. (LOUREIRO, 2005, p. 92)

As representações sociais explicitam a intermediação entre o que um sujeito pensa com o que os outros sujeitos – sujeitos de um determinado grupo social – pensam. O que este sujeito pensa em interação ao que os outros pensam é a síntese entre o individual e o coletivo na relação com a realidade-mundo; mundo este constituído no processo histórico em suas múltiplas determinações materiais (objetivas) e subjetivas, físicas e metafísicas. Portanto, é resultado do movimento dialético constituinte de realidades e suas interpretações psicossociais imbricadas na mistura sincrética (senso comum) dos diferentes saberes popular, científico, filosófico, religioso e artístico.

Assim, a representação social pode ser percebida como uma visão integrativa, de uma totalidade, porém reduzida na inconsciência que a constitui (o universo consensual), quando do predomínio do senso comum em sua mistura sincrética de saberes. Esse saber consensual, confirmado por práticas ingênuas, reforçaria a tendência conservadora. Nesse caminho, a possibilidade de ampliação e superação das representações sociais, como constituídas e constituintes da e pela realidade presente, para potencializar o processo de transformações da realidade socioambiental, dá-se pela reflexão crítica e vivência de práticas diferenciadas, de uma práxis pedagógica e de uma dialeticidade do movimento interativo entre indivíduo-coletivo-sociedade-natureza. Tal práxis é desejada como resultado de uma Educação Ambiental Crítica construtora de novos valores, hábitos e atitudes individuais e coletivas socioambientalmente sustentáveis.

Como a quimera, o utópico como “inérito viável” (FREIRE, 1992) – ou ainda o “sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada” (FREIRE, 1996, p. 115) – é o que nos faz caminhar, faz-nos buscar as mudanças, acredita-se sim em uma Educação Ambiental transformadora/crítica/emancipatória. Crê-se, portanto, que as representações sociais, mesmo

como saberes ingênuos, possam ser modificadas – por interação dos saberes científicos e outros dos universos reificados, por uma práxis pedagógica intencionada e consciente da constituição da realidade em suas múltiplas determinações objetivas e subjetivas em suas interações psicossociais – e, assim sendo, a transformação será possível.

5.3 A Relevância da TRS para a Transformação

“Esse etéreo mundo das ideias que nos cerca é, na verdade, o grande formador de concretudes”. (LEROY & PACHECO, 2006, p. 46)

Neste capítulo da Dissertação, não se propôs discutir a fundo a Teoria das Representações Sociais tampouco adentrar as suas diversas abordagens. Em superficial, trouxe à baila uma visão panorâmica sobre o que vem a ser a teoria e a sua importância na discussão da temática educacional e, em específico, da socioambiental, já que cada vez mais estudos sobre Educação Ambiental recorrem a essa teoria, todavia, muitas vezes, de maneira fragilizada, ou não recorrem nem mesmo à teoria, mas a um conceito de representação social completamente desfigurado. A reboque, teceram-se algumas considerações sobre como têm sido as percepções cotidianizadas dos educadores acerca da Educação Ambiental.

Sabendo-se que os universos reificados propagam informações e os universos consensuais apropriam-se delas significando-as/ressignificando-as, assim como em sua reciprocidade, uma vez que existe uma defasagem com relação ao referente, é compreensível que as representações sociais sobre a Educação Ambiental venham sendo “distorcidas”, em seus eufemismos e hipérboles, e venham implicando práticas incoerentes e ingênuas. Ainda mais preocupante torna-se essa problemática já que se reconhece uma ampla produção científica brasileira no campo da Educação Ambiental Crítica, em contraste ao que, na realidade, se dá predominantemente dentro das escolas. Ademais, sendo tema reconhecidamente transversal, essa Educação Ambiental absorvida pelo discurso educacional numa vertente conservadora, alastra-se por toda e qualquer outra instituição seguindo essa “orientação”. Daí a preocupação em se ressaltar tal discussão não apenas na escola e, sobretudo, enfatizando que essa linha diáfana que separa o formal do não-formal, ou mesmo a linha que separa a escola da universidade, em verdade é um prolongamento de um no outro.

Sendo as representações sociais construções transformadoras do não familiar em familiar, do desconhecido ou do pouco conhecido em “conhecido”, trazendo dos universos reificados para os universos consensuais suas contribuições, e levando em conta que tais percepções da realidade movimentam os sujeitos para a ação – havendo inclusive um compromisso psicossocial – e que, no sentido inverso, a realidade concreta é formadora também dessas percepções, as representações sociais sobre o meio ambiente e sobre questões relativas ao tema são um importante indicativo de que a produção científica brasileira acerca do tema – uma vez reconhecidamente crítica – tem chegado aos espaços educativos “esquivando-se” ou “diluindo-se”, de alguma forma, do compromisso transformador/crítico/emancipatório, ou mesmo, pode-se arriscar dizer, que tal produção, da forma como é, não tem chegado consistentemente a tais espaços.

Em suma, no intuito de uma Educação Ambiental transformadora da realidade, urge a necessidade de se pensar um compromisso psicossocial também transformador, ou seja, que não parta somente do indivíduo nem tampouco do coletivo, mas de sua relação; assim como da relação consensual-reificado, sempre num sentido dialético. Que possa, por conseguinte, o senso comum, de validade tão importante quanto o conhecimento científico, na interação dos diferentes saberes promovidos pela dimensão educativa crítica, fazer valer o bom senso de novas práticas comprometidas com o meio ambiente.

6 IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: INTERLOCUÇÕES

“(...) nem tudo na consciência cotidiana é alienado, nem tudo nela é ideologicamente distorcido”. (KONDER, 2002, p. 240).

Alves-Mazzotti e Gewandsznadger (1999) deixam evidente que não existem métodos a serem sempre seguidos à risca, mas existem sim métodos adequados ou inadequados para aquilo que se quer investigar, levando inclusive em consideração aquele que investiga. Partindo dessa afirmação, reconhece-se na Teoria das Representações Sociais um largo passo para a compreensão da realidade na fruição com o senso comum. Jovchelovitch (2008) infere que “A teoria das representações sociais deve ser entendida não apenas como uma psicologia social dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social” (*ibidem*, 2008, p. 86).

Acredita-se que as teorias - em se tratar a questão numa posição de não sectarismo - oportunizam interlocuções com outras teorias ou com outras áreas. Dessa forma, buscou-se, neste capítulo da Dissertação, esboçar um terreno de interlocuções entre a Teoria das Representações Sociais, da psicologia social, e o campo da Ideologia, da vertente marxista. Não que se queira findar, em uma discussão conclusiva, mas, sobretudo, objetiva-se sim pensar algumas relações entre esses terrenos, ora em tom de afastamento ora em tom de aproximação, entre o que vem a ser a representação social e o que vem a ser ideologia.

De acordo com Doise (1993, *apud* SÁ, 1996, p. 50):

No meu entender, grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal que orientam o esforço de pesquisa. Elas devem, não obstante, ser completadas por descrições mais detalhadas de processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também às vezes ser compatíveis com outras teorias.

Óbvio não se acreditar numa compatibilidade absoluta entre a TRS e a ideologia, porém almeja-se visualizar um terreno comum, admitindo-se sobreposições entre tais conceitos. Trata-se de dois campos férteis que, mormente, podem nos ajudar a pensar percepções e mudanças de percepções sobre a realidade tal qual está posta, numa perspectiva anticapitalista, levando-se em consideração que tais mudanças, se significativas, potencializam mudanças práticas, concretas.

Embora a grande maioria dos autores da psicologia social faça menção à ideologia no sentido inicialmente cunhado por Marx e Engels (2008b) – em sentido de ofuscamento –, sobre as representações sociais Jodelet (2001) reconhece que:

O conceito, renovador em Psicologia Social, aparece como reunificador nas ciências sociais. A mudança das concepções de ideologia (transformada, com os trabalhos da escola althusseriana, em instância autônoma, contexto de toda prática, produzindo efeitos de conhecimento e dotada de uma eficácia própria) leva a superar as aporias da hierarquização dos níveis da estrutura social e a reabilitar a representação. Esta é concebida pelo historiador como um elemento necessário à cadeia conceitual, permitindo pensar “as relações entre o material e o mental na evolução das sociedades” (Duby, 1978, p. 20). (*ibidem*, 2001, p. 24)

A autora supracitada prossegue a discussão entendendo que o “objeto” percebido e compartilhado por um grupo específico tem, na sua representação, a visão consensual sobre a realidade, mesmo que esta esteja em conflito com outros grupos, e o guia para as ações, sobretudo ações cotidianas. Ademais, Jodelet (2001) deixa claro que um dos elementos constitutivos das representações sociais, além dos elementos cognitivos, é o ideológico. Assim, a ideologia pensada também como uma forma de compreensão consensual da realidade, como hegemonia de sentido (BARRETO, 2009), ou ainda como toda ideia que tem respaldo social e que move os sujeitos para ação (LUKÁCS, 1978), vai ao encontro da Teoria das Representações Sociais.

De acordo com Barreto (2007, p. 79), as representações sociais:

(...) não são uma coisa ou um fato social, mas sempre um processo material e simbólico, vivido historicamente, por sujeitos sociais concretos, marcado por contradições que opõem dialeticamente, permanência e mudança, ciência e senso comum, individualidade e coletividade, privado e público, etc, de modo que seria insustentável buscar, no estudo das representações, um mapeamento neutro sob o estado de consciência de determinados grupos sociais sobre qualquer tema, ou, ainda, empreender estudos que tomem as representações como resultantes da mediação privilegiada entre o trabalho psíquico, individual ou coletivo, e a realidade vivida, secundarizando o trabalho material, e, com isto atravessando a fronteira epistemológica para o terreno do idealismo, que repousa em outra ontologia, a que pressupõe a anterioridade das ideias em relação à matéria.

As representações não estão, de forma alguma, desvinculadas, do histórico-social. Sua elaboração psicológica e social não se separa, portanto, do campo material, ao mesmo tempo que não se afasta do psíquico. Em sua formulação, os processos de ancoragem - os conceitos, a interpretação - e objetivação - as imagens, a simbolização - já discutidos anteriormente, partindo de um contexto de produção, partindo da pertença e da participação do sujeito/grupo, desfazem perspectivas puramente individualistas, mentalistas, podendo também “(...) relacionar-se à atividade mental de um grupo ou de uma coletividade, ou considerar essa atividade como o efeito de processos ideológicos que atravessam os indivíduos” (JODELET, 2001, p. 27). E ainda:

Certamente há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social. Mas, mesmo nestes casos, a partilha implica uma dinâmica social que explica a especificidade das representações. É o que vêm desenvolvendo as pesquisas que relacionam o caráter social da representação à inserção social dos indivíduos. O lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social (Plon, 1972), as normas institucionais e os modelos ideológicos aos quais obedecem. (*ibidem*, 2001, p. 33-34)

Se a posição social que o sujeito ocupa ou a pertença a um grupo implica diretamente a formulação/reprodução das representações sociais, isto quer dizer que a classe social é abarcada sim pela teoria, embora não seja central. Ademais, essa posição social não é

determinista das representações sociais, mas sim influenciadora. Na verdade, a questão que parece dar tônica a esse debate não é o fato de afirmar que as representações sociais são o mesmo fenômeno que as ideologias, não é essa a pretensão deste trabalho. A questão é entender até que ponto as representações sociais estão “molhadas” de ideologia, e de ideologia no sentido de ideias hegemônicas que atravessam o modo de produção capitalista com o intuito, consciente ou não, de reestruturá-lo para mantê-lo.

Lembra Chauí (1984) que a ideologia não é um mero reflexo da realidade, este seria um discurso reducionista, e até ideológico, acerca do termo. A autora discute o “aparecer social”, uma percepção ilusória como se esta fosse realidade. Numa compreensão mais superficial das representações sociais, poderia ser dito que aqui ela se distancia, pois as representações sociais não significam necessariamente percepções ilusórias da realidade. Porém, mais uma vez, reforça-se a relação dialética entre o representar, o perceber, e o real, o percebido. Sendo também práxis social, a ideologia reflete e refrata a realidade, assim como na TRS, apesar de a dialética não estar tão presente em seus discursos.

Discutindo o que é o real, Moscovici (2003) lembra que o pensamento primitivo (no caso, o senso comum) e o pensamento científico representam aspectos reais em nosso mundo, considerando os aspectos interno e externo, o psicológico e o sociológico. Óbvio não haver uma correspondência *ipsis litteris* entre realidade e representação, uma vez que retocamos, recriamos, reconstruímos tudo aquilo que percebemos. Portanto, na junção da psicologia social com as ciências sociais, articulou-se uma teoria que abarca não apenas a compreensão de como o senso comum se torna ciência, mas do contrário, como a ciência se torna senso comum, como os universos reificados são, então, ressignificados pelos universos consensuais.

Prossegue Barreto (2007, p. 74) afirmando que “O chamado “senso comum”, tão desconsiderado nos ambientes educacionais, sobrevive ainda que clandestinamente, para emergir, por vezes, de forma criativa, pondo em dúvida a infabilidade de determinadas verdades científicas”. Daí, ao encontro de Moscovici (2003), vê-se a relevância do resgate do senso comum para a compreensão da sociedade.

Tanto para Gramsci (1989a) – ao aferir que, como produto e devenir histórico, não há apenas um senso comum –, quanto para Moscovici (2003) – ao também afirmar que não há apenas um senso comum, mas há vários –, reitera-se essa intersecção entre os campos. Os sentidos comuns dependem do sujeito, dos sujeitos, e, sobretudo, do contexto histórico-social em que se inserem: “A teoria (TRS) aponta para a localização de todo conhecimento: os saberes não são sistemas isolados; pelo contrário, todo saber depende de um contexto e está enraizado em um modo de vida. Todo conhecimento nasce de um contexto social e psicológico” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 92). A representação, segundo Jovchelovitch (*ibidem*), é o resultado entre o eu (a pessoa que representa, que percebe), o outro (o grupo em que se insere o sujeito) e o objeto (aquilo que é representado, percebido) em um determinado tempo e em um determinado contexto social, ou seja, na e à história, o que é histórico e dialético.

Moscovici (2003) explica o senso comum, espaço onde se formulam as representações sociais, a partir do universo consensual, em que se criam explicações para os objetos de forma a torná-los acessíveis à coletividade e a corresponderem com a imediatividade dos interesses. Ao contrário dos universos reificados, de “precisão intelectual”:

Num universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante”, ou de se abster desde que “eles não tenham competência na matéria” (*ibidem*,

2003, p. 51-52).

Para o referido autor, faltava um conceito para iniciar a teoria fomentada pela tensão entre senso comum (o universo consensual) e ciência (o universo reificado), daí a criação da Teoria das Representações Sociais, para entender como o conhecimento deste universo é “assimilado” por aquele. Em discussão semelhante, Gramsci (1989a) cunha três tipos de conhecimento: o senso comum, o bom senso e o científico-filosófico, e acresce que romper com a ingenuidade do senso comum, o que é um problema do campo político, é tornar o conhecimento científico-filosófico um senso comum de novo tipo. Todavia, há de se reconhecer que não existe apenas um senso comum, há muitos, tanto quanto os contextos sócio-históricos, mas que se inserem num ambiente maior, globalizado. Alerta Sá (1995, p. 27-28):

O que se vê, assim, em funcionamento e, nos termos de Moscovici (1984a), uma sociedade pensante, algo tão distante de uma concepção estritamente sociológica quanto de uma concepção exclusivamente psicológica. A primeira sustentaria, por exemplo, que “os grupos e os indivíduos estão sempre e completamente sob o controle de uma ideologia dominante, que é produzida e imposta por sua classe social, o Estado, a Igreja ou a escola, e que o que eles pensam e dizem apenas reflete tal ideologia” (p. 15). Uma versão da segunda diria que nossas mentes são “caixas pretas” que simplesmente recebem informações e ideias de fora e processam-nas para transformá-las em julgamentos, opiniões e assim por diante. (...) Da mesma forma que se trata a sociedade como um sistema econômico ou um sistema político, diz Moscovici (1988), cabe considerá-la também como um sistema de pensamento.

Para Gramsci (1989a), a superestrutura, já discutida em outro momento deste texto, é um campo de disputa de hegemonia. E é nela em que são construídas as ideologias e, portanto, em que são construídas as representações sociais. A fim de se manter o bloco histórico atual, há uma determinação entre a superestrutura e a estrutura, não que uma se submeta a outra, mas ambas procuram estar em constante “equilíbrio”. Na superestrutura não há apenas reprodução. Como nos lembra Gramsci (*ibidem*), é nela em que desejamos outras sociedades e sociedades que concebemos como nossas.

Assim, para esse pensador italiano, os intelectuais orgânicos, no campo do conhecimento científico-filosófico – ressalta-se: imbricado também no senso comum – teriam papel de importância inquestionável para a transformação da sociedade. Para Moscovici (2003, p. 40-41):

(...) o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade (...). Elas possuem, de fato, uma atividade profissional: Eu estou me referindo àqueles pedagogos, ideólogos, popularizadores da ciência ou sacerdotes, isto é, os representantes da ciência, culturas ou religiões, cuja tarefa é criá-las e transmiti-las, muitas vezes, infelizmente, sem sabê-lo ou querê-lo. Na evolução geral da sociedade, essas profissões estão destinadas a se multiplicar e sua tarefa se tornará mais sistemática e mais explícita.

Em suma, a classe dominante - detentora do conhecimento científico-filosófico - faz

sua ideologia ser hegemônica para justificar a estrutura – equilibrando o metabolismo social, o bloco histórico – e a classe subalterna, munida do senso comum, apropriando-se do conhecimento “elitizado” à sua maneira, em sua emancipação, deve criar outro bloco histórico fazendo a sua ideologia hegemônica, em que as representações sociais, como reflexo, não sejam tomadas pelos aspectos dominantes do “círculo vicioso do capital” (MÈSZÀROS, 2002, p. 626).

Sá (1996) discute os aspectos de focalização (as RS seguem um parâmetro ideológico e profissional), de pressão à inferência (as RS precisam ser criadas, principalmente porque, com as informações sendo disponibilizadas rápido e constantemente, a sociedade tem a necessidade de se “posicionar”) e de dispersão da informação (as RS são modificadas numa relação “desigual” entre uma informação disponibilizada e uma informação necessária ao coletivo). À maneira das representações sociais, as ideologias sofrem também a focalização, uma vez que dependem do grupo a que se vinculam; sofrem a pressão à inferência no momento que os sujeitos precisam emitir suas opiniões acerca da realidade; e, enfim, sofrem a dispersão, porque nunca são reproduzidas *ipsis litteris*. Por distorção, por suplementação ou por subtração (JODELET, 2001), as representações são formuladas, visto que não há correspondência plena e imediata entre a representação e a realidade. A representação não é mera duplicação ou reprodução, o sujeito a modifica no tempo histórico.

Há ainda que se lembrar que existem representações hegemônicas, emancipadas e polêmicas (MOSCOVICI, 2003). As hegemônicas são as mais gerais, que abarcam a totalidade da sociedade, não sendo restritas a um grupo especificamente. Sendo mais uniformes e coercivas, lembram as ideologias, em sua hegemonia de sentido. As representações emancipadas reduzem-se a grupos menores, a subgrupos, possuindo, portanto, mais autonomia, são mais fáceis de ser transformadas. Enquanto as polêmicas são as discordâncias entre esses grupos menores, a luta entre eles, o que nem sempre se relaciona com as representações hegemônicas. Dessa forma, o que aqui mais interessa é entender as interlocuções entre esses tipos de representações e até onde vai a influência das hegemônicas, ideológicas muitas vezes, sobre as outras.

Nesse caminho, as visões sociais de mundo (LÖWY, 1988) trazem também suporte a esse debate. Dentre elas, as visões ideológicas – na TRS, as representações mais hegemônicas – e as visões sociais utópicas – muito mais possíveis nas representações emancipadas e polêmicas. O que deve ser considerado é a relação dialética na produção das ideologias/representações sociais, sem maniqueísmo. As representações hegemônicas, não obstante sejam mais resistentes, são passíveis de transformação a partir das interações com as representações emancipadas e polêmicas, ao mesmo tempo em que se encontram enraizadas umas nas outras. Da mesma forma que as visões ideológicas são também passíveis de uma transformação impulsionada pelas visões mais utópicas. Assevera-se que não se quer aqui afirmar que uma teoria é a mesma da outra, mas objetiva-se, mormente, entendê-las num campo comum, com características aproximativas.

Reitera-se, logo, que as representações sociais geram as tomadas de posição no conjunto de relações sociais, levando em conta a especificidade dessa inserção. E a ideologia, enquanto consciência prática (MÈSZÀROS, 2004), é também geradora das ações. Aí encontra-se uma das questões centrais do debate aqui proposto. Assim, é mais uma vez relevante aferir que, na constituição das representações sociais pelos grupos, temos uma parcela de condicionamento, de reprodução, e uma parcela de mudança. De acordo com Jodelet (2001), existem condições já definidas no seio da estrutura social e, portanto, as ideologias, o que gera representações que são facilmente assimiladas pelos sujeitos e, portanto, reproduzidas. Todavia, nessa reprodução, as representações são permeáveis à

mudança que, mesmo lentas, ocorrem. Segundo Jodelet (2001, p. 21), as representações sociais “Estão ligadas tanto a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos”.

Para Konder (2002), abordando a concepção gramsciana, com tônica parecida, a ideologia possui elementos unilaterais e fanáticos, ao mesmo tempo que possui elementos de conhecimento rigoroso e de ciência. Segundo Eagleton (1997, p. 91), “Ciência, verdade ou teoria, em outras palavras, não devem mais ser contrapostas à ideologia; pelo contrário, são apenas “expressões” de uma ideologia de classe particular (...)”. Na discussão que Moscovici (*apud* JOVCHELOVITCH, 2008) faz de polifasia cognitiva, entendendo-a como lógicas múltiplas, múltiplos saberes, perpassando um mesmo indivíduo ou um mesmo contexto ou uma mesma representação, vê-se que também as ideologias se fazem mescladas, híbridas. Dessa forma, as representações sociais, formadas nos processos de ancoragem e objetivação, são também, e como já dito, modificações decorrentes dos universos reificados (conhecimento frio, lógico, científico, objetivo). Portanto, são imbricados nos universos consensuais (conhecimento mágico, afetivo, quente, não-lógico).

Sobre Gramsci, Konder (2002, p. 107) acresce que “O pensador italiano é, sem dúvida, um materialista; seu materialismo, porém, tem uma feição peculiar: está permanentemente atento para a importância da criatividade do sujeito humano, para o poder inovador dos homens, tal como se expressa nas criações culturais”. Tal afirmação vai ao encontro da ideia de Moscovici (2003, p. 37): “Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas.” Assim, as ideologias e as representações sociais, também num campo de disputas de sentidos, levam em conta o social e o individual, os aspectos reproduzidos e os aspectos criativos. Assim, para Jovchelovitch (2000, p. 41), acerca da Teoria das Representações Sociais:

A relação entre o material e o simbólico é um dos problemas centrais para o edifício conceitual da teoria. Processos objetivos são sempre a contrapartida de processos subjetivos. Os processos de ancoragem e objetivação mostram claramente que a construção de representações sociais tem em estruturas históricas e sociais alguns de seus elementos principais. Se há uma concepção sobre a condição humana subjacente a esta teoria, esta certamente se apoia sobre um entendimento do ser humano como sujeito, sujeito da sociedade e da história e ao mesmo tempo sujeito à sociedade e à história.

Reitera Konder (2002, p. 108) que “As criações dos sujeitos humanos no nível supra-estrutural não se deixam reduzir a explicações sociológicas (...). Não se pode ignorar a autonomia – relativa, mas insuprimível – que se manifesta na criação cultural, nas opções ideológicas”. Dessa forma, é claro que o individual também está presente nas construções ideológicas. Daí pensa-se que a transformação é sim possível. Entretanto, a transformação como transformação do consenso não é transformação significativa, porque mantém a hegemonia de uma classe. A autonomia/criatividade constituidora da formulação de ideologias/representações nos oferece a justificativa suficiente para pensar ser possível uma transformação maior, de uma forma de se produzir materialmente a vida para outra diversa da que aí está. No entanto:

No nível da cotidianidade, o sujeito tende a se adaptar passivamente às circunstâncias, adquire e conserva hábitos, tende à imitação e à repetição.

Suas crenças e convicções se simplificam e ocupam um grande espaço na sua percepção da realidade. Sua representação das coisas e dos seres é muito frequentemente analógica, e seus juízos – provisórios – se prestam a generalizações abusivas (...) (KONDER, 2002, p. 239-240).

Para Gramsci (1989a, p. 47):

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual (...)

Mais uma vez são as representações hegemônicas, em sua dureza e dificuldade de transformação. Mas, ao encontro das representações emancipadas, “A ambiguidade típica da consciência cotidiana, então, ao mesmo tempo que a torna extremamente vulnerável à distorção ideológica, apresenta possibilidades interessantes de resistência aos processos de ideologia” (KONDER, 2002, p. 241), porque são também mutáveis e criativas, são, portanto, contra-hegemônicas. Segue, assim, mais uma contribuição de Konder (2002), ao descrever a perspectiva gramsciana nesse debate:

Nos “Cadernos do Cárcere” se lê a observação feita a respeito da situação intelectual do “homem do povo”, que não sabe contra-argumentar em face de um “adversário ideologicamente superior”, não consegue sustentar e desenvolver suas próprias razões, mas nem por isso adere ao ponto de vista do outro, porque se identifica solidariamente com o grupo a que pertence e se recorda de ter ouvido alguém desse grupo formular razões convincentes que iam numa direção diferente da que está sendo seguida pelo seu contraditor (*ibidem*, 2002, p. 109).

