UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

ÉRICKA MILENA MESQUITA DE MORAIS PEDROSO

**A abordagem da *práxis educativa* em dissertações e teses em Educação Ambiental
Crítica**

Ribeirão Preto
2017

ÉRICKA MILENA MESQUITA DE MORAIS PEDROSO

**A abordagem da *práxis educativa* em dissertações e teses em Educação Ambiental
Crítica**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Sumi
Kawasaki

Ribeirão Preto

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para os fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Pedroso, Éricka Milena Mesquita de Moraes

Abordagem da *práxis educativa* em dissertações e teses em educação ambiental crítica. Ribeirão Preto, 2017.

125 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Kawasaki, Clarice Sumi.

1. Práxis. 2. *Práxis educativa*. 3. Educação ambiental crítica. 4. Estado da arte.

PEDROSO, E. M. M. de M. **A abordagem da *práxis educativa* em dissertações e teses em Educação Ambiental Crítica**. 2017. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico esta dissertação a todos os pesquisadores e acadêmicos das áreas de Educação e Educação Ambiental e a todas as pessoas que me apoiaram, em especial ao Rogério, Lavínia e Lorenzo, aos quais dedico todo o meu fazer.

AGRADECIMENTOS

Reflico minha gratidão a partir da grande existência de Deus em minha vida e todas as maravilhas que Ele me proporciona a cada dia. Foi com todas as graças recebidas que consegui chegar até aqui. Por caminhos turbulentos e várias mudanças, eu passei. E posso dizer que, com minha fé e com Sua Força, eu venci! E, ainda, no meio dessa caminhada me deu um presente: Lorenzo!

Sumi, todos os esforços dedicados a esta pesquisa ofereço a você. Sinto um orgulho enorme em ser sua orientanda. Com esse grande portal aberto por você, aproveitei tudo o que podia em termos de conhecimentos adquiridos. Mas não paro por aqui...

Agradeço ao principal apoio que tive do meu esposo Rogério, por toda confiança. Amor, obrigada por acreditar em mim! Você também é protagonista desta história! Com você compartilho e ofereço toda a minha felicidade. Obrigada pela paciência! As suas palavras: “vai dar certo”, sempre me acalmam e fazem que eu seja mais perseverante.

Aos meus padrinhos acadêmicos, João Henrique e Goreti, agradeço pela trilha que vocês fizeram para eu passar. Obrigada por todas as palavras!

À minha mãe, à sua ideia... Assim, volto às minhas origens, onde me sinto mais segura, onde meus filhos estão nos melhores braços, os que me criaram.

Ao meu pai, minha inspiração! Pela vida inteira nas estradas por nossa causa! Peço para ter a unha do seu dedo mindinho para tamanha garra e assim criar meus filhos.

Lavínia, minha princesinha! Tenho medo de você crescer e eu perder os melhores momentos de estar junto com você... “Mamãe, quer brincar comigo agora?”.

Jhonny (*in memoriam*) e Lady! Se vocês falassem... Mas na linguagem canina digo obrigada pela companhia e pelas vezes em que seus latidos me fizeram desconcentrar. Os pensamentos das retomadas eram bem melhores!

Enfim, amigos do grupo de pesquisa da USP de Ribeirão e do grupo EArte, Maria Cristina, Elaine, Vanessa, todas as ideias, palavras e acontecimentos em suas trajetórias me serviram de experiência. Ao Vítor, em especial, sou eternamente grata, por sempre estar disponível para discussões. Obrigada por todos os momentos em que sua imensa boa vontade me serviu de apoio.

Enfim, meus agradecimentos à CAPES, cujo financiamento ofereceu todas as oportunidades para a realização desta pesquisa.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

PEDROSO, E. M. M. de M. **A abordagem da *práxis educativa* em dissertações e teses em Educação Ambiental Crítica**. 2017. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Esta pesquisa investigou a abordagem dada à *práxis educativa* nas pesquisas em Educação Ambiental Crítica, desenvolvidas em teses de doutorado e dissertações de mestrado inseridas no Banco de Teses do Projeto EArte. Este Projeto, o qual é o contexto mais amplo desta pesquisa, propõe-se a realizar um estudo do estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil desde 2008, envolvendo pesquisadores de cinco instituições universitárias brasileiras. A *práxis educativa* é uma dimensão fundamental na perspectiva crítica da Educação Ambiental (EA), realizando-se na unidade dialógica e/ou dialética entre teoria e prática, sujeito e objeto, sociedade e natureza e natureza e cultura, conforme autores da perspectiva crítica da educação ambiental. Por meio de uma análise documental das teses e dissertações em Educação Ambiental Crítica, em uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional, esta pesquisa identificou e analisou 23 teses e dissertações deste Banco de Teses. Inicialmente, o corpus documental desta pesquisa foi analisado a partir de suas Fichas de Classificação, trazendo dados importantes sobre aspectos autorais, institucionais e de pesquisa destes trabalhos, permitindo caracterizá-los. Um mapeamento das principais referências teóricas relativas à abordagem da *práxis educativa* em cada um destes trabalhos foi também realizado. Em seguida, verificou-se, em cada trabalho, como o termo *práxis/práxis educativa* foi abordado, obtendo um panorama geral destas pesquisas, o que nos permitiu selecionar alguns trabalhos para uma leitura e análise mais aprofundada de suas versões completas. O referencial teórico do presente estudo foi construído, partindo do conceito de *práxis* em Marx e autores marxistas, passando pelos autores da perspectiva crítica da Educação, até chegar aos autores da perspectiva crítica da Educação Ambiental, a fim de compreender como este conceito de *práxis* foi sendo transposto nestes diferentes contextos até chegar nestas teses e dissertações em EAC. Como resultado desta análise, verificou-se uma multiplicidade de formas de abordagem da *práxis/práxis educativa* nesses trabalhos, trazendo diferentes implicações para a prática pedagógica em EA e contribuindo para uma diversidade de produção no campo da pesquisa em EA.

Palavras-chave: Práxis. Práxis educativa. Educação ambiental crítica. Estado da arte.

ABSTRACT

PEDROSO, E. M. M. de M. **The Educational Praxis approach in dissertations and theses in Critical Environmental Education**. 2017. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

This research investigated the approach given to educational praxis in research in Critical Environmental Education, developed in doctoral theses and dissertations inserted in the Thesis Bank of the EArte Project. This project, which is the broader context of this research, proposes to carry out a study of the state of the art of research in Environmental Education in Brazil since 2008, involving researchers from five Brazilian university institutions. The educational praxis is a fundamental dimension in the critical perspective of Environmental Education (EA), taking place in the dialogical and / or dialectical unity between theory and practice, subject and object, society and nature and nature and culture, as authors of the critical perspective of environmental education. Through a documentary analysis of theses and dissertations in Critical Environmental Education, in a qualitative approach to educational research, this research identified and analyzed 23 theses and dissertations of this Bank of Theses. Initially, the documentary corpus of this research was analyzed from its Classification Sheets, bringing important data about the authors', institutional and research aspects of these works, allowing them to be characterized. A mapping of the main theoretical references regarding the approach to educational praxis in each of these works was also carried out. Then, in each work, the term praxis / educational praxis was approached, obtaining an overview of these researches, which allowed us to select some works for a more detailed reading and analysis of their complete versions. The theoretical framework of the present study was constructed, starting from the concept of praxis in Marx and Marxist authors, passing through the authors of the critical perspective of Education, until reaching the authors of the critical perspective of Environmental Education, in order to understand how this concept of praxis was being transposed in these different contexts until arriving at these theses and dissertations in EAC. As a result of this analysis, there was a multiplicity of ways of approaching the praxis / educational praxis in these works, bringing different implications for the pedagogical practice in AE and contributing to a diversity of production in the field of AE research.

Keywords: Praxis. Educational praxis. Critical environmental education. State-of-the-art.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Programa de Pós-graduação e respectivas Instituições de Ensino Superior (IES) das Dissertações e Teses por regiões brasileiras.	67
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contexto escolar e temas de estudo das dissertações e teses.....	68
Quadro 2 – Autores que constituem a base teórica das Dissertações e Teses.	69
Quadro 3 – A abordagem da <i>práxis</i> nas teses e dissertações que abordam a <i>práxis educativa</i> na perspectiva crítica da EA.	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
C-NAT	Relação cultura/natureza
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
Furg	Universidade Federal do Rio Grande
GDPs	Grupos de Discussão de Pesquisa
Id	Código de identificação
IES	Instituição de Ensino Superior
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
S-NAT	Relação sociedade/natureza
SUJ-OBJ	Relação sujeito/objeto
T-P	Relação teoria/prática
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
Unesa	Universidade Estácio de Sá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIPLI	Centro Universitário Plínio Leite
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	21
2.1 O Projeto EArte.....	21
2.2 Etapas desta pesquisa	22
2.3 A busca de dissertações e teses que abordam a <i>práxis/práxis educativa</i> na perspectiva crítica da Educação Ambiental	23
2.4 O referencial teórico e metodológico desta pesquisa.....	23
2.5 O Estudo Piloto	24
2.6 A construção do referencial teórico desta pesquisa	24
2.7 A análise das teses e dissertações	25
3 O CONCEITO DE <i>PRÁXIS</i> E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA O CAMPO EDUCACIONAL.....	27
3.1 O conceito de <i>práxis</i>	27
3.2 Definição dos conceitos relacionados à <i>Práxis</i>	34
3.2.1 Alienação	35
3.2.2 Emancipação	36
3.2.3 Complexidade	38
3.2.3 Dialogicidade	42
3.2.4 Dialética	43
3.3 O conceito de <i>práxis</i> na Educação	45
3.3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani	45
3.3.2 A Pedagogia Libertadora de Freire	47
3.3.3 A Pedagogia da <i>Práxis</i> de Gadotti.....	49
4 A ABORDAGEM DA <i>PRÁXIS</i> NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	53
4.1 A <i>Práxis Educativa Transformadora</i> na interação dialógica entre o homem, a sociedade e a natureza.....	53
4.2 A <i>práxis educativa</i> na constituição do <i>Sujeito Ecológico</i>	56
4.3 A <i>Práxis</i> na Educação Ambiental Política.....	58
4.4 A <i>Práxis</i> no processo societário alternativo.....	59
4.5 A <i>Práxis</i> na perspectiva interpretativa hermenêutica da Educação Ambiental	61
4.6 A <i>Práxis</i> na Pedagogia Histórico-Crítica.....	63

5 AS PESQUISAS QUE ABORDAM A <i>PRÁXIS EDUCATIVA</i> NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	66
5.1 Aspectos autorais, institucionais e de pesquisa das dissertações e teses em Educação Ambiental	66
5.3 A Abordagem da <i>práxis educativa</i> nas pesquisas analisadas	70
5.4 Seleção e análise dos trabalhos completos	77
5.4.1 Id 83	77
5.4.2 Id 1397	78
5.4.3 Id 1692	79
5.4.4 Id 8254	80
5.4.5 Id 6239	81
5.4.6 Id 7333	82
5.4.7 Id 4576	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
Anexos	94

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Ciências Biológicas entre o período de 2000 a 2004, meu interesse sempre esteve voltado para as questões ambientais e para o campo educacional. Minha experiência como docente e a necessidade de aperfeiçoamento profissional estimularam-me a ingressar no Programa de Pós-graduação, nível mestrado, inserindo-me na vida acadêmica na área da Educação. O início deu-se em 2013, pelo contato com a pesquisa em Educação Ambiental (EA), a partir da participação no Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Ensino de Ciências Naturais do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE). O grupo de pesquisa deu-me subsídios para desenvolver o projeto de pesquisa e efetivamente me incluir como discente do Programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2014.

Ao participar como membro do Projeto EArte, tive oportunidade de conhecer as pesquisas do tipo “estado da arte” que estavam sendo desenvolvidas até o momento e ter o contato com a produção acadêmica (dissertações e teses) em Educação Ambiental, o que me motivou a realizar um estudo descritivo e analítico sobre essa produção que teve um progressivo aumento a partir da década de 1990, e mais efetivamente na década subsequente conforme apontam Palmieri (2011), Souza (2012), Heira (2012), Kato (2014), Rink (2014), Pereira (2014), Zupelari (2014). Além de apontar esse dado em sua pesquisa, Silva (2015), aponta também o crescimento da vertente crítica da EA nestas produções. A perspectiva da EA tornou-se atualmente a tendência pedagógica predominante entre educadores e pesquisadores.

Visando a aumentar o entendimento sobre o campo da EA, Sauv (2005) realiza um mapeamento, identificando quinze correntes de pensamentos e de prticas em EA. Seu estudo aponta uma pluralidade e uma diversidade no campo o que dificulta a possibilidade de realizar o enquadramento de determinadas propostas ou experincias em apenas uma corrente.

Podem se incorporar, a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposies. Por outro lado, uma mesma proposio pode corresponder a duas ou trs correntes diferentes, segundo o ngulo sob o qual analisada (SAUV, 2005, p. 17).

Entre as correntes propostas por Sauv (2005), temos a corrente crtica, inspirada na Teoria Crtica que enfatiza a anlise das dinmicas sociais que se encontram na base dos problemas ambientais. A postura crtica como comportamento poltico aponta para a

transformação da realidade, inscrevendo a EA em uma perspectiva sociocrítica. A reflexão crítica deve abranger as premissas e valores que fundam as políticas educacionais, as estruturas organizacionais e as práticas em salas de aula.

Layrargues (2004) ressalta o papel protagonista do Brasil no debate sobre os diferentes posicionamentos político-pedagógicos da EA. Debate que resulta “em um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo” e estabelece fronteiras internas que distinguem as vertentes consideradas identidades da EA brasileira.

Por vezes conhecida como crítica, emancipatória, transformadora, entre outras denominações, Trein (2012), em um de seus artigos, traz a questão “*a Educação ambiental crítica é crítica de que?*”, apresentando o contexto mundial e nacional dos diversos posicionamento sobre a EA. Desse modo, alerta sobre a necessidade de uma articulação entre o ambiental e o educacional, entendendo que incorporar a dimensão ambiental na Educação e no currículo escolar é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza, mediada pelo trabalho. E conclui que mais importante que encontrar respostas para sua pergunta inicial, é compreender os diferentes efeitos que cada uma das vertentes da EA causa sobre a reprodução social.

Silva (2015), ao analisar a perspectiva crítica na EA em teses e dissertações da área, destaca a importância da questão da *práxis* nesse contexto. Seu estudo permitiu realizar um mapeamento inicial das teses e dissertações na perspectiva crítica da produção acadêmica em EA Crítica (EAC) no país e possibilitou a compreensão de que tal produção vem sendo construída ao longo do tempo. Desse modo, a autora relata que há nas pesquisas um discurso político padronizado (coeso e uniforme) sobre a EAC que nem sempre reflete ou se articula à proposta educacional e de pesquisa desenvolvida, apontando uma certa dicotomização entre teoria e prática. Todavia, sua pesquisa não se ateve à questão, nem a aprofundou.

Embora seja abordada por vários campos do conhecimento, a *práxis* na Educação é de fundamental importância para as discussões desse campo na atualidade. Tal abordagem surge por meio do pensamento de Marx e autores que partem desse pensamento e, assim, o conceito de *práxis* é transposto para o campo educacional.

A *práxis educativa* é um elemento central no contexto da perspectiva crítica da EA, a qual exerce uma postura política que se realiza na unidade dialética teoria-prática, homem-natureza. Essa unidade dialética deve ser a base do pensamento para as ações que se desenvolvem no âmbito escolar. Tal evidência está presente nas concepções de *práxis* dos autores que trazem a perspectiva crítica da EA.

A origem desta presente pesquisa se dá partir do momento em que entramos em contato com essas produções (dissertações e teses) que trazem a perspectiva crítica da EA e verificamos a significativa presença do termo *práxis/práxis educativa* nos trabalhos, já que muitas das pesquisas fazem menções à superação das dicotomias entre teoria e prática, sociedade e natureza, cultura e natureza. Tal problematização levou-nos a questionar: ‘A *práxis* se coloca, de fato, na perspectiva crítica da EA? Em que medida e extensão? Como a *práxis* se coloca e se desenvolve nessas pesquisas? E qual é a sua relevância na perspectiva crítica da EA?’.

É a partir dessas questões que surge o principal objetivo de pesquisa: caracterizar e analisar as teses e dissertações em Educação Ambiental Crítica que abordam a *práxis* na Educação, a fim de compreender qual é a sua abordagem nas pesquisas. Para tanto, tem como objetivos específicos: 1) identificar e mapear as dissertações e teses brasileiras de Educação Ambiental que abordam a *práxis* na Educação; 2) identificar e analisar os referenciais teóricos referentes da *práxis* na Educação adotados pelos pesquisadores; 3) identificar e analisar, nas pesquisas, a presença de ideias, definições e conceitos de *práxis* na Educação, e de outros referentes, tais como as relações teoria-prática, sujeito-objeto, homem-natureza e cultura-natureza, e os conceitos de alienação/emancipação, dialogicidade/dialética e complexidade, que estão na base da construção do próprio conceito de *práxis*; e 4) entender e discutir qual é a abordagem dada e a relevância da *práxis educativa* nas teses e dissertações em Educação Ambiental Crítica.

Esta pesquisa está inserida em um projeto institucional mais amplo, o Projeto EArte¹. É caracterizada como uma pesquisa do Estado da Arte, por trazer uma abordagem qualitativa sobre a pesquisa em EA no Brasil.

No primeiro capítulo apresentaremos o referencial teórico de análise desta pesquisa trazendo o conceito de *práxis* a partir de Marx e autores marxistas; os principais conceitos relacionados à *práxis* (alienação/emancipação, complexidade e relação dialética/dialógica); e a transposição do conceito para o campo educacional, a partir de autores que abordam a perspectiva crítica da Educação, (Saviani, Freire e Gadotti).

O segundo capítulo traz o conceito de *práxis/práxis educativa* dos autores que abordam a perspectiva crítica da EA - Loureiro, Carvalho, Guimarães, Layrargues, Lima e Tozoni-Reis. Tais autores foram as referências mais citadas nas dissertações e teses em EA

¹ Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (Teses e Dissertações) – Projeto interinstitucional que envolve pesquisadores de diferentes universidades (Universidade de São Paulo – USP - *campus* Ribeirão Preto, Universidade Estadual de São Paulo – UNESP - *campus* Rio Claro, Universidade de Campinas - UNICAMP - e Universidade Federal de São Carlos – Ufscar).

Crítica analisadas por Silva (2015), Pedroso, Silva e Kawasaki (2015) e nesta presente pesquisa. Para tanto, em cada autor buscamos trazer a sua abordagem de *práxis/práxis educativa*, vinda ou não em forma de um conceito ou definição; sua perspectiva crítica da EA, bem como as denominações utilizadas pelos autores, a sua visão (crítica) sobre a sociedade, a relação homem-natureza e o papel da escola ou da Educação nesse contexto.

No terceiro capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa a partir do *corpus documental* de 23 dissertações e teses que abordam a *práxis/práxis educativa* numa perspectiva crítica da EA. Identificamos inicialmente os aspectos autorais, institucionais, educacionais e de pesquisa, a partir de dados obtidos nas Fichas de Classificação dos trabalhos realizados pelo projeto EArte; e as principais referências teóricas que compõem cada trabalho. Na segunda parte situamos como é abordado o conceito “*práxis*” ou “*práxis educativa*” nos 23 trabalhos, identificando as relações T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT, como estas se apresentam de forma dialética e/ou dialógica e apontando os conceitos relacionados à *práxis/práxis educativa*. A partir daí, definimos a seleção de trabalhos para uma leitura mais profunda.

A análise aponta para uma diversidade de abordagem da *práxis/práxis educativa* nesses trabalhos e possibilitou identificar um conjunto de aspectos que permitem trazer alguns indícios sobre as concepções de *práxis educativa* dos trabalhos. Porém esta análise ainda ficou muito presa ao discurso e não foi possível verificar se na própria pesquisa, traz uma articulação entre a sua proposta pedagógica ao referencial teórico utilizado, pois não houve tempo suficiente para aprofundá-las, e, somente em uma análise mais detida, inclusive buscando contradições, seria possível trazer conclusões a esse respeito.

As considerações que concluem a presente pesquisa, trazem perspectivas de continuidade e recortes. E, acreditamos ainda de que esta deva contribuir não só para futuras pesquisas, mas também para o campo da Educação.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a abordagem acerca da *práxis educativa* na perspectiva crítica em dissertações e teses em Educação Ambiental (EA). Partimos do universo amostral de Silva (2015), a qual analisou a perspectiva crítica nas dissertações e teses em EA, para compor o universo amostral desta pesquisa. Desse modo, definimos a proposta de analisar os trabalhos que apresentam o termo “*práxis educativa*”, ao percebermos que tais trabalhos, analisados por Silva (2015), traziam algum tipo de reflexão entre a relação teoria-prática, sociedade-natureza e cultura-natureza.

Esta pesquisa, ora apresentada, é de natureza documental e visa a analisar o conteúdo de dissertações e teses em uma perspectiva qualitativa da pesquisa educacional. Está inserida em um projeto interinstitucional mais amplo, o “Projeto EArte: A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)”.