Retorna-se, dessa forma, às funções das representações sociais cunhadas por Abric (2000), sobretudo à função identitária, em que os sujeitos criam as RS, recriam-nas, mas numa correspondência com o grupo com o qual se identificam. O senso comum – as RS – é um objeto legítimo à ciência porque é orientador, tem uma função de orientação e justificatória, esta era a preocupação de Moscovici (*apud* SÁ, 2007), não tem apenas uma função de saber, de conhecer pura e simplesmente. Trata-se de uma forma de saber orientadora da comunicação e do comportamento da vida cotidiana.

Assim como Moscovici (2003) já se preocupava, este texto também busca um resgate da importância do senso comum, compreendido muitas vezes como saber ingênuo (o que nem sempre é) ou como reproduzidor e conservador do modo de produção. É necessário relativizar os saberes na *fenomenologia da vida cotidiana* (JOVCHELOVITCH, 2008) porque “Na medida em que compreendemos que a consciência cotidiana corresponde a uma necessidade universal e percebemos que todos os indivíduos se servem dela, devemos nos debruçar atentamente sobre os elementos importantes dos saberes que nela se engendram, independentemente do fato de serem ou não serem científicos” (KONDER, 2002, p. 242). Torna-se o não familiar em familiar por uma questão de necessidade, de pressão à inferência criando-se uma “consciência prática” (MÈSZÁROS, 2004).

Em suma, tanto na discussão sobre as representações quanto na discussão sobre as ideologias, há permanência e há criação. O que há são as mediações sociais no enfrentamento

das contradições do cotidiano, contradições muitas vezes aferidas pelo padrão societário vigente. Reconhece-se, portanto, em ambas as teorias aqui discutidas, que não há neutralidade na criação/recriação/reprodução das percepções:

A natureza potencialmente consensual (ou pseudoconsensual) da comunicação que ocorre nas sociedades de classe varia conforme a situação em que se realiza o “diálogo” em questão: se entre indivíduos do mesmo lado da divisa social, defendendo os interesses comuns de sua classe, ou, em completo contraste, entre indivíduos que se identificam com classes antagonicamente opostas. (MÉSZÁROS, 2004, p. 83)

Isto nos faz supor que o afastamento entre o marxismo e a psicologia social, especificamente entre ideologia e representações sociais, dá-se quando da absolutização da centralidade da classe social do primeiro campo. Além disso, secundarizando do núcleo central de suas discussões a subjetividade e a intersubjetividade no marxismo, este e a TRS têm focos divergentes, não significando oposição, para o olhar da centralidade de seus núcleos de discussão. No entanto, tal fato não quer dizer que o estudo das representações sociais desconsidere a classe social, e que o marxismo, hoje, desconsidere a subjetividade, e muito menos que uma teoria não possa se interpenetrar na outra dando-lhe um “novo” enfoque. Não obstante existam essas diferenças, o enfoque dado neste trabalho fica com a ideia de que “(...) o que parece ser um “consenso” é na verdade o resultado, imposto de maneira mais ou menos unilateral, das relações de poder dominantes, que assume muitas vezes a enganosamente não-problemática forma de um intercâmbio comunicativo “produtor de concordância” (MÉSZÁROS, 2004, p. 84) e de que “A ação da classe é moldada para a conformidade; a identidade de trabalhadores é substituída por uma de cidadão ou povo; a ação eleitoral, como via principal e, por vezes, única, desorganiza a classe e a prepara para o consentimento (IASI, 2007, p. 86).

Ainda nesse caminho, lembra Loureiro (2006a, p. 18) que:

O mesmo pode ser dito quanto à acusação de que todo tipo de análise marxista se resume à luta de classes, o que é uma simplificação do método dialético, que visa à compreensão da totalidade das relações existentes em determinado fato, fenômeno ou situação da realidade, em que a unidade é movimento. O determinante, no marxismo, é a análise classista, o que não implica a negação automática e mecânica de outras categorias e níveis analíticos (...)

O que se quer deixar claro é o reconhecimento de que o modo de produção capitalista é delineador sim das ideologias e das representações sociais e que estas não devem ser vistas como consensuais (uma vez que a classe social é central na constituição das percepções), nem puramente reproduzidas (até porque existe o fator autonomia). É verdade que há de se tomar cuidado com os usos e abusos das teorias, buscando coerência e clareza nas fundamentações, mas é importante não nos limitarmos e nos fecharmos em um campo sem abirmos brechas a outras formas de compreender/investigar a realidade, no sentido de se pensar criticamente a transformação para a emancipação humana.

Iasi (2007) mantém a ideia de ideologia em seu sentido pejorativo, de inversão da realidade, e de que as ideias revolucionárias devem ser anti-ideológicas. E, irônico, diz:

Como sócia menor da ideologia burguesa, a nova ideologia proletária-cidadã

é muito útil quando se faz necessário enfrentar os momentos difíceis da ordem democrática capitalista (...). Os conflitos sociais devem respeitar as mediações institucionais e, evitando que os trabalhadores entrem em luta social contra a burguesia, esse conflito pode se dar entre comportados, ou até exaltados, discursos do representante dos trabalhadores no Parlamento para seu colega burguês que, sonolento, aguarda a vez de responder (*ibidem*, 2007, p. 86)

Não há o fim das ideologias, o que há é uma nova pedagogia da hegemonia, que procura reestruturar o capital pela manutenção do consenso. E as visões ideológicas estão aí inseridas, em seu sentido pejorativo, mas não abafando por completo as visões utópicas, contra-hegemônicas, que podem minar o bloco histórico em que nos instauramos, porque “Onde há conhecimento há ideologia. Mas onde há ideologia há algum conhecimento, alguma coisa a ser aproveitada” (KONDER, 2002, p. 259). As representações sociais, envolvidas por visões ideológicas hegemonicamente e por visões utópicas, assemelham-se às ideologias no campo do marxismo; dessa forma, não obstante afaste-se em alguns pontos, a TRS é aqui assumida como importante campo para a compreensão e transformação da sociedade ao encontro de um marxismo que não se faz ortodoxo.

À guisa disso, “(...) a questão da ideologia não pode ser inteiramente resolvida, ou, ao menos, não pode ter uma solução cabal, conclusiva, tranquilizadora. Ela será sempre “resolvida”, na medida do possível, em cada época, em cada contexto específico” (KONDER, 2002, p. 262), até porque o caráter das representações sociais, imbuídas de ideologias, “é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças” (MOSCOVICI, 2003, p. 91).

O que, dessa maneira, se pretende nesta pesquisa é compreender as representações sociais dos dois grupos de educadores – o grupo de mestrandos em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o grupo de professores participantes da construção da Política Municipal de Educação Ambiental do município de Mesquita –, seus consensos enviesados por visões ideológicas que conformam hegemonias e/ou constituições de visões utópicas e como processos formativos podem lidar com mudanças de percepção para se pensar a Educação Ambiental como uma possibilidade na construção da sustentabilidade socioambiental.

7 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL CRÍTICO

Elogio do aprendizado

*Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!*

*Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.*

*Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixei convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.*

(Bertold Brecht)

Lembra o poeta e dramaturgo alemão Brecht, em todo o seu engajamento político pelo viés da Literatura, a necessidade da aprendizagem. “Assumir o comando”, nas palavras desse autor e transpondo para o objetivo desta Dissertação, é aqui interpretado como a urgência em conhecer a realidade em que se inserem, quaisquer que sejam os sujeitos – homens, mulheres, brancos, negros, jovens ou velhos – a fim de transformá-la. Mas essa transformação não se limita a meras realizações individuais ou, pensando um pouco além disso, a reformas nas estruturas curriculares. Não que essas mudanças não sejam importantes, na verdade elas precisam compor uma mudança maior que, a partir da mobilização coletiva, a qual aspire a “assumir o comando” – não aceitando passivamente aquilo que vem de cima para baixo – e aspire a – reconhecendo-se sujeito da sua própria história – construir uma sociedade melhor, melhor porque diferente desta.

Como já discutido no decorrer desta Dissertação, não há dúvidas de que, em um contexto como o do Brasil e o do mundo, por exemplo com a precarização do trabalho docente, é clara a relevância da formação de educadores reflexivos e críticos para se pensar o

real desenvolvimento da sociedade no âmbito de um padrão civilizatório diverso do atual. Preparar o educador, nesse sentido, não é muni-lo de instrumentos para a realização de uma atividade, mas sim é oferecer-lhe a possibilidade de trabalhar, enquanto práxis refletida e reconhecendo-se naquilo que faz – sem estranhamento – para construir e pensar, em um ambiente educativo que une as relações docente-discente, docente-docente, discente-discente e escola-comunidade, em um “movimento coletivo conjunto” que intenciona estabelecer novas relações materiais e não materiais de uma sociedade justa em sua diversidade, que não é desigualdade.

Neste capítulo, após uma revisão sucinta acerca da formação de educadores, sobretudo formação crítico-transformadora, o texto que segue é a tentativa de se pensar a formação de educadores ambientais especificamente, o que norteará também a análise dos questionários e das entrevistas. Mesmo caindo relativamente sobre as especializações tanto debatidas, acredita-se que o foco na área socioambiental já é um avanço na área educacional, até porque, conforme já discutido neste trabalho, a Educação Ambiental abraça a complexidade, abraça a totalidade, se referendada numa vertente crítica.

7.1 A Formação do Educador: alguns pressupostos

André (2010) discutiu a configuração do campo de formação de professores no Brasil, o qual, na década de 1990, esteve intimamente relacionado com o campo da Didática, mas que, no entanto, nos últimos dez anos, vem se apresentando como uma forte matriz no campo da educação. É preocupante, contudo, que, ao apontar a autonomia da área, assim como a de outras tantas, caia-se na armadilha de fragmentar ainda mais o conhecimento, tão estilhaçado que já está. Acredita-se aqui, no entanto, que há como se pensar a formação como uma área, mas não focada nela em sentido estrito, e sim pensá-la na relação com todas as outras áreas por dentro e por fora da educação.

A autora em questão aponta cinco indicadores para a configuração do campo: primeiro, ter objeto próprio; segundo, ter metodologia própria, destacando-se a história de vida e a pesquisa-ação; terceiro, a criação de uma comunidade de cientistas que caminha para a delimitação desse campo, a exemplo do GT da ANPED; quarto, a incorporação dos professores nos programas de pós-graduação; quinto e último, a atenção de políticos e administradores para com a área enquanto “instrumento” indispensável para a garantia da qualidade do ensino. Nesse ponto, cabem questionamentos que nos ajudam a refletir sobre alguns itens: 1) não se sabe até que ponto a configuração da ANPED em GTs seria um avanço, porque faz pensar algumas limitações, por exemplo, quanto à aceitação de trabalhos em Educação Ambiental em outros GTs, a qual também tem um GT próprio, o que é visto como também um avanço (teórico-metodológico e/ou político?) na configuração do campo; 2) os chamados professores de profissão precisam ser incorporados sim nos cursos de pós-graduação, mas o inverso também é fundamental; 3) é deveras delicado o reconhecimento de que políticos e administradores dão mais atenção à área, isso esbarra com o que Barreto (2002) afirma sobre a proposta oficial: “reduz o professor a tarefeiro, chamado de ‘profissional’, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de saberes pré-estabelecidos” (*ibidem*, 2002, p. 108). Ou ainda, com relação às políticas públicas educacionais, diz Barretto (2010, p. 297):

O caráter altamente regressivo das políticas públicas entre nós tem levado historicamente as instâncias que possuem maiores recursos e poder a ofertarem os serviços educacionais preferencialmente aos segmentos que também detém maiores recursos e poder de pressão na sociedade, ao passo

que às instâncias com menores recursos e poder cabe atender aos segmentos sociais com baixa capacidade reivindicatória.

André (2010) faz, então, um levantamento de teses e dissertações do ano de 2007, usando também análises anteriores, e constata que, em 1990, o foco predominante das pesquisas era a formação inicial dos professores; em 2000, o foco era a identidade e a profissionalização docente; e, em 2007, o foco era o próprio professor e suas representações, saberes e práticas. Daí, a pesquisadora critica o fato de tais pesquisas restringirem-se ao que pensam/praticam os professores e o fato de não abarcarem os seus contextos de produção. A partir disso, enfatiza-se a necessidade de pesquisadores e professores de profissão trabalharem colaborativamente e com esforço analítico coerente:

Essas considerações nos levam a rever a hipótese de associação entre o principal foco das pesquisas dos pós-graduandos – o professor – e o conceito de desenvolvimento profissional. Aquelas pesquisas se limitam a analisar as representações, concepções, saberes e práticas dos professores. Fixam-se em uma das pontas da questão, deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (*ibidem*, 2010, p. 279)

Indubitavelmente, com a finalidade de transpor essa problemática, um dos caminhos imprescindíveis é o estabelecimento de elos que complementam – o que hoje reduz, hierarquiza e separa – a pesquisa e o ensino. Tardif (2002), a começar pela afirmação de que o saber do professor se relaciona com os condicionantes e com o contexto de trabalho, disserta a respeito do produtivismo em que imerge a academia, nessa dicotomização brusca entre pesquisa e ensino. O autor vê que as atividades de formação e de educação são deixadas em segundo plano, uma vez que os educadores de profissão e os pesquisadores, embora professores universitários, movimentam-se em grupos distintos. Dessa forma, uma ameaça à pesquisa em educação é a abstração, o afastamento do “chão da escola”, havendo, sobretudo, discursos que questionam os professores sem a preocupação com o que fazem realmente.

Ademais, há de se tomar cuidado com essa mudança de foco. “Mirando-se” o professor, responsabiliza-o, ideologicamente, pelo sucesso/fracasso educacional e, ainda, desvia-se a atenção para longe dos cursos de formação inicial, ainda carente de estudos. A reboque, Schön (1992) acresce que tanto os professores quanto as escolas são culpabilizados pela inadequação da educação na América e os legisladores, de cima pra baixo, “controlam” o conteúdo do que vem a ser ensinado e quando e por quem deve ser ensinado. Assim, afirma haver uma crise de confiança no conhecimento profissional o que sugere a necessidade de uma nova epistemologia da prática. André (2010, p. 285) lembra que “Uma área tão complexa requer estudos que contemplem múltiplas dimensões, que recorram a múltiplos enfoques e abranjam uma variedade temática”.

Consoante Tardif (2002), existem dois excessos da pesquisa em educação: um, a visão científica e tecnológica do ensino, no sentido de que o professor é um “sujeito epistêmico”; outro, as abordagens etnográficas, no sentido de que tudo e qualquer coisa é saber. Em verdade, saber são os pensamentos, ideias, discursos, juízos, que se pautam na racionalidade, no entanto tal racionalidade depende das discussões/razões desses mesmos atores. Tardif (2002, p. 44) lembra que:

A formação dos professores perde, simultaneamente, sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada.

Esses fenômenos de manifestam, em seu conjunto, através de uma “racionalização” da formação e da prática docentes, racionalização essa baseada, por um lado, na monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos de formadores de professores, que estão sujeitos às exigências da produção universitária e formam, efetivamente, um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente, e, por outro lado, na associação da prática docente a modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional.

Trata-se de uma limitação imposta à formação docente que implica uma visão reducionista do real. Pode-se inferir que a formação, da forma como tem sido, em sua hegemonia de sentido, não desperta e realiza a visão de totalidade necessária para a atuação dos educadores. A partir de um deslocamento semântico – do trabalho docente para a atividade docente – vê-se o trabalho docente esvaziado e expropriado, entendendo o professor como “tarefeiro” ou mesmo descentrando a formação (inicial e continuada) e, estrategicamente, centralizando a capacitação em serviço numa perspectiva imediatista e instrumental para as necessidades do sistema hegemônico. Interpretando o poema “E agora, José?”¹⁶, Barreto (2002, p. 115) esclarece que:

Visíveis, ou pelo menos demarcáveis, têm sido as restrições que aproximam o professor deste José “sem nome”: a expropriação do trabalho docente e a culpabilização do expropriado, a perda do controle sobre a totalidade do seu trabalho – da soberania para definir as finalidades, os materiais, os instrumentos, e os modos de realizá-lo – nas suas relações com o esvaziamento progressivo da sua formação profissional; e a imposição de salários aviltados e aviltantes.

Portanto, os professores estão precarizados e, em certa medida, desconsiderados no discurso oficial. Assim, Barreto (2002) mostra que as transformações necessárias ao ensino são transferidas para os meios, para os materiais, como as tecnologias, a exemplo do vídeo e do computador. Nesse sentido, Nóvoa (1992), reiterando a necessidade de investimento na pessoa do educador e de valorização do saber da experiência, adita que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (*ibidem*, 1992, p. 25).

Nóvoa (1992) mostra que, para a formação, além de se mobilizarem vários saberes, os professores devem assumir a função de produtores da sua profissão, reiterando que um dos pontos cruciais nesse debate é o de que não se pode, para a configuração da situação atual da docência, separar dicotomicamente ensino e pesquisa, em suas multi-dimensões, assim como as tecnologias imersas nelas. É impossível mudar o educador sem que se mude o seu contexto de formação-atuação: “A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1992, p. 28, grifos do autor).

Gómez (1992) aponta duas visões demasiado distintas acerca da atividade docente: o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo. De acordo com

16 “E agora, José?” é um poema de Carlos Drummond de Andrade datado de 1942. Segue um fragmento: “Está sem mulher, / está sem discurso, / está sem carinho, / já não pode beber, / já não pode fumar, / cuspir já não pode, / a noite esfriou, / o dia não veio, / o bonde não veio, / o riso não veio / não veio a utopia / e tudo acabou / e tudo fugiu / e tudo mofou, / e agora, José?”

esse autor, “Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (*ibidem*, 1992, p. 96). Tal autor, logo, aponta três pressupostos, erroneamente, norteadores da formação de professores ao encontro da racionalidade técnica e instrumental¹⁷: 1) a dicotomização entre as investigações acadêmicas e as práticas cotidianas; 2) as “incoerências” entre o conhecimento ensinado nos cursos de formação de professores e as exigências reais do cotidiano escolar; 3) a hierarquia entre o conhecimento acadêmico-científico e as aplicações técnicas que acabam por acarretar a mesma relação linear entre o ensinar e o aprender.

Sobre o *primeiro pressuposto*, já discutido anteriormente, não há dúvidas sobre a necessidade de se conectar ensino e pesquisa. No *segundo pressuposto*, Gómez (1992) faz entender que existem distâncias entre o que se “aprende” nos cursos de formação de professores e a realidade da prática. Para explicar essa problemática, Nóvoa (1992) aponta dois focos distintos para com a formação: quando dada aos professores individualmente ou quando dada coletivamente:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (*ibidem*, 1992, p. 26-27, grifos do autor)

“Nem tanto ao mar nem tanto a terra”, para usar de uma frase cristalizada, mas que bem resume que ambos os aspectos devem ser significativos nos processos de formação. Pimenta (2002), por exemplo, descreve algumas críticas direcionadas à obra de Schön, não desmerecendo suas contribuições, mas justamente mostrando o perigo de uma supervalorização do professor como indivíduo e o perigo de se pensar a reflexão desse sujeito desatrelada da resolução de problemas da prática. Prática esta que não se fecha na escola, mas vai além, para a comunidade, para a sociedade em sentido mais amplo.

Quanto ao *terceiro pressuposto*, é importante contextualizar que, nos entremeios dos séculos XIX/XX, um modelo fabril influenciou as políticas de democratização e ampliação da demanda por educação. Aproveitando-se disso, houve também a sindicalização e a valorização da profissão, entretanto manteve-se a ideia de professores-executores/tarefeiros. Especializa-se e fragmenta-se o saber (um saber útil ao capital), diminui-se a competência do professor que, para atender às necessidades do mercado, entende seus educandos como clientes¹⁸. Trata-se, portanto, de uma das consequências da divisão social do trabalho: a

17 No entanto, Gómez (1992) lembra que se deve considerar que “Existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada. O que não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico” (*ibidem*, 1992, p. 100).

18 A propósito desse tipo de visão, Abreu e Landini (2003) discutem que um dos papéis assumidos pelo trabalho docente tem sido, predominantemente, a preparação dos alunos para o mundo produtivo, ou seja, não estritamente vistos como clientes, mas, sobretudo, formados para atuarem na produção e no consumo sem domínio sobre a construção e a elaboração do conhecimento.

divisão social e intelectual da pesquisa.

Tardif (2002) prossegue essa discussão defendendo a importância de atores individuais no social para a prática, longe do mentalismo e do sociologismo propriamente ditos. Entende que o saber do professor só faz sentido se partilhado, porque *coletivo*; que a produção desse saber é *social*, porque se dá por entre os grupos; que os objetos do saber também são sociais, porque são *práticas sociais* dadas/trocadas com sujeitos; que o saber é uma *construção social dependente do contexto* e em construção ao longo da carreira do professor, havendo muito mais continuidade que ruptura. Entretanto, vale ressaltar que, embora os saberes dos educadores sejam tão plurais numa sociedade igualmente plural, também são desiguais numa sociedade desigual (PIMENTA, 2002).

Quanto à carreira:

(...) permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes são incorporados às atitudes e comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional. Desse ponto de vista, ela permite fundamentar a prática do professor – o que ele é e faz – em sua história profissional. (TARDIF, 2002, p. 81)

Há, portanto, uma institucionalização e uma dimensão subjetiva da carreira. A primeira no sentido de que, como membros de um coletivo, os professores seguem uma trajetória quase idêntica a de seus colegas de profissão. A segunda no sentido de que, não obstante haja essa institucionalização, há também a entrega à profissão, o que define e constrói a carreira do professor. Mas há de se tomar cuidado com o discurso acerca da vocação. Lembra Barretto (2010, p. 291) que:

De um lado, a representação do magistério como vocação, quando evocada como substituta dos saberes especializados que informam a profissionalidade docente tende a minimizar a importância do avanço dos conhecimentos e da pesquisa sobre os saberes dos professores e sobre os próprios conhecimentos das áreas de referência do currículo da educação básica. De outro, a persistência da representação do trabalho docente como vocação, pode ser um indicativo da recontextualização dos atributos que acompanham os conceitos, como a afetividade, a intuição e a criatividade do ato educativo.

De acordo com Tardif (2002), existem três fases na carreira do professor, que não devem ser entendidas dogmaticamente: 1) o rito de passagem da graduação para a atuação nas escolas; 2) a iniciação na cultura da escola, como se fosse uma fase de exploração; e 3) o momento em que não há idealização, há estabilização e consolidação. Tais fases não são cronológicas; são, na verdade, e até certo ponto, ideológicas, já que existem os professores em situação precária, segundo o autor. Há que se relativizar essa evolução carreirística, já que são várias as dificuldades, dentre elas a instabilidade, as mudanças de escola em escola por várias vezes, carga horária em disciplinas diversas, as recorrentes mudanças de séries, os “ibopes” feitos pelas comissões escolares... enfim, contextos que implicam sentimentos de frustração, de desvalorização, de insegurança, de desencanto com a profissão. Todavia, a situação de precariedade não atinge apenas professores em situação instável, como ainda professores regulares, mormente de escolas públicas. Para Barretto (2010, p. 288):

O aumento de sua importância na dinâmica social vem, contudo, acompanhada da perda de prestígio do trabalho docente, que decorre da crise

da escola em face da expansão da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do saber autorizado.

Abreu e Landini (2003) defendem, nesse sentido, que para se pensar o trabalho docente, há de se aglutinarem duas visões: uma sobre o cotidiano do trabalho, outra sobre a esfera macrossocial e econômica dessa atividade. Explicam essas autoras que o trabalho do educador produz mais-valia, já que valoriza o capital e forma mão-de-obra tanto para a atividade produtiva quanto para o consumo. Assim:

Os professores, membros da classe trabalhadora, ingressam na carreira motivados pela possibilidade de emprego, já que pertencem a grupos subalternos, nem sempre privilegiados pelo mercado de trabalho, assumindo os valores da classe dominante. O Estado, ao contratar seus funcionários, ‘educa-os’ para que se identifiquem com a classe que domina o Estado, distanciando-se da sua condição originária de classe. (*ibidem*, 2003, p. 5)

Carnoy (1987) descreve, por conseguinte, três níveis em que a educação funcionaria “como parte dos mecanismos produtivos e reprodutivos da sociedade” (*ibidem*, 1987, p. 73): produzindo habilidades contribuintes para com a acumulação do capital; reproduzindo a distribuição de qualificações e as relações de produção, ambas pautadas na classe social; e contribuindo com o Estado na mediação das contradições da base, isto é, funcionando também como repressiva. Logo, o autor elenca duas contradições e as descreve: em primeiro lugar, a escola necessita de quadros mais qualificados e os exige, entretanto, a longo prazo, serão deterioradas as alternativas para os indivíduos com alta escolarização; em segundo lugar, a escola, ao inculcar nos jovens a ideia de que vivemos democraticamente, acaba por promover também uma ideologia dos direitos humanos e individuais. Trata-se de contradições que podem, na formação do educador, funcionar como brechas trabalhadas e tensionadas em suas práticas. Dessa maneira, é imprescindível questionar o tipo de qualificação dos educadores, se para o capital, se para a sua crítica e transposição, e questionar também as ideologias que perpassam a escola favorecendo a produção e reprodução das relações sociais “dadas”.

Não é possível, portanto, desvincular o trabalho do educador da lógica de valorização do capital. Quando Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”, não é possível pensar as dimensões pessoais e profissionais sem atrelá-las a um processo maior no qual a formação está inserida. De acordo com Pimenta (2002) a prática reflexiva dos educadores deve ser um exercício sim sobre a prática, todavia é imprescindível direcioná-la também sobre as condições sociais mais gerais, desenvolvida, portanto, por uma reflexão coletiva e crítica.