2.1 O Projeto EArte

O Projeto EArte objetivou fornecer e analisar o estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. Teve origem em 2003 pelo Grupo FORMAR Ciências da Faculdade de Educação da UNICAMP, por meio do projeto de pesquisa intitulado “O que sabemos sobre a Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica” coordenado pelos Profs. Drs. Hilário Fracalanza² e Ivan Amorosino do Amaral. Esse prefácio possibilitou a constituição inicial de parte do acervo e de um catálogo preliminar de dissertações e teses em EA no Brasil.

Desde 2008, o projeto vem sendo desenvolvido por pesquisadores de Universidades do Estado de São Paulo: UNESP/Rio Claro, UNICAMP/Campinas e USP/Ribeirão Preto, sendo, a partir disso, nomeado de Projeto EArte, em referência à sua natureza, ou seja, o estado da arte da pesquisa em EA. O projeto conta com o financiamento do CNPq desde o seu primeiro período (2008 a 2010), prorrogado para os períodos posteriores (2010 a 2012 e 2012 a 2015).

Na primeira etapa do processo, o grupo de pesquisadores identificou e selecionou as dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES³, abarcando o período de 1981

² Prof. Doutor Hilário Fracalanza, Faculdade de Educação – UNICAMP, “*in memoriam*”.

³ Segundo Vieira e Maciel (2007), o banco da CAPES foi criado para disponibilizar, via internet, informações básicas de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* das diversas áreas e subáreas do conhecimento, desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior públicas e particulares brasileiras. Por meio de uma ferramenta de busca é possível localizar e consultar pesquisas defendidas desde 1987.

a 2009. Foi realizada busca de trabalhos acadêmicos que apresentassem em seu título, resumo e/ou palavra-chave o termo “educ* ambient*”. A busca resultou em cerca de 8.000 (oito mil) dissertações e teses, as quais tiveram seus resumos analisados para definir, de acordo com os critérios estabelecidos⁴ pelos pesquisadores, se comporiam um catálogo e um banco de dissertações e teses em EA do Projeto EArte. As análises resultaram na seleção de 2109 dissertações e teses, referentes ao período de 1981 a 2009.

Após a etapa de consolidação dos trabalhos que comporiam o acervo, seguiu-se para a segunda etapa, na qual os resumos foram submetidos a uma classificação identificando os aspectos autorais, institucionais, educacionais e de pesquisa dos mesmos. Para tanto, foi elaborada e utilizada uma Ficha de Classificação (Anexo A) e um conjunto de descritores (Anexo C) dos aspectos que compõem a Ficha. Descrições e análises mais detalhadas a respeito do Projeto EArte encontram-se em Carvalho et al. (2013).

Atualmente, há um sistema eletrônico do Banco de Dissertações e Teses selecionadas pelo projeto EArte⁵ que compõe um *corpus documental* de 2763 (duas mil setecentos e sessenta e três) dissertações e teses em EA compreendidas nos períodos de 1981 a 2009 e 2011⁶ a 2012. O *site* apresenta um sistema de busca, com inúmeras possibilidades de cruzamentos dos diferentes aspectos que compõem a Ficha de Classificação e um sistema de geração de catálogos específicos que reúne os documentos selecionados nessas buscas. O *site* foi disponibilizado oficialmente para consulta pública em 13/03/2015. A partir de 2016, como uma terceira etapa do projeto, o grupo de pesquisadores tem dado continuidade ao trabalho de busca e de classificação. Tais buscas deverão ser realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, da Biblioteca Digital (BDTD) e outras fontes disponíveis.

A partir do estudo mais panorâmico das teses e dissertações em EA no Brasil, recortes específicos são oferecidos no sentido de investigar questões referentes a formação de professores, ambientalização curricular, ecologia, movimentos sociais, etc. Esta pesquisa propõe-se a trazer um recorte sobre a *práxis* da Educação nas dissertações e teses em EAC.

2.2 Etapas desta pesquisa

⁴ As pesquisas que incluíam estudos e se situavam na relação entre a temática ambiental ou ideário ambientalista e processos educativos foram consolidadas como Pesquisa em Educação Ambiental.

⁵ Disponível em: <<http://www.earte.net/>>.

⁶ Esta lacuna correspondente ao ano de 2010 foi devido a problemas técnicos do banco de Teses da CAPES, impossibilitando as buscas neste período.

Descreveremos o desenvolvimento metodológico desta pesquisa apresentando como se deu a busca e seleção das dissertações e teses que abordam a *práxis/práxis educativa* na perspectiva crítica da EA, a construção do referencial metodológico e os instrumentos de pesquisa, a delimitação e análise dos trabalhos completos e a construção do referencial teórico desta investigação.

2.3 A busca de dissertações e teses que abordam a *práxis/práxis educativa* na perspectiva crítica da Educação Ambiental

A partir do *corpus documental* de 53 trabalhos analisados por Silva (2015), constituído a partir de uma busca no Banco de Dissertações e Teses EArte utilizando o termo “educação ambiental crítica”, a presente pesquisa ampliou o *corpus* incluindo outros termos de busca, tais como: “educação ambiental emancipatória” e “educação ambiental transformadora”. Isso se deve às várias sinonímias que são utilizadas para denominar a perspectiva crítica da EA. A nova busca resultou em um total de 76 dissertações e teses.

Consequente, atribuímos uma proposta para a pesquisa de entrar em contato com os trabalhos completos dispostos em arquivo no formato pdf. Assim, utilizamos a ferramenta “localizar” disponível no programa “*Adobe Reader*”, para buscarmos nos trabalhos o termo “*práxis educativa*”. Identificamos 23 trabalhos que trazem o termo “*práxis educativa*”. Tal procedimento foi utilizado para fazer um recorte mais delimitado dos trabalhos para as análises posteriores. Fazendo esta opção estamos cientes de que abamos perdendo trabalhos que abordam o somente o termo *práxis*, podendo este estar voltado para o campo educacional.

Esclarecemos, ainda neste tópico da metodologia, que a utilização da barra ao mencionarmos o termo *práxis/práxis educativa* está relacionada à presença destes dois termos nos trabalhos selecionados. Assim, o termos *práxis* está num nível mais sociológico, enquanto que a *práxis educativa* se encontra no campo da educação.

2.4 O referencial teórico e metodológico desta pesquisa

A presente pesquisa desenvolve-se em uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional. De acordo com Alves-Manzzotti e Gewandsnajder (1999), a principal característica da referida abordagem é seu caráter compreensivo e interpretativo. Por sua vez, a pesquisa trata de um estudo do tipo estado da arte, o qual, segundo Ferreira (2002), define-se como um mapeamento da produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento,

possibilitando analisar como um determinado tema vem sendo discutido. Esse tipo de pesquisa possibilita conhecer o que já foi produzido e buscar o que ainda não foi realizado.

Assim, propõe-se aqui uma análise documental da abordagem da *práxis/ práxis educativa* em dissertações e teses que trazem a perspectiva crítica da EA.

2.5 O Estudo Piloto

Na primeira fase da pesquisa foi feita uma leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave dos 23 trabalhos do *corpus documental* desta pesquisa. Em seguida, passou-se à leitura das Fichas desses trabalhos, a fim de analisar os aspectos autorais, institucionais, educacionais e de pesquisa nelas apresentados. O modelo da Ficha, foi construído pelo Projeto EArte e está reproduzido no Anexo A. Os descritores dos aspectos contidos na mesma, encontram-se no Anexo C.

A leitura inicial dos trabalhos permitiu reunir dados que serão descritos na primeira parte dos resultados desta pesquisa: nível de titulação, ano de produção, programa de pós-graduação e instituição de ensino superior, região, os contextos educacionais e os temas de estudos das pesquisas.

Foi realizado também um levantamento sobre as bases teóricas desses trabalhos, o que deu subsídio para iniciar a construção do referencial teórico desta pesquisa.

A etapa inicial permitiu ter um panorama das teses e dissertações que abordam a *práxis educativa* na perspectiva crítica de EA. Os resultados obtidos a partir disso, também subsidiarão a análise mais aprofundada dos trabalhos selecionados, conforme o item a seguir.

2.6 A construção do referencial teórico desta pesquisa

A construção do referencial teórico aqui mobilizado foi realizada ao longo da pesquisa. Como a investigação sobre a definição/conceito de *práxis educativa* deu-se no contexto das teses e dissertações em EA que trazem uma perspectiva crítica da Educação, partimos do referencial teórico construído por Silva (2015), o qual evidenciou as contribuições dos seis autores mais citados nas dissertações e teses nessa perspectiva, sendo eles: Loureiro (2004, 2012), Guimarães (2004), Carvalho (2004, 2012), Layrargues (1997, 2002, 2004, 2009), Lima (1999, 2002, 2004, 2009) e Tozoni-Reis (2006).

Buscou-se, ainda, outros autores identificados nos trabalhos do universo amostral desta pesquisa, utilizados como referências teóricas para o desenvolvimento do conceito de

práxis educativa, já que esta é a principal meta da presente pesquisa. Assim, iniciamos com o conceito/concepção de *práxis educativa* de cada um dos seis autores e a sua perspectiva crítica da EA, a partir de sua visão sobre a sociedade, a relação sujeito/objeto, sociedade/natureza, cultura/natureza, teoria/prática e o papel da escola/Educação nesse contexto.

Verificamos que os autores que trazem a perspectiva crítica da EA, partem de ideias e conceitos desenvolvidos originalmente em Marx e pensadores marxistas - os autores da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (Adorno Horkheimer e Habermas), Gramsci, Kosik, Konder e Lukács, dentre outros. Assim, as ideias e conceitos desenvolvidos por esses autores iniciam o capítulo de referencial teórico desta pesquisa.

Outros autores foram também identificados, aqueles que buscam transpor o conceito de *práxis* para o campo da Educação. Assim, construímos uma parte do referencial teórico, destacando as concepções da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani, a Pedagogia Libertária de Freire e a Pedagogia da *Práxis* de Gadotti. A escolha desses autores foi dada a partir da observação de que são referenciados pelos autores que trazem a perspectiva crítica da EA e também constituem a base teórica do *corpus documental* desta pesquisa.

Verificamos que, além dessas bases teóricas, os trabalhos que trazem a perspectiva crítica da EA, embasam-se na teoria da complexidade de Morin e na abordagem da complexidade ambiental de Leff. Sentimos portanto, a necessidade de abordar as concepções desses autores no referencial teórico, a partir da identificação da sua presença nas pesquisas.

A apresentação do referencial teórico aqui mobilizado foi determinada em dois capítulos. No terceiro capítulo abordamos o conceito de *práxis* em Marx, autores marxistas e da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt; e o conceito de *práxis* transposto para a Educação por meio dos autores Saviani, Freire e Gadotti. No quarto capítulo buscamos construir a concepção dos autores que trazem a perspectiva crítica da EA.

2.7 A análise das teses e dissertações

Com o intuito de verificar como o termo *práxis/práxis educativa* aparece nas pesquisas, buscamos responder a questão: Há uma definição ou conceito explícito de *práxis/práxis educativa*? Se sim, qual(is) é(são) esta(s) definição(ões)/conceito(s)? Há algum tipo de relação entre T-P (teoria/prática), SUJ-OBJ (sujeito/objeto), S-NAT (sociedade/natureza), C-NAT (cultura/natureza) desenvolvido nestes trabalhos? Se sim, que tipo de relação, de que natureza são estas relações? Qual(is) conceito(s) relacionados à *práxis*

são abordados nesses trabalhos? Desse modo, construímos um quadro (Quadro 3) que será apresentado na sessão de resultados.

A partir da caracterização do universo inicial de teses e dissertações (23), sorteamos 7 trabalhos para realizar uma análise mais aprofundada em relação ao conceito de *práxis educativa* identificado nos mesmos. A escolha foi feita procurando abranger um universo diverso de trabalhos, em relação a contextos educacionais, natureza teórica ou empírica e abordagem do termo *práxis/práxis educativa*.

Para essa abordagem, procuramos seguir uma sequência para explicar cada trabalho explicitando as características teóricas ou empíricas, seu contexto educacional, seu tema de estudo, o objetivo da pesquisa, a abordagem da *práxis/práxis educativa*, a discussão sobre a relação T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT de forma dialética e/ou dialógica, abordagem dos conceitos relacionados à *práxis educativa*, as perspectivas da Educação nesse contexto.

3 O CONCEITO DE *PRÁXIS* E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Este capítulo busca entender o conceito de *práxis* e sua transposição para o campo educacional. Para a sua construção buscamos, primeiramente, trazer as concepções de *práxis* a partir de Marx e de autores que partem do pensamento marxista, tais como Gramsci, Lukács, Konder, Kosik e os pensadores da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno e Habermas). Seguindo para o outro propósito deste capítulo que é entender a transposição do conceito de *práxis* para o campo educacional, escolhemos os autores Saviani, Freire e Gadotti. Tais autores trazem em suas obras o conceito de *práxis/práxis educativa* fundamentado no pensamento de Marx e também são referências dos autores da perspectiva crítica da EA

3.1 O conceito de *práxis*

O termo *práxis* é utilizado por vários campos do conhecimento (filosofia, psicologia, Educação), sendo aplicado como uma atividade voluntária orientada para determinado fim, propósito, objetivo ou finalidade (teleológico). Nesse contexto, buscaremos trazer a concepção de *práxis* na filosofia marxista, trazendo o conjunto de ideias que influenciaram os autores marxistas, Gramsci, Lukács, Kosik, Konder e pensadores da Escola de Frankfurt. Definir o que é *práxis* requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. É isso que procuramos trazer na abordagem da primeira parte deste capítulo.

Embora o conceito de *práxis* tenha suas raízes no pensamento grego, o princípio da abordagem do conceito traz o significado de uma conduta ou ação que vem em oposição à teoria. É definido em Aristóteles como “uma ação em si mesma que não cria ou produz um objeto alheio” (VÁSQUEZ, 2007). Entretanto, podemos afirmar que o conceito de *práxis* abordado nos primórdios da civilização da humanidade, traz um significado quase que oposto ao que é abordado nos períodos moderno e contemporâneo.

O conceito de *práxis* tem sua origem na interação entre o homem e a natureza, de acordo com Gozzi (1992), e é um elemento básico no Materialismo Histórico Dialético (MHD). Marx critica o idealismo de Hegel, fundando o materialismo dialético. Para Hegel a dialética idealista é fundamentada na razão. A crítica de Marx sobre Hegel foi de que a dialética do idealismo é o mundo das ideias e vê os homens como determinados pelas ideias (pensamentos, vontades, desejos, em suma, o ímpeto ativo do ser humano).

A dialética materialista é a posição filosófica que considera a matéria como a única realidade, ou seja, vê os homens como determinados pelas circunstâncias (econômicas, sociais, naturais).

A natureza, para Marx, compreende todas as coisas materiais de que o homem apropria-se, bem como a sociedade em que vive, ou seja, a produção e reprodução dos bens materiais surge com a interação dos homens com a natureza e entre si. Assim, a natureza só adquire sentido para o homem a partir do momento em que é modificada por ele para reproduzir sua existência e satisfazer suas necessidades. O homem, então, passou a dominar a natureza por meio do trabalho, passando a ter o poder de controle dos bens requisitados para a sua sobrevivência. Com a criação da propriedade privada e diante dos competitivos interesses socioeconômicos, surge a divisão (luta) de classes, em que a burguesia é a classe que detém o poder e o proletariado é a classe oprimida. Tal estrutura é o molde da sociedade capitalista.

Marx e Engels (1999) definem o MHD a partir de uma crítica à sociedade capitalista por meio dos fatores: concepção materialista da história, em que o modo de produção material da sociedade determina a organização política; e o método dialético que é utilizado para explicar as mudanças ocorridas na história da humanidade através dos tempos. Desse modo, Marx e Engels mudaram o conceito de dialética em Hegel, e introduziram um novo conceito, a dialética materialista, que dizia que os movimentos históricos ocorrem de acordo com as condições materiais da vida.

Konder (1992) destaca Marx para sua compreensão do conceito de *práxis*, no qual visualiza uma concepção para pensar a atividade do sujeito, e todo o seu poder material de intervir no mundo. O homem como sujeito (ativo) do processo é uma das ideias importantes na construção de uma relação dialética entre homem e natureza e teoria e prática, segundo a perspectiva de Marx. Portanto, no dizer de Konder (1992), a *práxis* para Marx é atividade livre e consciente na qual não ocorre a dicotomia teoria e prática e nem a supremacia de um dos pólos sobre o outro.

A *práxis* é o intermédio dessa relação entre homem e natureza e é expressa por meio do trabalho. O trabalho por sua vez, é o poder que o homem tem de transformar o ambiente, representado por Marx (1993) pela natureza e pelo meio social em que está inserido. Dentro desse contexto, o trabalho é a essência do homem, é a condição básica de sua existência e essa transformação é consciente, efetivando-se no processo produtivo.

De acordo com Kilminster (1996), a *práxis* para Marx apresenta três sentidos distintos: a) um tipo de atividade prática criativa peculiar dos seres humanos, por meio da qual eles constroem seu mundo (natureza humana); b) uma categoria epistemológica que descreve a

atividade prática, constitutiva do objeto, ou seja, atitude humana transformadora da natureza em que o trabalho é essencialidade humano e o elemento fundamental de constituição da sociabilidade e c) como *práxis* “revolucionária”, em que a consciência da classe proletária é despertada com relação à dominação da sociedade vigente.

Passamos, então, a explicar os sentidos da *práxis* para Marx, partindo do entendimento do que seja a atividade criativa, que se mostra voltada para aquilo que a identifica de modo mais essencial, natural e abrangente, a criatividade. Esta é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência de seu processo. Assim, partimos para a compreensão sobre a natureza humana, uma vez que, por meio da criatividade, o ser humano realiza a construção de seu destino e do próprio mundo. Então, é pela atividade criativa que os seres humanos alcançam uma consciência sobre suas potencialidades, desvendam a condição genuína de sua liberdade pessoal e edificam sua autonomia⁷, uma vez que pela criatividade o homem existe, expressa e evolui.

Marx (1982) compara a atividade das abelhas, ao construir a colmeia, com o trabalho de um mestre de obras ao construir uma casa. Por mais perfeita que seja a construção da colmeia, e por mais limitado que seja o trabalho do mestre de obras, este último possui algo essencialmente diferente: o mestre de obras imagina o que vai realizar, criando uma finalidade, um momento ideal, o qual almeja alcançar com seu trabalho. Marx postula a existência, pois, de um pôr teleológico consciente exclusivo da condição humana. Assim, o trabalho pode trazer alienação (quando escraviza; reproduz as desigualdades sociais) ou pode trazer emancipação (quando se torna criativo; promove superação).

O conceito de alienação é histórico, tendo uma aplicação analítica nas obras de Marx e autores marxistas, numa ligação recíproca entre sujeito, objeto e condições concretas específicas. A história afirma que o homem evoluiu de acordo com seu trabalho. A diferença do homem está na sua criatividade de procurar soluções para seus problemas, pois, com a prática do trabalho, desenvolve seu raciocínio e sempre aprende uma “nova lição”, colocando-a em prática. Por isso, a alienação no trabalho é gerada na sociedade devido à mercadoria, que são os produtos confeccionados pelos trabalhadores explorados, e ao lucro, que vem a ser a usurpação do trabalhador para que mais mercadorias sejam produzidas e vendidas acima do preço investido no trabalhador, assim, rompendo o homem de si mesmo. Marx identifica a

⁷ Autonomia é um conceito que determina a liberdade de indivíduo em gerir livremente a sua vida, efetuando racionalmente as suas próprias escolhas. Neste caso, a autonomia indica uma realidade que é dirigida por uma lei própria, que apesar de ser diferente das outras, não é incompatível com elas.

“falsa consciência” como uma crítica a esse trabalho que o aliena, sendo algo que não o beneficia, algo imposto pela ideologia.

Para explicar esse contexto, trazemos o pensamento de Gramsci (1981), um filósofo marxista italiano, que passa a entender o conceito de *práxis* em Marx como o “fazer-se da própria história”. Esse processo se dá com a interferência do gênero humano nas condições ambientais, como já explicado, para a consecução dos seus propósitos. Assim, Gramsci traz um novo elemento em relação à luta de classes, já exposto em Marx, que é o conceito de hegemonia. O autor afirma que o conflito de classes, apresentado por Marx, é inerente às relações de produção características da sociedade capitalista - que emergiu, com a ascensão da burguesia, à condição de classe dominante. A sociedade burguesa impõe um tipo de organização social, ou seja, um modo de produção que serve aos seus interesses, envolvendo questões de ordem cultural. O conceito de hegemonia descreve o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre a outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado.

O pensamento político e ideológico de Gramsci (1981) apresenta-se como uma “realidade prática”, em oposição à visão de “falsa consciência” de Marx, pois, à medida que é “apoderado pelas massas”, o poder material é compreendido e aceito como uma ação prática. O fundamental a ser ressaltado é a percepção do filósofo italiano de que a dominação política não é vista apenas como coerção verticalizada por parte dos aparelhos de poder, numa via de mão única, mas como uma relação difundida pelo conjunto da sociedade civil, pela qual os dominados não surgem somente como meros agentes passivos, pois, em diversos momentos, organizam resistência e oposição à dominação política.