Pensando por esse caminho, a epistemologia dominante nas universidades e o próprio currículo aparecem como obstáculos ao *practicum reflexivo* necessário à compreensão e à intervenção na realidade. Nas universidades, mesmo conscientes dela, a racionalidade técnica vigora numa amplitude de profissões escamoteando “as facetas mais humanas e criativas de nós próprios” (SCHÖN, 1992).

É sabido que o saber do professor vincula-se, portanto, às condições concretas de trabalho e também à personalidade/experiência profissional. Enquanto a carreira, a trajetória profissional, vincula-se ao lugar e às equipes de trabalho com as quais se envolve. O saber

está, portanto, a serviço do trabalho: “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2002, p. 15). A consciência profissional (tudo o que o professor sabe a respeito de suas atividades), a consciência prática (tudo o que um professor faz e diz na ação), os antecedentes pessoais do professor e as consequências não-intencionais de suas práticas atuam no trabalho do professor.

Existe uma certa rotinização, mas o professor não apenas reproduz o mundo, ele pode transformá-lo na relação com os alunos, porque o saber é plural, heterogêneo, vem de diversas fontes, como os saberes provenientes da formação profissional (ciências da educação) e os provenientes de disciplinas (definidos na universidade), currículos (programas escolares) e experiências (o cotidiano, a prática). Além disso, não é somente a rotina ou a experiência através da rotina que informam as práticas dos professores, mas também é as possibilidades formativas da reflexão – não descontextualizada – e a pesquisa embebida na prática sobre essa rotina/experiência.

Entretanto, como visto, os professores têm sido vistos como técnicos, executores, transmissores, portadores, ou ainda, objetos do saber, portando-se em posição desvalorizada. Consoante Tardif (2002, p. 41), “(...) a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla”. Ao contrário, os professores partem de situações concretas do dia-a-dia e, com improvisações e habilidade profissional, criam um *habitus*¹⁹ para o enfrentamento de situações transitórias e variáveis que caracterizam esse cotidiano escolar. Daí, cria-se um abismo entre esses saberes experienciais e os adquiridos na formação, o que gera uma reavaliação, ou até rejeição, por parte dos professores. De acordo com Tardif (2002), o professor ideal deveria não só conhecer, mas dominar, integrar e mobilizar os saberes, como condição para a prática, além de possuir reconhecimento social. O professor, trabalhador interativo, e os alunos, imersos nessa interação, vivem o ensino carregado de relações humanas as quais constroem sentidos e podem fazer surgir, nesse ambiente educativo, ressignificações afastadas das ausências e combinadas com as emergências (Santos, 2007) de um novo mundo em ebulição. Essa é uma possibilidade que não pode ser descartada, contudo não é espontânea e precisa estar presente na intencionalidade da prática pedagógica tensionando com o que já é.

Dessa forma, o saber é interativo e se deve levar em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, a fim de se repensar e valorizar a formação e as identidades e contribuições profissionais. Portanto, os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos, mas são compósitos, são “saber-fazer” e “saber-ser” individuais-coletivos. Envolvem os saberes pessoais (pela história de vida e pela socialização primária), os saberes provenientes da formação escolar (pela formação e pela socialização pré-profissional), os saberes provenientes da formação profissional para o magistério (pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores), os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (pela utilização das ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas) e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (pela prática do trabalho e pela socialização profissional) (TARDIF, 2002).

Em outras palavras, o saber é temporal, está num contexto histórico, na história de vida e na carreira. Assim, as experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial

19 A palavra *habitus* é usada no sentido cunhado por Bourdieu (2003). *Habitus*, sumariamente, são as disposições determinadas pelas condições sociais e determinantes das práticas sociais que ultrapassa as intenções conscientes. Dessa forma, trata-se de uma reprodução, ou melhor, de uma tendência, que extrapola as intenções conscientes dos sujeitos.

fazem parte na aquisição do saber-ensinar. Mas esse tempo vivido, por um lado, não é cronológico, já que se refere à memorização de experiências educativas marcantes; e, por outro lado, trata-se de um tempo coercitivo, porque não volta atrás. Para Freire (2005, p. 39), “A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”, assim “O homem identifica-se com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem história” (*ibidem*, 2005, p. 31). Ou ainda:

(...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11)

E desse sincretismo, afirma-se que é impossível identificar a origem dos saberes. Primeiro, porque o professor não possui apenas uma concepção sobre a sua prática – não desconsiderando a “armadilha paradigmática” –, já que a realidade cotidiana lhe impõe algumas limitações. Segundo, porque os saberes não são provenientes da pesquisa na maioria das vezes, o que impossibilita a padronização de técnicas. Terceiro, porque não há racionalidade única, mas um “polimorfismo do raciocínio” dos “saberes-em-ação” (SCHÖN, 1992).

Por isso, Tardif (2002) defende, como estratégia de profissionalização do corpo docente, a parceria entre professores e corpos universitários de formadores pelo reconhecimento dos saberes experienciais no sentido de que os educadores tenham voz no que tange a sua formação. Defende, para isso, a quebra da divisão social do trabalho intelectual, uma vez que o trabalho docente, para esse autor, é uma práxis social; não é apenas a transformação de um objeto/uma situação, mas é a transformação de si mesmo (para lembrar a ontologia marxiana do trabalho). O trabalho docente reproduz/transforma a cultura, o *ethos*, as ideias dos educadores. Para Nóvoa (1992, p. 29), “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Trata-se de uma formação que não é mero treinamento ou mera capacitação; trata-se de uma formação contínua que valoriza a pesquisa e a prática na articulação das instâncias formadoras (PIMENTA, 2002).

E é por isso que “(...) o saber experiencial dos professores (...) é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho. (...) O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha” (TARDIF, 2002, p. 110). Dessa maneira, o trabalho do educador não é romântico, inefável, é uma forma de trabalho humano, concreto:

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: reflexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21, grifos do autor)

Em suma, as dimensões do trabalho docente abarcam, de acordo com Tardif (2002, p. 123), o “objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de

trabalho”. Os fundamentos do ensino são considerados, por esse autor, existenciais, sociais e pragmáticos. São *existenciais* porque os saberes dos professores não são intelectuais puramente, mas são saberes da vida, o que envolve o emocional, o afetivo, o pessoal e o interpessoal. São também *sociais* porque provêm de vários “lugares” e de diferentes tempos... como o lugar da família, o lugar da escola, ou o tempo da infância, o tempo da carreira: “O desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*” (*ibidem*, 2002, p. 68, grifos do autor). São *pragmáticos* porque se ligam ao trabalho, ao saber-fazer, à experiência, esboçando, logo, a “epistemologia da prática docente” que, desvencilhada do tecnicismo, do cientificismo e de outras formas dominantes, parte do trabalho em direção ao ser humano em interação com tudo o que ele é/está.

A prática educativa, à guisa disso, não deve ser tipificada - como técnica, como afeto, como ética e política, como interação social, como arte – pois ela reflete todas as possibilidades. Tardif (2002) critica essas fragmentações por considerá-las redutoras no momento em que privilegiam um aspecto em detrimento de outro. Há, na verdade, um pluralismo dos saberes e uma diversidade dos tipos de ação dos professores... atravessados pelo “polimorfismo de raciocínio”, de procedimentos e de conhecimentos. E, a partir dessas multi-dimensões, a profissão de professor exige não só um investimento intelectual/cognitivo, mas um investimento profundamente afetivo nas relações com os alunos, como lembra Freire (2005, p. 29) ao dizer que “Não há educação sem amor (...). Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”. Dessa forma, sua personalidade também é um componente desse trabalho e, então, a prática está impregnada do que é o professor como pessoa. De acordo com Gómez (1992, p. 102):

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Para o autor supracitado, a realidade social é complexa, incerta, instável, singular e conflitiva e, portanto, não se encaixa em esquemas preestabelecidos. Consequentemente, a racionalidade técnica ou instrumental não é a solução para as questões educativas, até porque não há uma teoria científica única para tanto.

Integrante das dimensões da profissão docente, o pensamento prático, consoante Schön (1992), é o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. O conhecimento-na-ação é o saber fazer, é o componente inteligente orientador da atividade humana. A reflexão-na-ação é o diálogo com a situação composta de elementos racionais e emotivos. “No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (GÓMEZ, 1992, p. 104). E, *a posteriori*, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação é a reflexão do educador liberto dos condicionamentos da situação prática na tentativa de compreender e reconstruir a sua própria prática. Tais processos são indissociáveis, dependentes, na garantia na intervenção prática profissional. Daí, despontam alguns questionamentos de Nóvoa (1992) sobre como os professores são vistos: se como funcionários ou se como profissionais reflexivos, se como técnicos ou se como

investigadores, se como aplicadores ou se como conceptores curriculares. Nesse sentido, Pimenta (2002) também alerta para não se descontextualizar e não se tecnicizar a reflexão.

Gómez (1992), comungando com Schön (1992), também acredita que o eixo central da formação de professores e ponto de partida do currículo, deve ser prática – não apartada da teoria e reconhecida como processo de investigação e como atividade criativa²⁰ – tendo na figura do formador, não aquele que ensina a prática, mas sim aquele que também reflete sobre a sua própria ação. O autor ainda reforça a necessidade de formadores mais experientes, entretanto que se preocupem com as inovações e com a sua auto-formação. Para Tardif (2002, p. 230), um professor de profissão “(...) é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.” Assim, pode-se admitir que os professores não são simples aplicadores, mas produtores de saberes vindos da prática e que, mesmo mobilizando o conhecimento produzido pela pesquisa, transforma-o *na* e *pela* prática. Trata-se de práxis, enquanto movimento dialético, enquanto prática refletida e enquanto pesquisa.

Contudo, há discursos ideológicos a respeito da produção de teorias, como se fosse possível desvinculá-las da prática. Ou ainda, como se houvesse saberes apartados da subjetividade. Existe ainda a ilusão de que a pesquisa universitária produz a teoria para um trabalho docente que é prático, o que desconhece os educadores como atores e todas essas práticas como imersas em saberes.

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (TARDIF, 2002, p. 238)

Despojando os atores sociais de seus saberes, existem duas visões acerca da formação de professores: uma visão tecnicista, como se os professores aplicassem saberes criados por peritos; e uma visão sociologista, como se forças externas, que só os pesquisadores das ciências sociais conhecem, determinassem o agir do professor. Ao encontro das visões tecnicista e sociologista, Gómez (1992) descreve dois componentes lineares e simplistas que caracterizam a formação de educadores nas últimas décadas: o componente científico-cultural, conteudista, e o componente psicopedagógico, aquisição de teorias, princípios e leis para a aplicação na prática. No oposto disso, há que se dialogar com os professores, uma vez que estes são sujeitos detentores de saberes específicos acerca de seu trabalho, e não meros objetos.

Na verdade, lembra Tardif (2002, p. 236) que “(...) não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho (...)”. Assim, nos estudos sobre formação e prática docentes, o professor de profissão é um colaborador, ou até um co-pesquisador. As pesquisas são para o ensino e com os professores, e não o oposto. No entanto, e ademais, os professores de profissão precisam se esforçar para se apropriarem dessas pesquisas e reformularem, quando necessário, suas perspectivas/práticas/discursos. Vale lembrar o fragmento de Gómez (1992, p. 98):

20 Para Schön (1992), as tradições da educação artística têm muito mais a ensinar ao professor do que os currículos profissionais, uma vez que se baseiam em outra concepção de saber, avessa aos saberes difundidos na universidade.

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

E, ao falar da formação de professores propriamente dita, Tardif (2002) aponta três considerações. A primeira é a de que os professores não só são sujeitos do conhecimento, mais que isso, deveriam ter o direito e o poder de dizer o que pensam sobre sua própria formação e, portanto, sobre a formação de outros professores. A segunda é a de abertura para os conhecimentos práticos dentro dos currículos:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que ainda é pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. (*ibidem*, 2002, p. 241)

A terceira é a de lógica disciplinar e aplicacionista que ainda organiza o ensino, o que, ao contrário, constata os professores quando veem esses conhecimentos fragmentados desacoplados da prática cotidiana. Conforme Gómez (1992) argumenta, na separação entre investigação e prática, “Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação (*ibidem*, 1992, p. 97)

A partir dessa discussão, Tardif (2002, p. 255) infere o conceito de “epistemologia da prática profissional” como “(...) o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, o que envolve o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser*. Dessa ideia de epistemologia da prática profissional, decorrem as seguintes afirmações do autor: é das situações concretas, é da realidade do trabalho, que surgem os saberes de ação, saberes do/no trabalho; a prática profissional nada tem a ver com a aplicação de saberes universitários; os pesquisadores devem ir ao lugar onde os professores atuam e ouvi-los; é necessário estudar os saberes mobilizados na prática do professor de profissão. Numa caracterização sintética dos saberes mobilizados/utilizados pelos professores de profissão, Tardif (2002) ressalta que, como já visto, os saberes dos professores são temporais, porque adquiridos através do tempo; são plurais e heterogêneos, porque provêm de diversas fontes; são personalizados e situados, porque “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (*ibidem*, 2002, p. 265); e, por conseguinte, o “objeto” do trabalho do docente são seres humanos e carrega as suas marcas.

Em suma, tanto em seu *trabalho* quanto em sua *formação*, entrelaçam-se multi-dimensões, do individual ao coletivo, do racional ao afetivo, do saber-ser ao saber-fazer, que

fazem do professor, em suas limitações, ou nas limitações colocadas a ele, um profissional fundamental, porém não idealizado, nesta ou em qualquer outra sociedade, dado que o ser humano, ser de interações, ensina e aprende sempre. Remeter ao poema “Elogio do Aprendizado”, epígrafe deste capítulo, é também tentar elucidar o quão diverso e temporal é o aprendizado, e o quão é imprescindível para a vida que não se quer deixar passar passiva e injusta. Esse processo de aprendizado, nas inter-relações professor-aluno-comunidade, passa pelos saberes do professor, uma vez que os quer também ensinar, e pela sua formação constante (e que oscila), base para o “aprimoramento” desses saberes.

7.2 O Educador Crítico-Reflexivo

“Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. (MÈSZÁROS, 2008, p. 45)

Já foi apontado nesta Dissertação, a partir de Gramsci (1989a), que todos os seres humanos somos filósofos, de uma filosofia do senso comum, do bom senso ou, mais avançada, do conhecimento científico-filosófico. Somos relativamente filósofos porque pensamos e elaboramos concepções de mundo tendo consciência crítica ou não. Somos também, dessa forma, aglutinados em determinado grupo social pela identificação com os seus modos de agir e pensar.

Todos os docentes somos filósofos e, não obstante seu ato de pensar e agir sejam relativos, não há profissão docente sem práticas reflexivas. Configurando-se como paradigma, de acordo com Nóvoa (2001), o sentido de professor reflexivo está em disputa, pois, afinal, de que tipo de reflexão se trata? Gómez (1992) explica o que vem a ser a reflexão a partir da leitura de Kemmis (1985). A reflexão, logo, não é determinada biológica ou psicologicamente, não é individualista, não é neutra, não é indiferente à ordem social, pois, se não reproduz, transforma, não é puramente mecânica nem estritamente criativa. Pimenta (2002) analisa a expressão “professor reflexivo” enquanto conceito e não como parece ter se disseminado no Brasil no sentido de que o reflexivo adjetiva o professor, havendo, dessa forma, aqueles que não refletem. Nesse debate, retornar a Gramsci (1989a) é indispensável:

Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto destas relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações” (*ibidem*, 1989a, p. 40).

Pelo não esvaziamento da reflexão, há que se debater a não neutralidade dela. Refletir

criticamente é transformar, refletir criticamente é ser um filósofo modificador do ambiente, refletir, nesse sentido, é, portanto, intervir na ordem social estabelecida. Assim, o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992) são processos inerentes a um *continuum* reflexivo que ora reproduzem ora transformam um conjunto maior de ações entendidas em sua totalidade²¹ e não concebidas nos limites dos muros da escola. Na compreensão de Santos (2008a), então, no processo de totalização, uma totalidade é transformada em outra totalidade. E ainda “Com a sociedade em movimento – isto é, com a história se fazendo – o movimento do Todo é, ao mesmo tempo, movimento dos elementos de “verdade” e movimento dos elementos ideológicos” (SANTOS, 2008a, p. 127). Dessa maneira, deve haver sempre a renovação das ideologias e dos universos simbólicos juntamente com as novas divisões do trabalho, com as novas transformações sociais, com a transformação da natureza. E, assim como na natureza, o mundo humano se renova e se modifica: “Graças a essa ação transformadora, sempre presente a cada momento os recursos são outros, isto é, se renovam, criando outra constelação de dados, outra totalidade” (*ibidem*, 2008a, p. 132).

O professor reflexivo, no sentido aqui defendido, pensa a sua prática enquanto prolongamento dessa totalidade e enquanto renovação porque pensa a transformação. Refletir *criticamente* é desenvolver um pensamento de resistência contra o que é hegemônico, pela emancipação, rompendo com as visões ideológicas de mundo. Dessa forma, a formação de educadores críticos pressupõe a reflexão não só sobre ações pontuais, mas sobre um sistema de ações. Nesse sentido, sobre sistemas de ações, o geógrafo Santos (2008a) critica o fato de que, muitas vezes, os executores das ações não são os que decidem as ações. Portanto, existe uma limitação do ser humano perante as ações guiadas pela racionalidade alheia: “As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades (...) é que conduzem os homens a agir (...). Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso de objetos, formas geográficas” (*ibidem*, 2008a, p. 83).

Acredita-se que um indivíduo submetido à racionalidade alheia (estrutura hegemônica de pensamento) pode criar dificuldades ao surgimento das possibilidades libertadoras. A formação é, por conseguinte, auto-formação, é formação na prática, é contínua e é política. A prática educativa é política porque não é neutra e, além disso, o educador não deve se mostrar neutro frente ao educando porque é formador. O espaço pedagógico neutro é uma ideologia reacionária porque está atrelada a racionalidade dominante. Há sim é de ser consciente de seu inacabamento e de que a esperança é condição inerente à história... “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76). Para Nóvoa (2001), por dentro dessa discussão, o professor precisa se entender pesquisador quando reflete *criticamente* sobre a sua prática.

Pimenta (2002) evidencia o alastramento enviesado do conceito de professor reflexivo, mas revaloriza-o frente à dita sociedade do conhecimento. Para essa autora, conhecer não é apenas ter acesso à informação e, para trabalhar esse conhecimento, o professor reflexivo é fundamental. Giroux (1997), indo além de Schön (1992) e de outros autores que discutem esse conceito, aponta para a necessidade de o educador ser também um intelectual crítico em seu sentido mais radical e que se embrenhe num compromisso emancipatório de sociedade. Esse autor afirma que a formação tem se mostrado ineficaz na radicalização necessária aos educadores porque “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os

21 Para Santos (2008a), totalidade é unicidade, mas não é a soma das partes. É real-abstrata e real-concreta. A totalidade, no processo histórico se complexifica, mas não desordenadamente. Além disso, ela é incompleta e está sempre totalizando-se. A totalidade é fugaz, renova-se todo o tempo, e, para compreendê-la, é necessário fragmentá-la, uma vez que se conhece o todo pela parte e a parte pelo todo. A paisagem representa a totalização acabada, perfeita, ou a configuração territorial; enquanto o espaço representa a totalização em processo.

futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação” (*ibidem*, 1997, p. 198). Volta-se então a Gramsci (1989a):

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do *devenir*: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (...) a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (...) (*ibidem*, 1989a, p. 43).

Logo, o *devenir* é intrínseco à reflexão-ação. A necessidade urgente de transformação das relações sociais, da natureza humana que não é acabada, para a transformação do ser humano, não genérico, em suas desigualdades. Uma vez que as relações no modo de produção capitalista são desiguais, pressupõem dominação, jogos de poder e interesses escusos, é possível reconstruí-las a partir de uma reflexão que é *devenir*:

As relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base da respeitabilidade para com o próximo (LOUREIRO, 2005, p. 72).

É então no sentimento de pertencimento a um grupo, a uma classe, possibilidade de reflexão e ação no mundo inserido individual e coletivamente no contexto. E é “(...) exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (FREIRE, 2005, p. 17). Levando sua profissão a sério, não dicotomizando o ensino de conteúdos e a formação ética, equilibrando autoridade e liberdade, sem que esta se perverta em licença e aquela em autoritarismo e entendendo que a educação não é somente reprodutora de ideologias nem apenas desmascaradora delas, mas sim é dialética, é que se forma um educador democrático, segundo Freire (1996). E nesse debate, esse autor indica o que seria, portanto uma pedagogia da autonomia, algo que não surge de uma hora pra outra, e sim se dá no processo “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (*ibidem*, 1996, p. 107).

De acordo com Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), existem quatro perspectivas para a formação de educadores: a *perspectiva acadêmica*, que prioriza o domínio dos conteúdos específicos; a *perspectiva da racionalidade*, que se entende na formação do técnico; a *perspectiva prática*, que seria a educação como atividade prática, mas levando em consideração sua complexidade, sua incerteza e seu contexto; e, por fim, uma *perspectiva da reconstrução social*, que entende a formação de educadores críticos e o próprio ensino como atividade crítica. E é a partir desta última perspectiva – não excluindo as demais – que se pauta esta discussão por se levar em consideração que “A educação, por sua vez, é tarefa para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para sua realização, podendo constituir-se em processo de emancipação” (*ibidem*, 2001, p. 113).

Acredita-se na formação do educador nessa perspectiva crítica porque se acredita numa pedagogia que seja libertadora e possível porquanto “mesmo num sistema educativo

construído para a reprodução, em que a educação reproduz a sociedade, ela necessariamente reproduz as contradições existentes na sociedade, possibilitando uma pedagogia libertadora” (GADOTTI, 2001, p. 73). De acordo com Loureiro (2005, p. 80):

Uma pedagogia crítica e ambientalista deve saber relacionar os elementos sócio-históricos e políticos aos conceitos e conteúdos transmitidos e construídos na relação educador-educando, de modo que evite um trabalho educativo abstrato, pouco relacionado com o cotidiano dos sujeitos sociais e com a prática cidadã.

Tenta-se aqui pensar, portanto, na formação crítica de um educador que, embora inserido em sua formação nos paradigmas hegemônicos, pode e deve participar da construção do devir utópico que rompa com esse *habitus* (GUIMARÃES, 2004). Para Gadotti (2001), o educador tem que educar-se lutando contra a educação dominante, contra a inculcação ideológica e contra a manutenção do *status quo*. E lembra que, para uma educação crítica e transformadora:

Essa mudança do espaço dominado para um espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro, por isso é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer (*ibidem*, 2001, p. 77).

Nesse viés, Freire (2006) incita a pedagogia do oprimido “em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos” (...) “como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (*ibidem*, 2006, p. 72). Concordando com tal visão e pautando-se na reflexão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22), vê-se a díade docência-discência numa relação indicotomizável, de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (*ibidem*, 1996, p. 23). Freire (1996) afirma existir a resistência, a curiosidade... que, mesmo ingênua, não deixa de ser curiosidade, portanto rebeldia. Assim, o papel do educador é o de ensinar a pensar certo, o que envolve, sobretudo, a relação teoria-prática.

Pensar certo é reforçar que o ser humano é inacabado, é inconcluso, portanto está sempre em processo, e no processo histórico: “Gosto de ser gente porque a História, em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte, é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (*ibidem*, 1996, p. 53). Assim, aquele que é consciente de seu inacabamento é um ser condicionado, por inclusive saber que pode ir além dele, em oposição ao ser determinado.

No oposto da não consciência, Freire (1996) salienta a curiosidade ingênua, fundada no senso comum, e que critica-se, tornando-se curiosidade epistemológica. Mas, para essa superação – que não é ruptura –, é imprescindível reconhecer que o ensinar exige pesquisa, criticidade, ética, coerência, dialogicidade... O que chama a atenção também é que, além do reconhecimento da curiosidade, inerente à docência-discência, Freire (1996) dá relevo ao reconhecimento da emoção e abre essa porta para o sentimento da raiva, porém da raiva justa, “(...) que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência (...)” (*ibidem*, 1996, p. 40) e que nos impulsiona. Isso porque somos, ao mesmo tempo, *Homo sapiens* e *Homo demens*: a condição humana é a conexão animalidade e humanidade, uma vez que o conceito de homem tem duplo princípio; um

princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro. Assim somos também num misto de tríades: cérebro/mente/cultura, razão/afeto/pulsão, indivíduo/sociedade/espécie. Enfim, somos *Homo complexus* (MORIN, 2006). Ademais, lembra Loureiro (2009, p. 7):

(...) a complexidade do *Homo sapiens*, ser biológico-social (MORIN, 2003; 1999), não permite que se pense como material apenas o ente com massa e energia, mas sim a própria relação. Além disso, devem ser considerados, na formação da nossa condição cultural, a organização econômica e “complexos ideológicos” como arte, educação, religião, política, entre outros, em processos de mútua constituição na existência (a totalidade social), indispensável à sobrevivência da espécie.

Para Santos (2008a), existem relações inter-humanas com as técnicas e com os objetos técnicos e que não são inteiramente objetivas, são intersubjetivas. Nesse viés, o autor tece considerações sobre as relações de proximidade que não se referem apenas a distância, num discurso geográfico, mas refere-se à totalidade das relações, nas trocas simbólicas que unem razão à emoção fazendo-se “emorazão”. Daí, o lugar não é puramente uma referência pragmática, mas é “teatro das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (*ibidem*, 2008a, p. 322).

Ao ato de ensinar, propriamente dito, Freire (1996) infere uma série de exigências. Dentre elas, ressalta-se o respeito ao saber ingênuo “a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (*ibidem*, 1996, p.64), como ainda o respeito ao saber dos grupos populares; a busca pela coerência na diminuição da distância entre teoria e prática; a luta política consciente do educador; a rebeldia de caráter revolucionário em lugar da resignação; o não impedimento da curiosidade do educando, até porque impedi-la é impedir-se... Em suma, na prática educativa não há neutralidade porque política.