No sentido de propor a superação da alienação do homem e sua emancipação⁸, Marx aborda a *práxis* revolucionária que, segundo Kilminster (1996), é de importância central, ou seja, constitui a dimensão mais especulativa, envolvendo não só o conhecimento, mas também a ética. A *práxis*, nesse contexto, é vista como ato revolucionário do proletariado, é a consciência das oposições e do conflito de classes inerente à sociedade burguesa capitalista, mas é também o “agir”, tendo como referência o conhecimento da lógica dos conflitos entre as classes sociais. É no próprio agir que o sujeito desenvolve a capacidade de compreender as relações sociais; ou seja, o processo de tomada de consciência da realidade, que é transformada em ato revolucionário em prol da emancipação. A emancipação, para Marx, é o estágio mais avançado que se pode alcançar em uma sociedade de exploração e desigualdade.

⁸ A emancipação nesse sentido é a conquista das classes subalternas (proletariado) pelos seus direitos políticos enquanto cidadãos.

É nesse sentido que podemos compreender Lukács (2003) que assinala que o proletariado conhece sua situação ao lutar contra o capitalismo e é durante essa ação que pode conhecer a própria situação. Assim, Lukács (2003) aborda sua concepção de *práxis* não apenas como conscientização das contradições e conflitos na sociedade de classes, mas também como os meios para uma ação revolucionária emancipadora.

Gozzi (1992) explica o conceito de *práxis* em Lukács como sendo um ato revolucionário que realiza o sujeito (o proletariado) como conhecedor e agente ao mesmo tempo e que fundamenta a identidade do pensamento e da história (emancipação).

Assim, segundo Gozzi (1992), é estabelecida a lógica da totalidade como realidade do processo histórico em que a *práxis* é o ato que realiza a unidade entre o sujeito e o objeto, na medida em que traduz em nova estrutura econômica a consciência das relações entre os homens. A totalidade que forma o ser humano, portanto, é social e natural. Para compreender o ser humano de uma determinada época, é preciso conhecer as relações sociais dessa época: o ser humano “interioriza”, reproduz e/ou transforma essas relações sociais. Segundo a importante afirmação de Marx, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 1982, p. 25). Assim, as relações sociais passam a fazer parte do sujeito e sua visão subjetiva de mundo

Dentro desse contexto, Kosik (1989) analisa como o homem, sujeito histórico, pode produzir-se e reproduzir-se a partir do contexto social. Parte de uma contraposição ao que ele chama de “*práxis* utilitária cotidiana”, em que a forma ideológica cria um pensamento comum do agir humano. Kosik (1989) busca o pensamento dialético como forma de se fragmentar das concepções idealísticas, compreendendo que a união entre sujeito e objeto dá-se em uma relação de interação e conexão entre si e com o todo, compreendendo o mundo em sua totalidade. Desse modo, Kosik (1989) considera que a *práxis* penetra em todo o homem e o determina em sua totalidade.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt vem reforçar a ideia para o contexto a partir do pensamento de Marx, para explicar o funcionamento da sociedade e a formação de classes. É uma abordagem que parte de uma contraposição à teoria tradicional, que possui um caráter conservador, organizando e formulando questões que se reproduzem na sociedade atual. Tal pensamento vem estabelecer uma dialética entre teoria e prática para uma orientação emancipatória.

Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma crítica à razão instrumental que, segundo eles, significa a dominação da sociedade pela natureza por intermédio do conhecimento científico (positivismo) como única forma de ver e explicar o mundo. Essa crítica é fundada

em contraposição ao Iluminismo (Kant) e toda a sua tentativa de universalizar o conhecimento por meio do esclarecimento. A expressão “esclarecimento” em Kant aparece como sinônimo de “Iluminismo” significando o conjunto de modelos de desenvolvimento racionais que vigoram nas diversas esferas sociais, um sistema instrumentalizado que se mantém enquanto uma ideologia, eliminando qualquer outra perspectiva de ação e pensamento que não seja a racional. Desse modo, Adorno e Horkheimer (1985) acusam o racionalismo kantiano, segundo o qual a razão é defendida como instrumento de ajuda do homem a se separar da natureza, dominando-a.

Os autores apontam que o conhecimento científico e racional domina as esferas da vida sem que haja percepção destas. Entretanto, ainda é incentivado e apoiado pelas massas de modo que a expansão das forças de produção do capitalismo é a permanente exploração de seus corpos por meio das culturas das massas. A Indústria Cultural seria uma cultura submetida aos mecanismos do mercado e difundida entre as massas. É o termo usado para designar o modo de fazer cultura, a partir da lógica da produção industrial capitalista, sendo caracterizada pela padronização dos produtos e a fabricação em série. Para Adorno e Horkheimer (1985) a Indústria Cultural pôs fim à arte, atrofiou a imaginação e a espontaneidade do consumidor cultural. Proibiu até a atividade intelectual do espectador e condenou o indivíduo à dominação por meio da ideologia.

Logo, Adorno e Horkheimer (1985) elaboram uma pedagogia baseada na Educação Política, que condena o processo de “semiformação”, que é a determinação social da formação da sociedade capitalista aos desígnios da racionalidade instrumental. Esse processo, segundo os autores, é incorporado pelas instituições de ensino onde os conteúdos são subtraídos de maneira que reproduzam as imagens, experiências e pensamentos divulgados pela Indústria Cultural. Além disso, são pedagogicamente digeridos pelos alunos, sem o esforço, sem questionamentos, abominando o pensamento autônomo. Assim, propõem uma reeducação aos educadores e uma nova organização das instituições que estão submetidas nesse processo.

Desse modo, Adorno (1995) pensa em uma *práxis*, cabendo-lhe abrir caminho a processos de emancipação e destaca a Educação para a emancipação como um movimento de libertação consciente e de superação das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual. “Educar é emancipar a humanidade” (ADORNO, 1995). A ação emancipatória é o meio pelo qual o homem rompe com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, partindo do contexto societário, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão crítica e a problematização, apoiadas numa ação consciente e

política, propiciam a construção de sua dinâmica. O referido autor afirma que somente existe democracia em sociedades formadas por sujeitos emancipados, em condições materiais e racionais de fazerem livres escolhas.

Adorno (1995) mesmo, partindo das premissas de Marx, contrapõe-se em alguns pontos com este. Marx promulgava a economia política e a luta de classes como elementos potencializadores da organização do proletariado, rumo à instauração de uma *práxis* revolucionária, que viria efetivamente a transformar o mundo, dando fim à sociedade capitalista e, conseqüentemente, às suas contradições sociais e às suas distorções ideológicas. Entretanto, segundo Adorno (1995), essas revoluções não ocorreram, pois ainda perdura o dualismo social de classes (burguesia e proletariado). Portanto, o autor renuncia a essas tendências e, no contexto da modernidade tardia (capitalismo), promove uma *práxis* autocrítica e auto reflexiva (ADORNO, 1995). Segundo ele, tal seria o grande desafio ético e político para a Educação, nesse contexto, para a superação das condições (sociais e políticas) que determinam objetivamente a dominação e a barbárie.

No fechamento sobre o entendimento acerca do fundamento do conceito de *práxis*, destacamos a concepção de Habermas (2011) dada por um contexto histórico, a Revolução Tecnológica, no apogeu do capitalismo. De acordo com Freitag (1994), Habermas, partindo do pensamento marxista e do pensamento de Horkheimer e Adorno, sendo assistente desse último, faz uma crítica à racionalidade ocidental, o que na concepção de Hegel e Weber é o momento em que a razão passa a ser superior à natureza e à cultura e, por conseguinte, o homem passa a assumir uma posição mais lógica, enfatizando o esclarecimento (Kant) e a técnica. Essa contraposição foi dada a partir do momento em que o autor observa que o capitalismo subordinou progressivamente o conhecimento científico, empregando-o de acordo com a lógica do mercado, com a finalidade principal de assegurar o desenvolvimento econômico. Desse modo, a racionalidade ocidental tem uma intensa relação com o progresso técnico-científico que se converte gradualmente num instrumento de sustentação do sistema capitalista.

Partindo da perspectiva de que os seres humanos utilizam as palavras e que a linguagem constitui uma importante ferramenta de transformação, Habermas (2011) formula a Teoria da Ação Comunicativa como forma de gerar uma criticidade à razão instrumental, representando uma alternativa em busca de uma solução para uma sociedade mais igualitária. Assim, ele propõe uma concepção dialógica (comunicativa), com o propósito de restabelecer uma dialética entre teoria e prática, instaurando uma concepção de linguagem num entendimento que possibilita uma integração entre o mundo social, objetivo e subjetivo. O

autor explica o conceito de subjetividade (a partir de Hegel) como sendo a auto experiência do sujeito, determinada como reflexão, a relação do próprio sujeito consigo mesmo, a autoconsciência.

Desse modo, Habermas (2011) propõe uma crítica sobre os objetivos da ciência e entende que o sentido de emancipação da sociedade, tal como originalmente formulado por Marx e também por Adorno e Horkheimer, necessita ser repensado a partir de um novo paradigma explicativo. Para ele a ciência é uma maneira de esclarecer as ilusões criadas pelo senso comum. Mas as teorias científicas dificultam a auto compreensão. “Os conhecimentos científicos parecem perturbar nossa auto compreensão tanto mais quanto estiverem mais próximos de nos atingir” (HABERMAS, 2011, p. 141). E, assim, conclui que o jogo do poder e os interesses na ciência acabam não permitindo ao homem a emancipação.

Habermas (2011), então, concebe a *práxis* como técnica-científica de caráter reflexivo e emancipador, que deve ser empregada como recurso para o desenvolvimento de uma crítica sobre os objetivos da ciência. Apresenta uma proposta pluralista que permite englobar muitos determinantes, entendendo que a ciência nunca será objetiva e final, sempre deve estar em constante troca de hipóteses, estando voltada à emancipação do sujeito, mostrando que toda experiência científica, ou a “ciência”, pode ser, portanto, detectada e reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências, dos seus saberes e do seu agir moral.

Por meio das contribuições de Marx e dos autores que partem do pensamento marxista, é visto que o conceito de *práxis* perpassa por um eixo central que é a superação da dicotomia entre sociedade-natureza (S-N), cultura-natureza (C-T) propondo uma relação dialética entre essas formas. Esse conceito, por meio destes autores, vem agregado a outros conceitos que iremos discutir a seguir.

3.2 Definição dos conceitos relacionados à *Práxis*

Para compor seu conceito de *práxis*, Marx e autores marxistas trazem outros conceitos tais como alienação, a emancipação, a complexidade, a dialogicidade e a dialética, que agregam para o entendimento sobre a abordagem da *práxis*.

Esses conceitos também são trazidos pelos autores que abordam a perspectiva crítica da Educação e da Educação Ambiental, estando presentes também nas produções acadêmicas que abordam a *práxis educativa* na perspectiva crítica da EA.

Neste tópico, definimos esses conceitos: alienação, a emancipação, a complexidade, a dialogicidade e a dialética, os quais consideramos como os conceitos-chaves para o entendimento da abordagem da *práxis/práxis educativa*.

3.2.1 *Alienação*

A palavra alienação vem do latim “*alienus*”, que significa “de fora”, “pertencente a outro”.

O referencial marxista conceitua trabalho como o modo de inserção do homem na ordem social produzindo mudanças das relações humanas e mudança das relações dele com a natureza, estabelecendo as condições de sua sobrevivência.

O conceito de alienação é abordado por Marx (1993) com um sentido diferente do que é abordado por Hegel. Trata-se de uma condição em que o trabalho, em vez de ser instrumento para a realização plena do homem e de sua condição humana, passa a ser um instrumento de escravização, acabando por desumanizá-lo, tendo sua vida e seu próprio valor medidos pelo seu poder de acumular e possuir.

Segundo Marx, a alienação do homem está diretamente relacionada às formas de produção na era moderna. Quando o trabalho fica cada vez mais especializado e dividido, o trabalhador fica de tal forma afastado daquilo que produz, que é incapaz de se reconhecer no produto final de seu esforço.

A alienação acrescenta à exploração a crença, por parte dos trabalhadores, em que o capitalista tem um direito legítimo ao excedente, por causa de sua propriedade legítima dos meios de produção. A alienação nesse sentido não oferece aos trabalhadores uma motivação para abolir o capitalismo; ela enfraquece a motivação (ELSTER, 1989, p. 71).

Dessa forma, o que era antes um homem, acaba por SE tornar apenas uma máquina repetidora dos mesmos esforços, e cada vez mais em busca de possuir capital, num sistema em que é muito comum que esse trabalhador não tenha sequer acesso ao produto de seu próprio trabalho. Assim, o que inicia com uma divisão do trabalho, acaba por se configurar também como uma divisão social. Esse tipo de organização e essa configuração do mundo do trabalho foram essenciais para o desenvolvimento da sociedade capitalista nos moldes como conhecemos hoje. A forma como se relacionam capital, trabalho e alienação promove a coisificação das relações sociais, de modo que a sua natureza é expressa pelas relações entre objetos de troca.

Quando pensamos em entender o indivíduo, é preciso defrontar-se com o debate sobre o processo histórico de construção da cultura em sua materialidade. Sendo assim, não podemos desconsiderar as implicações que a divisão do trabalho social capitalista e a propriedade privada possam acarretar. Esses processos históricos, sabendo das disparidades e diferenças culturais existentes globalmente, configuram-se como o modelo hegemônico de produção da vida social. Portanto, tal processo histórico é fundamental para o entendimento da construção do conceito de alienação.

3.2.2 *Emancipação*

Entende-se que a ideia da emancipação humana permeia toda a história da filosofia. Porém, de acordo com Martins (1993), o termo “emancipado” significava, na república romana, o ato rídico pelo qual o pai de família (“*pater familias*”) libertava ou autorizava o filho do poder da “*pátria potesta*”. O filho desprendia-se completamente da família, transformando-se em “*sui iuris*” no âmbito do direito civil. Esse conceito jurídico de emancipação caracterizava o ato ou ação definitivo(a) do sujeito, modernizando-se política e socialmente a partir do iluminismo e da revolução francesa.

Kant, por meio do seu questionamento sobre “O que é iluminismo?”, aborda o aspecto moral da emancipação, como saída do indivíduo da menoridade por meio de sua autodeterminação racional. Esse conceito reforça o aspecto da autonomia do sujeito racional como condição de superar a menoridade.

O significado do termo enveredou por uma interpretação filosófica e pedagógica ao se definir como processo de desenvolvimento gradual progressivo de realização do homem em um sentido libertador político-social.

Marx contempla o elemento político da emancipação humana, tratando da contradição que existe entre Estado moderno e sociedade civil. A partir da crítica realizada à sociedade burguesa, Marx (1993) demonstra que o Estado está emancipado politicamente (emancipação política), mas o indivíduo é determinado, sendo os direitos humanos fundamentais (liberdade, igualdade e propriedade) nada mais do que garantias para o individualismo e jamais para a emancipação humana.

De acordo com Marx (1993) a emancipação política é a redução do homem a um membro da sociedade civil (cidadão, pessoa moral) que se configura em um indivíduo independente e egoísta. Já a emancipação humana configura-se em um homem real e individual que tem em si o cidadão abstrato: “quando como homem individual, na sua vida

empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política” (MARX, 1993, p. 37). Entendemos então que, para que a emancipação humana possa ser efetivamente realizada, é necessária uma revolução social do modo de produção capitalista.

No entendimento de Marx e Engels (2004), diante do sistema capitalista e da luta de classes proveniente de uma dominação, a classe proletária só pode conquistar a emancipação quando as decisões forem igualitárias, ou seja, “a ação comum nos países civilizados é uma das principais condições de emancipação do proletariado” (MARX; ENGELS, 2004, p. 44).

Adorno aborda o problema social a partir da Indústria Cultural enquanto manipuladora do indivíduo e entrave para construção de sua autonomia. O autor traz a proposta da Educação para a Emancipação de modo que a Educação deve se transformar em um processo de emancipação do ser humano, constituindo-se como exercício de autorreflexão crítica, cuja única ferramenta é o esclarecimento. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a Educação” (ADORNO, 1995, p. 119), é o ponto de partida para uma fundamentação da Educação para a emancipação. Isso porque foi uma sociedade ‘esclarecida’ que produziu Auschwitz.

Nesse sentido, Adorno (1995) afirma que a única forma efetiva de concretização da emancipação consiste em fazer com que o processo educativo oriente-se na direção de uma Educação para a contradição e para a resistência que, por meio de uma crítica imanente, comece despertando a consciência sobre o quanto os homens são permanentemente enganados.

Adorno (1995) aponta dois problemas que precisam ser levados em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar destaca a pressão que a organização do mundo e a ideologia dominante exercem sobre as pessoas. É uma pressão tão grande, que supera toda a Educação. “Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (ADORNO, 1995, p. 143). O segundo problema refere-se à ambiguidade no conceito de Educação para a Emancipação, pois a realidade envolve continuamente um movimento de adaptação, processo pelo qual a Educação também é responsável.

Freire (1994) coloca o processo de humanização como condição básica para a emancipação e, somente quando se alcança esse estágio, a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, passando a ser fundamentalmente uma tarefa

educacional, um produto da *práxis educativa*. Dentro da proposta de Freire, emancipação ganha o significado de humanização. Humanização essa que se opõe e luta contra a desumanização. As duas, “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1994, p. 32).

Segundo Freire (1994), o caminho da emancipação humana é dado por meio do resgate de sua verdadeira humanização, inserido em um processo histórico e situado num contexto social e objetivo concreto, envolvendo pessoas e comunidades reais.

3.2.3 Complexidade

Morin (2005) constrói o paradigma da complexidade a partir de uma contraposição e de uma desconstrução por ele chamada de paradigma hegemônico. Para ele, tal paradigma é constituído por conceitos rígidos e duais (ordem/desordem, homem/natureza), os quais formam a base do pensamento científico moderno. Assim, a noção de complexidade surge pelo reconhecimento da origem da relação organização/desorganização e ordem/desordem que permeia a relação entre o universo cosmo-físico e o universo antropológico e social; pelo reconhecimento da relação dialógica entre cultura e natureza a partir da construção histórica da relação homem/natureza; e pelo reconhecimento de que tanto os sistemas vivos e sociais, quanto a relação sociedade/natureza se constituem por processos de auto-organização.

Morin (2005), a partir de uma observação de que a racionalidade moderna tanto produziu técnicas, saberes, tecnologias, possibilidades inimagináveis de continuidade da vida quanto acirrou os conflitos, as injustiças, as violências, as barbáries, a destruição de vidas humanas e não humanas, afirma que é nesse bojo que se dá o desenvolvimento da humanidade e da ‘desumanidade da humanidade’. Assim, considerando o dualismo que se instituiu entre o homem e seu ambiente ecossistêmico ao longo da história, e de forma mais profunda na modernidade, Morin (2005) propõe um diálogo da relação cultura/natureza. Sugere que os problemas atuais situem-se na própria relação entre o homem e a natureza e que para compreender essa relação é necessário não apenas reaproximar a cultura da natureza, mas, também, admitir que não há cultura humana sem natureza e ainda, desde que há homens e história, toda natureza é natureza transformada, assim como o homem é natureza transformada.

Segundo o autor, é o caráter histórico que caracteriza a humanização e a relação entre o homem e a natureza. A ideia de historicidade associada ao conceito de complexidade

oferece uma leitura mais ampla sobre a relação entre o homem e a natureza. Tanto a complexidade quanto a historicidade são inerentes ao processo de organização da vida e da sociedade humana e, portanto, ajudam a compreender a implicação do humano como parte dos problemas socioambientais e como fonte de construção de alternativas e de soluções desses problemas.

Morin (2005) apresenta a relação sociedade/natureza como uma constituição de elementos que se opõem e se cooperam. Seu entendimento sobre a relação entre a sociedade e a natureza parte da ideia fundamental de que os sistemas vivos e sociais também interagem e se auto reproduzem por meio de cooperação, complementariedade e conflito. A complexidade é um elemento inerente ao processo de auto-organização que é produto e produtora dos sistemas vivos, sociais e, em consequência, das relações entre a cultura e a natureza. Trata-se, pois, do princípio dialógico de que resulta a relação insuperável entre unidade e particularidade, de modo que cultura e natureza constituem uma unidade indissociável preservando suas particularidades. Assim, a unidade não apenas nega a dualidade, mas coopera na medida em que ela permite aos elementos que constituem a unidade a preservação de suas particularidades.

Além do princípio dialógico, Morin (2005) traz também outros elementos como princípios da complexidade, o princípio da recursividade e o princípio hologramático. A recursividade diz respeito à relação de mútua implicação entre os componentes da unidade. A sociedade, uma vez produzida pelos indivíduos, retroage sobre eles condicionando-os e produzindo-os. Analogamente, o homem, enquanto cultura, é produto de sua ação sobre a natureza (sua natureza interna, sua natureza externa), essa, por sua vez, retroage sobre ele produzindo-o e transformando-o. O princípio hologramático traz a ideia de totalidade, em que a parte não consegue se separar do todo. Assim, a parte está no todo, como o todo está na parte.

Para Morin (2005), o ser humano é parte do que ele denomina trindade “indivíduo-sociedade-espécie” que funciona numa relação dialógica, recursiva e hologramática. Segundo o autor, a própria reprodução da espécie é influenciada pela sociedade que, por meio da cultura, estabelece as regras da vida em comum. “A sociedade se auto produz e se reproduz de acordo com a norma sociológica (MORIN, 2005, p. 88).

Morin (2005) aproxima seu pensamento do pensamento de Marx quando afirma que o homem determina sua história e modifica seu ambiente social e natural à medida que se engaja num projeto de dominação da natureza. Para Morin (2005), no momento em que o homem domina a natureza e a modifica para seus interesses, também é dominado e

modificado por ela mesmo sem ter plena consciência desse movimento reativo, por assim dizer, da natureza. Esta é tanto biológica quanto sociológica visto que gera não apenas novas relações humanas, mas garante a reprodução da espécie humana e as modificações genéticas que são, ao mesmo tempo, cultural e biologicamente construídas e reproduzidas. Com efeito, essa sensação de domínio da natureza e de libertação quanto à sujeição ao físico e ao biológico, escamoteou o fato de que, embora a humanização promova efetivamente uma independência em relação à natureza, ela é contraditória e crescentemente dependência.

O caráter histórico amplia permanentemente a capacidade humana de adaptação em diferentes contextos geográficos e ecossistêmicos. Desse modo, as intempéries e as adversidades concorrem positivamente para a diversidade biocultural (étnica) da espécie humana. Mais uma vez, o biológico e o cultural aparecem como indissociáveis e mutuamente determinantes e, ainda, como elementos caracterizadores da condição humana. Assim, de acordo com Morin (2005), o surgimento da humanidade e sua consolidação ao longo da história intensifica a complexidade, de modo que a relação homem/natureza torna-se uma relação entre o homem, a natureza, a cultura e o ambiente natural. Logo, outras relações são ordenadas (relações parentais, grupais, sociais, linguísticas e culturais) consolidando as sociedades históricas.

As sociedades históricas, segundo Morin (2005), desencadeiam, além das relações explicitadas, outros eventos, tais como a divisão e especialização do trabalho, a divisão da sociedade em classes, a dominação do homem sobre o homem, a institucionalização do Estado, a consolidação das relações de poder a partir da produção e da apropriação desigual do conhecimento. É desse modo que o movimento histórico promove transformações profundas nas bases valorativas e comportamentais da relação homem/natureza/sociedade. Mas, segundo o autor, essas transformações são sempre temporárias, permanecem em aberto, podem ser novamente transformadas, incitam e demandam, a cada novo processo civilizatório, um novo processo civilizatório.

Para tanto, o autor propõe a construção das bases de um pensamento interdisciplinar, aberto, multidimensional e complexo que permita repensar a relação homem/natureza. Um pensamento que forneça elementos à reflexão e à superação da ideia de homem como animal evoluído e que seja capaz de conceber o biológico e o cultural enquanto componentes contraditórios e interdeterminantes de uma unidade que conforma a unidade/diversidade da condição humana.

Em muitas passagens, os autores que abordam a perspectiva crítica da EA, utilizam conceitos que se pautam na leitura de Morin, tais como complexidade, historicidade e cultura.

Mas, esses conceitos abordados pelos autores da EAC não se pautam apenas na leitura de Morin. No que diz respeito ao uso, à apropriação e à divulgação das ideias do autor, no Brasil, são as interpretações de Leff as que mais têm gerado embates e discordâncias profícuas, assim como têm contribuído para definir os rumos da aderência ou não às ideias de Morin no campo da Educação Ambiental.

Como um autor que se filia ao campo socioambiental, Leff (2010) denuncia a fragilidade do paradigma moderno por se instituir prepotentemente como única referência de certezas e verdades. Assim, sua crítica está voltada, sobretudo, ao paradigma instrumental moderno. A partir do pensamento marxista, o autor aborda a dialética relação homem/natureza a fim de demonstrar a premente necessidade de se repensar e reestruturar essa relação. Busca-se, em primeiro momento, analisar a evolução da relação homem/natureza e seu posterior reflexo na crise ambiental. A partir da análise, justifica-se a insustentabilidade do padrão de desenvolvimento e proteção ambiental de viés simplista e mecanicista no contexto atual, introduzindo o paradigma da complexidade a partir de Morin (2005), como uma nova maneira de pensar o meio ambiente e a sociedade que o envolve. Dentro do contexto do pensamento crítico, Leff (2010) afirma que a complexidade ambiental não se limita à compreensão naturalista, mas aprofunda na política do conhecimento, no campo do poder do saber ambiental, em um projeto de reconstrução social. Sendo assim, a complexidade ambiental é caracterizada como “a expressão do conhecimento da crise civilizatória atual, pelo desenraizamento das origens e causas desta e pela projeção de um pensamento e ação complexos orientado no sentido de reconstrução do mundo sob novas bases na relação sociedade-natureza” (LEFF, 2010, p. 57).

Segundo Leff (2010), a evolução da sociedade trouxe consigo uma relação entre o homem e meio ambiente de características primitivas e insustentáveis que se enraizou na cultura humana, por diversas gerações. Ainda que timidamente a natureza já começasse a demonstrar fragilidade e esgotabilidade, não se consideravam tais acontecimentos como motivos suficientes para controlar o modo de produção capitalista que acabou se instituindo. Após a revolução industrial, o incentivo exacerbado ao consumo em massa, assim como o crescimento econômico e populacional contribuíram intensamente para a crise ambiental que vivencia-se atualmente.

As questões ambientais, de acordo com Leff (2010), começam a tomar novas dimensões, no que diz respeito à degradação ambiental, ultrapassando a compartimentação e a fragmentação do paradigma cartesiano para a compreensão da relação ser humano/meio ambiente sob o viés da complexidade. A análise da relação homem/natureza e o seu repensar

na sociedade atual são medidas que se mostram prementes diante do modelo insustentável de desenvolvimento e consumo que se instituiu por meio de uma sociedade dominante. Desse modo, a complexidade ambiental (LEFF, 2010) surge como uma proposta de superação, no sentido de considerar uma sociedade plural, inter-relacionada que exige cada vez mais considerações interdisciplinares a fim de que se efetivem seus principais direitos, dentre eles o de possuir um meio ambiente ecologicamente equilibrado que permita a manutenção e o desenvolver da vida.

3.2.3 *Dialogicidade*

Dialogicidade equivale à palavra diálogo que é de origem grega. Sua escrita em latim é “*dialogus*”. Para os filósofos gregos, tratava-se de uma conversa, uma discussão, uma investigação conjunta. Platão utilizava a forma dialógica para exprimir suas ideias.

Dentro do contexto do paradigma da complexidade de Morin, observamos que a dialogicidade parte do princípio de que há forças opostas ou contrárias, sempre atuando em conjunto, mantendo suas particularidades e sendo, ao mesmo tempo, complementares. Trata-se da dialógica que para o autor é a “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem.” (MORIN, 2005, p. 300). Vimos isso a partir da relação que Morin (2005) expõe entre homem e natureza e cultura e natureza.

Em um outro contexto de abordagem sobre a dialogicidade, de acordo com Martins (1993), o homem constitui-se culturalmente por meio da história e da sociedade. Tal constituição dá-se de forma dialógica e comunicativa que faz do homem um ser distinto. A dimensão dialógica e interpessoal do homem apresenta-se na sua estrutura num comportamento de “dialogicidade do homem com o mundo dos objetos e dos sujeitos” (MARTINS, 1993, p. 41).

No campo da Educação, a abordagem de dialogicidade/diálogo, a partir de Freire (1994) é tratada como um fenômeno humano. Ao pronunciar o mundo, o homem comprova a sua existência e sua capacidade de modificar a realidade por meio das dimensões ação e reflexão. Uma Educação pautada na dialogicidade está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. Sendo assim, o diálogo é a atividade pedagógica por excelência, mas que já começa mesmo antes da ação pedagógica propriamente dita, e é na investigação temática e na busca dos conteúdos programáticos que a ação dialógica se faz presente entre o educador e educando.

De acordo com Freire (1994), o diálogo consiste numa relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas e entre as pessoas em relação. O saber de todos deve ser valorizado. O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora, ou seja, dialógica.

3.2.4 Dialética

A palavra dialética também é de origem grega e é derivada de diálogo (*dialektiké*, que quer dizer a arte do diálogo, de debater, a arte de persuadir e raciocinar). Mas a dialética vai muito além do diálogo, embora seja derivada dele. Além disso, a palavra “dialética” tem vários sentidos, ora mais próximo da palavra diálogo, ora se distanciando. Temos a dialética como método de divisão; a dialética como lógica do provável; a dialética como lógica; e a dialética como síntese dos opostos. No contexto deste trabalho abordamos a dialética como síntese dos opostos, partindo dos apontamentos realizados a partir de Hegel e posteriormente por Marx.

Foi por meio do filósofo Hegel que a dialética passou a ser mais conhecida, principalmente por seu método de aplicação da tese, antítese e síntese. Tese é uma afirmação; antítese é uma afirmação contrária, e síntese, como o nome indica, é o resultado, ou seja, a superação entre as duas formas.

Apesar da proximidade da dialética do pensamento de Hegel, Marx (1993) redefiniu alguns conceitos da dialética, com objetivo de trazer o pensamento à realidade da sociedade e sua teoria marxista. Marx trabalhava no contexto da luta de classes e das contradições impostas pelo materialismo na dialética marxista.

A sociedade capitalista, segundo Marx, funcionava com base no antagonismo entre duas classes: a burguesia que detinha os modos de produção e o proletariado que vendia sua força de trabalho. Vivenciava-se a Revolução Industrial em que uma massa de trabalhadores vivia em condições deploráveis nas grandes cidades.

Desse modo, Marx realiza uma análise dialética das relações sociais e econômicas (as bases materiais e concretas da sociedade) que formavam uma estrutura que explicava fatos históricos e culturais. Na dialética marxista, a burguesia seria a tese – e o proletariado, sua antítese. A síntese seria a superação da sociedade de classes, o comunismo. As crises do capitalismo, então, decorreriam dos conflitos entre burguesia e proletariado (revolução do

proletariado) que seria o prenúncio de uma superação dialética da economia política. Essa revolução transforma as relações de produção e a ideologia dominante do sistema capitalista.

Realizada a abordagem bastante sintética dos conceitos selecionados e definição desses conceitos, prosseguiremos para a transposição do conceito de *práxis/práxis* educativa pelos autores que abordam a perspectiva crítica da EA.

3.3 O conceito de *práxis* na Educação

A partir da base teórica apresentada, surge a proposta de entender como o conceito de *práxis* foi transposto para o campo educacional. Partiremos da suposição de que a construção do conceito de *práxis* educativa decorre de processos educacionais estimulados por uma consciência crítica no sentido de superar os limites dualistas deste campo.

3.3.1 A *Pedagogia Histórico-Crítica* de Saviani

A Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2005a) baseia-se nas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade capitalista.

O autor define a Educação como um processo de trabalho não material - diferente do trabalho material que visa à produção de bens materiais para subsistência -, no qual o produto não se separa do ato de produção. Nesse âmbito, o trabalho educativo é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2005a, p. 21). A produção intencional da humanidade implica a produção de ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, conhecimentos, ou seja, a produção do saber ou a forma pela qual o homem apreende o mundo e é humanizado.

Saviani (2005a) utilizou a concepção de natureza humana proposta por Marx e Engels em que o homem necessita produzir continuamente sua existência e é pelo trabalho que ele age sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades. Assim, Saviani (2005a) incorporou às suas reflexões uma análise crítica e contextualizada das circunstâncias histórico-culturais e isso proporcionou uma autonomia de pensamento e uma coerência com o método que propõe para implantar sua proposta pedagógica.

Segundo Saviani (2001), a especificidade da escola toma corpo ao longo da História, quando as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, ou seja, com o próprio surgimento da escola, enfatizando, assim, o mundo da cultura, o mundo produzido pelo homem. Desse modo, de acordo com o autor, a escola toma conta de um conhecimento elaborado. A própria institucionalização do pedagógico por meio da escola é um sinal da especificidade da Educação. A dimensão pedagógica pode ser detectada como um aspecto existente no interior da prática social global. Assim sendo, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, ou seja, ela é o aparelho ideológico do

estado, em que perdura o dualismo das classes burguesia e proletariado. A Educação, nesse sentido, é reprodutora das desigualdades sociais.

A partir dessa análise, Saviani (2005a) propõe a Pedagogia Histórico-Crítica de modo a obter uma passagem da visão crítico-mecanicista, e crítico a-histórica para uma visão crítica dialética, ou seja, histórico-crítica da Educação. O sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica é a articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso de transformar a sociedade, a partir da compreensão dos condicionantes sociais e da visão que a sociedade exerce sobre a Educação e como esta Educação pode interferir sobre aquela, contribuindo para a sua transformação. Para tanto, Saviani (2001) afirma que o sentido emancipatório da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do reconhecimento de que a Educação é determinada socialmente e ela própria pode transformar as condições sociais.

O método preconizado por Saviani situa-se além dos métodos tradicionais e novos e, conforme esse autor, “deriva de uma concepção que articula Educação e sociedade, e parte da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos”. Assim, descreve os momentos que caracterizam o método da Pedagogia Histórico-Crítica. Estes, por sua vez, devem estar articulados em um movimento único, cuja duração de cada um deles deve variar de acordo com as situações específicas que envolvem a prática pedagógica. São divididos em cinco: 1) a prática social em que são articulados diferentes níveis de conhecimento e experiência entre professores e alunos; 2) a problematização que tem como objetivo identificar que questões precisam ser resolvidas dentro do contexto social e que conhecimentos são necessários para resolver esses problemas; 3) a instrumentalização que se refere à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas identificados, que depende da transmissão dos conhecimentos do professor para que essa apropriação aconteça já que esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente; 4) a catarse que é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais e a forma elaborada de entender a transformação social; 5) o último momento é a prática social que é definida agora como ponto de chegada em que os alunos atingem uma compreensão em que supostamente já se encontrava o professor no ponto de partida. A prática social, nesse sentido, é alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica.

Diante dessa transformação, Saviani (2001, p. 76) refere-se à Educação como sendo “uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

Na metodologia dialética de Saviani (2001), esses momentos apontados correspondem à síntese, análise e síntese, numa fórmula “do sincrético pelo analítico para o sintético”. A

síncrese corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como parte do todo e a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação.

Assim como em Marx e autores marxistas, Saviani (2005b, p. 45) aborda a relação teoria e prática afirmando que não existe “a teoria desvinculada da prática” e nem “a prática desvinculada da teoria”. A partir dessa concepção, Saviani (2005b) traz uma abordagem de *práxis* no sentido revolucionário que o homem é o “sujeito da *práxis*” já que possui habilidades adquiridas por meio da Educação capazes de intervir na sua transformação. É a *práxis educativa* que coloca a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo.

3.3.2 A Pedagogia Libertadora de Freire

A Pedagogia de Freire é caracterizada pela busca de uma Educação humana e libertária e pela necessidade de recriar constantemente sua formulação na unidade dialética. Promove um encontro dos homens, que pronuncia o mundo, com o intuito de (re)criar a história, no qual o foco permanente é a reflexão da realidade, não entendida como abstrata e estática, mas como realidade concreta e processual da qual o sujeito faz parte e na qual intervém. A dialética de Freire se aproxima da dialética de Marx por meio de Kosik (1989), a partir de uma relação dialógica, histórica em que se reafirma a formulação de pensamentos idealizados, mas, sobretudo, vinculando-se o conhecimento a um objetivo concreto.

Freire (1994) argumenta sobre a teoria do conhecimento, sustentando que não é possível ao professor apenas exercer uma oratória sobre as razões: ontológica, epistemológicas e políticas da teoria, mas, pelo contrário, o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto e prático da teoria, enfim a sua concretização. Ao falar da construção do conhecimento, Freire propõe a Educação problematizadora cuja forma de ação se projeta numa relação de troca horizontal entre professor e estudante, constituída como processo de humanização, conquistada pela *práxis*, a qual implica a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

A concepção de Educação em Freire (1994) possui três momentos claros de aprendizagem. O primeiro é aquele em que o educador inteira-se daquilo que o aluno conhece para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. O segundo momento é o de exploração das questões relativas aos temas em discussão, o que permite que o aluno construa

o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Finalmente, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se “dissecado”, o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Paulo Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do aluno

Dentro dessa perspectiva, está a relação dialógica como elemento fundamental para pôr em prática sua proposta em que a Educação credita seu sentido maior na busca da libertação por meio do processo de conscientização, sendo apta a transformar estruturas ingênuas em horizontes de consciência, fazendo com que parcelas desfavorecidas da sociedade entendam sua situação de oprimidas e ajam em favor da própria emancipação. É nesse momento que Freire (1994) traz a *práxis* revolucionária (dialógica), pela qual o homem denuncia toda dominação e pronuncia para a sua verdadeira humanização. Sendo assim, Freire (1994) argumenta que o homem vive uma relação dialética entre sua realidade e o exercício da liberdade (emancipação) sobre essa.

Freire (1994) ressalta sobre a importância das dimensões significativas da realidade, em que deve haver uma intensa interação dos sujeitos entre as partes. Assim, aponta a necessidade de captar a realidade como um todo, buscando na realidade social não só a superação do conhecimento abstrato isolado das partes, mas, também, a superação do conhecimento dedutivo dessa realidade.

Freire (1994) apresenta ainda os temas geradores, como estratégia metodológica de um processo de problematização da realidade associada à tomada de consciência do educando. Utiliza meios representativos das relações entre sociedade, cultura e natureza, para essa codificação pela qual os sujeitos reconhecem a si mesmos nessa interação ao mesmo tempo em que passam a ser seu objeto de reflexão.

Após a codificação em que é proposta a representação do tema, faz-se a decodificação que é o desvelamento do tema. De acordo com Freire (1994), os processos de codificação e decodificação significam “[...] transcender as situações-limite, fazer com que o sujeito se reconheça no objeto” (FREIRE, 1994, p. 31). Compreende-se que a decodificação significa trazer o objeto desconhecido até a realidade do sujeito, promovendo uma ressignificação, passando da representação a uma situação concreta de aproximação do real, uma percepção crítica. A decodificação promove a percepção, o surgimento e o desenvolvimento do conhecimento novo. Acredita-se que nas relações educativas, apoiadas em trocas dialógicas, professor e estudantes constroem sua dialética de trabalho alicerçados no contínuo movimento de tomada de consciência.

3.3.3 A Pedagogia da *Práxis* de Gadotti

Gadotti inspira-se em Marx, Gramsci, e Paulo Freire ao conceber seu posicionamento político da Educação, a Pedagogia da *Práxis*. Em oposição aos sistemas educativos tradicionais que privilegiaram a dimensão racional como a forma mais importante de conhecimento, a Educação proposta por Gadotti (2000) deve apoiar-se também em outras formas de percepção e conhecimento, propondo o diálogo (ação + reflexão) entre os sujeitos de modo a se comprometerem com a transformação social. No seio dessa premissa, o autor sinaliza uma concepção dialética ‘desocultando’ o conflito que emerge como dimensão contraditória da ação educadora, contribuindo não só para enfatizar a igualdade, mas, sobretudo, para desvelar as relações de poder existentes no processo educativo.

Na perspectiva da Pedagogia da *Práxis* (GADOTTI, 2004) a escola visa à humanização, na qual a Educação não se limita a esse espaço, fazendo uma relação com a cultura e a transmissão de conteúdo. Esse caminho faz parte do esforço para melhorar a Educação no Brasil. A partir da concepção libertadora de Educação na construção de um novo projeto histórico, fundamentada na teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber, e do educando como sujeito do conhecimento, Gadotti (2005) compreende a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social. Desse modo, o autor argumenta que a pedagogia atual insiste na autonomia do aluno, logo o papel do professor não é o de guiar, mas sim de criar condições para o aluno desenvolver seus desejos, colocando-se como um especialista a seu serviço e a serviço do grupo de trabalho, e o professor como um especialista a serviço do grupo.

Para o autor, o principal objetivo da Educação é formar cidadãos capazes de questionar, refletir e criar. Assim, o papel do professor não é neutro e sim político, enquanto agente de transformação, pois cabe a ele buscar o porquê e o para quê educar. E o aluno participa da construção de seu conhecimento. É a partir do desenvolvimento de uma capacidade de pensarem criticamente e de serem instrumentalizados com ferramentas adequadas para a transformação, e não apenas para assimilação e perpetuação das condições de vida existentes, que os alunos-cidadãos serão capazes de conquistar sua emancipação.

Gadotti (2000) aborda as categorias que partem como pensamento de Hegel e Marx, tais como, contradição, determinação, reprodução, mudança, trabalho e *práxis* afirmando que sinalizam uma perspectiva da Educação, a perspectiva da pedagogia da *práxis*. Segundo o autor, essas categorias constituem-se num importante referencial para a prática educacional.