Nesse sentido, Giroux (1999) descreve alguns princípios que relacionam a esfera pedagógica e a esfera política como, inter-relacionadas, realização das lutas emancipatórias e das transformações sociais. Em primeiro lugar, usando a terminologia da pedagogia crítica, infere a ideia de que é necessário que as escolas sejam construídas em situação pública e democrática. Assim, deve-se investir no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos para a transformação, não para a adaptação, e também para se situarem na história. Em segundo lugar, o autor traz ao debate a questão da ética pressupondo que não se trata de uma questão de escolha, mas é um discurso social de resistência que se fundamenta nas lutas históricas. Em terceiro lugar, questiona a discussão sobre as diferenças: “Examinar a diferença nesse contexto não apenas focaliza as diferenças no mapeamento espacial, e as diferenças raciais, étnicas ou culturais estruturadas na dominação, mas também analisa as diferenças históricas que se manifestam nas lutas públicas” (GIROUX, 1999, p. 91). Em quarto lugar, aponta que o currículo não é um texto sagrado, porque é a contínua leitura e releitura de várias narrativas e tradições, e o conhecimento, dessa forma, precisa ser reexaminado constantemente. Em quinto lugar, em consequência disso, novas esferas para a produção do conhecimento devem ser criadas a fim de romper os limites disciplinares. Em sexto, a questão da razão, sempre vista fechada em suas verdades, necessita se reconfigurar entendendo-se histórica e ideológica. Em sétimo, Giroux (1999) enfatiza a linguagem de possibilidade e de crítica para uma linguagem de alternativas. Em oitavo:

A pedagogia crítica necessita desenvolver uma teoria de educadores e trabalhadores culturais como intelectuais transformadores que ocupam situações políticas e sociais específicas. Em vez de definir o trabalho do professor através da linguagem estreita do profissionalismo, uma pedagogia crítica necessita estabelecer mais cuidadosamente qual poderia ser o papel dos professores como trabalhadores culturais envolvidos na produção de ideologias e práticas sociais. (GIROUX, 1999, p. 95)

Em último lugar, o autor chama atenção para uma política da voz, relacionando o pessoal e o político, tendo primazia o social, o intersubjetivo e o coletivo. Não se trata de uma voz egoisticamente separada do coletivo, mas conectada aos conceitos críticos de solidariedade, luta e política. Partindo desses nove princípios aqui resumidos, reassevera-se que a educação é uma forma de intervenção no mundo e pode ser no campo das transformações ou no campo da manutenção, até porque, como dito, não há neutralidade. Entretanto, para Freire (1996), os educadores críticos não podem transformar o país ou o mundo, podem “apenas” mostrar que essa transformação é possível em oposição ao imobilismo, em oposição à “burocratização da mente”. Dessa forma, o eixo da pedagogia crítica é permitir que tanto professor quanto alunos possam compreender a realidade em que estão inseridos e, assim, poderão atuar nos contextos dos quais fazem parte em uma ação transformadora. Para que essa mudança seja viabilizada mais facilmente, porém, é sempre necessário um trabalho conjunto, coletivo.

Fica claro, por conseguinte, que não basta o educador ser reflexivo – até porque todos refletimos em maior ou menor grau – todavia há de se desenvolver uma reflexão crítica que pense a transformação (GIROUX, 1997). Nesse sentido, Pimenta (2002) articula às multi-dimensões dos saberes docentes, os saberes teóricos:

Assim, a teoria como cultura objetiva é importante na formação docente, uma vez que, além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (*ibidem*, 2002, p. 26)

O saber dos educadores é nutrido, portanto, também de teorias as quais têm muita importância na formação. Daí um educador crítico-reflexivo nutre-se de teorias igualmente críticas. É nesse sentido que Giroux (1997) descreve o professor como intelectual crítico, diga-se crítico não esvaziado, crítico que pensa transformações concretas na realidade posta, e também descreve a educação radical que “não se refere a uma disciplina ou a um corpo de conhecimento. Ela sugere um tipo particular de prática e uma maneira particular de questionar as instituições e os pressupostos recebidos” (GIROUX, 1999, p. 20).

É imprescindível, logo, para uma pedagogia transformadora, recusar a arrogância cientificista, respeitar a leitura de mundo do educando, reconhecer o caráter histórico da curiosidade, desnaturalizar a ideologia neoliberal, abrir-se para o diálogo, “descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (FREIRE, 1996, p. 141) e, sobretudo, resgatar o “sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada” (*ibidem*, 1996, p. 115), assim como “(...) é também importante que ela [a escola] se torne o lugar em que se constrói o nós, aquele que nos permite participar

da construção de uma sociedade em que o que acontece com o outro nos importa” (BARRETO, 2010, p. 304).

A formação crítica do educador não deve, porém, ser idealizada. Segundo Abreu e Landini (2003, p. 7), “(...) considerar a formação como alternativa para a luta contra a proletarização docente pode nos levar a assumir uma postura idealista, descolando a formação do quadro geral das contradições postas na sociedade”. Em outras palavras, as autoras apontam que há de se ter cuidado para não se tomar “(...) a formação como momento de desalienação, sem que as práticas sociais o sejam; a formação como isenta da lógica capitalista; o professor como singular, como sujeito que se constitui apenas pela sua formação” (*ibidem*, 2003, p. 8), esta última crítica comungando com as multi-dimensões dos saberes docentes de que trata Tardif (2002), e quanto às práticas sociais, sob esse aspecto, “(...) constituem o obstáculo às próprias ideias que buscam explicá-las e, se quisermos promover essas ideias, teremos de mudar nossas formas de vida” (EAGLETON, 1997, p. 99).

Barreto (2002), por exemplo, discute a invasão de termos do campo semântico do mercado invadindo o campo da educação: “De novo (mais uma vez), é a reprodução dos sentidos hegemônicos. De novo (como novidade) mesmo, é o discurso empresarial invadindo o pedagógico (*ibidem*, 2002, p. 137). E, numa entrevista com Roberto Leher, a autora questiona a respeito das reformas educacionais e o autor enfatiza o contextual:

Um estudo que se proponha a apreender os movimentos do real terá de, necessariamente, investigar as condições concretas em que as reformas são encaminhadas: a ação das frações que compõem as coalizões de classes, suas contradições e tensões, a cultura organizacional das instituições, a tradição de suas burocracias etc. (...) (LEHER, em BARRETO, 2002, p. 122)

A respeito da invasão de termos mercadológicos, aliados ao discurso empresarial, no campo educacional, como os conceitos de competência ou de qualificação, Barreto (2002) demonstra o prevalecimento do individual e da competitividade culpabilizando-se os formadores “(...) com um elemento novo: a cobrança do trabalho sistemático com as tecnologias da informação e comunicação (...)” (*ibidem*, 1992, p. 132). Souza (2002) argumenta que são modismos, como o discurso da competitividade e o da qualidade²², utilizados pela classe empresarial, os quais estabelecem “(...) novos requisitos para o sistema educacional, visando à formação/qualificação técnico-profissional de um “novo trabalhador”, adaptado às novas exigências da produção capitalista” (*ibidem*, 2002, p. 86). Modismo também é a ideia, com a complexificação das relações numa sociedade capitalista como a nossa, do discurso da heterogeneidade, como uma nova concepção de mundo que camufla a luta de classes como processo de conformação social. Criam-se sujeitos políticos coletivos de classes diversas usando o campo semântico da parceria, da harmonia, da concórdia, na defesa de um pensamento único. Em outras palavras:

Trata-se de um associativismo, uma parceria entre governo e sociedade civil, uma forma sofisticada de mutirão que constitui estratégia sutil dos grupos dominantes para convencer a população trabalhadora a aderir aos planos de desenvolvimento sem aumentar sua participação na riqueza produzida (SOUZA, 2002, p. 94).

22 Conforme Souza (2002, p. 96), “A qualidade deixa de ser entendida como algo intrínseco ao processo de ensino/aprendizagem para tornar-se uma relação mercadológica de adequação às demandas externas”.

Barreto (2002) ressalta também o discurso da falta. O professor é visto pelo que falta, pela carência, tendo a formação um caráter compensatório, como “treinamento de habilidades e competências consensuais”. Segundo Linhares (1993, p. 11):

E, mais ainda, estamos despertados para a tendência à atrofia de empregos, ao crescimento da economia informal, que vem de mãos dadas com as mutações tecnológicas, mantidas a serviço do capitalismo, que, na atual etapa, quer impor – através do neoliberalismo – um “Estado Mínimo”, dominado pelo fetiche do “mercado” que não permite “diletantismo” de atendimentos das demandas sociais e que faz ampliar o não-trabalho, a não-escola, a não-cidadania.

Não é possível separar trabalho e educação. Se “O homem está no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2005, p. 30), não há como pensar a formação do educador crítico, porque reflexivo, sem pensá-lo imerso em um contexto maior, numa sociedade que prima pelo capital. Entretanto:

Em outra medida, ao valorizarmos exageradamente as condições sociais postas, podemos divinizar a realidade, sem que consigamos apreender os mecanismos de reação, resistência e negação frente a ela. Em ambos os casos, a autonomização – quer do universal, quer do singular – leva a uma análise que desvaloriza a dinâmica própria da realidade social que, em sua constituição contraditória, é reflexo e, ao mesmo tempo, reflete as necessidades humanas, bem como a expropriação das condições de alcance destas necessidades. (ABREU e LANDINI, 2003, p. 8)

O que inquieta, no entanto, é o predomínio de práticas ingênuas que atravessam as reflexões e as práticas dos professores de profissão que, mesmo levando em conta todas as multi-dimensões de seus saberes e todas as origens de sua formação, têm se mostrado conservadoras. Consoante Loureiro (2005, p. 91):

Pelos ditames da formação docente brasileira hegemônica, os professores demonstram capacidade na implementação de programas curriculares e transmissão de conteúdos formais, mas incapacidade na apropriação e desenvolvimento de currículos que atendam aos objetivos pedagógicos de construção de cidadãos que se constituam sujeitos do processo de mudança histórica.

Para Carnoy (1987), a escola e o trabalho, portanto os professores, podem “fornecer potencial de ruptura e de reforço” (*ibidem*, 1987, p. 86), o que desafia as próprias instituições da produção. O autor disserta que, sendo a escola parte da luta de classes, tem perdido seu poder mediador; enquanto isso, o bloco do poder econômico tenta trazê-la de volta a seu papel de mediação e também media as contradições na base. O autor acresce que “Em nosso modelo, as ações na escola têm o potencial de contribuir positivamente para a posição do trabalho na luta de classes, através da força da relação orgânica entre a luta na superestrutura e a luta de classes” (*ibidem*, 1987, p. 85-86). Entretanto,

(...) pouco se tem estudado sobre o professor como trabalhador, atravessado nas suas teorias de conhecimento e nas suas práticas escolares pelos conflitos

de classe que se interpenetram com os conflitos de identidade pessoal e profissional, o que lhe traz dificuldades no processo de reconhecer-se nessa realidade em que os trabalhadores vão perdendo os vínculos com o trabalho e que seus alunos lhe vão espelhando. (LINHARES, 1993, p. 13)

A fim de não tornar idealistas as discussões sobre a formação de educadores críticos, a fim de não descosturar as multi-dimensões que compõem a formação (TARDIF, 2002) ou o *pensar certo* necessário ao educador (FREIRE, 1996) que é reflexão em todas as suas abordagens (SCHÖN, 1992), da dimensão da totalidade, a fim de não reduzir a discussão educacional descolando-a da discussão social, política, filosófica, tece-se este capítulo da Dissertação confrontando um educador necessário, não idealizado, a um educador real, precarizado, porque formado nos paradigmas da ciência moderna e “partícipe” da organização social capitalista do trabalho. Consoante Linhares (1993, p. 9), “Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania”, todos, não obstante vistos pela falta (BARRETO, 2002), ideologicamente, com possibilidades reais de ressignificação. Confronta-se, em vista disso, o educador necessário e o real para pensar o educador radical: “Eu diria que, para ser um educador radical, hoje, é preciso se envolver na tradição marxista” (GIROUX, 1999, p. 23).

Dialogicidade, ética, liberdade, docência-discência, curiosidade epistemológica, raiva justa, termos ou expressões usados por Freire (1996), por exemplo, neste texto, ganham contorno crítico, uma vez atrelados à discussão de totalidade e uma vez com claríssimo objetivo de superação da ordem societária vigente, o que se contrapõe ao “significado mais profundo da educação contínua da ordem estabelecida [que] é a imposição arbitrária da crença na absoluta inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais” (MÈSZÁROS, 2008, p. 82).

Reitera-se, logo, a importância da formação de educadores críticos e reflexivos (críticos porque reflexivos), sem o idealismo da formação, em seu compromisso profissional superador de especialismos estreitos: “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade (...)” (FREIRE, 2005, p. 21) e reconhecendo que “Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (*ibidem*, 2005, p. 46).

“Tarefa” fácil não é, aliás, “Eu diria que nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais” (BARRETO, 2010, p. 303), mas, como “Uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 2005, p. 30), e acreditando que “(...) a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. (MÈSZÁROS, 2008, p. 116)” e que “A produção do novo é uma das características mais marcantes do trabalho realizado pelo *Homo sapiens*, pois sempre que este se realiza estabelecemos o movimento (dialético) permanência-superação. Ao transformar na natureza, o indivíduo transforma a si mesmo e à sociedade” (LOUREIRO, 2009, p. 5), a superação inadiável, acreditada, a utopia, como um “inédito viável” (FREIRE, 1992), num contexto de reestruturações capitalistas, é o que nos move a promover um paradigma emancipatório e um modelo societário divergente do atual.

7.3 O Educador Ambiental Crítico e Reflexivo em Formação

“O desenvolvimento de uma consciência crítica que permita ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo,

vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora”. (FREIRE, 2005, p. 33)

É importante inicialmente descrever o que seria um educador ambiental em sentido estrito. Não se trata de um educador que se fecha em atividades sistematizadas e focadas apenas na questão ambiental, mas sim um educador que traz à sua prática cotidiana a dimensão educativa em sua totalidade – porque nela está imersa o recorte ambiental. Para isso, de acordo com Tonzoni-Reis (2002), o educador tem uma “função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos (*ibidem*, 2002, p. 92).

A formação desses educadores ambientais de síntese é um *continuum*, é permanente, é não linear, e abraça todas as características debatidas no sub-capítulo anterior, sobretudo a criticidade e a reflexibilidade. Os professores hoje, mesmo precarizados (ABREU e LANDINI, 2003; LINHARES, 1993) e tendo que lidar com as tecnologias (BARRETO, 2002), precisam lidar com a complexidade social (NÓVOA, 2001), portanto com a complexidade socioambiental, sendo inserida a dimensão ambiental também como questão complexa (política, cultural, econômica etc) na formação desses profissionais.

Tonzoni-Reis (2002), estudando a dimensão ambiental em alguns cursos de graduação da UNESP, critica duas tendências conservadoras fortemente presentes nas representações dos professores universitários: uma tendência natural e uma tendência racional. A primeira, na compreensão das relações ser humano-natureza como definidas pela própria natureza, e a segunda, na compreensão das relações ser humano-natureza como determinadas pelos conhecimentos científicos, secundarizam os sujeitos históricos. O discurso da crise socioambiental e da profecia apocalíptica, na concepção natural de natureza que sobrepuja os sujeitos históricos, mantém a lógica racionalista porque cristaliza a modernidade, cristaliza a organização social em que vivemos, em outras palavras, naturaliza-a; ao mesmo tempo que, na concepção racional que sobrepuja a natureza, a autoridade científica, como se a ciência fosse neutra, legitima a submissão da sociedade e da educação à ideologia da razão. Para a superação dessas tendências, Tonzoni-Reis (2002, p. 89) propõe uma tendência histórica:

Nessa concepção, a relação homem-natureza não é definida naturalmente pela natureza, nem é definida cientificamente pela razão, mas construída social e politicamente pelo conjunto dos homens, construção essa que também lança mão dos conhecimentos científicos sobre a natureza como elementos importantes, mas não exclusivos, no processo educativo. A ideia de neutralidade – da ciência e das formas científicas de organização social – é recusada com veemência. Totalidade e intencionalidade são fundamentos da construção histórica da relação homem-natureza.

Soma-se a essa tendência histórica a ideia de que o educador precisa pensar crítico e reflexivo, como na dimensão crítico-reflexiva trazida por Placco (2008, p. 195), “(...) que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos”. Diz Guimarães (2004) que, a partir do importante papel da liderança ou de intelectuais orgânicos, é imprescindível formar dinamizadores de ambientes educativos, que tenham essa reflexão crítica, mobilizem com sinergia processos de intervenção sobre a realidade. “Estes são parâmetros para a formação do educador ambiental crítico: capacidade de ler a complexidade do mundo; abertura para o novo para transformar o presente, não reproduzindo o passado; participação na organização e na pressão para que o novo surja” (*ibidem*, 2004, p. 136).

Isso acarreta a reflexão sobre o *devenir* tratado por Gramsci (1989a) enquanto concepção filosófica e em oposição à noção de progresso, já que ideológica: “No “*devenir*”, procurou-se salvar o que de mais concreto existe no “progresso”: o movimento, aliás, o movimento dialético (um aprofundamento, portanto, já que o progresso está ligado à concepção vulgar da evolução)” (*ibidem*, 1989a, p. 45). Esse movimento dialético da história – um *devenir* – é a possibilidade de atuação do educador ambiental crítico porque entende que “A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade. (...) Possibilidade quer dizer “liberdade”. (...) Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece” (*ibidem*, 1989a, p. 47).

Sendo o *devenir* uma possibilidade no movimento histórico-dialético, que não é evolução, Santos (2008a), nesse sentido, tece várias descrições acerca do *evento*: é um instante do tempo em um ponto do espaço, é uma possibilidade, é presente, é singular, não se repete, é irreversível, são ideias e não apenas fatos, não são isolados, são sistêmicos, superpõem-se e formam um todo; portanto, uma repetição seria uma anormalidade, uma exceção, ao mesmo tempo que o evento dissolve as coisas e propõe outras, mas pressupõe a ação. Assim, e ao falar em natureza, o autor lembra que “Antes, a sociedade se instalava sobre lugares naturais, pouco modificados pelo homem, hoje, os eventos naturais se dão em lugares cada vez mais artificiais, que alteram o valor, a significação dos acontecimentos naturais” (*ibidem*, 2008a, p. 147). O autor também enfatiza a intencionalidade das ações (não sendo completamente racionais) que se compõem na união com a intencionalidade dos objetos. No entanto, e apesar disso, não existe previsibilidade de resultados das ações, já que “a ação sempre se dá sobre o meio, combinação complexa e dinâmica, que tem o poder de deformar o impacto da ação. É como se a flecha do tempo se entortasse ao se encontrar com o espaço” (*ibidem*, 2008a, p.95).

O evento ou a possibilidade é o agora que, mesmo imprevisível, tem no movimento dialético a brecha para a transformação. O educador ambiental crítico e reflexivo da realidade entende esse *devenir* porque se entende histórico numa “tendência histórica” (TONZONI-REIS, 2002). A partir disso, passa a entender que a educação é construção, longe do bancarismo, pensa o novo e entende que as intervenções devem buscar a transformação da realidade.

O educador ambiental precisa reconhecer as irracionalidades a que Santos (2008a) se refere entendendo-as como possibilidades de mudança. Além disso, a demasiada confiança nos cientistas e a passividade dos não cientistas é o esvaziamento de uma reflexão e de uma ação crítica transformadora necessárias para “A intervenção processual em uma realidade socioambiental [que] se dá em um movimento coletivo conjunto, que cria, de forma significativa, pela sinergia, uma resistência – como uma contracorrente que pode transformar a força e o sentido da correnteza do rio” (GUIMARÃES, 2004, p. 132). Compara-se essa sinergia com, segundo Placco (2008), a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico cujo processo une a formação do aluno com a auto-formação do educador, cooperativamente, integradamente, até porque não há docência sem discência (FREIRE, 1996).

Ademais, não existe neutralidade. Para Gadotti (2001, p. 87), “(...) ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro da questão pedagógica, situa-se a questão do poder”. Sendo a educação um ato político, há a necessidade de um posicionamento político para se educar. Não só um posicionamento qualquer, e não só um posicionamento de resistência. Giroux (1997), por exemplo, diferencia resistência e

contra-hegemonia: a primeira é pessoal, é contestação, é negação ou afirmação, ou até rejeição ingênua; a segunda sai do terreno da crítica em seu sentido estrito para o terreno do coletivamente construído porque “(...) implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra” (*ibidem*, 1997, p. 199).

Daí Gadotti (2001) adita que “Nossos cursos de formação do educador, em geral preocupam-se muito com métodos, técnicas, meios de ensinar, orientar, supervisionar ou coordenar uma sala de aula, mas evitam a questão política da educação” (*ibidem*, 2001, p. 88) e ironiza “Tenho medo dos educadores que ficam só lendo livros de educação como temo aqueles que nada leem” (*ibidem*, 2001, p. 89). Para Schön (1992, p. 81):

Existe, primeiro que tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitos, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado.

Diferente desse tipo de abordagem sobre o saber escolar, Guimarães (2004, p. 141) infere:

Portanto, entendo que a formação de um educador ambiental seja diferente. Não é somente dar instrumental técnico-metodológico, como parece ser a tendência nas propostas de formação de multiplicadores em educação ambiental, mas propiciar uma formação político-filosófica (além de técnico-metodológica), para transformá-lo em uma liderança apta, pela ruptura da armadilha paradigmática, a contribuir na construção de ambientes educativos, em que ele se apresente como um dinamizador de um movimento conjunto, capaz de criar resistências, potencializar brechas e construir, na regeneração, a utopia como o inédito viável da sustentabilidade.

No mesmo sentido, discute Giroux (1997) acerca da formação dos educadores como intelectuais transformadores, ou seja, intelectuais porque têm base teórica, porque as condições ideológicas e as práticas necessárias são esclarecidas, porque também são esclarecidos os papéis que os professores desempenham ora produzindo ora legitimando a estrutura social, política e econômica. Tais intelectuais, assim entendidos, visto que, em sua linguagem, unem crítica e possibilidade dentro e fora da escola e proporcionam aos estudantes “a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (*ibidem*, 1997, p. 163).

Não havendo apenas linearidade no movimento histórico, mas ainda rupturas e transformações, traz-se à baila a ideia de ambiente educativo em suas relações complexas. Para isso, é imprescindível que o educador ambiental articule as áreas do conhecimento ao encontro de uma auto-formação eclética (GUIMARÃES, 2004). Até porque, conforme Placco (2008, p. 191):

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a

formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando ele mesmo, essa formação como resultado de sua intencionalidade.

Também acabam sendo enfrentadas duas questões: de um lado, a fragmentação; de outro, a unicidade. A educação deve “estimular o uso total da inteligência geral” (MORIN, 2006, p. 39). Dessa forma, deve enfrentar o desafio a que nos submetem as especializações, essas fragmentações do saber que enfraquecem a percepção do global e, sendo abstrações, fatiam a ideia de sistema e a de multi-dimensão, acabando por matematizar o conhecimento. Descortinar, portanto, a falsa racionalidade ou a pseudoracionalidade é fundamental para esta educação crítica, a fim de que, conjugando as partes no todo e o todo nas partes, possamos tornar possíveis outras racionalidades.

O aperfeiçoamento do educador também, como já dito, envolve a emoção; como disse Freire (2005, p. 29), “Não há educação sem amor”. Guimarães (2004) se lembra desse ponto:

Acredito que passe fundamentalmente pelo emocional, a superação de uma perspectiva individualista tão exacerbada na sociedade moderna, em que prevalece o “meu” sobre o dos “outros”, a parte sobre o todo, sustentáculo das relações de dominação. A sustentabilidade requer reconhecimento (pela razão) e sentimento de que em muitos momentos o todo deve sobrepujar a parte, de que “eu” nada sou sem o “nós” (*ibidem*, 2004, p. 146).

E respirando a essa “emorazão” (SANTOS, 2008a), Guimarães (2004) adita – à formação do educador ambiental crítico e reflexivo – coragem e ousadia ao movimento de resistência contra-hegemônica no seu esforço de superação:

Essa é uma pedagogia do movimento complexo. É um fazer pedagógico coerente com a concepção de educação ambiental aqui defendida, em que, pela percepção crítica da realidade (Freire), permite-se enxergar as brechas (Morin) ou contradições (Marx) da estrutura dominante. É uma práxis educativa como um movimento de resistência (Morin), em que educandos e educadores, como atores sociais, buscam, na participação solidária e cooperativa, atuar em conjunto (sinergia) (*ibidem*, 2004, p. 155).

Para Gadotti (2001), uma outra educação só é possível se nos reeducarmos juntos. Para isso, encontra-se nas dimensões ética e política (PLACCO, 2008) a explicação destes pontos cruciais. Assim como para Loureiro (2009, p. 6):

(...) naquilo que se refere à atividade educativa, quando pensamos em mudar a realidade em busca de novos patamares societários na natureza, não bastam a ação comunicativa, a razoabilidade argumentativa e a alteridade. Esses valores e o diálogo devem ser construídos na prática pedagógica vinculados à compreensão crítica dos interesses, necessidades e conflitos estabelecidos em dada organização social, no caso, uma organização capitalista, portanto, desigual no uso e apropriação da base vital e na distribuição do que é socialmente criado, produzido.

Portanto, mais uma vez assevera-se a necessidade da formação de educadores imbuídos numa tendência histórica “na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos” (TONZONI-REIS, 2002, p. 90). Até porque uma Educação Ambiental de tendência natural e racional, instrumento de dominação sim, como lembra Layrargues (2005) ao afirmar que os programas e os projetos carregam uma intenção e uma vinculação ideológica, precisa ser transposta, todavia compreendendo que a educação – e os educadores não neutros – são apenas um mecanismo nesse contexto. Para Freire (2005), essa neutralidade é o medo de comprometer-se, o que acaba por virar-se para o próprio ser humano, contra ele e contra a sua humanização:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este ser é o homem. (*ibidem*, 2005, p. 17)

É peremptório que o paradigma hegemônico (cientificista, mecanicista, cartesiano, cognitivo-instrumental, performativo-utilitarista etc etc etc), de tendência conservadora, precisa ser transformado. Urge também a necessidade concomitante em se modificar significativamente o padrão societário atual e as amarras que, refletindo esse padrão, engessam a maioria das propostas de formação de educadores em nossas universidades. Há de se recair sobre perspectivas revolucionárias questionadoras da racionalidade dominante, da ciência moderna, e, com também paciência e rebeldia revolucionárias, ressignificar as irracionalidades ou contra-racionalidades na tentativa de se implementar uma outra racionalidade pela práxis. Em decorrência desse paradigma e dessa racionalidade dominantes e, ainda, decorrente do modo de produção capitalista, a crise socioambiental, verídica e reconhecida em todo o mundo, acentua-se e questiona esse contexto de Revolução Planetária... de intersolidariedade de problemas ambientais, sociais, políticos, filosóficos.

As universidades, como lócus de formação de educadores, têm ainda a dimensão ambiental, principalmente nesta perspectiva crítica, uma presença reduzida nos processos de formação inicial, assim como na continuada, como lembra Nóvoa (2001) em entrevista à Revista Salto:

E a contradição principal que eu apresento é que se avançou muito do ponto de vista da análise teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores. E essa decalagem entre o discurso teórico e a prática concreta da formação de professores é preciso ultrapassá-la rapidamente.

Avanço teórico no campo e pseudoatividade nas práticas escolares. O professor não é um produtor científico nem reproduzidor científico, o professor de profissão crítico da submissão ampliada da vida social, ao aproveitar o que vem da ciência, transforma esse conhecimento na sua prática adequando à sua realidade e aceitando o desafio de “praticar” uma Educação Ambiental num campo que ainda é predominantemente tradicional porque

sabe e reflete que:

A Educação Ambiental, por seus princípios integradores e de promoção da qualidade de vida, pode constituir o elo entre o entendimento do ambiente escolar como totalidade que inclui a comunidade em que a escola se insere e a luta dos profissionais do ensino pela democratização das relações de poder na instituição educativa (educação inclusiva e não-sexista, direção colegiada, condições materiais adequadas para o trabalho pedagógico etc)” (LOUREIRO, 2005, p. 93).

Na contramão da formação que se tem, uma formação que se quer na “(...) troca de experiências e (n)a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor²³ é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26) frente à grande diversidade sociocultural e regional e às grandes disparidades socioeconômicas que caracterizam esta sociedade. A formação que se quer e que contesta a hegemonia: “Por um lado, as ideologias devem ser combatidas e “des-reificadas”, quer estejam no currículo explícito ou oculto. Por outro lado, as práticas hegemônicas que estão sedimentadas nas relações sociais do encontro em sala de aula (...) devem ser transformadas através de formações sociais concretas (...)” (GIROUX, 1997, p. 239-240).

Pensando esse contexto, a educação como campo de disputa, na percepção do movimento dialético de permanência-superação – da hegemonia em que prevalece a manutenção para a resistência que favorece a transformação - ou se liberta das amarras da armadilha paradigmática e, por conseguinte, da burocratização da mente, ou prossegue fincando mais e mais as raízes reformistas sob a “(...) orientação educacional dos indivíduos – incluindo suas aspirações materiais e valores sociais – (que) segue o mesmo caminho diretamente dominada pelos problemas da imediatez capitalista” (MÈSZÁROS, 2008, p. 112). Ao contrário, é urgente uma práxis inovadora visto que “Em todo homem existe um ímpeto criador” (FREIRE, 2005, p. 32), uma pedagogia do oprimido, uma pedagogia da autonomia, uma pedagogia do conflito... a consolidação de uma pedagogia libertária. Eis a emergência de uma Educação Ambiental Crítica, pautada na teoria crítica, que reconhece o inacabamento do ser humano, que reconhece a dialética nas relações, quebra a ideia de conformismo e resgata a busca pela transformação, enxergando na formação do educador um mecanismo imprescindível nessa empreitada.

Há que se investir na formação de educadores ambientais críticos e reflexivos entendida na docência-discência, docência-docência, discência-discência – imbricados – e entendendo que formar é formar-se. Entendida na curiosidade epistemológica para transpor, de forma dialógica e complexa, o que está posto e que se diga certo e verdadeiro. Entendida na não neutralidade, portanto na educação como ato político, e na utopia na práxis. Longe da alienação que inibe a criatividade e diante da utopia e da esperança, da “emorazão” e da raiva justa, luta-se por uma pedagogia da humanidade em processo de permanente libertação. Ter esses princípios inseridos nos processos formativos dos educadores ambientais, eis o nosso sonho, nossa meta, nossa ação como professores, pesquisadores e alunos, sujeitos históricos que militam neste ambiente acadêmico no embate por outra hegemonia.

23 Vale ressaltar que não se trata de um professor universal ou de uma escola universal. As escolas são diferentes, os professores são diferentes, ou seja, não são genéricos e descontextualizados.

8 PARA REFLETIR SOBRE/COM O CONCRETO

“Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados, que constituem o fator mais importante do processo de construção da realidade educativa”. (GÓMEZ, 1992, p. 110)

Nesta parte do estudo, procura-se perceber concepções prévias de educadores em formação sobre questões ambientais e alterações ou não de suas concepções ao participarem de processos formativos. Isso objetivou a auxiliar na reflexão sobre a importância das concepções e suas repercussões nas práticas, envoltas de marcas ideológicas que impregnam representações de educadores a respeito dessas questões ambientais; e, ainda, como isso se manifesta em processos formativos. São reflexões que ajudaram a vislumbrar alguns balizamentos para se pensar na formação do educador ambiental crítico.

São diversos os processos formativos cuja necessidade de investigação é indispensável para se pensarem processos mais coerentes com o que viemos até aqui defendendo. Ao utilizar o termo coerente em tal caracterização, procura-se evidenciar a necessidade de se superarem alguns modelos esgotados, porém recorrentes, tendo em vista as necessidades da sociedade, uma vez que se reduzem à capacitação para a atividade docente profissional, desqualificando-se a formação para o trabalho, para a emancipação do ser humano. Perscrutar, por conseguinte, as concepções e as práticas em Educação Ambiental de grupos de educadores – não sendo, em específico, educadores ambientais – tornou-se, para esse estudo, extremamente relevante nesse movimento de compreensão do real para a sua transposição.

Os dois grupos escolhidos, como já apresentado no capítulo “Questões Iniciais”, são: A) oito alunos do Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e B) sete educadores que participaram da construção da Política Municipal de Educação Ambiental do município de Mesquita (RJ).

A escolha do grupo A se deve ao fato de pertencer ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEDuc da UFRRJ. Ademais, pressupôs-se que a questão socioambiental, por sua contemporaneidade, direta ou indiretamente, tocaria na formação do grupo de mestrandos, não obstante o grupo não tenha esse foco em Educação Ambiental. Além disso, é importante reforçar que a pesquisadora também faz parte desse Programa e ingressou junto com esse grupo, o que também reitera, em seu envolvimento, o interesse por essa análise.

A escolha do grupo B veio como um presente do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade/GEPEADS, também da UFRRJ, que abriga essa linha de Educação Ambiental no Mestrado, do qual a pesquisadora também faz parte. Tal grupo de pesquisa foi convidado para coordenar a construção da Política Municipal de Educação Ambiental do município de Mesquita/RJ, o que se deu com a mobilização das representações locais e a sua participação nas reuniões, ora quinzenais ora mensais, ao longo de um ano. Como se tratava de um grupo amplo incluindo a sociedade civil em geral, o poder público municipal, professores da rede pública e privada, as universidades etc., optou-se pelo “recorte” do grupo de educadores da educação formal os quais frequentaram mais

assiduamente as reuniões.

Em suma, tanto o grupo A, os mestrandos, quanto o grupo B, os professores de Mesquita, fazem parte das indagações da pesquisadora a respeito da efetividade da formação de educadores e de suas práticas. Essa efetividade se configura no campo da superação, e não no campo da manutenção e/ou da reforma. Vê-se a essencialidade dessa questão tanto na formação de Mestres, os quais atuarão, provavelmente, na educação superior e farão, portanto, um trabalho também de formação, quanto na formação de educadores de escolas públicas e privadas, os quais tiveram a importante função de colaborar na construção de uma política pública e que, para além disso, terão, *a priori*, a função de desenvolvê-la em sua prática e cobrar quando da sua não aplicação.

Pela sua heterogeneidade e também para uma melhor visualização dos grupos em sua identidade, no sub-capítulo “Caracterização dos grupos”, far-se-á uma descrição breve de ambos os grupos que se deu a partir da aplicação de um questionário semiestruturado (ANEXO I). No sub-capítulo seguinte, serão detalhadas as categorias de análise construídas com base no referencial teórico discutido ao longo desta Dissertação, as quais possibilitarão, no terceiro sub-capítulo, a análise dos questionários semiestruturados (ANEXO II) aplicados no início dos processos formativos e a análise das entrevistas (ANEXO III) realizadas e gravadas ao final dos processos formativos. Os questionários respondidos e as transcrições das entrevistas, completos, estão disponíveis para consulta no arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade/GEPEADS no campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ.

8.1 Caracterização dos Grupos

8.1.1 O grupo de mestrandos

A turma de mestrandos que ingressou no ano de 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEduc, da UFRRJ, é composta por dez alunos, contando com a pesquisadora. Mas optou-se, aleatoriamente, por apenas oito.

As idades variam entre 28 e 41 anos e todos residem no Estado do Rio de Janeiro, predominantemente na Baixada Fluminense. Quanto às áreas de formação, há um graduado em Educação Física, dois graduados em Pedagogia, dois graduados em História, um graduado em Psicologia, um graduado em Ciências Sociais e um graduado em Tecnologia em Processamento de Dados. A finalização dos cursos se deu entre os anos de 1990 e 2008. Dentre os oito mestrandos, apenas quatro fizeram algum curso de pós-graduação *lato sensu*.

Ao serem perguntados sobre a experiência em docência, seis afirmaram já terem alguma prática. O tempo de atuação varia entre 2 e 19 anos e os níveis variam da educação infantil ao nível superior. Além disso, no decorrer das entrevistas, apenas três estavam em período de atuação e todos os seis do grupo com experiência atuaram/atuam na área para a qual foram formados.

Também foi perguntado se os mestrandos já trabalharam na área educacional, porém fora das salas de aula, e cinco afirmaram que sim. Um deles respondeu ter trabalhado com iniciação científica e com extensão; outro respondeu ter trabalhado com formação política em assentamentos, sindicatos e ocupações urbanas; um terceiro respondeu atuar na coordenação técnico-pedagógica do IFRJ de Duque de Caxias; um outro respondeu que, além da atuação em consultório de psicologia, realizou um projeto na Marinha do Brasil durante 2 anos com formação de alunos e professores; e o último respondeu ser orientador pedagógico.

Em suma, trata-se de um grupo heterogêneo quanto às áreas de formação, faixa etária e tempo e níveis de atuação. Todavia, entende-se a sua identidade na relação direta com a área educacional, sobretudo pela busca de especialização na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. O fato de residirem na Baixada também delinea o corpo do grupo.

8.1.2 O grupo de professores de mesquita

O grupo de Mesquita era composto por cerca de 30 professores, todos respondentes do questionário inicial. Entretanto, a fim de se fazer um “recorte” coerente, recorreu-se às listas de presença das reuniões e foram identificados os sete professores que mais frequentaram as reuniões para, ao final, realizar as entrevistas.

As idades variam entre 22 e 42 anos e todos residem no Estado do Rio de Janeiro, predominantemente na Baixada Fluminense. Quanto às áreas de formação, há três graduados em Ciências Biológicas, um graduado em Tecnologia em Informática, um graduado em Letras (Português e Literatura), um graduado em Pedagogia e um ainda cursando a graduação também em Pedagogia. A finalização dos cursos se deu entre os anos de 1978 e 2010, lembrando que um dos professores ainda não concluiu. Dentre os sete professores, apenas dois fizeram algum curso de pós-graduação *lato sensu* e um terceiro está cursando.

Ao serem perguntados sobre a experiência em docência, todos os sete afirmaram já terem alguma prática. O tempo de atuação varia entre 2 e 30 anos e os níveis variam da educação infantil ao ensino médio. Além disso, no decorrer das entrevistas, todos também estavam em período de atuação e cinco professores do grupo com experiência atuaram/atuam na área para a qual foram formados.

Também foi perguntado se os professores já trabalharam na área educacional, porém fora das salas de aula, e três afirmaram que sim. Um deles respondeu trabalhar na coordenação de Educação Ambiental (SEMED) em Mesquita, ser gestor de uma unidade escolar e ainda trabalhar na assessoria de Ensino de Ciências numa escola da rede privada; outro respondeu atuar em um laboratório de informática educacional pela prefeitura de Mesquita; e o último respondeu ter atuado em orientação pedagógica.

Pensando a composição do grupo enquanto unidade, pode-se entendê-la no interesse específico pela Educação Ambiental, quando pretenderam, de forma espontânea, participar da construção da Política Municipal de Educação Ambiental e já que moradores de Mesquita ou das proximidades. Grupo também é heterogêneo com relação às áreas de formação, há variação de idades e de tempo de atuação considerável.

8.2 Categorias para uma Análise

Reitera-se que, neste sub-capítulo da Dissertação, far-se-á a análise dos questionários – aplicados no primeiro contato com os grupos A e B – e a análise das entrevistas – realizadas após, aproximadamente, o período de um ano de processo formativo pelo qual tais grupos passaram.

Vale ressaltar que não é objetivo desta análise comparar os grupos tampouco avaliar os processos formativos pelos quais passaram especificamente. Na verdade, o que se pretende é observar as representações sociais acerca do meio ambiente e da Educação Ambiental – enquanto apropriações dos universos reificados para os universos consensuais – e as práticas desses educadores – uma vez que se dão também a partir das representações dos sujeitos as quais têm determinadas funções, como nos chamou a atenção o autor Abric (2000): função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora. Ademais, entende-se

que tais representações submetem-se às ideologias, entendidas como hegemonia de sentido, ou seja, os sentidos ideológicos atravessam todas as representações, porém não excetuando o elemento criativo, a autonomia relativa (KONDER, 2002), que os sujeitos produtores/(co)produtores/(re)produtores dessas visões possam ter.

Como visto, trata-se, já imersos na área educacional, de dois grupos cuja maioria tem experiência no magistério, o que pressupõe que, não obstante as representações sejam específicas da vida cotidiana e produzidas na/pela interação, esses educadores tenham se formado com forte presença do conhecimento acadêmico-científico-filosófico. Moscovici (2003) já afirmava a coexistência do senso comum com o conhecimento científico, ou ainda, como reforçou Jovchelovitch (2008), a coexistência de saberes diversificados. O que se defende, entretanto, é que todos esses saberes vêm acompanhados de visões ideológicas de mundo hegemonicamente produzidas para a manutenção do padrão societário vigente tomado como natural por essas próprias visões.

A formação de educadores críticos e reflexivos, discutida em longo capítulo desta Dissertação, é a tentativa de superação, pelo desvelamento e reflexão crítica, do caráter ideológico presente nas representações sociais porque, uma vez norteadores de atitudes²⁴ e uma vez, *a posteriori*, “desideologizadas”, podem funcionar como um mecanismo potencial de ruptura com a circularidade reprodutivista, presente na ideologização de práticas individuais e coletivas, e de aprofundamento da intencionalidade crítica de uma práxis. Como dito, não se quer fazer pensar que somente a formação implicaria as transformações sociais necessárias e inadiáveis – não se trata de idealismo. Contudo, quer sim se fazer pensar que ela é provocadora da práxis refletida se por um viés crítico como o defendido neste trabalho, o qual bebe da fonte do materialismo histórico e dialético, que acreditamos ser um consistente aporte teórico para esse objetivo e, ainda, de forma complementar, pela Teoria das Representações Sociais.

Educadores ambientais, porque educadores, e, se educadores críticos, aí se põe a questão socioambiental. Na defesa desse pressuposto, é pretensão desta análise, por conseguinte, perscrutar as visões sociais de mundo, ideológicas ou críticas (LÖWY, 1988), em sua hegemonia de sentido (BARRETO, 2009), que estejam infiltradas nas representações desses dois grupos de educadores em formação os quais atuam/atuarão com o seu trabalho, talvez estranhado, dentro ou fora das escolas, mas produzindo e reproduzindo discursos demasiado influentes.

Tonzoni-Reis (2002), ao descrever três tendências na formação de educadores ambientais, norteia essa discussão:

- 1) Numa tendência natural, a educação é reduzida à adaptação dos sujeitos a um mundo já predeterminado pelos processos naturais. Acredita-se, nesse caso, que o ser humano precisa ser reintegrado à natureza. Dessa forma, os educadores, sobretudo os ambientais, precisam supervalorizar suas experiências sensíveis submetendo-se aos domínios da natureza. Trata-se da inversão do pensamento antropocêntrico-utilitarista de que o ser humano precisava dominar a natureza para dela usufruir, ou seja, trata-se de o ser humano subjugar-se frente às reações da natureza. Ou ainda, vê-se clara nessa tendência a separação ser humano-natureza, como se fossem estanques.
- 2) Numa tendência racional, a educação adquire a função bancária de transmissão de conhecimentos técnico-científicos, como se bastasse “mostrar” o que é certo ou o que é errado

24 Abric (2003) discute que, segundo Moscovici, existe uma relação circular complexa na relação atitude-representação, entretanto existe também um vínculo muito forte entre esses dois eixos, ou seja, as atitudes dependem das representações assim como as representações dependem das atitudes.

(GUIMARÃES, 2004), e a função de desenvolver formas para essa transmissão corroborando com a racionalidade técnico-instrumental tanto criticada pelos teóricos da formação de educadores (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002). Assim, os educadores ambientais teriam a função de transmitir os conhecimentos transformando o ato educativo em “propostas intelectualistas e academicistas de caráter mecânico e disciplinatório” (TONZONI-REIS, 2002, p. 88).

3) Numa tendência histórica, a educação são as práticas sociais superadoras do estranhamento e de qualquer tipo de exploração. Dessa forma, instrumentaliza os sujeitos para essas práticas democráticas sem as ideologias da tendência natural e da tendência racional porque advêm das necessidades concretas e históricas e porque se fundamentam na totalidade e na intencionalidade.

As duas tendências iniciais – a natural e a racional – são conservadoras porque, ideológicas e hegemônicas, abarcam todas as vertentes discutidas no capítulo “Educação Ambiental: pela legitimação ou pela mudança?": tecnicista, bancária, ecológico-preservacionista, biologizante, romântico-idealizada, comportamental, dentre tantos vieses possíveis dentro dessa perspectiva. Já a terceira tendência – a histórica – enquadra-se no que se chamou, nesta Dissertação, de Educação Ambiental Crítico-Transformadora, já que:

Desta forma, educação ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. (...) Podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente. (TONZONI-REIS, 2002, p. 91)

O que se percebe na realidade pesquisada é o entrelaçamento das tendências. Ora naturais, ora racionais, elas adentram as concepções sobre a temática aqui discutida em maior ou menor grau. Até mesmo a tendência histórica toca, mesmo que de maneira superficial, nessas tendências ideologizantes e é por essas brechas que se acredita ser possível a entrada contra-hegemônica do viés crítico-transformador de Educação Ambiental.

8.3 Análise: das concepções prévias aos sentidos construídos

Os questionários, tanto do grupo A quanto do grupo B, foram numerados de 1 a 8, da mesma forma fez-se com as entrevistas. Optou-se pela numeração por se preferir não identificar e preservar os educadores que colaboraram com esta pesquisa. Também não serão transcritas aqui todas as respostas aos questionários nem as gravações das entrevistas na íntegra; no lugar disso, preferiu-se utilizar apenas fragmentos, por onde transitam e transparecem significados ideologizados e representações relevantes representativos e significativos para provocar as reflexões, objetivo deste trabalho. Além disso, não será feita uma análise dos questionários e outra das entrevistas, porque se intenciona buscar, seja no início seja no final dos processos, as hegemonias de sentido e não a possível eficácia desses processos formativos especificamente. Perseguiram-se as rupturas ou os estranhamentos de

concepções ideologicamente hegemônicas presentes nesses grupos e, havendo, suas causas possíveis, dentro do processo formativo, ou até mesmo fora, nesse período de um ano de vivências formativas e de práticas pedagógicas desses educadores. Serão utilizadas as letras A e B para identificar o grupo ao qual o educador pertence, no caso A para o educador mestrando e B para o educador de Mesquita.

De acordo com Giesta (2002), estando os sentidos em disputa, termos como proteção, preservação, conservação, recuperação ambiental são polissêmicos e, portanto, podem ter sentidos individualizantes, comportamentais, românticos, dentro de uma variedade de visões ingênuas produzidas e reproduzidas nos universos consensuais. No artigo 1º da Lei 9.795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental/PNEA, termos como conservação e sustentabilidade também estão em disputa:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Dessa forma, não há unanimidade nos conceitos de meio ambiente e de Educação Ambiental, não há o certo e o errado, até porque, segundo essa mesma autora, tais termos ainda estão em construção; não são consensos, mas estão em embate (GUIMARÃES, 2005). Logo, o que se pode aferir é o que de ideológico perpassa as representações sociais dos grupos envolvidos – sofrendo pressão à inferência – sobre os temas em discussão.

A começar, o discurso ambientalista, de mãos atadas às tendências racional e natural, de acordo com Loureiro (2005), é amplamente reconhecido e legitimado, o que não deixa de ter importância frente ao contexto de definhamento em que vive a natureza hoje; entretanto, ainda para esse autor, tal discurso não impulsiona parcelas mais amplas da população ao questionamento e ao enfrentamento dessas questões. O que se vê, portanto, são movimentos isolados, o que permite questionar a própria validade dos processos formativos pontuais de educadores que não provoquem um “movimento coletivo conjunto” (GUIMARÃES, 2004), o que é ir além da soma dos movimentos particularizados e isolados. Esses processos pontuais podem até influenciar as representações sociais de alguns grupos, mas parece não mobilizarem e questionarem as ideologias que despontam na totalidade dessas representações.

No primeiro fragmento de entrevista abaixo, percebe-se que, assim como para a maioria dos outros educadores, há a valorização dos encontros realizados no processo de Mesquita, porquanto deu amplitude à visão do grupo para com a questão ambiental. No entanto, essa visão do individual – como a reutilização de materiais – que deve ser transposta para o coletivo, como se pode ver a seguir, continua no sentido individualizado, porque o educador entende que todos devem fazer como ele, ou seja, o coletivo é visto como a soma de atitudes individuais, o que afirma o sentido hegemônico (ideológico) na modernidade da sociedade capitalista. Também nesse sentido de coletivização, no segundo fragmento abaixo exposto, há a utilização do termo “multiplicadores” que, de tão disseminado, acaba por esvaziar-se de sentido tornando-se alastramento de um tipo específico de prática a qual, ao longo da entrevista com o educador referido, é descrita de acordo com um aspecto puramente mecanicista e técnico de uma racionalidade instrumental. É perceptível que termos como “multiplicadores”, “conscientização”, dentre tantos outros, ao saírem de suas origens de produção, são distorcidos, suplementados ou subtraídos (JODELET, 2001), o que ocasiona a dispersão entre a informação dada e a informação necessária no cotidiano.

Houve... assim... né... eu acredito que antigamente eu trabalhava a educação ambiental nas pequenas coisas, né, utilizando material descartável... utilizando restos de folhinhas, né, eu guardava os entulhos pra estar utilizando... Agora, assim... a minha necessidade não está só dentro da sala de aula, como eu te falei, está buscando com as minhas colegas também, está mobilizando, fazendo uma coisa maior pra que todo mundo também participe, não ficar assim muito individualizado, ficar assim mais coletivo...

Educador B6 (entrevista)

Eu tenho essa visão dessa formação desses multiplicadores, né, no exercício de práticas ambientais, né, e na verdade a educação ambiental é pra essa formação, né, de multiplicadores para o exercício dessas práticas.

Educador A5 (entrevista)

Ao falar sobre as suas práticas em Educação Ambiental, é interessante constatar que todos os educadores já comentam a inter-relação entre as questões socioambientais, entendem, relativamente, o caráter interligado do tema. Todavia, ao afirmar ser o meio ambiente “tudo”, perde-se um pouco essa compreensão, já que o educador parece não entender deveras a complexidade desse “tudo”, transpondo as práticas de Educação Ambiental em atividades ingênuas que, não relacionadas com o “tudo” de que falam, tornam-se atividades pontuais. Houve “transformação” nas concepções, mas transformações que mantêm o consenso, ou seja, que mantêm a “ingenuidade” sobre o tema. Como se vê abaixo:

É... hoje em dia eu já ando com os meus filhos, né, tipo vendo o que pode ser trabalhado, pensando os projetos... os projetos ficam mais voltados para a área da educação ambiental, faz parte agora do currículo, né?! Não é uma coisa separada, não é só as pequenas coisas, então tudo é educação ambiental, né?! Eu estou fazendo um trabalho do pró-letramento, matemática, né... mas, né, eu te falei, o projeto horta que estou fazendo, todo voltado pra educação ambiental, né, assim como os trabalhos matemáticos, né, eu acho que... é... ajudou muito essa política.