Porém, segundo o autor, podemos ainda nos ocupar mais especificamente de outras categorias, ao pensar a Educação: cidadania, planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização, transdisciplinaridade, dialogicidade e dialeticidade. Tais categorias surgem da reflexão sobre a prática da Educação e abordam, neste contexto, a temática ambiental. Seguiremos então para a descrição de cada uma delas.

A Cidadania discute particularmente o significado da concepção de escola cidadã e de suas diferentes práticas. Dentro dessa categoria é abordado o tema da autonomia da escola, de seu projeto político pedagógico, da questão da participação, da Educação para a cidadania. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.

Na perspectiva da Planetaridade, a terra é um novo paradigma. É uma das categorias que trazem a questão ambiental. Nesse contexto, o papel da Educação é proporcionar aos leitores uma viagem por um planeta desconhecido e que, desde os primeiros passos, é preciso buscar sua preservação para uma vida saudável. Essa pedagogia, o autor chama de Pedagogia da Terra, orienta-nos também a olhar na perspectiva da Ecopedagogia, fazendo lembrar que da janela do nosso quintal é preciso enxergar o mundo. O tema da cidadania planetária introduz novas categorias e conceitos a essa nova pedagogia.

O tema Sustentabilidade está diretamente relacionado ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usando os recursos naturais de forma inteligente para que eles mantenham-se no futuro. O tema dominou muitos debates educativos em torno da problematização sobre a construção da ciência e da cultura sendo voltadas ao consumismo e a degradação/deterioração do planeta. Assim, para inserir-se definitivamente no campo da Educação, veio sintetizada no lema “uma Educação sustentável para a sobrevivência do planeta”.

A Virtualidade é o tema que implica toda discussão atual sobre Educação a Distância e o uso de computadores nas escolas (internet). A informática associada à telefonia nos inseriu, definitivamente, na era da informação.

O processo da Globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história, portanto, também, a Educação. É um tema que deve ser focado sob vários prismas. A globalização remete ao poder local e global fundido numa mesma realidade. O estudo dessa categoria remete à necessária discussão do papel dos municípios e do regime de colaboração nas perspectivas atuais da educação básica. Por esse novo enfoque, a escola continuará sendo o principal canal de acesso às necessidades básicas de aprendizagem, mas, levando em conta outros veículos de formação, como o rádio, a televisão, clubes, bibliotecas e outras múltiplas

formas de Educação comunitária, formal ou não formal, com uma vasta gama de tecnologias educacionais apropriadas a essas modalidades de formação.

A Transdisciplinaridade é uma interação entre as disciplinas, mas de superação das fronteiras entre as ciências, sem oposição de uma ou de outra. O conceito é impreciso e ainda se encontra em formação, mas sua ambição é grande: superar o sistema que limita os conhecimentos propondo um diálogo intercultural.

Gadotti (2000) parte do pensamento de Freire e Marx, ao trazer para a sua proposta pedagógica, as categorias Dialogicidade e Dialecticidade de modo a validar uma pedagogia dialógica ou da *práxis*. Segundo Gadotti (2000), Marx privilegiou as categorias hegelianas “determinação”, “contradição”, “necessidade” e “possibilidade”. A análise dessas categorias e a identificação da sua presença na pedagogia contemporânea podem constituir-se, sem dúvida, num grande programa a ser desenvolvido hoje em torno das “perspectivas atuais da Educação”. O autor pretende contribuir para o debate sobre as perspectivas atuais da Educação, sem a intenção de, com isso, encerrá-lo, pois, segundo ele, existem muitos outros desafios para a Educação.

Assim, o autor traz para sua perspectiva a Educação do futuro, afirmando que é preciso refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações. Também é necessário promover a justiça perante o direito humano e não só para o acesso à Educação, mas também à permanência e possibilidade de usufruir dos benefícios provedores dela. “A reflexão crítica não basta, como também não basta a prática sem a reflexão sobre ela. Aqui, são indicadas apenas algumas pistas, dentro de uma visão otimista e crítica – não pessimista e ingênua – para uma análise em profundidade daqueles que se interessam por uma “educação voltada para o futuro” (GADOTTI, 2000, p. 11).

Na perspectiva da uma Educação para o futuro, Gadotti (2000) projeta um novo aluno, sujeito da sua própria formação, autônomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas cidadão do mundo, solidário e, sobretudo, curioso. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, procura esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta fazendo parte integrante do fenômeno vital. Pois aprender é muito mais que compreender e conceituar: é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver.

Evidenciamos neste tópico que o conceito de *práxis* ocupa uma posição central no campo da educação de modo permear sobre as concepções de todos os autores mencionados trazendo uma articulação à sua proposta pedagógica. Concluimos que no campo da educação o conceito de *práxis* se concretiza na relação teoria-prática, abarcando uma tradição marxista,

voltado para análise do modo de produção capitalista com uma orientação à emancipação. Assim, confirmamos que a construção do conceito de *práxis* educativa decorre de processos educacionais estimulados por uma consciência crítica no sentido de superar os limites dualistas deste campo.

4 A ABORDAGEM DA *PRÁXIS* NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Práxis é um conceito básico no Materialismo Histórico Dialético, conforme as ideias dos autores marxistas desenvolvidas no capítulo anterior. Sendo transposto para o campo educacional, o conceito exerce uma posição central também nas concepções dos autores da Educação, principalmente em sua perspectiva crítica.

A questão da *práxis* é também colocada na perspectiva da EAC, conforme o texto desenvolvido neste capítulo, a partir da abordagem da *práxis educativa* de autores que abordam a perspectiva crítica da Educação Ambiental (EA) - Loureiro, Carvalho, Guimarães, Layrargues, Lima e Tozoni-Reis, os quais foram as referências mais citadas nas dissertações e teses em EAC analisadas por Silva (2015), Pedroso, Silva e Kawasaki (2015) e nesta presente pesquisa.

4.1 A *Práxis Educativa Transformadora* na interação dialógica entre o homem, a sociedade e a natureza

A *práxis*, para Loureiro (2012a), é uma ação relativa à liberdade e às escolhas conscientes. É realizada pela interação dialógica entre o homem, a sociedade e a natureza. Sendo um conceito central para a Educação e, particularmente, para a Educação Ambiental (EA), Loureiro (2012a) afirma que a *práxis* é o conhecer, o agir e se perceber no ambiente, deixando de ser um ato teórico e tornando-se um processo de uma visão emancipatória de Educação. Assim, Loureiro (2014) traz o termo “*práxis educativa transformadora*” como aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada.

É a partir do método dialético de Marx, que Loureiro (2004, 2007a) explica que os problemas ambientais definem-se na materialidade e historicidade das relações dominantes na sociedade contemporânea. Assim, a EAC surge para Loureiro (2004) a partir de uma oposição à EA conservadora, a qual possui um caráter reducionista e reprodutivista da sociedade dominante. Nesse contexto, Loureiro (2007a) sugere uma relação dialética entre as dicotomias da modernidade capitalista (cultura/sociedade, homem/trabalho, sociedade/natureza). A partir

disso, denomina sua perspectiva de “Educação Ambiental Transformadora” (LOUREIRO, 2004, 2007).

Loureiro (2012a) apresenta a sociedade capitalista como detentora da subordinação do conhecimento científico e tecnológico ao processo de acumulação e, segundo ele, é partir daí que surgem as formas alienadas e opressoras de vida. Loureiro (2012a) busca o conceito de alienação a partir de Marx para entender a relação entre homem e trabalho, a relação homem/natureza e a relação cultura/natureza. A formulação do conceito de alienação para Loureiro (2012a) se baseia, inicialmente, nas implicações decorrentes do fato de que no capitalismo, o produto do trabalho se torna um poder independente e estranho ao trabalhador. O poder objetivo do capital não favorece a emancipação de modo que “quanto mais se produz, mais as classes populares se veem privadas dos objetos necessários à sua sobrevivência e mais se coisifica a vida e se reifica a dimensão econômica na lógica do livre mercado” (LOUREIRO, 2012a, p. 105). O autor entende, a partir de Marx, que o trabalho alienado traz insatisfação ao trabalhador e acarreta ainda a alienação do ser humano em relação à natureza, apropriando-se desta como mercadoria.

Loureiro (2004) defende uma perspectiva de rompimento com a concepção hegemônica do capitalismo, em que o homem (trabalhador) passa a ter as condições adequadas para desempenhar suas funções políticas. Desse modo, o autor destaca a importância de Gramsci (1991) e sua proposta educativa, a “escola unitária”, a qual faz a integração entre Educação, trabalho e cultura, visando a uma grande revolução na forma como são organizados os currículos e o próprio sistema de ensino, para que a escola não reproduza o consenso e a hegemonia burguesa, e sim construa uma interpretação da cultura própria da classe trabalhadora e um novo princípio educativo.

A proposta de escola unitária, apresentada por Gramsci (1991), fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual. Está diretamente associada ao seu posicionamento político claramente comprometido com a classe trabalhadora. Assim, Gramsci (1991) defende a necessidade de uma ‘autoeducação’ da classe trabalhadora (proletariado). As instituições proletárias (sindicatos e partidos), incorporando essa proposta, devem se organizar com o intuito de promover a Educação que conduza à emancipação do proletariado em relação ao Estado capitalista. O desafio apresentado por Gramsci (1991) insere essa classe na atividade social, levando-os a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Baseando-se na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Loureiro (2006a) constrói seu conceito de emancipação como um movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase historicamente definida. Dentro do contexto de uma EAC de Loureiro (2007b, p. 6), “a emancipação é a finalidade primeira e última de todo processo educativo que visa à transformação de nosso modo de vida; a superação das relações de expropriação, dominação e preconceitos; a liberdade para conhecer e gerar cultura, tornando-nos autônomos em nossas escolhas”. Nesse panorama, dialoga com Adorno (1995) que faz uma referência direta ao processo educativo, colocando a Educação como um grande pilar para emancipar a humanidade, que por meio da História é um modo de como os homens são determinados e criam seus meios e formas de reproduzir e transformar sua existência social.

Diante desse contexto, Loureiro (2006b, 2006c) analisa a evolução da relação homem/natureza e seu posterior reflexo na crise ambiental do século XXI e demonstra a premente necessidade de se repensar e reestruturar essa relação sob uma perspectiva da complexidade. Loureiro (2012c) afirma que complexidade ambiental trazida por Leff (2010) desenvolve uma nova maneira de pensar e estudar a crise ambiental, sob a perspectiva de que a crise ambiental é, sobretudo, um problema de conhecimento. A complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade e transformação do conhecimento e das práticas educativas para construir um novo saber e uma nova racionalidade que passe a orientar a construção de um mundo de sustentabilidade. Na sociedade contemporânea estabelece uma nova maneira de pensar o meio ambiente por meio de uma reestruturação e conscientização do homem e seu lugar na natureza.

A Teoria da Complexidade de Morin (2005) vem contribuir, de acordo com Loureiro (2012b), no processo educativo das práticas em EA, enquanto EA Transformadora, no sentido de problematizar e explicitar as implicações político-pedagógicas diante dessa visão social de mundo diante do pertencimento à totalidade e, principalmente, no que tange a relação dialógica entre cultura e natureza. Pode-se concluir, então, que a EA Transformadora para Loureiro (2004) pressupõe uma Educação voltada para a *práxis* social, que visa à construção de uma nova sociedade, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma “ética ecológica” sejam seu cerne.

As bases teóricas que constroem a perspectiva crítica da EA em Loureiro, destacam-se também a influência de autores tais como Freire, Gadotti e Saviani na Pedagogia Crítica; Konder, Kosik e Lukács, os quais mantêm relações com a tradição dialética marxista e abordam as mesmas ideias apresentadas neste contexto.

Também trazem subsídios para a construção da concepção de Loureiro os autores fundantes da Ecologia Política, a qual, de acordo com Bonfim (2015), trata-se de uma abordagem política e crítica que analisa a organização social contextualizando-a historicamente dentro de um determinado sistema social e político.

4.2 A *práxis* educativa na constituição do *Sujeito Ecológico*

O entendimento de *práxis educativa* para Carvalho (2012) se dá a partir da constituição do sujeito ecológico, o sujeito da ação política, ou seja, aquele que tem a capacidade de identificar os problemas, refletir criticamente e participar dos destinos e das decisões que adentram o campo da vida individual e coletiva em busca do bem comum. A *práxis educativa* em EA, sendo um processo de ação política e reflexão no contexto histórico-social, surge por meio de uma relação dialógica entre as diferentes dimensões da realidade histórica e cultural. Esse trabalho dialógico deve possuir uma visão socioambiental, compreendendo que a relação homem-natureza não pode ser pensada de forma separada e independente.

Carvalho (2012) problematiza as questões ambientais no sentido de condenar a prevalência do conhecimento científico sobre as demais formas de conhecimento, ao comportamentalismo, à dicotomia sociedade/natureza e aos padrões de uso e destruição dos recursos naturais. Então, a autora defende uma sociedade democrática que se propõe a conviver em meio a uma diversidade de ideias e posições.

Carvalho (2012) traz uma forma de adjetivação da Educação como Ambiental pensando em seu projeto educativo. O adjetivo ‘ambiental’ é o que constitui um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. Traz também o atributo crítico qualificando a EA, o que lhe confere um posicionamento ético-político em que opera com uma ação emancipatória no campo ambiental encontrando na tematização dos conflitos e da justiça ambientais, um espaço para aspirações de cidadania que se constituem na convergência entre as reivindicações sociais e ambientais.

Fazendo uma crítica à razão moderna, a qual trouxe a legitimação do conhecimento para dentro do mundo humano, Carvalho (2012) aciona uma nova perspectiva de produção do conhecimento enfatizado por Santos (1993) chamada de “conhecimentos híbridos”, que é a superação da prevalência do conhecimento científico sobre os outros saberes.

No plano filosófico, Carvalho (2012) apropria-se da “crítica ao comportamentalismo” de Arendt (1989), ressaltando a diferença entre agir e comportar-se. É a ideia de ação que

caracteriza a condição humana, ou seja, é a expressão de um sujeito no mundo. A ideia de comportamento, segundo Arendt (1989), reduz o sujeito a uma interioridade privada, sendo apartado das relações históricas e sociais coletivas. No entanto, o conceito de ação também compreendido como ação política. Para Arendt (1989), conforme a interpretação de Carvalho (2012), a capacidade de ação política é a expressão mais acabada da condição humana, pois traz possibilidades emancipadoras. No debate das ideias no campo da EA, Carvalho (2012) traz ainda um importante elemento para uma EAC: uma proposta ética no sentido reposicionar o ser humano no mundo, convocando-o a reconhecer a alteridade da natureza e a sua integridade de forma a abolir a versão utilitarista do ambiente.

Carvalho (2012) concorda com Acserald (2001) quando afirma que a relação sociedade/natureza é sustentada pelos seres humanos e sua base natural de existência, bem como um conjunto de práticas sociais que são permeadas por contradições, problemas e conflitos, nas quais se instaura uma desarmonia denominada “conflitos socioambientais”.

Tendo como ideal a interdisciplinaridade a partir da Teoria da Complexidade de Morin, a EAC para Carvalho (2012, p. 125) é “aquela capaz de transitar entre os múltiplos saberes: científicos, populares e tradicionais, alargando nossa visão do ambiente e captando os múltiplos sentidos que os grupos sociais lhe atribuem”.

A finalidade da EAC para essa autora é a formação do “sujeito ecológico”, um ser capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas. Segundo Carvalho (2012), os educadores que passam a cultivar as ideias e sensibilidades ecológicas em sua prática educativa estão sendo portadores desses ideais.

O projeto educativo de Carvalho (2012) tem raízes na pedagogia de Freire. Inspirada nesse referencial por meio dos temas geradores, a autora concebe uma Educação imersa na vida e na história dos educandos. Segundo Carvalho (2012), este projeto educativo rompe com a ideia de uma Educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos fora do contexto social do educando e assume a função de mediadora na construção social do conhecimento. Além disso, objetiva a formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, de autores da própria história, que seria o sujeito ecológico no contexto da perspectiva crítica da EA de Carvalho (2012).

Segundo Carvalho (2012), a EA deve se realizar partindo-se do entendimento de que a Educação é um ato político em seu sentido mais amplo, podendo se consolidar como prática social que tem vocação para a construção de sujeitos políticos capazes de interagir reflexiva e criticamente na sociedade. Pelo fato de compreendermos que existem diferenças conceituais importantes entre o ato de agir e comportar-se, Carvalho (2012) recorre à discussão no plano

filosófico, buscando em Hannah Arendt (1989) o fundamento da ideia de ação como dimensão caracterizadora da condição humana.

4.3 A *Práxis* na Educação Ambiental Política

De acordo com Guimarães (2015), a *práxis* é fundamental na perspectiva crítica da EA. Parte de uma perspectiva dialética da ação-reflexão para criar as condições materiais e posturas ético-políticas visando à transformação da sociedade. Essa perspectiva dialética deve ser priorizada no processo educativo, em que o educador e o educando são agentes sociais mediados pela *práxis* a partir da problematização da sua própria realidade.

Guimarães (2004) sente necessidade de re-significar a EA como ‘Crítica’ (EAC), por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a mudança do que vem sendo construído historicamente, resultando a crise socioambiental. Então, a EAC objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade, para que nesses ambientes sejam superadas as “armadilhas paradigmáticas”⁹, favorecendo um processo educativo em que educandos e educadores constituem-se, contribuindo para exercício de uma cidadania ativa, na transformação da sociedade.

Guimarães (2004) afirma que a EAC é uma contraposição à Educação Ambiental Conservadora. Esta última não está comprometida com o processo de transformação da realidade socioambiental. Assim, reproduz a ação educativa e não traz a visão de mundo diante de uma totalidade, está ligada ao paradigma cientificista-mecanicista. Este gera a compreensão de que há uma dicotomia na visão do mundo separando o homem da natureza. Tal dicotomia reforça o sentimento do não pertencimento do homem em relação à natureza e enfatiza o antropocentrismo. Isso “pressupõe as relações de dominação que estruturam a atual relação socioambiental e justifica a relação historicamente construída de dominação e exploração da natureza” (GUIMARÃES, 2014, p. 48). Assim, Guimarães (2014) faz a sua crítica às manifestações hegemônicas do capitalismo, desvelando as relações de dominação que constituem a sociedade contemporânea. Logo, relaciona as causas e consequências da crise ambiental a fatores conjunturais do capitalismo: a modernidade, o industrialismo, a urbanização e a tecnocracia.

⁹ Armadilhas paradigmáticas, segundo Guimarães (2004), provocam a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva de forma redundante. Produto e produtora de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao “caminho único”, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna.

Guimarães (2014) atribui sua proposta de EAC como Educação Política, sendo um movimento de resistência ao modelo de sociedade, de desenvolvimento, do pensamento (discurso) hegemônico. É capaz de atuar dinamicamente no sistema social no sentido de superar os problemas ambientais, transformar a realidade socioambiental e refletir de forma dialética. Nesse processo, os atores sociais (educando e educadores) buscam atuar em conjunto numa participação solidária e cooperativa. Para desenvolver sua concepção de EA Política, Guimarães faz referência a autores como Santos, Freire e Morin.

Guimarães (2014) baseia-se em Santos (2001), em sua interpretação sobre a sustentabilidade que, nesse contexto, é uma forma de preservação da ordem estabelecida. Para Santos (2001), a sustentabilidade reproduz a hegemonia e, dirigida pela racionalidade instrumental, reproduz os segmentos dominantes da sociedade contemporânea

A Teoria da Complexidade¹⁰ de Morin (2005) traz uma contribuição para Guimarães (2014) no sentido de reconhecer o movimento do todo e das partes em suas múltiplas determinações e interações constitutivas de uma realidade.

A vertente pedagógica libertária de Freire auxilia Guimarães (2014) a constatar a fragilidade da incorporação da EA na escola e reconhecer que o projeto ideológico dominante encontra-se em situação de hegemonia no espaço escolar. A partir dessa constatação, a EA Política de Guimarães (2014) atua sobre as relações de poder, buscando a transformação social. Nesse sentido, Guimarães (2014) entende que a formação do educador ambiental não é somente uma formação técnico-metodológica, mas também uma formação político-filosófica para transformar esses educadores em dinamizadores a contribuir na construção de ambientes educativos. Assim, educador e educando são agentes sociais com capacidades de reflexão crítica e leitura da complexidade do mundo, numa relação dialética em prol da transformação da sociedade.

4.4 A *Práxis* no processo societário alternativo

Segundo Layrargues (2012), *práxis* é um atributo diferenciador da EA. Trata-se, pois, de uma relação dialética teoria/prática, na qual há uma intencionalidade político-pedagógica de problematizar a realidade e a construção de um projeto societário alternativo. A construção desse projeto traz o sentido de uma Responsabilidade Social.

¹⁰ Na seção 3 desta pesquisa definimos o conceito de complexidade em Morin (2005).

Dessarte, Layrargues (2006) propõe uma perspectiva crítica de EA visando à mudança ambiental com responsabilidade social. Tal perspectiva é proposta no sentido de propiciar o desenvolvimento de um planejamento político-pedagógico que supere a padronização cultural, a exclusão social, a concentração de renda, a apatia política, a alienação ideológica.

Para Layrargues (2006), a vertente crítica da EA surgiu em oposição à vertente conservadora, da insatisfação com o predomínio de atividades educativas pautadas por pedagogias reducionistas que priorizavam ações individuais e comportamentais, de forma a-histórica, apolítica, conteudista, instrumental e normativa.

Layrargues (2002) aponta a cultura como elemento mediador da relação homem/natureza e, assim, são os valores culturais que ocupam a posição central na dinâmica pedagógica da EA. A abordagem sociológica da crise ambiental evidencia um outro elemento mediador dessa relação: o trabalho, que juntamente com a cultura, compõem o diálogo entre o plano material simbólico e determina a base material da crise ambiental. Acerca da contribuição do pensamento marxista, o autor afirma que essas duas categorias estão dialeticamente vinculadas: a cultura mostra o poder da dominação humana sobre a natureza, enquanto que o trabalho fornece meios para que o exame das relações produtivas e mercantis revele as singularidades dos atores sociais, permitindo uma distinção mais acurada da crise ambiental.

Na medida em que a EA pode ser considerada como um instrumento de socialização humana ampliada à natureza, ela circunscreve-se permeada pela tensão ideológica de reprodução das condições sociais. Sendo assim, Layrargues (2006, p. 5) indica que, assim como a Educação, a “EA pode ser considerada como um significativo aparelho ideológico, que através da questão ambiental, atualiza os movimentos ideológicos na dança entre a manutenção e conquista do poder”. Para empreender essas reflexões, Layrargues (2006) busca na Sociologia da Educação e se enquadra teoricamente em Althusser (1999, p. 77): “o aparelho ideológico do estado mais importante e dominante é a escola, ou seja, o sistema de ensino”. Para Layrargues (2006), independente das múltiplas variações internas no campo da EA, é importante tê-la uma face da Educação voltada especificamente ao enfrentamento pedagógico da questão ambiental atrelado à mudança da realidade social e cultural.

Layrargues (1997) faz sua crítica ao termo e à lógica do Desenvolvimento Sustentável, afirmando que este é fruto de uma construção histórica da elite política econômica que é beneficiada pelo modo de produção e pela forma de organização social em detrimento das classes mais pobres. O discurso do Desenvolvimento Sustentável assume uma postura de responsabilidade individual na luta contra os problemas socioambientais; possui uma

tecnologia globalizada como solução para os problemas ambientais e credita à tecnologia o papel de dar conta dos problemas ambientais.

Inspirado na teoria da complexidade de Leff (2010), Layrargues (2012) afirma que a EA só apresentará resultados coerentes se houver o envolvimento das dimensões social, econômica, política, ideológica, cultural e ecológica do problema ambiental, em suas conexões territoriais e geopolíticas, promovendo uma leitura dialética da realidade, no sentido de provocar não apenas as mudanças culturais que possam conduzir à ética ambiental, mas também às mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa.

4.5 A *Práxis* na perspectiva interpretativa hermenêutica da Educação Ambiental

Lima (2002, 2015) traz para o campo da EA a visão de *práxis* e de emancipação por meio do pensamento marxista e por meio da teoria da complexidade de Morin. Refletindo sobre a *práxis* como uma relação dialética entre teoria e prática, Lima (2015) afirma que tal é impossível sem o diálogo. Para haver diálogo, é preciso haver relações horizontais, relações de participação. É assim que o autor compreende a relação sociedade-natureza, como uma forma dialógica e dialética. Assim, o autor aponta a cultura como um elemento dentro dessa relação que é constituída e transformada nas sociedades historicamente. Esse elemento é o que determina a herança social da humanidade. Sendo assim, a cultura também é o que determina a reprodução da sociedade dominante. Em uma perspectiva histórica, Lima (2009) destaca as contribuições decisivas que promoveram o avanço ético e político das relações entre Educação, sociedade e meio ambiente.

Nesse contexto, Lima (2002) propõe a EA Emancipatória que é caracterizada como uma atitude crítica diante dos desafios em que a crise civilizatória nos coloca, partindo do princípio de que o modo como vivemos não atende mais aos nossos anseios e compreensão de mundo e sociedade e de que é preciso criar novos caminhos. De acordo com Lima (2004, p. 104),

A Educação Ambiental emancipatória pretende ampliar os espaços de liberdade entre os indivíduos e grupos que dela participam, transformando situações de dominação e sujeição a que estão submetidos através da tomada de consciência de seu lugar no mundo, de seus direitos e de seu potencial para recriar as relações que estabelece consigo próprio, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante.

Após um trabalho de identificação e mapeamento das principais concepções éticas, políticas e pedagógicas que orientavam as propostas de EA realizadas no Brasil, Lima (2004) define duas matrizes conceituais que polarizam o debate e dividem as múltiplas concepções de Educação: a tendência conservadora e a tendência transformadora. Conforme sua aproximação à tendência conservadora, o autor estabelece uma contraposição a esta que possui um caráter reducionista do fenômeno ambiental às abordagens ecologistas, tecnicistas, individualistas, e comportamentalistas.

Lima (2009) faz sua crítica ao desenvolvimento sustentável, reforçando sua posição política contra a conservação do *status quo* e contra uma sustentabilidade orientada pelas forças do capitalismo. Desafia o cenário hegemonizado por uma globalização neoliberal que invade e asfixia a esfera pública, a vitalidade da democracia e os movimentos da sociedade civil, pensando em uma EA como instrumento de mudança social e cultural de sentido libertador que, ao lado de outras iniciativas políticas, legais, sociais, econômicas, tecnológicas e científicas, busca responder aos desafios colocados pela crise socioambiental.

Partindo para a perspectiva da complexidade de Leff (2010), Lima (2009) justifica-se pela premissa que compreende as questões ambientais como inerentemente interdisciplinares e multidimensionais. O exercício da problematização deve ser desenvolvido por um pensamento crítico, criativo e complexo sem o qual não é possível compreender as relações entre sociedade, Educação e meio ambiente.

Nesse sentido, Lima (2009) afirma que seriam críticas não só teorias pedagógicas marxistas e do pensamento complexo, mas também aquelas associadas à fenomenologia e à hermenêutica. O aporte da percepção fenomenológica irá proporcionar subsídios para a compreensão da realidade vivida pelos indivíduos no sentido de superar a dicotomia homem/natureza. A perspectiva interpretativa hermenêutica na EA, opera no mesmo sentido, de realizar uma leitura na realidade ambiental constituindo uma sensibilização com vistas a construir uma compreensão da relação entre sociedade e natureza.

De acordo com Lima (2009), o que caracteriza a tendência crítica da EA são os aspectos que condizem a cidadania ambiental, participação/democracia participativa, interdisciplinaridade, socioambientalismo, e sociedade sustentável.

Lima (2009), ao se apropriar do referencial libertário de Freire, define a Educação popular como uma alternativa político-pedagógica aos projetos educativos tradicionais dominantes, que se constitui simultaneamente como modelo teórico e como prática social. O político pedagógico de EA, para Lima (2009), é constituído pela aspiração emancipatória dos educandos, pela prática educativa mais construtora que meramente difusora do conhecimento;

pela defesa e produção de um ambiente educativo e social democrático e dialógico; pela articulação entre o processo educativo, a vida e as lutas sociais; pela recusa de toda forma de autoritarismo, domínio e manipulação humana, incluídas as assimetrias entre professores e alunos; pela rejeição de uma ciência positivista, instrumental e reducionista; e pela transformação de todas as condições opressivas da vida humana.

Lima (2004), ao propor uma Educação libertadora, segue orientado pelos temas geradores e propõe uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade. A aplicação dessa metodologia problematizada muito tem a contribuir para a EA Emancipatória sendo possível discutir e compreender processos fundamentais da crise ambiental. Pode, ainda, estabelecer vínculos entre os impactos socioambientais e seus processos, melhor aparelhando o público envolvido (educadores e educandos) para compreender e participar das reflexões de conteúdo ético, social, ecológico, político e cultural que evocam as relações entre a sociedade e meio ambiente.

4.6 A *Práxis* na Pedagogia Histórico-Crítica

Tozoni-Reis (2010) formula o conceito de *práxis* no sentido de buscar uma dialética entre a teoria e a prática educativa ambiental. Sugere, em primeiro lugar, a superação do reducionismo com que muitas ações educativas ambientais tratam essa relação. Tal superação é alcançada a partir da pesquisa-ação-participativa, como prática de investigação e de ação educativa. Fundamentando-se na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, a *práxis* para Tozoni-Reis (2010) traz a prática social como ponto de partida e de chegada para a identificação da relação teoria e prática atribuindo como elemento central, a ação-reflexão-ação. É na prática social, juntamente com instrumentos teórico-práticos, que o processo educativo transforma diretamente a realidade socioambiental, efetivando-se na *práxis*.

Segundo Tozoni-Reis (2007), as categorias essenciais para a compreensão da ação educativa são: totalidade, concreticidade e historicidade. Tais categorias, num movimento dialético, orientam a compreensão dos processos educativos, permitindo a superação da visão tradicional da Educação e uma interpretação da realidade histórica e social em que se insere a Educação e o tema ambiental.

Tozoni-Reis (2007) afirma que a EA compreendida na abordagem crítica é uma ação política que, para contribuir na transformação social, tem os princípios de cooperação, coletividade e participação como elementos norteadores do processo educativo. Tal EA

refere-se à transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente no sentido concreto e histórico.

Contrapondo-se às práticas conservadoras, Tozoni-Reis (2007) traz algumas diferenças conceituais de posicionamentos relacionados à EA, sintetizando-as em cinco grupos distintos:

[...] a EA como promotora das mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados – de fundo disciplinatório e moralista; a EA para a sensibilização ambiental – de fundo ingênuo e imobilista; a EA centrada na ação para a diminuição dos efeitos predatórios das relações dos sujeitos com a natureza – de caráter ativista e imediatista; a EA centrada na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais – de caráter racionalista e instrumental; e a EA como um processo político crítico, para a construção de sociedades sustentáveis do ponto vista ambiental e social – a educação transformadora e emancipatória (TOZONI-REIS, 2007, p. 2).

A partir de Marx, Tozoni-Reis (2007) entende que a relação homem/natureza é construída pelo trabalho e, se o trabalho define a natureza humana, o conceito de trabalho é compreendido definindo a essência humana no desenvolvimento histórico. Desse modo, Tozoni-Reis (2007) faz sua crítica às relações sociais de dominação em que a alienação transforma “as relações sociais em relações entre coisas” (TOZONI-REIS, 2007, p. 6). A partir de um processo de alienação, tendo como base a ideologia de uma classe dominante (hegemônica), é gerada a ferramenta principal para a reprodução do capitalismo, o trabalho. Para a autora, a ação transformadora do ser humano na natureza é um processo histórico que se dá pela relação trabalho/capital.

De acordo com Tozoni-Reis (2004), a relação homem/natureza é mediada também pela história e cultura. Os seres humanos modificam a natureza e criam outra natureza com sua cultura.

Para aprimorar a base teórica para a sua concepção de EA, Tozoni-Reis situa-se também diante da pedagogia crítica compreendida pela análise da proposta da “educação libertadora” de Freire. Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, Tozoni-Reis (2006) utiliza os temas geradores como estratégia metodológica de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais. As propostas educativas ambientais conscientizadoras podem tomar os “temas ambientais” como temas geradores no processo de ação-reflexão-ação.

Problematiza também a questão ambiental na visão de Leff (2001), para qual o ambiente é uma categoria sociológica configurada por comportamentos, valores e saberes,

construindo os processos pedagógicos a partir da concepção política da Educação, considerando a dimensão socioambiental para eleger a EAC.

A abordagem da *práxis educativa* nos autores que trazem a perspectiva crítica da EA, traz algumas especificidades, principalmente no que se refere ao papel da Educação nesse contexto. Mas, apesar dessa especificidade em cada autor, identificamos algumas convergências entre eles, que podemos dizer que são pontos de partida em comum entre os seus conceitos de *práxis*.

A perspectiva crítica da EA, no contexto brasileiro, surge da educação libertária de Paulo Freire e da Pedagogia Crítica, Saviani e Gadotti, que tem seu ponto de partida na teoria marxista, a qual interpreta a realidade social. Associa também discussões trazidas pela ecologia política que insere a dimensão social nas questões ambientais, passando a serem trabalhadas como questões socioambientais.

O que permanece no bojo de toda essa reflexão mencionada, é um posicionamento ético-político, compreendendo a relação dialética e/ou dialógica no sentido de uma superação da dicotomia sociedade/natureza. É enfatizado que a participação dos indivíduos e coletividades nas sociedades contemporâneas é dada de modo complexo, numa visão de totalidade. É nessa perspectiva que se insere a *práxis/práxis educativa*, o que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza, mediada pelo trabalho. A *práxis/práxis educativa* revela os entraves e as possibilidades para a transformação social, considerando o indivíduo mediado socialmente por elementos culturais e históricos.

A EA que traz a perspectiva crítica tem alguns objetivos essenciais, tais como realizar a crítica à EA conservadora, desvelando o quanto suas práticas ingênuas e/ou reprodutoras de ideologias do sistema dominante, impedem a percepção real das causas dos problemas socioambientais; e analisar, a partir de uma visão socioambiental, política e econômica, o desenvolvimento capitalista, buscando evidenciar que é o seu modo de operação, o causador dos pretéritos e atuais problemas socioambientais.

A partir desse contexto, a abordagem crítica passa a ser uma das tendências pedagógicas mais presentes na área de EA, sendo composta por autores que abordam essa perspectiva. Tais autores, como Loureiro, Guimarães, Carvalho, Layrargues, Lima e Tozoni-Reis, constroem suas concepções trazendo denominações variadas da perspectiva crítica da EA. Desse modo, a construção da concepção de cada autor é dada a partir de uma contraposição à EA conservadora, enfatizando a sua visão crítica da sociedade, a relação sociedade-natureza, o papel da escola ou da Educação no contexto e sua abordagem de *práxis/práxis educativa*.

5 AS PESQUISAS QUE ABORDAM A *PRÁXIS EDUCATIVA* NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

5.1 Aspectos autorais, institucionais e de pesquisa das dissertações e teses em Educação Ambiental

A partir das Fichas de Classificação¹¹ de cada trabalho, buscamos analisar os aspectos relacionados à autoria, à instituição onde foram desenvolvidos os trabalhos, o nível de titulação, o ano de produção, o programa de pós-graduação, a localidade (estado e região brasileira), o contexto educacional e o(s) tema(s) de estudo a que se refere o trabalho analisado.

Dos 23 trabalhos que abordam a *práxis educativa* em uma perspectiva crítica da EA, quatro são teses de doutorado e 19 são dissertações de mestrado. Verifica-se que esta produção foi crescente a partir do ano de 2005. Este dado converge com outras pesquisas do estado da arte em EA, tais como Silva (2015) e Bonfim (2015). Acreditamos que aumento das pesquisas na perspectiva crítica da EA, bem como a abordagem da *práxis educativa*, deve-se à intensificação das produções nos eventos de pesquisas em EA e pelos resultados dos Grupos de Discussão de Pesquisa em EA (GDPs).

Os trabalhos estão concentrados principalmente nos programas de pós-graduação em Educação e Áreas do Ensino (19). Identificamos também a presença de outros programas, tais como, Geografia, Meio Ambiente, Desenvolvimento sustentável e Patologia (4). Estas produções estão distribuídas nas regiões Sudeste (10), Sul (8), Centro-oeste (2), Nordeste (2), Norte (1), de acordo com a tabela 1.

Este é um outro dado que converge com os dados de Silva (2015) que aponta tal diversidade nas produções em EAC.

A diversidade de programas em que estão inseridas as pesquisas em EA, de modo geral, é comprovada por Souza (2012), Kato (2014) e Pereira (2014). Carvalho (2015, p. 167) afirma que “essa grande diversidade torna-se coerente com o contexto da constituição do campo da EA, onde fica evidente o envolvimento de diferentes campos do saber. O que nos interessa salientar, no entanto, é a riqueza do ponto de vista de possibilidades de pesquisa que esse cenário nos oferece”

¹¹ A seção Metodologia define a Ficha de Classificação.

Tabela 1 – Programa de Pós-graduação e respectivas Instituições de Ensino Superior (IES) das Dissertações e Teses por regiões brasileiras.

Programa de Pós-Graduação	Instituição de Ensino	Região do País	Quantidade de Trabalhos
Educação	Unesa	Sudeste	2
Educação	UFC	Nordeste	1
Educação	UFRJ	Sudeste	1
Educação	USP	Sudeste	2
Educação	Ufscar	Sudeste	1
Educação	UFPA	Norte	1
Educação	UNB	Centro-Oeste	1
Educação para a Ciência	UNESP	Sudeste	2
Educação para a Ciência e Matemática	UEM	Sul	2
Educação Ambiental	FURG	Sul	4
Ensino de Ciências	UFPE	Nordeste	1
Ensino de Ciências e Meio Ambiente	UNIPLI	Sudeste	1
Geografia	UNIOESTE	Sul	1
Meio Ambiente e Desenvolvimento	UFPR	Sul	1
Desenvolvimento Sustentável	UNB	Centro-oeste	1
Patologia	USP	Sudeste	1
TOTAL			23

O contexto educacional é um importante descritor indicativo das teses e dissertações. Este está sendo detalhadamente explicado no ANEXO B desta presente pesquisa. A importância deste descritor está em sinalizar se a pesquisa analisada realizou-se em espaços formais, não-formais ou até mesmo se não tratam nenhuma especificidade de qualquer contexto educacional.

Quanto aos contextos educacionais, identificamos trabalhos no Contexto Escolar (13), Não Escolar (5) e Abordagem Genérica (5). Os trabalhos do contexto educacional escolar são distribuídos nos níveis do Ensino Fundamental (6), Ensino Médio (1), Ensino Superior (3), Ensino Profissional (1) e Abordagem Genérica dos Níveis Escolares (2).

Com relação aos temas de estudo, identificamos que as pesquisas se enquadram em: “Currículo, programas e projetos” (9), “Trabalho e formação dos professores/ Agentes” (5), “Concepções, Representações e Processos Cognitivos” (4), “Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem” (1), “Recursos didáticos” (1), “Fundamentos em EA” (3), “Políticas Públicas em EA” (1), “Organizações Não Governamentais - ONG’s” (1) e “Comunicação” (1)¹². Consideramos que existem trabalhos que estão inseridos em mais de um tema de estudo, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Contexto escolar e temas de estudo das dissertações e teses

CÓDIGO	Contexto Escolar	Temas de Estudo
83	Abordagem Genérica	Fundamentos em EA
681	Abordagem Genérica	Fundamentos em EA
968	Escolar	Currículos, Programas e Projetos
1085	Escolar	Comunicação
1397	Escolar	Currículos, Programas e Projetos
1613	Não Escolar	Currículos, Programas e Projetos
1692	Escolar	Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA; Trabalho e Formação de Professores/Agentes
1727	Não Escolar	Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA
2424	Escolar	Políticas Públicas; Trabalho e Formação de Professores/Agentes
2648	Não Escolar	Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA; ONG’s
4537	Escolar	Currículos, Programas e Projetos
6239	Escolar	Recursos Didáticos
6954	Escolar	Trabalho e Formação de Professores/Agentes
7068	Abordagem Genérica	Currículos, Programas e Projetos
7333	Escolar	Currículos, Programas e Projetos
8254	Escolar	Currículos, Programas e Projetos
2063	Não Escolar	Currículos, Programas e Projetos
6212	Escolar	Trabalho e Formação de Professores/Agentes
1523	Abordagem Genérica	Fundamentos em EA
2169	Escolar	Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem
2837	Escolar	Trabalho e Formação de Professores/Agentes
4576	Não Escolar	Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA
7129	Abordagem Genérica	Currículos, Programas e Projetos

Fonte: elaborado pela autora.

¹² Os Contextos educacionais bem como os Tema de Estudo, descritores construídos pelo projeto EArte para a classificação das dissertações e teses, estão detalhados no ANEXO B.

5.2 As referências teóricas das pesquisas

A partir da análise dos referenciais das teses e dissertações na perspectiva crítica da Educação Ambiental observamos uma predominância dos autores da perspectiva crítica da EA: Loureiro (2004, 2012), Guimarães (2004), Carvalho (2004, 2012) e Layrargues (1997, 2002, 2004, 2009), Lima (1999, 2002, 2004, 2009) e Tozoni-Reis (2006), conforme demonstramos no Quadro 2. A construção do referencial teórico desta presente pesquisa mostrou-nos que tais autores se embasam em Marx, em pensadores que desenvolvem suas teorias a partir das concepções marxistas, nos autores do campo educacional, tais como Freire, Saviani e Gadotti e também nos autores da Teoria da Complexidade, como Morin e da complexidade ambiental de Leff.