Educador B6 (entrevista)

Eu acrescento porque aqui na primeira eu coloco que é o meio natural, então dessa forma fica parecendo que é só as plantas, só o verde, né, e a natureza é muito mais ampla, ela envolve muito mais coisas, por exemplo os seres vivos incluindo os homens, né?!

Educador A1 (entrevista)

Eu diria que a contribuição da educação ambiental viria a partir de outros conhecimentos que viriam para o aluno, acho que ele teria uma noção de rede maior, de como está tudo muito interconectado... homem, natureza, cultura, a política, como tudo isso está muito envolvido numa teia de relação social de tudo.

Educador A2 (entrevista)

Nas três transcrições acima, as afirmações do tipo “Não é uma coisa separada, não é só as pequenas coisas”, “a natureza é muito mais ampla, ela envolve muito mais coisas” ou “uma noção de rede maior, de como tudo está interconectado” evidenciam justamente essa noção de que – e como aparece em todas as outras entrevistas – o meio ambiente não se limita aos elementos bióticos e abióticos, como apareceu em diversas respostas do questionário inicial:

É uma das criações de Deus; os oceanos, mares, florestas e animais; incluímos também toda biodiversidade.

Educador A4 (questionário)

Ar, água, solo. E em cada um desses lugares seres vivos ocupam seu espaço, numa cadeia que deveria ser equilibrada.

Educador B1 (questionário)

Estas são mudanças importantes na perspectiva de uma compreensão mais complexa, menos reducionista, acerca do meio ambiente e da Educação Ambiental, mas, conforme já afirmado, no acompanhamento desses grupos não parece ter acarretado uma compreensão crítica dessas relações entre as diversas esferas que envolvem a temática, sobretudo no que tange aos aspectos sociais e econômicos. O que intrigou Moscovici (2003) também intriga ao comparar os questionários e as entrevistas, porque estas, ocorridas após maior contato entre os educadores e uma formação que se pressupunha crítica, seriam uma amostra de como conhecimentos científicos se tornaram senso comum, e tornaram-se, pelo visto, um senso comum reformado.

As tecnologias de informação são usadas como ferramentas de “massificação”, ou seja, além de transformar o trabalho docente em atividade docente (BARRETO, 2002; 2009), tais tecnologias tornam-se meros instrumentos de transmissão de informações. Giesta (2002) ressalta que não se pode desmerecer o papel provedor de informações da escola, mas que não deve se desatrelar da necessidade da aprendizagem crítica dessas informações. Enfim, o que antes era o livro ou a lousa torna-se moderno, como o próprio educador aponta:

(...) a gente utiliza os computadores pra todo o tempo ficar massificando na criança a questão do meio ambiente, né, sempre que possível estar massificando que ela precisa... então tem algumas atividades educativas que fala sobre meio ambiente, a gente tá sempre colocando isso pra eles, então, assim, a minha visão, ela abriu, ela ampliou em relação a isso.

Educador B3 (entrevista)

O trabalho com o tema do meio ambiente vira pretexto para se trabalhar conteúdos disciplinares. O educador abaixo, além de enfatizar o trabalho com projetos, no sentido de trabalhar temas relacionados com o ensino de Biologia, sobretudo desarticulado dos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, foca o trabalho sobre si mesmo, como se fosse possível o processo de ensino-aprendizagem acontecer numa só direção: do professor para os alunos. Enfatiza, assim, a vertente bancária tradicional: além de “puxar” o conteúdo disciplinar dos projetos, pensa em utilizar a Política Municipal de Educação Ambiental para que os alunos a “aprendam”.

Por exemplo, agora nesse semestre, eu tenho um projeto de esporte, né, então você como atleta do dia-a-dia você vai colocar o esporte que é a copa do mundo, você vai trazer, assim... a questão mais de alimentação, cuidado com os seus sistemas, né, o respiratório, cuidado com o seu corpo (...) No outro bimestre eu vou trabalhar o projeto Quatro Estações, então, assim... primavera, verão, outono e inverno, né, como em cada estação você deveria cuidar do seu organismo e do seu meio, né, porque as doenças alérgicas, né, tudo isso, porque elas acontecem no outono-inverno, as enchentes do verão,

né, como cuidar do entorno, os rios, as encostas, essas coisas todas, piscina, a dengue (...) vou pegar as leis de Mesquita e eu vou fazer um projeto em cima daquilo ali nas quatro estações. Assim eu faço com que os alunos aprendam as leis, não aquilo tim tim por tim tim, mas uma coisa bem mais enfocada de cada lei, de cada parágrafo, né, porque essa é a maneira nova de estudo, de ensinar... você joga esses projetos e em cima daquilo você puxa um monte de coisas, né?!

Educador B1 (entrevista)

Essa abordagem bancária, baseada na transmissão de conhecimentos científicos, aparece ainda em máximas, como:

(...) o ensino tem que ser incucado, né, tem certas práticas, tem certos valores, tem certas informações que você precisa incucar na cabeça da criança (...)

Educador B5 (entrevista)

É relevante lembrar Guimarães (2000) que discute a visão liberal de mundo instaurada no viés conservador de Educação Ambiental. Para essa visão, cada indivíduo “transformado” por essa Educação Ambiental, somados, transformaria a sociedade de modo geral. O salvacionismo atribuído à Educação – Ambiental –, e romanticamente reproduzido, transparece forte nos questionários e nas entrevistas como se, transmitindo a teoria, transmitindo as informações, fosse possível resolver a problemática socioambiental de uma vez por todas. Essas visões acabam movendo os educadores, portanto, a práticas enviesadas porque respaldados por ideologias em seu “aparecer social” (CHAUÍ, 1984) e em sua “consciência prática” (MÈSZÁROS, 2004). Ademais, o educador B1 acima, num discurso a-histórico, se é que isso é possível, torna a problemática socioambiental naturalizada, como se enchentes fossem típicas do verão ou mesmo como se os deslizamentos, da forma como se dão, fossem naturais à época. Nesse mesmo sentido:

As últimas questões dos desabamentos, né, decorrentes da chuva, mais ainda decorrente da má ocupação do solo, aí eles vêm trazer pra gente esse alerta... de que tem que ser coletivo, não é uma pessoa, um cidadão, mas é todo o mundo.

Educador B2 (entrevista)

Tal perspectiva não mudou muito dos questionários para as entrevistas, ou seja, ou sobressaem visões individualizantes ou sobressaem visões que manifestam a importância do coletivo o qual, não obstante seja menos ingênuo, continua atrelado a mudanças comportamentais ou a mudanças que não questionam o padrão societário vigente e que não problematizam esse coletivo como não homogêneo. Pensando, dessa forma, sob o viés das representações sociais hegemônicas e das representações sociais emancipadas, é possível denunciar que as visões dos educadores envolvidos nesta pesquisa são hegemônicas – do questionário às entrevistas – porque têm o sentido central de suas concepções ancoradas nas visões ideológicas de mundo em seu caráter reprodutor. No fragmento que segue, um exemplo:

É um processo contínuo pautado na ética e voltado para o bem coletivo. Por este motivo precisa ser democrático, participativo e significativo.

Educador B2 (questionário)

Reforça-se que a problemática algumas vezes não é individualizada. Parece ser um avanço, no entanto o educador acima, por exemplo, revela em seus depoimentos uma coletivização homogeneizada, uma coletivização que, até por dentro do discurso da diversidade, não denuncia a desigualdade. A desigualdade, “fora de moda”, é convertida em diferença e os discursos da democracia e da participação, sendo muito interessantes num contexto de nova pedagogia da hegemonia, ganham relevo. Termos como “cidadão” e “povo”, também em disputa de sentidos, não correspondem à situação real em que se encontram o “cidadão” e o “povo” ficando no senso comum, num universo consensual ideologizado.

Tamanha opacidade se esvai na ideia do vale tudo, do tudo é tudo e qualquer coisa:

Eu vou mantê-la... é... a gente sabe que meio ambiente é tudo, independente de qualquer coisa, tudo o que tá no meio ambiente faz parte, é concreto, não concreto, pessoal, impessoal, coisa móvel, pessoa, assim, é tudo que tá aqui e que a gente vive faz parte do meio ambiente.

Educador B7 (entrevista)

Ademais, subentendendo o ser humano vilão generalizado ou agente nefasto destruidor da natureza, até desconsiderando o metabolismo ontológico à relação ser humano-natureza (FOSTER, 2005), vê-se, nas entrevistas, a presença de clichês tais como:

(...) cada um de nós é responsável por tudo aquilo que está acontecendo ao nosso redor.

Educador B5 (entrevista)

Sim, houve mudanças. Às vezes a gente está tomando refrigerante e vai e joga pra lá uma latinha. Então hoje eu me policio muito com relação a isso, o tempo todo eu chamo atenção dos meus filhos e eles agora passaram a chamar a atenção da gente também. A gente está no carro, aí a gente come alguma coisa ou bebe, aí meu marido fala “Nossa, mas não tem nenhuma lixeira aqui!” E aí a gente fala “Não joga na rua, guarda, depois a gente joga fora” e ele é muito agitado... quer tudo pra ontem... e às vezes ele vai e joga. Aí os meus filhos falam “Pai, mas minha mãe explicou que não pode jogar, você também fala que não pode, porque isso pode acarretar um série de problemas para o meio ambiente, então como é que você vai jogando?” Então, eu mudei muito, tudo o que eu vou fazer, eu penso bastante... até nessa questão do consumismo, né?! É muito bom consumir, mas no que isso vai implicar para o meio ambiente, né?! É difícil, mas eu tenho me policiado bastante.

Educador A1 (entrevista)

É nesse sentido, igualando todos, responsabilizando todos, como se a “culpa” fosse igualitariamente dividida por entre os “cidadãos”, é que essas representações são “reproduzidas”. Na ambiguidade da consciência prática (KONDER, 2002), ou como se considera melhor, na ambivalência dessa consciência, a vulnerabilidade à distorção e a essa reprodução são muito mais fortes, e mais cômodas, que o elemento resistência. Daí a contribuição da visão de classes como estruturante de nossa sociedade para a compreensão da diversidade, porém em meio às relações de dominação, desiguais e hierarquizadas.

Individualização e comportamento são duas questões que, postadas nas tendências natural e racional, inundam as visões dos dois grupos de educadores mudando muito pouco,

no processo permanência-criação, no período de formação. O elemento permanência vigora soberbo, como se vê em práticas descritas em um dos questionários:

Juntei-me a um grupo de professores e alunos para ir às ruas fazer divulgação do melhor uso da água e mudanças de hábitos.

Educador A7 (questionário)

O educador abaixo evidencia uma visão biologizante de meio ambiente, até por apontar a sua área de formação como privilegiada com relação ao tema. Além disso, percebe o ser humano de forma genérica, sem historicidade, antropocentricamente. O senso comum, ou sentidos comuns desse tipo, é reconfigurado mantendo-se na mesma linha “ingênua-perversa”, sem rompimento:

Mantenho a minha resposta. Primeiro porque eu sou professora de Biologia e eu trabalho direto direto direto em cima disso, do meio ambiente, do meio ambiente. E para que você olhe e não veja o meio ambiente só o homem, né?! O que é bom pro homem, não né... o que é bom pra todos os seres, porque existe uma cadeia, né, que você tem que respeitar, né, senão o próprio homem vai sofrer, né?!

Educador B7 (entrevista)

Nessa mesma via, meio ambiente é tudo, mas é tudo esvaziado, expropriado. Veja-se também, nos exemplos que seguem, como esses sentidos transparecem:

O meio ambiente somos nós também, nós fazemos parte integrante. Então, quando esse meio é afetado, o homem, de todas as formas, ele vai ser afetado.

Educador B3 (entrevista)

O homem faz parte da natureza e ao mesmo tempo que o homem faz parte da natureza, ele se auto-destrói de alguma forma.

Educador A3 (entrevista)

Assim, o foco da percepção recai sobre o “homem”, de novo um ser humano genérico e que tem mais importância que o meio ambiente como um todo, porque a grande preocupação do educador é que esse “homem” será afetado. Nesse sentido, dentro da abordagem do naturalismo identificada por Loureiro (2006a), sem historicidade, ignoram-se as relações sociais e supervalorizam-se as relações naturais, indivíduo-natureza. Lembra o autor que, embora se avance tecnologicamente, a espécie humana não pode ser entendida de forma dicotômica em relação à natureza “(...) e aos limites por esta impostos em dadas circunstâncias historicamente definidas, e que a cada fase da humanidade se construirá um tipo específico de relação com a dimensão natural e um conceito próprio a seu respeito” (LOUREIRO, 2006a, p. 16), o que afirma a historicidade contida nas concepções emanadas da concretude das relações sociais de produção.

À mostra está a ingenuidade do relato transcrito da entrevista com o educador B1 (a seguir), o romantismo afluído num complexo de palavras esvaziadas, numa visão de meio ambiente personificado:

Eu coloquei iria colorir o meio ambiente, mas eu acho que aqui eu me expressei mal... que se todos tiverem uma educação ambiental melhor, iria

colorir o meio ambiente, isso que eu quis dizer, que melhoraria, que não teria mais poluição... Então as coisas modificariam pra melhor. Então eu disse que iria colorir o meio ambiente, mas eu quis dizer que seria melhor pra viver, né, seria mais prazeroso viver no lugar onde eu vivo que o meio ambiente é mais reconhecido por todos. Eu coloquei assim... que ele não é mais meio e sim inteiro.

Educador B1 (entrevista)

Nesse sentido, Loureiro (2006a) também identifica como “romantismo ingênuo” a abordagem de sacralização do meio ambiente – o que se configura num campo semântico da harmonia, prazer, felicidade – ou seja, na fala do educador, é possível perceber a visão de uma Educação Ambiental que harmoniza “colorindo” o meio ambiente porque ausenta do tema, por exemplo, os conflitos. A acomodação de novos saberes no tecido social, pelos grupos de educadores, embora não possamos identificar a real origem, sem dúvida sofreu dispersão – por distorção, por suplementação ou por subtração – e focalização porque têm seus parâmetros respaldados em ideologias que, acessíveis à coletividade, são familiarizadas para o interesse imediato.

Na transcrição seguinte, também se configura um forte apelo à sensibilização que, embora tenha a sua importância, não implicou transformações significativas para o contexto. Óbvio que, em maior ou menor grau, as cruzes colocadas nas árvores pelos alunos tiveram alguma “interferência” na relação ensino-aprendizagem, entretanto, para Loureiro (2005), observando que a atuação de educadores tem se limitado à instrumentalização e à sensibilização, sem o aprofundamento de uma reflexão crítica, tais iniciativas são “(...) mecanismos de promoção de um capitalismo que busca se afirmar como *verde* e *universal* em seu processo de reprodução, ignorando-se, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de uma sociedade sustentável” (*ibidem*, 2005, p. 70, grifo nosso) – concepções que vêm sendo atualmente difundidas e atreladas às ideias do *verde*, como se todos nos enquadrássemos na ideologia do ecologicamente/politicamente correto e, *universal*, como se todos estivéssemos juntos e de mãos dadas, agora globalmente corretos, cantando por um mundo melhor “de todos”, afinal “somos uma única nação”... porém por dentro de um capitalismo que pode ser “mais humano”. Segue:

Eu participei porque foi uma atividade, se eu não me engano foi uma... o mês do meio ambiente, o mês da água, não sei... E aí a escola tinha que fazer alguma atividade porque fazia parte de algum projeto de financiamento do governo do Estado, e aí semelhante àquela época de uma violência que foi extremamente alardeada pela televisão de colocar cruzes na areia, né, e aí uma coordenadora teve a ideia de levar os alunos pra rua e colocar as cruzes nas árvores que foram cortadas pelo prefeito de Caxias, né, porque tinha um grande bosque que deu lugar a um posto de gasolina, e aí várias árvores foram cortadas, e aí como uma forma de protesto da escola, que foi levar cruzes e colocar em cada pé de árvore... Legal... que a gente acha bacana estar com a comunidade... tudo ao fim no caso acabou se tornando um gesto que na verdade não se tornou e acabou sendo o posto de gasolina ali construído, entendeu?!

Educador A7 (entrevista)

Há de se perceberem também alguns reducionismos bastante presentes. A noção de localidade é valorizada em detrimento da totalidade, no sentido de que o local deve “vir primeiro”. Este é um argumento ancorado na perspectiva mecanicista de causa e efeito, do

“efeito dominó”, de causar um efeito que vai se transmitindo sucessivamente; não se enfatizam as interações sincrônicas entre local-global, com isso reforçando uma ideia dualista que separa um do outro. Leher, em entrevista a Barreto (2002), enfatiza que o pensar globalmente e o agir localmente são pensamentos cristalizados uma vez que ganharam respaldo social e são vantajosos para uma minoria que teme as articulações internacionais. Segundo o autor, deve-se agir tanto localmente quanto globalmente. Prosseguindo, o educador abaixo, em entrevista, alerta sobre a relação local-global:

Acho que a gente trabalhou muito esses anos todos do maior para o menor. Eu trocaria isso. Eu colocaria do local para o global. Ainda mais nessa época agora. Tem que ser assim, pensar no local, agir local, influenciar e agir com o global, o global não pode vir primeiro.

Educador B2 (entrevista)

As entrevistas foram realizadas uma semana após o Rio de Janeiro ter sofrido com as fortes chuvas no mês de abril de 2010 e isso sensibilizou muito os educadores. Todavia, como aponta Loureiro (2005), apenas perceber ou sensibilizar-se para a questão socioambiental não significa qualidade de consciência e de exercício da cidadania ecológica e, portanto, os educadores que fizeram referência ao período de alagamentos e deslizamentos ocorridos no município do Rio de Janeiro, não só se sensibilizaram, mas culpam os próprios moradores dos locais atingidos ou os cariocas em geral por sujarem as ruas e entupirem os bueiros. Trata-se da despolitização de questões socioambientais como a do deslizamento de encostas. Mesmo que se tente amenizar dizendo que “a culpa não é só delas”, pode-se inferir o caráter individualizante e comportamental aferido para os moradores das favelas. Nesse sentido, recaem, por um lado, sobre a individualização comportamental e, por outro, sobre a culpabilização distribuída igualitariamente para todos os cidadãos. Mais uma vez, evidencia-se uma visão individualizante e homogeneizadora presente na ideologia dominante. Segue um fragmento que exemplifica essa questão:

Quando as pessoas elas não têm essa educação ambiental, vai ficar faltando, vai ter uma lacuna, né, naquela parte de formação do cidadão. Hoje a gente vê, né, por exemplo, vamos dar o exemplo das chuvas, né, que estão aí, né, tantos desabamentos, né... coisas que poderiam ter sido evitadas, né, com a educação daquelas próprias pessoas que moram ali naquele local, que muitas das vezes, claro que a culpa não é só delas, mas muitas vezes elas mesmas botam o lixo que vai descer pelo barranco e vai destruir a casa que elas moram.

Educador B3 (entrevista)

Soma-se que o currículo escolar ainda é percebido como uma “grade” que fecha e é apontado como impedimento para práticas diferenciadas em Educação Ambiental, entretanto, não é possível fazer uma discussão sobre currículo descolada de outras questões igualmente pertinentes:

Então isso mexeu emocionalmente com todo mundo, quem estava diretamente envolvido na tragédia, mas acho que todo o mundo foi afetado pela tragédia em algum grau, né?! Então é por isso... eu sinto que o movimento tem que ser muito coletivo cada vez mais... contextualizado... e eu lamento muito a escola não estar conseguindo favorecer esse espaço pro jovem e pra criança, né?! Por questões curriculares, né, a gente ainda está

trabalhando conteúdo...

Educador B2 (entrevista)

Nas transcrições de entrevistas que seguem, mais ênfase aos aspectos individuais, comportamentais e ainda à dicotomia ser humano-natureza como convivência possível apenas pela aproximação com o “verde”:

Também, no caso, acrescenta, né, porque cuidado com a preservação da limpeza nas escolas e em casa... não é só limpeza, né, é muito mais do que isso. A questão da limpeza é importante? É... Mas, por exemplo, você tem uma árvore em casa, aí você cisma com ela, vai lá e derruba, aí você já ultrapassa esse limite da limpeza, né, a possibilidade de você conviver junto com a natureza mesmo, e não só na escola e em casa, mas também na rua, né?! Não adianta nada eu ter essa consciência na escola e em casa, mas na rua... eu jogo tudo lá na rua, eu deixo tudo no ônibus, dentro do trem. E aqui sobre o consumo da água, que haja uma consciência com o consumo da água.

Educador A4 (entrevista)

Eu mantenho a resposta, mas eu acho que ela pode ser mais abrangente com relação a comportamento, né, porque a vivência em sala, né, em sala de aula ela acaba te levando a ver como as crianças se comportam, ver através delas que a família vai se comportar dessa forma também, então, às vezes, um lixinho que ela joga no chão e ela não entende que aquilo dali é errado, é porque na família ela também tem isso (...) Então, por isso, eu acrescentaria que além do comportamento, né, que as pessoas têm, é preciso que as crianças também comecem a ter esse tipo de comportamento, não só o adulto, não só depois de adultos, né?!

Educador B3 (entrevista)

O discurso sobre os valores também está bastante presente e até se sobrepondo a muitos outros. O educador B2, abaixo, chega também a citar, em outro momento, uma reunião com toda a escola na semana da Páscoa para a reflexão sobre valores como a união e afirma ter sido este um momento de Educação Ambiental. Porém, nessa postura, não se percebe que “Os valores e atitudes só têm sentido se a essência do *bom* tiver dimensão histórica, isto é, se for pensada no movimento histórico intencional do permanente vir a ser dos sujeitos articulando os interesses coletivos e individuais” (TONZONI-REIS, 2002, p. 90, grifos da autora). A construção dos valores, neste modo de produção, alia-se, por conseguinte, aos valores das elites, conforme argumenta Melo (2002), e aos valores dos guarnecedores da lógica do capital, ideologicamente, dessa forma, há a ampliação do individualismo que, mesmo na coletividade, emerge como valor moral e encobre o conflito entre as forças sociais “(...) contribuindo para distorcer o nível de consciência social e as relações entre as classes sociais fundamentais do próprio capitalismo, tomando o partido do capitalismo internacional (...)” (*ibidem*, 2002, p. 82). Segue:

É... eu continuo achando vital, acho que precisa estar atrelada com os valores humanos, não pode ser puramente política, não pode ser uma visão puramente romântica, puramente salve o verde, sabe, eu acho que tem que ser muito mais do que isso. Agora tem que estar associada aos valores.

Educador B2 (entrevista)

Importante salientar a fala do educador abaixo sobre o distanciamento entre a universidade e a escola e o sentimento de valorização e de motivação que a aproximação gerou. O “buraco negro” de que fala o educador já foi discutido por muitos autores da educação, tais como Tardif (2002), Nóvoa (1992), Schön (1992) e Giroux (1997, 1999), no sentido da necessidade de aproximação entre esses dois lados institucionais da educação: como se, de um lado, estivesse a produção científica e, de outro, a sua aplicação. A questão da valorização e da motivação ficou clara também quando, ao se realizarem as entrevistas com apenas alguns educadores, os outros questionavam por que não estavam participando também uma vez que queriam dar as suas contribuições:

Esses encontros, né, eles serviram para divulgar, né, para divulgar os 10 anos da educação ambiental a nível de Estado e vários eventos, mas... assim... acima de tudo, ele vem trabalhando na motivação da gente querer sempre fazer melhor, porque sempre teve um distanciamento da universidade com a escola, esse distanciamento era como um buraco negro, né?! E quando você vê a universidade dentro do município, né, vindo até nós, a verdade é que essa... a universidade vindo até nós e nos ouvindo... isso nos motiva a querer fazer melhor (...)

Educador B2 (entrevista)

Muitos dos educadores de ambos os grupos enalteceram o cotidiano como forma de praticar a Educação Ambiental não se restringindo ao cotidiano escolar, mas envolvendo a família. Assim, fica mais evidente a importância em se investigar essa consciência cotidiana e nela tentar visualizar algumas rasas de resistência para fomentá-la e sobrepô-la ao elemento reprodução. É possível identificar os parceiros, os filhos, os pais em inúmeras entrevistas:

(...) eu na verdade tenho sido muito mais educada pela minha filha que eu educá-la... na verdade as minhas práticas sociais mudaram.

Educador A3 (entrevista)

É engraçado como isso foi extremamente convincente, né, meu marido nunca se preocupava realmente com isso, né, e como que esses debates começaram a afetar a forma como ele também via a educação ambiental, né?! Hoje ele vê um comercial e ele fala assim “Que absurdo! Fica me culpabilizando por isso”. Então, de certa forma, familiarmente os comportamentos mudaram, a forma de tá avaliando a questão também, assim como também nos círculos, nos espaços de discussão mesmo do... né, que eu participo, como no trabalho, quando há uma oportunidade do tipo troca de experiência no dia-a-dia, né?!