Quadro 2 – Autores que constituem a base teórica das Dissertações e Teses.

AUTORES																			
CÓDIGO	MARX	ADORNO	HORKHERMER	HABERMAS	KONDER	KOSIK	GRAMSCI	LUKAKS	MORIN	LEFF	SAVIANI	FREIRE	GADOTTI	LOUREIRO	CARVALHO	GUIMARÃES	LIMA	LAYRARGUES	TOZONI-REIS
83									X	X		X	X	X		X	X	X	
681	X	X	X						X	X				X	X	X		X	
968									X			X	X	X	X	X	X		X
1085										X		X		X	X	X			
1397	X						X					X		X					
1613									X				X	X	X			X	
1692										X		X			X				
1727	X					X				X		X							
2424									X				X	X			X	X	
2648										X				X		X			X
4537	X								X	X	X			X	X	X		X	X
6239				X					X	X		X	X	X	X	X	X		
6954									X	X		X		X	X	X	X		
7068			X										X	X		X		X	
7333									X	X		X	X	X	X	X		X	X
8254							X					X		X	X	X			
2063									X	X				X		X		X	
6212									X			X		X		X		X	
1523	X				X									X		X	X	X	
2169										X	X	X		X	X	X	X	X	
2837												X	X	X	X	X		X	
4576	X					X	X					X	X	X		X			
7129									X	X		X	X	X	X	X		X	

Fonte: elaborado pela autora.

Constatamos a predominância de Loureiro e Freire nestes trabalhos. A partir daí surge-nos uma indagação se os autores das teses e dissertações tem o conhecimento sobre o

referencial teórico que os autores da perspectiva crítica da EA se embasam. Pois, na abordagem dos conceitos de *práxis* nestas pesquisas são trazidos elementos e conceitos relacionados à *práxis* por meio destes últimos. E o que questionamos é se essa abordagem é trazida de modo consciente, ou seja, sabendo que sua origem nasce de um outro campo que é o sociológico. Esta resposta iria nos permitir chegar às concepções de *práxis* destes trabalhos.

5.3 A Abordagem da *práxis educativa* nas pesquisas analisadas

Conforme descrito na metodologia da presente pesquisa, após a identificação dos trabalhos (23) que contém o termo “*práxis educativa*”, buscamos responder se nos mesmos o termo *práxis/práxis educativa* aparece como uma definição ou conceito explícito; se os trabalhos trazem algum tipo de discussão mais problematizada sobre relação T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT; e que tipo de relação, ou seja, de que natureza são as relações, dialética ou dialógica; e se os trabalhos desenvolvem os conceitos centrais relacionados ao conceito de *práxis educativa*. Tais dados estão apresentados conforme o quadro 3.

Identificamos, conforme o quadro 3, que dentre os 23 trabalhos, 9 apresentam um conceito ou definição de forma explícita, sendo que 14 trabalhos mencionam somente o termo ‘*práxis*’ e/ou “*práxis educativa*” sem conceito ou definição. Destacamos então alguns trabalhos que abordam o conceito. Este, quando não é de autoria do trabalho, aparece por meio dos conceitos formulados pelos autores da perspectiva da Educação (Freire) e Educação Ambiental Crítica (Loureiro).

Práxis é um conceito fundamental para o trabalho com a EA no ambiente escolar, concordando com Loureiro (2004), de que é uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes (Id 1085, p. 50).

A *práxis* de acordo com Loureiro (2004) se refere à ação intersubjetiva, entre pessoas e dos cidadãos e não à produção material e dos objetos que se relaciona ao trabalho, ambas estando, evidentemente interligadas. A *práxis* portanto, tem relação direta com as 'escolhas conscientes' que construímos nas atividades do cotidiano, seja através do diálogo ou da intervenção no mundo material, da produção (ações também movidas pela vontade) (Id 1523, p. 107).

O conceito de *práxis* nas citações do trabalhos Id 1085 e Id 1523 é abordado num contexto educacional a partir de Loureiro (2004). Em ambos, a categoria do trabalho é destacada como mediadora deste processo da atividade em EA. Conforme o referencial

teórico desta presente pesquisa, a categoria trabalho vem sendo discutida a partir do pensamento marxista.

Quadro 3 – A abordagem da *práxis* nas teses e dissertações que abordam a *práxis educativa* na perspectiva crítica da EA.

CÓDIGO DE IDENTIFI-CAÇÃO (ID)	Definição ou conceito explícito de <i>práxis/práxis educativa</i>		Traz algum tipo de discussão sobre relação T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT			Conceitos centrais relacionados ao conceito de <i>Práxis Educativa</i>		
			Tipo(s) de Relação(ões)	Natureza dessa(s) relação(ões)				
	SIM	NÃO			Dialética	Dialogica	ALIENAÇÃO	COMPLEXIDADE
83	X		T-P; S-NAT; C-NAT	X	X		X	X
681		X	T-P; S-NAT; C-NAT	X	X	X	X	X
968	X		T-P; S-NAT				X	X
1085	X		S-NAT; C-NAT		X		X	X
1397		X	T-P; S-NAT; C-NAT	X		X	X	X
1613		X	S-NAT	X				
1692	X		S-NAT; C-NAT	X	X	X	X	X
1727		X	S-NAT	X	X	X	X	
2424		X	S-NAT	X	X	X	X	X
2648		X	S-NAT			X	X	X
4537		X	S-NAT	X	X	X	X	X
6239	X		S-NAT	X	X		X	X
6954	X		T-P; S-NAT; C-NAT	X			X	X
7068		X	T-P; S-NAT	X		X	X	X
7333	X		S-NAT	X	X	X	X	X
8254		X	S-NAT	X		X		X
2063		X	S-NAT	X			X	X
6212		X	S-NAT	X		X	X	
1523		X	S-NAT; C-NAT	X		X		
2169		X	S-NAT	X		X	X	
2837	X		S-NAT	X		X	X	
4576	X		T-P; S-NAT; C-NAT	X	X	X	X	X
7129		X	S-NAT	X		X	X	X
Legenda – Tipo de Relação								
T-P			Teoria-Prática					
SUJ-OBJ			Sujeito-Objeto					
S-NAT			Sociedade-Natureza					
C-NAT			Cultura-Natureza					

Práxis é uma reflexão que subsidia uma prática criativa quando essa prática oferece elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo (Id 6954, p. 36).

Práxis como uma reflexão que subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de mundo (Id 968, p. 37).

A *práxis* diferente da pura e simples prática, pressupõe concomitantemente reflexão teórica crítica que permita a escolha entre alternativas em curso e trabalho coletivo (Id 4576, p. 18).

Percebe-se que os conceitos abordados nos trabalhos Id 6954, Id 968, Id 4576 são de própria autoria, não explicitando nenhum referencial. Porém, é percebida a presença de elementos da abordagem em Freire, Marx, Kosik e Gramsci.

A *práxis* é a ação-reflexão-ação dos sujeitos rumo à transformação da realidade (Id 2837, p.17).

O conceito mencionado no trabalho Id 2837 parte da ideia de Freire (1994). A maioria dos trabalhos que abordam a *práxis* ou *práxis educativa* se baseia nesse autor para explicitar o conceito. Assim, podemos destacar os trabalhos que abordam o conceito de *práxis* ou *práxis educativa* como uma “ação-reflexão” (Id 83, p. 211; Id 1692, p. 52; Id 6239, p. 7; Id 7333, p. 134).

Identificamos que todos os trabalhos (23) trazem algum tipo de discussão sobre T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT. Esta análise traz somente o que se encontra no discurso textual.

Essa carência de fundamentação da EA muito se aproxima de um limite recorrente no campo da educação formal, qual seja uma supervalorização da prática em detrimento da teoria. Ou, dito de outro modo, a supervalorização das ações diz respeito à recorrente dificuldade de se operar no bojo dos processos educativos a insuperabilidade entre teoria e prática. Assim, não raro, as práticas em educação ambiental se traduzem em atividades pontuais, marcadas por visões estritamente pragmáticas que, por isso mesmo, não promovem uma reflexão acerca dos valores, dos comportamentos e das idéias concernentes ao ambiente social e natural (Id 83, p. 68).

Logo, não basta sensibilizar a população para reconhecer e compreender a gravidade dos problemas socioambientais e suas consequências às vidas humanas e não humanas, é necessário, também, capacitá-la para agir. Uma população sensibilizada e consciente reproduz discursos ecologicamente corretos, mas uma população sensibilizada, consciente, tecnicamente

capacitada e engajada nos espaços de decisão e de construção de soluções estará muito mais habilitada a conciliar teoria e prática (Id 83, p. 276).

Nos trechos do trabalho Id 83, vimos que a discussão parte de uma articulação da teoria/prática na Educação, a partir de uma crítica e assim é proposto uma articulação sociedade/natureza na Educação Ambiental.

Vimos que a crise socioambiental não apenas suscita um questionamento da racionalidade moderna, mas, também, provoca a emergência de um debate ético-filosófico sobre as relações homem/natureza (Id 83, p. 283).

No contexto do pensamento moderno ocidental, a dicotomia indivíduo-sociedade é gerada juntamente com inúmeras outras polarizações, dentre as quais se destacam sujeito-objeto, teoria-prática, natureza-cultura e natureza-artifício (Id 681, p. 21).

Nos trechos dos trabalhos Id 83 e Id 681, a discussão dessa relação parte de uma crítica à racionalidade moderna. Tal abordagem, nesses trabalhos, entra em concordância com os princípios da abordagem de Marx, Adorno e Horkheimer (crítica à razão instrumental), Morin (crítica ao paradigma hegemônico) e autores que trazem a perspectiva crítica da EA (Loureiro e Guimarães) que condenam o caráter reducionista, conservador e dualista que tais formas tendem a relacionar teoria e prática, sociedade e natureza, cultura e natureza.

A natureza das discussões das relações aparece de forma dialética e/ou dialógica nos trabalhos, sendo que 9 trazem a natureza dialética e dialógica, 11 somente a natureza dialética, 1 somente a natureza dialógica e 2 trabalhos não abordam nenhuma natureza nessas relações.

A dialética, nos trabalhos, traz um sentido de superação das formas dicotômicas e está atrelada aos referenciais marxistas. Retiramos do texto alguns trechos que trazem indícios ao entendimento de *práxis*, vindo também no sentido de uma proposta para a Educação (Id 83; Id 1397; Id 681; Id 4537; Id 83; Id 7333). Ressaltamos que estes foram apenas trechos retirados dos textos, sem utilização de qualquer instrumento analítico.

A educação não pode ser considerada dissociada das relações sociais que a envolvem, pois estão numa relação dialética, a sociedade faz a educação que a forma, portanto, o contexto histórico deve ser considerado para o entendimento do processo educacional vigente (Id 1397, p. 33).

Portanto, tal *práxis* não se resolve apenas no trabalho de equipe e/ou em parceria simplesmente, pois a sociedade como um todo e o modelo de racionalidade nela constituído estão norteados pelos preceitos da fragmentação constituída historicamente. A transformação metodológica

tanto quanto a epistemológica correlacionam-se com a dialética entre natureza e sociedade em suas potencialidades de mudança social (Id 681, p. 133).

A forma dialógica propõe um diálogo entre as relações de acordo com a abordagem de Freire, quando se trata de processos educativos (Id 1692; Id 4537). A forma dialógica é também trazida por meio de Morin, abarcando a ideia de complexidade e Leff, de complexidade ambiental (Id 83; Id 7333).

A efetivação da Educação Ambiental nos dois contextos analisados, haja vista, a evidência de estratégias didáticas mediadas pela concepção socioambiental da relação sociedade-natureza e de interações que possibilitaram uma maior participação dos alunos, privilegiando o diálogo de diversos saberes necessários à construção de sujeitos participativos (Id 1692, p. 8).

Entende a Educação como *práxis* e processo dialógico, capaz de transformar a realidade através da crítica e problematização das esferas que a constituem, natureza e sociedade (Id 4537, p. 125).

A formação humana como um processo histórico, portanto permanente, incerto e inacabado que visa responder aos desafios e às demandas multidimensionais de cada contexto espaço/temporal, através da articulação dialógica e interdisciplinar entre os conhecimentos científicos, os saberes emergentes e os saberes da prática (Id 83, p. 172).

A intervenção educacional relacionada com a transformação da realidade socioambiental deve propor um movimento numa perspectiva relacional de transformações individuais e coletivas, no sentido dialético/dialógico de compreender essa realidade. Esse elemento constituinte da *práxis educativa* caracteriza-se como elemento indispensável para se pensar na construção de uma nova sociedade, pressupondo a compreensão do ambiente em toda na totalidade e uma reflexão aprofundada acerca de como intervir dentro dele (Id 7333, p. 40).

Com relação aos conceitos centrais que estão relacionados à *práxis educativa* (alienação, complexidade e emancipação), verificamos que 16 trabalhos abordam o conceito alienação, 20 trabalhos abordam o conceito complexidade e 17 trabalhos abordam o conceito autonomia/emancipação. Retiramos do texto alguns trechos em que esse conceito é abordado e assim, tentamos evidenciar a convergência destes com os referencial teórico.

O conceito de alienação está relacionado à organização do trabalho na sociedade capitalista. Tal conceito, nos trabalhos (Id 681, Id 1397, Id 4537), parte da ideia em Marx.

Alienação e *práxis* interagem com o modo de produção e organização do trabalho. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de recriarmos formas outras de organizar o trabalho (Id 681, p. 142).

O novo processo de trabalho configura-se em alienação da própria atividade desenvolvida, ou seja, o homem deixa de ser o centro de si mesmo e passa a vender sua força de trabalho em troca de salário, não mais dispondo de recursos (meios de produção) que o permitam refletir sobre sua atividade e o que esta representa para ele (Id 1397, p. 37).

A educação ambiental crítica e transformadora acredita na possibilidade da ruptura com a atual forma de organização social, na superação da alienação humana e da degradação ambiental (Id 4537, p. 29).

O conceito de complexidade é abordado por Morin (2005) e Leff (2010). A abordagem de Leff (2010) traz um sentido diferenciado da abordagem de Morin (2005). Leff (2010) tenta uma maior abrangência trazendo a proposta dialética das relações sociedade/natureza, cultura/natureza, não descartando a forma dialógica abordada por Morin (2005). Geralmente os dois autores são abordados como uma dupla nos trabalhos para o entendimento das relações que são complexas numa realidade, ou seja, num ambiente social também complexo.

A complexidade é um elemento inerente à realidade e às relações homem/natureza. Um elemento que na temporalidade atual mostra sua face (se mostra e se esconde) muito em função da emergência dos problemas socioambientais (Id 83, p. 290).

A compreensão dialética da realidade nos permite evidenciar a sua complexidade, ou seja, compreender que a realidade é e está sendo construída como síntese de múltiplas determinações (Id 4537, p. 83).

O conceito de emancipação/autonomia nos trabalhos aparece por meio da abordagem de Marx, em que o sujeito desenvolve uma postura crítica aos ditames da sociedade capitalista, no sentido de transformação social. Aparece também no sentido de Freire, trazendo à abordagem um sentido libertário para as propostas em Educação.

A desigualdade socioeconômica fragmenta, incita o individualismo e cria relações de subordinação, enquanto a convivência na diversidade cultural, étnica, religiosa, de crenças, de gênero fortalece a identidade individual e coletiva e encaminha para relações de emancipação e para a autonomia dos sujeitos. Assim sendo, compreendemos que o diálogo e a solidariedade, essenciais aos processos educativos, só são possíveis a partir da ação dos agentes sociais em busca da superação das desigualdades sociais (Id 2424, p. 40).

Assim entendida, a educação tem o propósito político de transformação social como condição de emancipação do sujeito e de busca de um equilíbrio das relações do homem com seu ambiente social e natural. Para tanto, deve, a partir da reflexão crítica sobre a realidade e seus determinantes, revelar ‘uma verdade que está encoberta’ para que os indivíduos possam melhor intervir e transformar a sociedade”(Id 83, p. 184).

Esse refletir sobre a prática, questionando as incertezas, compreendendo os erros, apreendendo no diálogo, abrindo-se ao querer bem, é um movimento essencial no caminho da transformação. Ele vai muito além de uma educação centrada simplesmente na mudança de comportamento dos sujeitos, pois é uma processo de apropriação, libertação e emancipação (Id 7333, p. 144).

Uma proposta de Educação ambiental, desde que carregada de historicidade e articulada às propostas de participação social, engajamento, mobilização e emancipação, pode ser considerada mais que informativa, conscientizadora (Id 4537, p. 143).

Destacamos que somente 3 trabalhos abordam o conceito de *práxis/práxis educativa* trazendo discussão sobre relação T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT, trazendo a natureza dialética e dialógica nas relações e ainda abordando os conceitos de alienação, complexidade e autonomia/emancipação. Tais trabalhos correspondem aos códigos de identificação ID1692, Id 7333 e Id 4576.

Esta análise possibilitou identificar um conjunto de aspectos que permite trazer alguns indícios sobre as concepções de *práxis educativa* dos trabalhos. Observou-se que dentre os significados distintos para o conceito, nenhum dos trabalhos incorporam o conceito de *práxis* como sendo parte do seu objeto de pesquisa, ou seja, enquanto conceito a ser investigado. Nas pesquisas em que conceito é mencionado ou construído, este não ocupa um lugar de maior centralidade na investigação; mesmo havendo enfoque ao processo de ensino-aprendizagem e prática docente, mas sim uma menção rápida e periférica.

Observamos que as relações T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT estão presentes nos trabalhos. Verificamos nesta análise que essas relações presentes, bem como as abordagens dialética e/ ou dialógica e os conceitos relacionados à *práxis* dialogam com o referencial teórico construído. Esse diálogo é na maioria das vezes intermediado pelos autores que abordam a perspectiva crítica da EA que utilizam tais fontes como Marx e autores que partem das concepções marxistas. Então constatamos até aqui que nos trabalhos são citadas referências indiretas aos autores que trazem o principal eixo que norteia a *práxis*. Verificaremos se isto persiste na análise da versão completa dos trabalhos.

5.4 Seleção e análise dos trabalhos completos

Para realizar uma análise mais aprofundada no sentido de buscar as concepções de *práxis educativa* nas pesquisas, foram selecionados 7 trabalhos, no sentido de diversificar em relação a contextos educacionais, temas de estudo, natureza teórica ou empírica e abordagem do termo *práxis/práxis educativa*. Os trabalhos selecionados foram os que correspondem aos respectivos códigos de identificação: Id 83, Id 968, Id 1397, Id 1692, Id 8254, Id 6239, Id 7333, Id 4576.

Para essa abordagem, procuramos seguir uma sequência para explicar cada trabalho explicitando as características teóricas ou empíricas, seu contexto educacional, seu tema de estudo, o objetivo da pesquisa, a abordagem da *práxis/práxis educativa*, a discussão sobre a relação T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT de forma dialética e/ou dialógica, abordagem dos conceitos relacionados à *práxis educativa*, as perspectivas da Educação nesse contexto.

5.4.1 Id 83

O trabalho possui uma natureza teórico-empírica, enquadrando-se numa abordagem genérica dos níveis educacionais, trazendo os “Fundamentos em EA” como tema de estudo. Traz como objetivo evidenciar a influência dos discursos dualistas e esquemas cognitivos discordantes na Educação e analisar tal influência na Educação Ambiental (EA). Para isso, são utilizados os autores da perspectiva crítica da Educação (Freire e Gadotti) e autores da perspectiva crítica da EA, tais como Loureiro, Guimarães, Lima e Layrargues. O conceito de *práxis* é abordado a partir de Freire (1994), por possuir uma postura reflexiva sobre a realidade. “A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (FREIRE, 1994, p. 211).

Desse modo, a *práxis* na Educação Ambiental se baseia em uma articulação teórico-prática que articula, a um só tempo, o cultural, o natural, o ético, o estético, o político, o econômico, o científico, o técnico, etc., convertendo-se de uma ação-reflexão interdisciplinar numa ação-reflexão como diálogo de saberes (p. 254). Assim, o autor destaca a Pedagogia Ambiental “tri-polar” que articula, ao mesmo tempo, formação humana socioambiental, processo crítico de construção do conhecimento e intervenção consequente no real (p.254). A ação-reflexão possibilita uma abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos em que cada esquema cognitivo contribui para a compreensão e intervenção da/na realidade. Assim, a interdisciplinaridade converte-se numa *práxis educativa* socioambiental a qual possui um processo permanente de autocrítica (p.256) assumindo a relação homem/natureza como uma

dialética, uma unidade dinâmica e paradoxal na qual o físico-biológico integra o sociocultural e vice-versa (p.192). O conceito de complexidade é abordado no trabalho por meio de Morin (2005, p. 103), “o homem não se encerra num pertencimento meramente cultural ou num pertencimento meramente biológico”. Desse modo, propõe-se uma leitura dialógica dos conceitos de cultura e natureza por meio da qual admite-se uma relação e uma aproximação dialógica possíveis entre sociedade e natureza.