Educador A7 (entrevista)

A abordagem política, econômica e social esvai-se em basicamente todas as falas dos educadores envolvidos nesta pesquisa; dessa maneira, perpetua-se o sistema por se tocar na questão socioambiental sem a criticidade que potencializa transformações significativas no modo de produção e, portanto, reforça-se o sedutor discurso da nova socialdemocracia, de que podemos viver esse sistema fazendo pequenas adaptações. Vale ressaltar as ideias de Mészáros (2008, p. 35) de que, como se não houvesse alternativa para esta sociedade, “A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que

legitima os interesses dominantes (...). Nesse sentido, os aspectos gestionários e comportamentais (LOUREIRO, 2006a) são supervalorizados:

Em fala bem longa, o educador A1, a seguir, – assim como tantos outros – expõe as “vantagens” da reciclagem. Layrargues (2005), por exemplo, denuncia a reciclagem, que se torna uma atividade-fim ao invés de propiciar um meio para atividade pedagógica e que, além de pretensiosamente “resolver” os problemas locais ajudando o meio ambiente, proporciona as “vantagens” da troca de grandes quantidades de latas de alumínio por eletrodomésticos ou coisas do tipo, seja para a escola seja para a igreja. Esse benefício financeiro apontado pelo educador abaixo, e segundo ele, contribui para as questões mais gerais do lixo porque indiretamente contribui com as próprias pessoas, posição esta que retorna à centralidade da questão do ser humano genérico:

Nós tínhamos um professor que, não sei relatar exatamente se era coordenador, mas ele que foi, que quis participar, e ele levou um projeto pra dentro da escola que era sobre reaproveitamento alimentar. Ele pegava todas essas turmas de 3º ano e aí ele tinha momentos que eles iam pra fazer esse trabalho de reaproveitamento e vendiam o que eles produziam e o dinheiro ficava pra formatura deles.

Educador A1 (entrevista)

Membro de uma igreja evangélica, o educador B3 ainda esclarece a presença de uma Organização Não Governamental ambientalista que media a relação dessa igreja com a comunidade e com a reciclagem de latas de alumínio, por exemplo. No lugar de se tornar um tema-gerador (LAYRARGUES, 2005) que questione as causas e as consequências dessas questões, limita-se à questão técnica e comportamental, assim “(...) o discurso ecológico oficial aceita o alternativo antes que se torne ameaçador para a seguir absorver-lhe apenas os elementos compatíveis – a reciclagem, a redução do desperdício e o reaproveitamento – suprimindo-lhe o elemento crítico – a redução do consumo” (*ibidem*, 2005, p. 188). Segue o fragmento:

(...) você vai recolher as latinhas, então, aquilo dali, uma certa quantidade a gente vai e troca por um ventilador, a gente troca por alguma coisa em determinadas empresas, onde vai estar ajudando as próprias pessoas da comunidade (...) Porque existe uma... além do seu benefício, vamos colocar assim... financeiro, existe um benefício maior, né, porque você vai estar contribuindo, né, pra que aquele lixo não vá te prejudicar, mas vai ajudar outras pessoas.

Educador B3 (entrevista)

Ainda a reciclagem no caso abaixo. Exemplifica-se uma prática de Educação Ambiental também com relação à reciclagem do lixo. Entretanto, fica a dúvida se a reciclagem foi tomada como forma de problematização do tema pela professora de Artes citada ou se a reciclagem apenas serviu como material para a atividade que pretendeu realizar fantasiando-se de atividade ecologicamente correta. Ao tomarmos essa questão, não significa um desmerecimento da reciclagem, mas significa tomá-la como tema-gerador de um debate necessário para a sua ressignificação:

Não sei se é bem educação ambiental, mas tem uma professora na Rocinha, a Valéria, que ela trabalha fazendo reciclagem de garrafas e com isso ela construiu um dinossauro de 2 metros de altura e diversos animais... e desce

com as crianças pra praia e faz teatro e filma com todo o material reciclado, as roupas das crianças... Ela pede às crianças que tragam esse material do lugar onde elas moram, que tragam esse material. O que eu tenho é isso.

Educador A3 (entrevista)

O educador abaixo demonstra problematizar a questão do lixo, o que vê como trabalho de conscientização, aliás termo a que bastante se recorre nas entrevistas e geralmente associado ao sentido de “explicar” e “ensinar”:

Então, a minha instituição passou a trabalhar a partir de projetos circunvizinhos. Então, tem um grupo de pessoas da comunidade que coleta esses produtos, leva para a instituição e a instituição trabalha em cima desses produtos criando novos produtos. Então é o mesmo que você pegar o isopor e jogar fora. A mesma coisa essa parte de pilhas baterias, né, como é que você descarta isso, né?! Tem muita gente pegando e jogando na lata do lixo. Então é um trabalho de conscientização, né, explicar por que que deve ser feito dessa forma e a educação ambiental entra nessas questões, né?! Eu não digo cobrar, mas é você começar a trabalhar para ensinar os porquês, por que que eu faço isso, por que que eu faço aquilo, para que eu faça isso, o que vai me dar de retorno, basicamente é isso.

Educador A5 (entrevista)

Entretanto, deve-se tomar certo cuidado também para que não se caia em tecnicismo limpo e eficiente, ou seja, recicla-se ou reaproveita-se, porém não se reduz nem a produção nem o consumo, e os debates sobre os porquês ficam dentro desses limites. De acordo com Layrargues (2005, p. 186), “A ideologia hegemônica permite a crítica ao consumo insustentável porque existe hoje um consumo sustentável; no entanto, não se permite a crítica ao consumismo, pois a frugalidade representa uma subversão perigosa demais ao sistema econômico dominante”.

Nesse viés, a abordagem mecanicista supõe que “Nada do que é natural possui uma vida, uma finalidade ou um valor próprio; os recursos naturais estão lá para serem desdobrados, e seu único valor é aquele que as forças de mercado ou os planejadores oficiais neles imprimem” (SHELDRAKE, 1993, p. 16, *apud* GUIMARÃES, 2000, p. 17) e vai ao encontro do tecnicismo “(...) em que as soluções técnicas e de manejo e gestão dos recursos naturais são apontados como capazes de resolver os dilemas atuais” (LOUREIRO, 2006a, p. 20).

Claramente dentro de uma tendência racional, há, como na transcrição abaixo, a supervalorização do conhecimento – científico – e da necessidade de sua multiplicação, termo bastante recorrente em algumas falas como apontado anteriormente. E ainda volta-se à discussão dos materiais, a revista, por exemplo, como se o mero acesso ao conhecimento fosse suficiente, extraindo-se daí a discussão sobre os usos e as intencionalidades.

Quando você conhece um pouco mais, que vem o conhecimento. Pelo conhecimento você começa a ver as falhas, né, no todo, a falha dentro da política, a falha dentro do município, a falha dentro da minha casa e você vê as coisas acontecendo ao seu redor (...). Eu vejo assim... eu gosto muito de comprar revista, aí agora eu já vejo uma revista de meio ambiente e isso já me interessa, aí... eu compro e penso como inserir aquilo ali, o que é que eu posso fazer, entendeu?

Educador B5 (entrevista)

É nesse caminho que Barreto (2009) critica um novo paradigma que quebra a unidade ensino-aprendizagem e, assim, privilegia a aprendizagem em detrimento do ensino deslocando “(...) de ‘não se aprende somente na escola’ para ‘não se aprende na escola’ (ibidem, 2009, p. 114). Se o mero acesso ao conhecimento é o suficiente, não há ensino, há apenas aprendizagem, e o educador torna-se figura obsoleta nesse processo. E, nesse viés, “novas” representações, emolduradas pelas ideologias, são tecidas dentro dos grupos, entretanto mantendo-se “velhas” já que são meramente reformadas para a manutenção do metabolismo sócio-ecológico da forma como se dá.

Um pouco diferente disso, diferente do mero acesso ao conhecimento, segue a transcrição:

Na verdade, o estudar o meio ambiente é muito mais do que estudar a utilização dessas formas educativas... é mostrar o porquê essas formas educativas existem, e o porquê dessa preservação, e o porquê dessa preocupação com a degradação, e o porquê dessa criação de políticas públicas que regem a educação ambiental. É entender as causas.

Educador A5 (entrevista)

Mesmo representando um avanço sobre a compreensão de Educação Ambiental, sobre a busca dessa problematização e dos porquês, tais circunstâncias nos remetem a refletir sobre o que Melo (2002) alerta acerca das propostas neoliberais da Terceira Via, questões já discutidas nesta Dissertação, as quais deslocam “(...) o foco das causas da desigualdade social da esfera econômica para a esfera social, responsabilizando as comunidades locais e a própria população pelo não cumprimento das reformas. Se na população está a causa dos problemas, na população também poderiam estar suas soluções” (ibidem, 2002, p. 80).

Pode-se, logo, evidenciar que existe a mobilização relativa dos educadores, uma vez que não se mobilizam perante a totalidade das relações concretas e complexas. Mobilizar-se sensivelmente não é sinônimo de consciência histórica, mas sim sinônimo de uma limitação compreensiva. Nesse sentido, quando perguntados sobre a participação da construção da Política Municipal de Educação Ambiental como processo formativo, são dadas respostas que não associam o caráter participativo ao caráter educativo, como:

Acho que foi muito bom ter participado, foi difícil também, né?!... Estou vindo de Caxias agora, né, meus filhos são pequenos e tudo, né, mas, assim... mobiliza a gente de vim, porque a gente sabe que não é uma bobeira, é uma coisa importante. E eu estou pedindo a Deus que seja cumprido realmente aquelas políticas ali, né, que não fique só no papel. Acho que se todo mundo se mobilizar, acho que Mesquita, né, vai entrar pra história, e nós também, né?!

Educador B6 (entrevista)

Sensibilização e racionalização extremados e antagonizados não correspondem a reais necessidades para o enfrentamento da realidade posta. Ou seja, para comungar com uma tendência histórica de Educação Ambiental, é imprescindível levar em consideração ambos os aspectos aliados aos aspectos econômicos, sociais e políticos diante da complexidade da problemática socioambiental.

Mesmo reafirmando que as visões ideológicas de mundo dominam as visões utópicas e, por conseguinte, as representações hegemônicas dominam as representações emancipadas,

também é possível conferir crédito ao elemento criativo e autônomo das visões de mundo e das representações sociais, já que psicossociais. Esse criativo/autônomo, se crítico/reflexivo, questiona o “natural” e possibilita o novo, afinal o meio ambiente:

É aquilo que o homem não criou com aquilo que ele passou a criar, né, que partiu da mente dele.

Educador A2 (entrevista)

Por um lado, houve a valorização dos encontros de Mesquita por parte dos educadores em sua relação com a universidade; por outro, a valorização do contato entre os mestrandos, entre os próprios colegas de turma. Constata-se que, desse modo, a formação se dá nas relações não só docente-discente, mas também discente-discente, docente-docente e, portanto, escola-comunidade. Os educadores abaixo não atribuem as mudanças em suas representações e em suas práticas ao curso de mestrado em si, mas à troca com os outros colegas, até porque não têm o foco de suas pesquisas em Educação Ambiental. Dos oito alunos participantes desta pesquisa, nenhum aborda a questão socioambiental propriamente dita e nenhum cursou disciplina específica. Assim, o grupo, de maneira geral, atribui as mudanças ao contato com o grupo e, particularmente, ao contato com a pesquisadora já que trabalha a temática nesta Dissertação. Segue:

Eu posso até estar falando besteira em relação à natureza, mas eu acho que muito do que você falava trazia essa questão da natureza para a aula do José... ajudou a modificar o que penso sobre a natureza. E tenho certeza de que a natureza não vai sobreviver dentro da atual lógica.

Educador A3 (entrevista)

Acho que não só o mestrado, mas como, porque eu, antes de fazer o mestrado, eu circulei por algumas academias como ouvinte e tal. E uma grande amiga minha fez a dissertação dela da UFF em educação ambiental. A minha entrada no primeiro mestrado que eu fui, eu não quis trabalhar com educação ambiental, mas também é um tema que eu acho interessante e eu fui ter um contato com ela, mas nas academias, fui na UFF, na UERJ, fui na PUC, cheguei a assistir algumas disciplinas. Então bem antes desse programa, a educação ambiental em nível... tinha um aluno fazendo pesquisa, tinha outro que trazia o tema, mas não aqui, mas também pelo contato com você. Acho que mais diretamente assim na sua... na nossa relação acho que ficou mais fácil. A nível de disciplina dadas em sala de aula, não.

Educador A6 (entrevista)

Além de demonstrar a aprendizagem com o próprio grupo, alguns educadores, sobretudo os mestrandos, demonstram a reflexão na ação e sobre a ação (SCHÖN, 1992) e, em certa medida, reconhecem-na como forma de reflexão crítica, de um pensar que procura fazer-se na ação e sobre a ação:

Aí em alguns debates até de tecnologia em que você estava presente, em que você pontuou alguma coisa, então eu vim pensando nessas questões. E quando você me abriu essa possibilidade de inserção ou de modificação de algum elemento, eu vi essa característica nova, né?! Esse diálogo com os outros alunos e o levantamento de alguns questionamentos com alguns que,

no primeiro momento, eu não concordei, mas procurei não só dizer “discordo de você”, mas amadurecer meu ponto de vista, e em cima desse ponto de vista fazer a minha construção. Foi no processo de formação.

Educador A5 (entrevista)

Entretanto, não se pode deixar de considerar que a formação, pensada enquanto resistência, limita-se à reflexão pessoal ou, mesmo coletiva, fica presa no interior dos grupos de educadores. Para Giroux (1997), há de haver resistência sim, porém somada à contra-hegemonia, o que se caracteriza como movimento contra-público²⁵.

Algumas transformações foram significativas no período dos processos de formação, apesar de, como lembra Tardif (2002), ser praticamente impossível identificar as origens da formação dos educadores. Por exemplo, em resposta ao questionário, é explicitada uma percepção fortemente marcada no senso comum de que, além da individualização da problemática socioambiental no lugar-comum comportamentalista do “cada um deve fazer a sua parte”, sem desvelar que os fazeres e as utilizações individuais estão atrelados a um modo de produção estruturante de práticas e relações sociais hegemônicas, atribui-se ainda a “tarefa” às classes populares, isentando, em certa medida, as outras classes, principalmente as detentoras do poder político-econômico:

Acredito ser importante principalmente na educação das classes populares que podem aprender formas de conservação e também a utilização “limpa” dos recursos naturais.

Educador A3 (questionário)

O mesmo educador, agora em entrevista, reavalia a sua resposta:

Sim, com certeza, acredito que mais importante do que trabalhar com as classes populares com a conservação e utilização limpa dos recursos naturais, é trabalhar com a classe dominante porque ela é que modifica as relações e é a partir dela que isso vai efetivamente ou a partir da retirada dela enquanto classe dominante que vai sofrer modificações.

Educador A3 (entrevista)

Essa consciência de classe, tocada na entrevista acima e positivada dentro da teoria social crítica, mostra-se indubitavelmente relevante no caminho de uma Educação Ambiental crítico-transformadora. Essa consciência, que é consciência também histórica, fortalece o movimento contra-hegemônico porque reconhece a existência da hegemonia de sentido atrelada a uma “classe dominante” e porque também reconhece não serem naturais a exploração de um ser humano por outro e a exploração da natureza pelo ser humano, sendo este não genérico.

É importante reconhecer a existência da reprodução das ideologias, em sua hegemonia de sentido, já que estão em situação de “vantagem” mobilizadas para a manutenção do bloco histórico vigente. No bloco histórico, no metabolismo social, no campo das questões de

25 Para Giroux (1997; 1999), resistência e contra-hegemonia encontram-se na capacidade não só do pensar crítico, mas também no agir crítico. Encontram-se, portanto, numa posição que é radical/crítica desenvolvida na vertente marxista e que forme intelectuais transformadores. Assim, a esfera contra-pública de que fala o autor ganha contorno na ideia de rompimento coletivo com o que está posto, afinal “A história pode ser nomeada e refeita por aqueles que se recusam a permanecer passivos diante do sofrimento e da opressão humana. Os educadores podem se unir a fim de politizar a natureza do que acontece nas escolas e estender o trabalho político em nossas salas de aula para outras esferas públicas” (GIROUX, 1997, p. 211).

segunda ordem, ou seja, na esfera da superestrutura, combina-se o criativo, a autonomia relativa, o utópico, em detrimento dessa reprodução. Nesse caminho de consciência de classe e, por conseguinte, histórica, o educador seguinte imprime sua argumentação sobre a necessidade de o espaço comum não ser espaço privado:

Acho que a formação humana tem várias dimensões. Eu acho que essa dimensão ela faz parte da formação humana. Eu acho que não dá mais pra gente ficar convivendo num espaço comum e achando que esse espaço comum é privado. Eu acho que a educação ambiental poderia contribuir dessa forma... de perceber que esse espaço comum tem que ser preservado e ao mesmo tempo garantir uma vivência satisfatória, uma vivência onde a gente possa de fato ser humano.

Educador A8 (entrevista)

Assim, comungando mormente com Giroux (1999), os professores intelectuais que visam a uma educação radical (reflexiva por natureza) formam-se sobre dois pressupostos: uma linguagem de crítica e uma linguagem de possibilidades. Para isso, não se abre mão da teoria social crítica:

Aconteceu tanta coisa esse ano... eu li muita gente nova. Eu não consigo descrever o que é que eu sou mais, cara, sinceramente. Algumas questões aí eu mudei muito, mudei radicalmente. A minha leitura está mais radical do que era anteriormente. Eu acho que a crítica que eu faço hoje é muito mais radical do que a que eu fazia antes, entendeu?! (...) Mas não foi só pelo mestrado. Eu busquei fora.

Educador A8 (entrevista)

Até o fato de eu vir avançando em alguns referenciais tem me permitido pensar a sociedade onde você vive, até pela própria experiência de ver o ambiente de uma forma mais ampla... Mas é que eu tinha pouco espaço pra de certa forma explorar isso, porque desde que eu comecei a pensar isso até na própria educação ambiental de forma diferenciada, eu não me envolvi em situações que na verdade eu pudesse fazer o papel de intelectual e divulgadora desse tipo de perspectiva. É claro que na minha forma de avaliar a sociedade, né, de avaliar a prática social mesmo da questão, como a própria educação ambiental vem sendo tratada, isso mudou (...)
Acho que o referencial de leitura. Eu tenho certeza. Eu não tenho como não atribuir essa responsabilidade dessas mudanças de comportamento e de pensamento, senão pelas leituras, pelo fato de ter começado a ler determinados tipos de obra que te façam começar a pensar de uma forma diferenciada (...). A experiência do mestrado foi fundamental.

Educador A7 (entrevista)

Em poucas falas do grupo A, do grupo de mestrandos no caso, pode-se reconhecer a tendência crítica que, sorrateira, rebenta. Ao acompanhar os mestrandos em formação, pode-se assegurar que tal tendência advém do contato – que não é mero contato – com o referencial do materialismo histórico e dialético. Essa tendência crítica e, logo, história, mostra-se, de certa maneira, mais racional que natural na fala dos educadores. Defende-se, a seguir, que o “intelecto”, termo utilizado pelo educador abaixo, tem papel fundamental na construção de uma perspectiva radical (crítico-reflexiva) de Educação – Ambiental – mas não se pode olvidar que o desejo pela transformação, essa linguagem de possibilidades (GIROUX, 1997;

1999) está intimamente ligada à raiva, à raiva justa (FREIRE, 1996). Segue:

Pensar em sustentabilidade hoje dentro desse modelo eu não acredito, né, mas é claro que eu ainda acredito que, pra que a gente possa pensar um caminho alternativo, é... a forma ainda tem que ser usar o intelecto. Nesse sentido, o preservar, pensar caminhos de uma forma inteligente, né, é pensar caminhos alternativos mas pra além dessa sociedade que a gente vive, né, essa incompatibilidade pra mim ela é clara hoje.

Educador A7 (entrevista)

Dessa forma, é preciso cuidado com a tendência racional, visto que “A dimensão técnica da atuação profissional no mundo do trabalho, mundo esse complexo e contraditório, mas concreto e histórico. (...) A ideologia da eficiência tem sido um forte obstáculo à formação crítica dos profissionais no ensino superior (...)” (TONZONI-REIS, 2002, p. 92):

Considerando a escola como espaço político, ela é um espaço que tem que ser visto como um lugar que tem que formar o intelectual, não é o único espaço, mas é um espaço que tem que formar o intelectual, atuando na verdade nos grupos, que é o espaço onde ele tem o acesso pra construir o seu pensamento, né, pra sair de uma perspectiva que é o senso comum pra na verdade se elevar a um nível mais científico (...). Uma vez sendo um espaço de contradição, né, que na verdade a mudança de pensamento pode ocorrer, a educação ambiental fornecida ao aluno de uma forma mais ampla e crítica ela poderia gerar uma mudança de comportamento significativo, inclusive pra avaliar a sociedade e dizer por que que a educação ambiental que existe é uma educação ambiental ineficaz. (...) É impressionante, eu não tinha ideia de como que faltavam elementos pra que a gente pudesse fazer uma avaliação macro de sociedade, né, e o marxismo é que me deu resposta a isso, né?!

Educador A7 (entrevista)

Considerar o conhecimento científico-filosófico é considerá-lo historicizado, não é submetê-lo ao elemento racional nem ao natural puramente. Defende-se, neste estudo, um conhecimento que, em sua formação compósita, forme – porque se forma – de maneira plena o ser humano e deixe ausente o estranhamento/a alienação – porque também é auto-estranhamento. Para se fomentar a ideia da transformação – que quebra a ideia de manutenção – é imprescindível fomentar esse tipo de conhecimento que pode tomar o lugar do tão arraigado senso comum cristalizado na vertente conservadora de Educação Ambiental.

É indubitavelmente importante reconhecer a validade dos saberes experienciais (TARDIF, 2002), a validade do pensamento prático – o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992) –, a validade do paradigma do professor reflexivo (NÓVOA, 2010), mas não se pode postergar a urgência também de uma estrutura teórico-prática crítica na formação de professores intelectuais (GIROUX, 1997; 1999). Tanto na entrevista acima, com o educador A7, quanto na entrevista abaixo, com o educador A8, pode-se encontrar elementos que unem teoria e prática para uma práxis refletida e que compreendem a totalidade como forma de superação:

Eu acho que a prática tem feito, ela me questiona, geralmente não é a teoria que me questiona. O que me questiona é a prática. E eu me sinto até à vontade pra falar porque eu vejo essas questões e começo a fazer conexões

com as teorias que a gente tem tomado conhecimento. (...) A maior prática que eu tomei conhecimento hoje vai muito da minha formação, o marxista tende a priorizar esses processos... eu acho que a luta política dos pescadores da Baía de Sepetiba... eu acho que essa experiência está me mostrando que a educação ambiental não pode se reduzir a uma simples disciplina pontual que vai falar de reciclagem, acho que ela tem que trazer um contexto econômico, político, social amplo. Eu acho que os pescadores lá têm isso na prática, eles têm percebido que os impactos ambientais trazidos pela CSA, por exemplo, não têm só implicações ambientais, mas têm implicações políticas, sociais, econômicas... e eu acho que essa é uma experiência que eu tenho vivido hoje (...). E na verdade a educação ambiental ganha um caráter revolucionário, que é a conexão teoria e prática... você ter a educação ambiental como uma conexão prática que se realiza no processo de luta e pra luta política.

Educador A8 (entrevista)

Em suma, para se pensar uma outra racionalidade, um outro paradigma e um outro modo de produção, visto que não os compreendemos naturalizados, muito menos banalizados, foi deveras relevante pinçar aquilo que de contra-hegemônico e de resistência brotou nas representações sociais desses grupos de educadores e investigar por que caminhos esses elementos puderam adentrar a rigidez do que parece estabelecido. Importante também salientar que, apesar de predominantemente presentes as ideologias, de caráter conservador de tendência natural e racional, mostraram-se permeáveis. Para melhor apontar essas questões, seguem os caminhos que se pode vislumbrar.

9 CONSTRUINDO CAMINHOS

Remetendo aos ciclos que, ao findar, iniciam-se, como primeira citação deste trabalho, aqui volta Bertold Brecht que nos diz: “Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la”. Destarte, muitos são os indícios que surgiram no mergulho deste estudo e que apontam para isso. Retomam-se, pois, tais aspectos pontuando-os.

O primeiro aspecto que merece apontamento é o de que ora pendendo à sensibilização ora pendendo à racionalização, ora pendendo à tendência natural, ora pendendo à tendência racional, predominantemente os educadores, neste estudo, parecem não refletir criticamente sobre a importância de ambos os aspectos aliados à tendência histórica. De acordo com Loureiro (2006b) e com Guimarães (2004), a questão não é ignorar a esfera emocional ou ignorar a esfera da razão, assim como não é supervalorizar a sensibilização ou supervalorizar a razão pura, “Contudo, fazer a crítica a isso não pode significar a secundarização da importância da razão e nem expressar desconhecimento sobre o fato de que ambas as dimensões estão associadas na dinâmica neuronal/biológica humana” (LOUREIRO, 2006b, p. 130). Ao encontro dessa questão, pode-se considerar que as pessoas se mobilizam sim, porém dentro de suas limitações. Sentem-se tocadas pela problemática socioambiental, entretanto não têm consciência histórica, não têm suas representações enquanto ideias revolucionárias, enquanto anti-ideológicas, têm suas representações descoladas da totalidade, descoladas do âmbito econômico, político, filosófico.

De acordo com Giesta (2002), as publicações que antecederam a Lei 9.795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, sobretudo pelo PRONEA, têm resultados que indicam:

(1) há defasagem entre a intenção e a prática; (2) a maioria da população não consegue relacionar o atual estilo de desenvolvimento praticado no Brasil, com a degradação ambiental observada no território nacional; (3) os conteúdos de ciências trabalhados nas escolas não incorporam as dimensões sociais, culturais e econômicas e; (4) a prática docente é limitada pela reduzida pesquisa em educação ambiental, sobretudo do ponto de vista teórico-metodológico, pela falta de cursos aos docentes e pela desarticulação dos órgãos do governo (*ibidem*, 2002, p. 158).

É relevante destacar que os quatro resultados apontados pela autora, pelo menos no que se refere aos questionários e entrevistas realizados neste trabalho, permanecem relativamente e delineiam outros apontamentos que merecem destaque: 1) é sabido que os educadores têm as “boas intenções” e que até as suas práticas são bem intencionadas, entretanto mantêm-se calcadas num viés conservador de Educação Ambiental; 2) uma vez tendo suas intenções e práticas na vertente conservadora, pois não subsidiadas por uma reflexão teórico-crítica, os educadores não estabelecem uma relação entre a problemática socioambiental e o modo de produção capitalista; 3) embora não tenham sido analisados os materiais utilizados por esses educadores, é possível inferir que as dimensões sociais, culturais e econômicas, caso apareçam, são secundarizadas; 4) não se pode mais afirmar que a pesquisa em Educação Ambiental seja reduzida, todavia, quando principalmente numa vertente crítico-transformadora, não chega ao educador na ponta ou, quando chega, é limitada. Essas constatações são dominantes nos resultados desta pesquisa, no entanto, como em meio

às visões ideológicas de mundo ainda conseguem infiltrar-se visões utópicas (LÖWY, 1987), e infiltrar-se nas representações emancipadas, que atuam em sua contra-hegemonia (GRAMSCI, 1989a), pode-se aditar ainda que o elemento criativo participante das construções psicossociais dá algum tom desnaturalizador às abordagens conservadoras.

Segundo Giroux (1997), a respeito das propostas radicais de programas de formação, “O problema é que quando tais propostas de fato aparecem, elas geralmente restringem-se à exaltação de modos mais refinados e reflexivos de investigação e métodos de instrução, ou então ficam restritas à prisão da análise crítica” (*ibidem*, 1997, p. 198). Com isso, o autor enfatiza a necessidade de uma formação que não seja apenas resistência estritamente pessoal, mas sim que o seja com caráter contra-hegemônico, de força coletiva contra-pública na construção de uma esfera pública alternativa a esta. Nesse sentido, é possível afirmar que a consciência de classe, embora muitas vezes relativa, faz diferença relevante na reconstituição das representações por confrontar e ressignificar as hegemonias de sentido e esboçar um chão mais firme para a tendência histórica. Isso quer dizer que, apesar de muito presentes, as maneiras ideológicas de se pensar não devem ser tomadas como imutáveis porque a superestrutura não é só reprodução, é nela que também se constroem as utopias. Segundo Eagleton (1997, p. 91), “Existem certas formas de conhecimento – notavelmente o autoconhecimento de uma classe explorada – que, embora inteiramente históricas, são, não obstante, capazes de revelar os limites de outras ideologias e, portanto, de figurar como uma força emancipatória”.

Reigota (2004b), além de censurar, como tantos outros autores citados nesta Dissertação, a Educação Ambiental baseada na mera transmissão de conteúdos e na utilização de métodos novos e de instrumentos tecnológicos sem reflexibilidade crítica, tece críticas ao populismo cultural, o qual valoriza todo e qualquer conhecimento advindo das camadas populares. Todavia, vale ressaltar que o conhecimento, em suas diversificadas manifestações, precisa ser ponderado, seja das camadas populares em suas manifestações alienado-reprodutoras, seja das camadas abastadas em suas manifestações ideológico-dominantes. Há sim uma reprodução de ideias no meio coletivo, entretanto não se deve descartar a possibilidade de uma mudança substancial no pensamento, uma vez que vivemos um momento de crise paradigmática. E o que são os momentos de crise senão momento de crise de ideologias, em sua hegemonia, também?

Outro apontamento de suma importância neste estudo é o de que, por dentro ou por fora do curso de formação, alguns educadores do grupo A descrevem seus avanços a partir do referencial crítico e, conforme se pode acompanhar no decorrer do curso de Mestrado, tal avanço baseia-se em uma literatura de aprofundamento do materialismo histórico e dialético. Isso fica visível na fala diferenciada desses educadores os quais buscaram apoio nesse tipo de discussão. Para reforçar então, um conhecimento mais científico, em outras palavras, científico-filosófico (GRAMSCI, 1989a) com o qual se comunga nesta pesquisa é, sem dúvida, historicizado, porque pensa a formação plena do ser humano, sem estranhamento, sem dominação, sem exploração, e porque pensa uma educação que é “construída no interior das relações sociais concretas de produção da vida social, assim como contribui na construção dessas relações sociais” (TONZONI-REIS, 2002, p. 90). Esse conhecimento científico-filosófico, dentro da teoria social crítica, é um dos mecanismos, pelo aqui visto, impulsionadores da transformação do senso comum ideologizado em um senso comum de novo tipo.

Mais uma vez retorna-se a Giroux (1997). O autor ressalta que, não obstante alguns educadores possuam uma formação crítica, sejam reflexivos e unam teoria e prática, falta-lhes “capacidade de conceitualizar a educação de professores como parte de um projeto político

mais amplo ou luta social em geral” (*ibidem*, 1997, p. 198). Todavia, de acordo com Tardif (2002), a prática docente não deve ser tipificada, pois mobiliza muitos saberes em um meio ecológico complexo (GÓMEZ, 1992). Longe das ideologias do educador enquanto técnico especialista ou enquanto prático autônomo, por exemplo, é possível pensar uma práxis refletida a partir da formação de educadores críticos e reflexivos em seu trabalho, que não seja atividade, que não seja trabalho estranhado. Logo, realizar na práxis pedagógica uma outra racionalidade e trabalhar na transformação de percepções-ações, para que sejam constituídas outras representações acerca da realidade, é acreditar que as transformações são possíveis, sobretudo quando há crise, porque esta pode ser uma possibilidade de mudança, mesmo quando se quer a possibilidade do fortalecimento da ordem vigente.

Ao se recorrer neste trabalho à Teoria das Representações Sociais e à Ideologia, buscou-se compreender as visões de educadores em formação que, mesmo não sendo especificamente ambientais (assumido neste processo formativo a tendência da concepção dicotômica/fragmentária), são educadores, e o educador é, por si só, ambiental. Portanto, entender que persiste uma visão hegemônica de ingenuidades, romantismos e equívocos, principalmente na dimensão socioambiental em que nos direcionamos, porém também permeável e submetida por uma nova visão emergente, é também, em movimento contrário, entender o contra-hegemônico.

A ambivalência da consciência cotidiana revela distorção e resistência. A consciência prática revela permanência e criação. As representações sociais revelam reprodução e autonomia. A constituição de um “movimento coletivo conjunto”, segundo Guimarães (2004), é necessária em contraposição à visão comportamental individualizante. Uma visão de totalidade, que leve em consideração a complexidade, é urgente no lugar do cartesianismo. Uma Educação Ambiental crítico-transformadora não se pode postergar em tempos de urgência.

Assim, a partir desses apontamentos, a partir desses aspectos que foi possível identificar, com respaldo numa discussão sucinta acerca da crise socioambiental, da Educação Ambiental, do marxismo, da Ideologia, da Teoria das Representações Sociais e da formação de educadores, presume-se que as questões de estudo cunhadas no início deste trabalho foram tocadas, com maior ou menor profundidade, contudo sem a pretensão de seu esgotamento:

- *Em primeiro lugar*, uma visão crítica capaz de superar uma visão ideológica de mundo em seu caráter hegemônico transparece sim nos grupos de educadores envolvidos neste trabalho, entretanto transparece tênue, transparece apenas em escassas vozes munidas do referencial teórico crítico, porém se constitui em um potencial foco de trabalho para processos formativos.

- *Em segundo lugar*, entender se os processos formativos contribuíram para aguçar a visão crítica desses educadores e, logo, promover uma percepção diferenciada sobre suas práticas, é remeter ao questionamento anterior e, não obstante não seja objetivo perscrutar os processos formativos *stricto sensu*, é possível entender que o liame com o referencial do materialismo histórico e dialético se deu, sobretudo, no grupo de mestrandos em suas relações diversas dentro e fora da universidade à qual se vinculam. Portanto, o subsídio teórico de um processo formativo tem seu valor.

- *Em terceiro lugar*, os indícios das possibilidades e das limitações não foram vistos reduzidos aos processos formativos fechados, mas reconhecidos em sua ligação com esferas outras porque, em sua relação com a totalidade, os processos espelham as possibilidades e as limitações da formação em sentido lato, embora não seja possível, talvez a nenhum estudo, enumerá-las categoricamente. As possibilidades se dão, além da interlocução com os apontamentos anteriores, no confronto com as limitações conservadoras, tão debatidas nesta

Dissertação, as quais se moldam nas visões ideológicas de mundo que perpassam o campo da Educação Ambiental.

- Dessa maneira, *em quarto lugar*, os referenciais para processos formativos em Educação Ambiental superadores dessas visões e, logo, das práticas conservadoras, indicam a necessidade do cunho crítico, porquanto nele pensam-se transformações substanciais nesta sociedade, o rompimento com o modo de produção capitalista, o qual, pensado no/pelo processo formativo como utopia viável, já respalda, *a priori*, a sua concretização, para bem além de reparos que entorpecem ainda mais as nossas representações sociais. Nas representações, há a possibilidade de perceber as particularidades que, na síntese com as referências macro e hegemônicas, abrem brechas para o surgimento do novo, do diferente. O que se intencionou, portanto, com a investigação das representações sociais, com suas marcas ideológicas, foi a busca de uma compreensão que potencializa a ruptura com a “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004, p. 123) que fragiliza as práticas pedagógicas de Educação Ambiental pela limitação compreensiva e incapacitação do discurso de forma redundante, cerceando a práxis criativa. Desta feita, na problematização colocada, pretende-se também problematizar a discussão teórica sobre formação em Educação Ambiental, contribuindo na consolidação deste campo.

Por fim, retomar também a epígrafe desta Dissertação é sobremaneira instigante. Como o poeta Brecht, em sua inspiração e em sua intimidade ímpar com as palavras, pode transformar aquilo que parece simples e/ou corriqueiro em algo tão belo? Como pode ser belo aquilo que, em verdade, não o é? Como pode ser verdade que o que não é belo se naturalize e se banalize? Bertold Brecht, junto ao Expressionismo, ao qual se aliou, escreveu seus poemas, muitas vezes, para nos alertar e, mormente, para transformar aquilo que choca, aquilo que incomoda, a árvore percorrida pelo fogo a qual desaba, aquilo que causa, em certa medida, angústia e inquietação.

E foi a partir desse desafio, o qual nos alumia na ambivalência sensibilização/racionalização, evidenciando as atrocidades a que o meio ambiente vem sendo submetido – atrocidades cotidianizadas – para, em certa medida, incomodar, que esta Dissertação se principiou. A partir de uma contextualização sintética da crise socioambiental em que se enquadra a sociedade hodierna, consoante alguns referenciais críticos do campo, procurou-se jogar luz sobre um contexto que se quer fazer entender sustentável, na luta por hegemonia, por dentro da própria insustentabilidade do modo de produção capitalista. A referida crise que vivenciamos, trazida à baila pela metáfora da árvore, é tomada também como natural, uma vez inserida neste padrão societário que a desenvolveu o qual, ademais, é tomado como infundável... Tais concepções, vinculadas às percepções individuais/coletivas, parecem intangíveis e fechadas aos reducionismos em que os sujeitos/sociedade se assentaram.

A Educação Ambiental, realizando-se numa vertente conservadora, escamoteia essa discussão tornando-se mais um elemento gerenciador-gerenciado da lógica do sistema porque, como visto, hibridiza as tendências racional e natural acoplando as visões ideológicas de mundo em detrimento das visões utópicas insubstituíveis para a concretização de uma Educação Ambiental distinta da dominante. Refratando e refletindo a realidade, as ideologias – compreendidas em sua hegemonia de sentido – instauram-se no cotidiano encharcando as representações sociais dos grupos de educadores, uma vez costuradas com linhas reformistas e parecendo intransponíveis. Todavia, procurou-se, nesta Dissertação, defender, de maneira peremptória, uma Educação Ambiental crítica e transformadora embebida nitidamente de um marxismo não ortodoxo ressignificado frente às mudanças histórico-sociais já pensadas dentro desse mesmo referencial.

O materialismo histórico e dialético foi fundamental para entender que os seres humanos movem-se a partir da realidade concreta, mergulhados nela em suas objetividades e subjetividades, moldados/moldantes nessa/dessa realidade, para uma transformação igualmente concreta. Na tentativa de prostrar o marxismo aqui defendido, amplamente circularam, e circulam, críticas que o descontextualizam em seu desenvolvimento e em sua apropriação pelos mais diversos autores e, por conseguinte, injustamente, a temática ambiental – inicialmente secundarizada pelo marxismo – serviu também de pretexto para se aferirem depreciações risíveis frente à magnitude dos pensamentos de Marx. É imprescindível ressaltar a importância da teoria social crítica marxista para a compreensão do modo de produção capitalista que, não obstante tenha se complexificado, mantém seus elementos centrais, por exemplo, na exploração do ser humano pelo ser humano ou na exploração degradante deste sobre a natureza.

Neste capítulo final, longe de findar tal discussão, resumem-se algumas contribuições deste trabalho para com a discussão marxista da crise socioambiental – já que não é inquebrantável – e da Educação Ambiental crítico-transformadora – já que é um dos mecanismos essenciais para a superação do modo injusto de produção material da vida no qual nos afundamos. Destarte, a formação de educadores é também um instrumento indispensável para esse fim se não idealizada e enfraquecida, mas sim se respaldada nas relações sociais concretas que visem à emancipação humana.

Partiu-se de uma larga discussão nas vozes de autores clássicos que, embora muitas vezes não caminhem em mesmo sentido, oferecem contribuições relevantes a fim de reconhecermos o quão fundamental é a formação de educadores que viabilize o ímpeto por mudanças substanciais na sociedade contemporânea. Constata-se que, em virtude da análise feita acerca dos grupos de educadores envolvidos nesta pesquisa, para se pensar uma tendência mais historicizada de Educação Ambiental, é incontestemente uma formação baseada na teoria social crítica, em outras palavras, uma formação radical e coletiva.

Os dois grupos que colaboraram com esta Dissertação – o grupo de mestrands e o grupo de educadores do município de Mesquita – tiveram suas representações sociais de meio ambiente e de Educação Ambiental envolvidas pelo discurso conservador envolvido nas vertentes comportamental, bancária, técnica, romântica, ecológico-preservacionista, em suma, nas tendências natural e racional imbricadas. Suas práticas, ora infiltrando-se nas concepções ora impulsionadas por estas, também emergiram enviesadas e corroborantes com a racionalidade hegemônica. Por conseguinte, os processos formativos, o que não se propôs avaliar, pelos quais passaram esses educadores muito pouco implicaram avanços nessas concepções/práticas em Educação Ambiental. Entretanto, os indícios encontrados que apontam para uma formação reflexiva e crítica, sobretudo após o processo formativo, ou seja, já na realização das entrevistas, foram reconhecidos na parcela do grupo de mestrands que têm seus projetos de pesquisa referenciados na teoria social crítica. Vale recordar que não foi intenção focar esses grupos nesta Dissertação, mas tomá-los como realidade concreta para subsidiar toda a discussão teórica e predominante nesta pesquisa que, somada à investigação, procurou mapear alguns elementos para referendar teoricamente a formação de educadores ambientais críticos.

Com temor diante do produtivismo acadêmico, com temor também diante do abismo que se abre entre a escola e a universidade, com maior temor diante do arquivamento e/ou desmerecimento das produções crítico-transformadoras deste país, é sabida a urgência em se desenvolverem mecanismos de rompimento com tais limites. Viu-se aqui, às claras afirma-se, na formação de educadores a possibilidade de um movimento contra-hegemônico que, apesar de parecer irrisório e utópico – o que em certa medida o é –, é, para além disso, brecha

inquietante. Dessa forma, aponta-se não só para a reflexão dos educadores ou para uma reflexão que se fecha dentro das instituições escolares, mas aponta-se, sobretudo, para uma reflexão crítica da totalidade por reconhecê-la em constante totalização, por reconhecer o sentido de devenir no movimento histórico e dialético. Assinala-se: formação crítica, porque reflexiva, e não o contrário.

É indubitável a preponderância da discussão sobre a formação de educadores em um contexto de crise socioambiental. É da mesma forma preponderante levar essa discussão até os professores de profissão para com eles – e não sobre eles – estar em constante reflexibilidade e porque neles, em sua multiplicidade de saberes, o utópico necessário, e viável, brota intenso nas intencionalidades que, não obstante sejam tímidas e ingênuas, são sementes que, em/na formação, podem germinar – e devem – disseminar-se revolucionárias.

Nestas considerações finais, dúvidas. No “fim”, o retorno. E nessa dialetizante perspectiva retorna-se ao texto inicial em que Bertold Brecht narra o queimar de uma árvore, como que, para o que causa incômodo, para o que causa estranheza, pudessem-se pensar atitudes que revertam uma situação aparentemente incontornável. A bela árvore, romântica, desfeita no fogo, desassossega os olhos mais atentos e gera, aos vários olhos, um ímpeto transformador.

Entretanto, acreditar que um sujeito revolucionário haverá de se organizar/reorganizar é das mais nobres crenças numa época em que crença, fé, espiritualidade, sonho etc... são comercializados. E mais uma vez faz-se referência ao contraditório, ao paradoxal, ao “malandro” mundo do capital... Ficam aqui, logo, alguns questionamentos, algumas dúvidas, algumas meras observações, a fim de que se contribua com um debate que, tal qual o cerne de seu tema, parece intransponível.

Brecht, em uma de suas mais célebres criações, e mais uma vez, finaliza esta Dissertação – não o debate – oferecendo asas aos que desistiram de acreditar, neste contexto, em uma sociedade alternativa a esta que se impõe soberana:

*Nós vos pedimos com insistência:
Nunca digam - Isso é natural
Diante dos acontecimentos de cada dia,
Numa época em que corre o sangue
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza
Não digam nunca: Isso é natural
A fim de que nada passe por imutável.*

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C. B. de M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003.

ABRIC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora UCG, 2003. p. 37-57.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 20-34.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203 p.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003. 112 p.

BARRETO, M. P. **Educação e meio ambiente: a formação de professores em tempos de crise**. Universidade Federal Fluminense. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2007.

BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2009. 188 p.

_____. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, 2002. 163 p.

BARRETTO, E. S. de S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação docente, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 322 p.

BRASIL. Lei nº 9.795/99 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 28 abr. 1999.

CARNOY, M. **Educação, economia e estado: base e superestrutura, relações e mediações**.

São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. 88 p.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984. 128 p.

CHESNAIS, F. As origens da crise econômica e da crise ecológica. **O olho na história**, Salvador, n. 13, dez. 2009. Disponível em: <http://oolhodahistoria.org/n13/artigos/chesnais.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.

EAGLETON, T. **Ideologia**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo, 1997. 204 p.

FERNANDES, F. **Em busca do socialismo**: últimos escritos e outros textos. São Paulo: Xamã, 1995. 252 p.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx**: materialismo e natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 418 p.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

_____. **Educação e mudança**. 28ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 80 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. 146 p.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. 336 p.

GIESTA, N. C. Histórias em quadrinhos: recursos da educação formal e informal. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-167.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 298 p.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 244 p.

_____. **Concepção dialética da história**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a. 341 p.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b. 444 p.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. 15-29 p.

_____. **Educação ambiental**: no consenso um embate? 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2005. 96 p.

- _____. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004. 176 p.
- _____. **Educação ambiental.** V. 1. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2000. 61 p.
- _____. **A dimensão ambiental na educação.** 2ª Ed. São Paulo: Papirus, 1998. 104 p.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. 918 p.
- IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007. 176 p.
- JODELET, D. Representações sociais: história e avanços teóricos: vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.). **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-21.
- _____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- JOVCHELOVITH, S. Representações sociais e a diversidade do saber. In: JOCVHELOVITCH, S. (Org.). **Os contextos do saber – representações, comunidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 78-126.
- _____. **Representações sociais e esfera pública:** a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000. 232 p.
- KONDER, L. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 280 p.
- LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. 72-103 p.
- _____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 179-219 p.
- _____. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. **Verde cotidiano: meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 131-148.
- LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.
- LENIN, V. L. **O estado e a revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 144 p.
- LEROY, J. P.; PACHECO, T. Dilemas de uma educação em tempos de crise. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 30-71.
- LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 109-141.
- LIMA, J. G. S. de; LOUREIRO, C. F. B. A disciplina educação ambiental na rede municipal

de educação de Armação de Búzios (RJ): contexto, políticas e práticas curriculares. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2009, São Carlos. **Anais**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009. p. 203-216.

LIMA, K. R. de. S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 9-36.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 107-127.

LOUREIRO, C. F. B. Crítica ao fetiche da individualidade e aos dualismos na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **Educação ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação humana: uma abordagem emancipatória**. São Carlos: RiMa Editora, 2009. 1-14 p.

_____. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2008. 51-86 p.

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

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006b. 104-161 p.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 69-98 p.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 1988. 112 p.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, 1978, p. 1-18.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2008. 134 p.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 16-32.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a. 72 p.

_____. **A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret, 2008b. 158 p.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. 175 p.

_____. **O capital**. Vol. 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994. 571 p.

MELO, A. A. S. de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008. 126 p.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. 567 p.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. 1104 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006. 118 p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

_____. O fenômeno das representações sociais. In: DUVEEN, G. (Org.). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>. Acesso em: 28 jun. 2010.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-57.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? o que deve ser aprendido?** Sergipe: Universidade Federal de Sergipe/CESAD, 2008. p. 185-198.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 3ª Ed. São Paulo: Graal, 1985. 307 p.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004a. 64 p.

_____. **Meio ambiente e representação social**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004b. 88 p.

SÁ, C. P. de. As representações sociais na história recente e na atualidade da psicologia social. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007. p. 587-602.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 190 p.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007. 416 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª Ed. São Paulo:

Editora da Universidade de São Paulo, 2008a. 384 p.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008b. 174 p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUZA, J. de S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002. 223 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes:** formação profissional. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

TROTSKY, L. **A revolução permanente.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 216 p.

TRINCA, T. P. **O proletariado e seu permanente fazer-se enquanto classe:** reflexões em torno da cultura material operária face às vicissitudes da luta capital-trabalho. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/tatianepacanaro.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2010.

ANEXOS

Anexo A – Questionário 1

Anexo B – Questionário 2

Anexo C – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR - CAMPUS DE NOVA IGUAÇU

Programa de Mestrado em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – **GEPEADS**

Nome: _____

Idade: _____

Município e bairro onde mora: _____

Curso de graduação: _____

Ano de término do curso de graduação: _____

Curso de pós-graduação (caso tenha feito): _____

Ano de término da pós-graduação: _____

Tem experiência com docência? () Sim () Não

Caso tenha experiência, responda as questões que seguem:

Quanto tempo de experiência? _____

Em que níveis já lecionou? _____

Atualmente, está lecionando? _____

Você leciona a disciplina para a qual foi graduado (a)? _____

Já trabalhou na área educacional, porém fora da sala de aula? () Sim () Não

Caso tenha trabalhado, descreva a sua atividade:

Obrigada!!!



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR - CAMPUS DE NOVA IGUAÇU

Programa de Mestrado em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS

Nome: _____

Responda por favor com sua opinião sincera, sem se preocupar se está certo ou errado. O que queremos saber é o que você já conhece sobre este tema. Portanto se não souber ou tiver pouco conhecimento, nos diga isso, pois é importante para pensarmos como faremos a formação em Educação Ambiental.

Obrigado por sua colaboração.

- 1) O que significa meio ambiente para você?
- 2) O que você entende por Educação Ambiental?
- 3) Qual seria, do seu ponto de vista, a importância da Educação Ambiental no cotidiano de onde você vive?
- 4) Relate alguma ação de Educação Ambiental da qual você tenha conhecimento.

Obrigada!



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR - CAMPUS DE NOVA IGUAÇU

Programa de Mestrado em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – **GEPEADS**

Roteiro de Entrevista

Após a entrega do questionário nas mãos do respondente, deixá-lo ler as respostas por alguns minutos e iniciar a entrevista.

Com relação à seguinte questão: *O que significa meio ambiente para você?*

1ª Questão – Sua percepção mudou com relação à sua resposta ou você prefere mantê-la?
Caso sua percepção tenha mudado, tente reelaborar sua resposta.
Caso mantenha sua resposta, diga o porquê.

2ª Questão – O que você considera ter provocado essa mudança em sua percepção?

3ª Questão – De acordo com a sua percepção modificada, há mudanças em suas práticas educativas? Dê alguns exemplos.

Com relação à seguinte questão: *O que você entende por Educação Ambiental?*

1ª Questão – Sua percepção mudou com relação à sua resposta ou você prefere mantê-la?
Caso sua percepção tenha mudado, tente reelaborar sua resposta.
Caso mantenha sua resposta, diga o porquê.

2ª Questão – O que você considera ter provocado essa mudança em sua percepção?

3ª Questão – De acordo com a sua percepção modificada, há mudanças em suas práticas educativas? Dê alguns exemplos.

Com relação à seguinte questão: *Qual seria, do seu ponto de vista, a importância da Educação Ambiental no cotidiano de onde você vive?*

1ª Questão – Sua percepção mudou com relação à sua resposta ou você prefere mantê-la?
Caso sua percepção tenha mudado, tente reelaborar sua resposta.
Caso mantenha sua resposta, diga o porquê.

2ª Questão – O que você considera ter provocado essa mudança em sua percepção?

3ª Questão – De acordo com a sua percepção modificada, há mudanças em suas práticas educativas? Dê alguns exemplos.

Com relação à seguinte questão: *Relate alguma ação de Educação Ambiental da qual você tenha conhecimento.*

1ª Questão – Além da relatada, você tomou conhecimento de outras ações de Educação Ambiental? Se sim, relate-as.

2ª Questão – Você considera que o processo de formação pelo qual passou (ou as reuniões no caso de Mesquita; ou as aulas e afins no caso da turma de mestrado) lhe proporcionou esse contato maior com ações em Educação Ambiental?

3ª Questão – Relate agora ações de Educação Ambiental da qual você tenha participado.

Obrigada!!!