A verdadeira Educação é essa que preserva seu fim mais nobre de conduzir o homem à essência das coisas, é essa que seguindo “esse percurso vai acima do mundo visível quando, usando da dialética sem recorrer a nenhuma sensação, pela razão, busca-se entender isso que cada coisa é nela mesma e, pela inteligência intuitiva, isso que o bem é nele mesmo [...] isso vem do mundo inteligível” (p.84). Esta pesquisa foi defendida no ano de 2007, junto ao programa de Doutorado em Meio Ambiente de Desenvolvimento, da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

5.4.2 *Id 1397*

A pesquisa é um estudo teórico que traz o objetivo de analisar o posicionamento dos educadores ambientais e demais em relação à oferta da disciplina de Educação Ambiental (EA) no Ensino Superior. Está relacionada ao contexto educacional e inserida no tema de estudo “Currículos, programas e projetos”. A partir de uma postura reflexiva dos docentes e educadores ambientais no sentido de exporem suas concepções a respeito da inserção da EA como disciplina em diversos cursos, principalmente licenciatura do Ensino Superior, é atribuída uma crítica à oferta da disciplina, como sendo uma alternativa da incapacidade de incorporar a transversalidade da temática, mediando uma dualidade teoria-prática. Desse modo, discute a legislação, que não obriga a inserção da disciplina, embasada nos princípios da EA, e os objetivos das IES que implantam a EA de forma disciplinar. Defendem a forma interdisciplinar da Educação de modo a considerar a multidimensionalidade e a complexidade do meio ambiente.

No contexto da Educação Ambiental a *práxis educativa* é abordada por meio de Loureiro, tendo como finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades, e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade/natureza.

A concepção de *práxis* apresentada por essa matriz discursiva é ancorada nos pressupostos de Marx, trazendo suas principais características: compreender as relações entre trabalho, meio ambiente e Educação; a resolução de problemas ambientais locais; conscientização em busca da superação da alienação determinada pelo modo de produção capitalista.

O papel da Educação nesse contexto é desempenhar um papel central no processo de reversão da degradação socioambiental, ou seja, favorecer a conscientização visando à compreensão e transformação dessa realidade, levando em consideração aspectos ecológicos, políticos, econômicos, culturais e sociais. A pesquisa foi defendida no ano de 2008, junto ao programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estácio de Sá - UNESA.

5.4.3 Id 1692

A pesquisa é de natureza teórica, relaciona-se ao contexto escolar e está inserida nos tema de estudo “Concepções, representações e processos cognitivos do formador em EA” e “Trabalho e Formação de Professores/ Agentes”. Traz o objetivo de analisar as concepções e estratégias didáticas utilizadas por professores de Ciências para o desenvolvimento de temas ambientais.

A *práxis* é abordada na pesquisa a partir do conceito de Freire “um processo de ação-reflexão” (p. 33), para se pensar o ensino de ciências por meio de uma proposta educativa ambiental “como ensinar”. Tal proposta é uma abordagem na formação de professores no sentido de impulsionar a formação de cidadãos conscientes aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de forma a superar a cultura de alienação e conduzir para uma cultura de emancipação (esses conceitos que possuem um viés marxista são abordados no trabalho por meio de Leff). A pesquisa menciona algumas estratégias didáticas (Exposição oral; Leitura; Questionamento; Investigação; Apresentação e discussão de dados) como uma forma de intervenção que vem no sentido de contribuir para o professor colocar o aluno em contato com os fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta.

É atribuída uma relação dialética entre sociedade e natureza (Leff), por meio de uma interação permanente em que as partes modificam-se mutuamente, possibilitando-se uma compreensão da dinâmica existente nessa relação, bem como a “substituição de uma razão decodificadora por uma razão interpretativa da realidade” (p. 32). Na pesquisa, ainda é atribuída uma relação dialógica entre o educador e educando, na qual o diálogo (Freire) é uma exigência do processo pedagógico. Nessa perspectiva, o professor faz as intervenções

pedagógicas ao trabalhar as intenções e o conteúdo de ensino, considerando a participação dos alunos. Nesses segmentos, de acordo com a pesquisa, a dinâmica discursiva move-se no sentido de uma abordagem comunicativa interativa/dialógica.

Nesse contexto, para a Educação são colocadas propostas pedagógicas centradas nas mudanças de hábitos, atitudes e práticas sociais, desenvolvimento de competências e avaliações com a participação dos educandos. Assim, é abordada a complexidade ambiental de Leff, pois, para desenvolver tais estratégias, bem como possibilitar aos alunos a problemática ambiental, os professores devem adquirir conhecimentos científicos, articulados com os conhecimentos pedagógicos para que se constituam os conhecimentos dos conteúdos. Desse modo, ao longo de sua atuação, o conhecimento sobre o contexto de ensino, o professor reconhecerá em si o próprio potencial transformador da realidade. O processo educativo, nesse cenário, deve possibilitar a formação de um pensamento crítico, criativo e conectado com a necessidade de propor respostas para o futuro, capaz de analisar as complexas relações entre os processos naturais e sociais e de atuar no ambiente em uma perspectiva global, respeitando diversidades socioculturais. A pesquisa foi defendida no ano de 2009, junto ao programa de Mestrado em Ensino de Ciências, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

5.4.4 Id 8254

Trata-se de um projeto de intervenção. Está relacionado ao contexto educacional escolar e inserido no tema de estudo “Currículo, programas e projetos”, Traz como objetivo analisar a implementação de um projeto de EA na interface com o Ensino de Ciências, no Programa “Adolescente Aprendiz”. O entendimento da constituição do público alvo do projeto, evidencia como foi constituída a sociedade contemporânea num determinado contexto histórico-cultural. Os jovens envolvidos no projeto já enfrentavam situações de trabalho por questões de sobrevivência uma vez que as condições familiares eram bastante precárias. É nesse contexto que a pesquisa aborda a questão da organização do trabalho na sociedade capitalista dentro da perspectiva marxista, de forma a acarretar uma alienação ao trabalhador. Tais jovens, por questão de sobrevivência, enfrentam o mercado de trabalho desde cedo, ficando restringidos quanto a Educação. A efetivação da EAC no projeto articulado ao Ensino de Ciências vem determinar a construção pedagógica capaz de contribuir para a transformação da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos, por meio de ações de inclusão social. A EA é abordada pelo autor da pesquisa como uma *práxis educativa* e social

que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade vivida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Além do enfoque nas questões ambientais e da reflexão que envolve todos esses elementos às questões sociais, a inserção a EAC ao projeto Jovem Aprendiz, trabalha num processo educativo, a compreensão da relações sociedade/natureza de forma dialética. Desse modo, o desenvolvimento da consciência crítica ajuda os adolescentes a decifrarem a realidade interpretando-a e buscando a igualdade de direitos (emancipação) numa sociedade dividida em classes. A pesquisa foi defendida no ano de 2009, junto ao programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Meio Ambiente, do Centro Universitário Plínio Leite - UNIPLI.

5.4.5 Id 6239

É uma pesquisa de natureza teórica, relacionada ao contexto educacional escolar e inserida no tema de estudo “Recursos Didáticos”. Traz como objetivo analisar a temática ambiental em livros didáticos. Para cumprir com o objetivo da investigação, o trabalho é orientado pela proposta da perspectiva crítica da Educação Ambiental, por essa abordar a compreensão da relação ser/sociedade/natureza, construída no processo histórico, de forma complexa e dialética. A pesquisa discute a transversalidade (temas transversais) proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Trazendo uma abordagem dentro da perspectiva Freireana, o texto traz uma crítica de que o tratamento transversal das questão ambiental não garante a interdisciplinaridade e o diálogo, seja entre os campos do saber, entre as disciplinas, entre os educadores, entre estudantes e entre educadores e estudantes.

Diante disso, é proposto que a *práxis educativa* seja relacionada à participação política orientada às questões ambientais de modo que: define o papel da natureza na sociedade e a interação ser humano/natureza; as contextualizações históricas, sociais e econômicas do tema ambiental, devendo retratar as dimensões da natureza dos conhecimentos; a consideração da diversidade cultural e natural, e dos valores éticos e estéticos. Para a construção dessa abordagem da *práxis*, a pesquisa embasou-se em Habermas, um dos pensadores da Escola de Frankfurt, Freire e Gadotti, autores da perspectiva crítica da EA e Loureiro, Carvalho, Guimarães e Lima que são os autores que trazem a perspectiva crítica da EA. Isso condiz com um processo educativo que é dado por meio da participação coletiva, na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade efetivamente democrática, devendo se concretizar inicialmente na escola.

De acordo com a pesquisa, “o papel da Educação passa a ser entendido na solução dos problemas socioambientais, compondo a dimensão da formação política, pois traz em si as condições e possibilidades de atuação frente a realidade” (p. 59). A pesquisa foi defendida no ano de 2008, junto ao programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - UFscar.

5.4.6 Id 7333

Esta pesquisa trata de um projeto de intervenção em Educação Ambiental. Relaciona-se ao contexto educacional escolar e está inserido no tema de estudo “Currículos, programas e projetos”. Traz o objetivo de analisar os impactos da intervenção da EA no projeto político pedagógico da escola e na prática docente em sala de aula. O conceito de *práxis educativa* é abordado por Freire (1994), “ação-reflexão” (p. 134). Nesse sentido, é fundamental a existência da *práxis* na formação dos professores, propiciando a superação de visões dicotômicas entre sociedade e natureza, propondo uma relação dialética e dialógica. A inserção da dimensão ambiental no ambiente escolar trouxe a percepção da necessidade de construção permanente e continuada do Projeto Político Pedagógico. Desse modo, são abordadas as propostas educacionais de Educação Ambiental por meio de Loureiro, Carvalho, Guimarães, Layrargues e Tozoni-Reis. Enquanto que para a prática docente, trouxe um enfoque para o diálogo. A partir disso, é abordado o conceito de complexidade em Morin e complexidade Ambiental de Leff, em que a leitura do ambiente escolar respeitando a concepção de complexidade, favorece a reflexão contextualizada, consciente e responsável da realidade de uma sistema de ensino. A Pedagogia da Complexidade Ambiental enfatiza a necessidade da compreensão do todo e das partes a fim de contribuir para que os indivíduos construam novas formas de apropriação do mundo e das relações com o ambiente.

A realização desse exercício da *práxis* exige a criação e/ou fortalecimento de espaços que possibilitem, pelo debate dialógico, o conhecimento e a superação dos problemas e dificuldades do cotidiano escolar. A pesquisa foi defendida no ano de 2008, junto ao programa de Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília - UNB.

5.4.7 Id 4576

A pesquisa trata de um projeto de intervenção, relaciona-se ao contexto educacional não-escolar e está inserido no tema de estudo “Concepções, Representações e processos

cognitivos do Aprendiz em EA”. O conceito de *práxis* é abordado em Freire - “ação-reflexão”. Essa ação-reflexão pressupõe uma ação educativa de forma a repensar as relações teoria/prática, sociedade/natureza e cultura/natureza de forma dialética e dialógica. Destaca ainda a importância das estruturas sociais que são construídas e reproduzidas historicamente. Para tal entendimento, a pesquisa traz as abordagens dos autores Loureiro e Guimarães. Dentro da perspectiva marxista, o trabalho é destacado como um mediador do processo de transformação da relação sociedade/natureza. Assim, é enfatizada a questão da organização do trabalho na sociedade capitalista de forma a acarretar uma alienação ao trabalhador. A complexidade é um conceito abordado no texto de modo a compreender a relação sociedade/natureza. Esse conceito é abordado por Loureiro (2012a) a partir das perspectivas de Morin e Leff. O papel da Educação no contexto da pesquisa é baseada em Freire (1994), que tem como principal característica denunciar a desumanização e anunciar a humanização, tendo por principal objetivo a emancipação de forma a superar as formas capitalistas de dominação. A pesquisa foi defendida no ano de 2009, junto ao programa de Mestrado em Educação para Ciência, da Universidade Estadual Paulista - UNESP.

A partir da análise das versões completas dos trabalhos selecionados, observamos uma grande diversidade de abordagem da *práxis educativa* nas pesquisas que trazem a perspectiva crítica da EA. Constatamos que os termos, mesmo aparecendo sem conceito ou definição, apresentam a ideia de *práxis educativa* e se fundamentam, mesmo que indiretamente, em autores que trazem o eixo principal que norteia a *práxis* que é abordado por meio das relações teoria/prática e/ou sociedade/natureza, atribuídas de forma dialética e/ou dialógica.

Os conceitos centrais que estão relacionados à *práxis educativa* (alienação, complexidade e emancipação) são predominantemente encontrados nos trabalhos. O conceito de alienação está relacionado à organização do trabalho na sociedade capitalista atrelado de forma indireta ao pensamento marxista. O conceito de complexidade e complexidade ambiental é abordado por Morin e Leff, respectivamente. O conceito de emancipação/autonomia aparece de forma indireta por meio do pensamento marxista, no sentido revolucionário ou por meio do pensamento freireano, no sentido libertário.

Esses resultados trazem uma análise do documento no qual é apontado a presença das relações T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT de forma dialética e/ou dialógicas e também os conceitos de alienação, complexidade e emancipação. Mas não verificamos aplicação dessas relações em suas formas dialéticas e/ou dialógicas, bem como dos conceitos que estão presentes no texto ao que a pesquisa se propôs a fazer. Constatamos que seria necessário um

maior aprofundamento evidenciando mais precisamente o inter cruzamento entre os referenciais teóricos.

Não temos elementos suficientes para afirmar que a concepção de *práxis educativa* nos trabalhos traz uma articulação entre a sua proposta pedagógica ao referencial teórico utilizado, pois não houve tempo suficiente para aprofundá-las, e, somente em uma análise mais detida, inclusive buscando contradições, seria possível trazer conclusões a esse respeito.

Estas constatações apresentam as perspectivas para a continuidade desta pesquisa, já que o referencial teórico desta contém elementos que darão suporte para análise.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões iniciais de pesquisa, a análise de dados evidenciou que a práxis se coloca de fato na perspectiva crítica da EA e esta abordagem da práxis traz uma relevância conforme o referencial teórico construído, pois esta ocupa uma posição central no campo da sociologia e também na sua transposição para o campo da educação e da educação ambiental. Esta abordagem é predominante nas produções acadêmicas que trazem a perspectiva crítica da EA. Sendo assim, ao longo da construção desta pesquisa, que se configura como Estado da Arte, traçamos um panorama geral de como é abordada a *práxis educativa* nas pesquisas que trazem a perspectiva crítica em EA. Assim, chegamos a algumas conclusões que pretendemos evidenciar nesta seção.

Na análise dos dados institucionais e de pesquisa, com relação ao nível de titulação, identificou-se uma concentração do nível de mestrado em programas da área de Educação, de instituições públicas da região sul e sudeste. Verificamos ainda que as pesquisas que trazem a abordagem da *práxis educativa* na perspectiva crítica da EA tiveram um crescimento a partir do ano de 2005. O aumento deve-se à intensificação das produções nos eventos de pesquisas em EA e pelos resultados dos Grupos de Discussão de Pesquisa em EA (GDPs).

Com relação aos dados de classificação, o contexto educacional escolar foi predominante. Todos os dados apresentados até aqui não diferem dos resultados de outras produções sobre o Estado da Arte das pesquisas em EA. Sobre os temas de estudo, o mais indicado foi “Currículos, programas e projetos”, o que pode indicar que a *práxis educativa* está presente nas discussões sobre as propostas curriculares nacionais.

A partir da análise dos referenciais das teses e dissertações na perspectiva crítica da Educação Ambiental observamos uma predominância dos autores da perspectiva crítica da EA: Loureiro (2004, 2012), Guimarães (2004), Carvalho (2004, 2012) e Layrargues (1997, 2002, 2004, 2009), Lima (1999, 2002, 2004, 2009) e Tozoni-Reis (2006), conforme demonstramos no Quadro 2. A construção do referencial teórico desta presente pesquisa mostrou-nos que tais autores embasam-se em Marx, em pensadores que desenvolvem suas teorias a partir das concepções marxistas, nos autores do campo educacional, tais como Freire, Saviani e Gadotti e também nos autores da Teoria da Complexidade, como Morin e da complexidade ambiental de Leff.

Constatamos a predominância de Loureiro e Freire nestes trabalhos. A partir da análise dos referenciais mais presentes nas produções surge-nos uma indagação se os autores das teses e dissertações tem o conhecimento sobre o referencial teórico que os autores da

perspectiva crítica se embasam. Pois, na abordagem dos conceitos de práxis nestas pesquisas são trazidos elementos e conceitos relacionados à práxis por meio destes últimos. E o que questionamos é se essa abordagem é trazida de modo consciente, ou seja, sabendo que sua origem nasce de um outro campo que é o sociológico. Esta resposta iria nos dar o caminho para chegar às concepções de práxis destes trabalhos.

Na análise da abordagem da *práxis educativa* nos trabalhos, identificamos que menos da metade apresentam um conceito ou definição de forma explícita, sendo que a minoria dos trabalhos mencionam somente o termo '*práxis* e/ou "*práxis educativa*" sem conceito ou definição. Identificamos que todos os trabalhos (23) trazem algum tipo de discussão sobre T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT. A natureza das discussões das relações aparecem de forma dialética e/ou dialógica nos trabalhos. Nesta análise transferimos somente o que se encontra no discurso textual.

Esta análise possibilitou identificar um conjunto de aspectos que permite trazer alguns indícios sobre as concepções de práxis educativa dos trabalhos. Observou-se que dentre os significados distintos para o conceito, nenhum dos trabalhos incorporam o conceito de práxis como sendo parte do seu objeto de pesquisa, ou seja, enquanto conceito a ser investigado. Nas pesquisas em que conceito é mencionado ou construído, este não ocupa um lugar de maior centralidade na investigação; mesmo havendo enfoque ao processo de ensino-aprendizagem e prática docente, mas sim uma menção rápida e periférica.

Verificamos que as relações T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT presentes nos trabalhos, bem como as abordagens dialética e/ ou dialógica e os conceitos relacionados à práxis dialogam com o referencial teórico construído. Esse diálogo é na maioria das vezes intermediado pelos autores que abordam a perspectiva crítica da EA que utilizam tais fontes como Marx e autores que partem das concepções marxistas. Então constatamos até aqui que nos trabalhos são citadas referências indiretas aos autores que trazem o principal eixo que norteia a práxis.

Na análise das versões completas dos trabalhos selecionados, observamos uma grande diversidade de abordagem da *práxis educativa* nas pesquisas que trazem a perspectiva crítica da EA. Verificamos a persistência de algumas constatações anteriores. A predominância dos conceitos de práxis educativa por meio dos autores Loureiro e Freire. Mesmo aparecendo sem conceito ou definição, o termo *práxis educativa* apresenta a ideia central e se fundamenta indiretamente em autores que trazem o eixo principal que norteia a *práxis* por meio dos autores que trazem a perspectiva crítica da EA. As relações teoria/prática e/ou sociedade/natureza, encontradas nos trabalhos selecionados trazem uma atribuição às formas

dialética e/ou dialógica. Estas convergem com o referencial construído, mas também de forma indireta.

Os conceitos centrais que estão relacionados à práxis educativa (alienação, complexidade e emancipação) são predominantemente encontrados nos trabalhos. O conceito de alienação está geralmente relacionado à organização do trabalho na sociedade capitalista atrelado ao pensamento marxista mas sempre de forma indireta. O conceito de complexidade e complexidade ambiental é abordado por Morin e Leff, respectivamente. O conceito de emancipação/autonomia aparece de forma indireta por meio do pensamento marxista, no sentido revolucionário ou por meio do pensamento freireano, no sentido libertário. Constatamos que seria necessário um maior aprofundamento evidenciando mais precisamente o intercruzamento entre os referenciais teóricos.

Esses resultados trazem uma análise dos documentos no qual é apontado a presença das relações T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT de forma dialética e/ou dialógicas e também os conceitos de alienação, complexidade e emancipação. Entretanto, não verificamos a aplicação dessas relações em suas formas dialéticas e/ou dialógicas, bem como dos conceitos que estão presentes no texto, ao que a pesquisa se propôs a fazer.

Acreditamos que esta pesquisa não se finaliza aqui, pois ainda há várias possibilidades de recortes. Assim, apontamos as questões para a continuidade da pesquisa: Os autores das dissertações e teses tem o conhecimento da base teórica dos autores da perspectiva crítica nos quais se referenciam? As relação T-P, SUJ-OBJ, S-NAT, C-NAT presentes na pesquisa se apresentam de fato numa abordagem dialética e/ou dialógica, ou isso está preso somente ao discurso textual? Com relação aos conceitos relacionados à práxis, presentes nas pesquisas, esses dialogam com o referencial teórico construído, mesmo estando inserido nos variados contextos?

Temos a perspectiva de que por meio deste panorama geral de como é abordada a *práxis educativa* nas pesquisas que trazem a perspectiva crítica em EA, contribuímos para o campo da Educação, de modo a evidenciar que a práxis é um elemento central neste campo.

REFERÊNCIAS

- ACSERALD, H. (Org.). **A duração das cidades**: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, Vozes. 1999.
- ANTUNES, P. B. **Dano ambiental**: uma abordagem conceitual. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2000.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- BOMFIM, V. L. **As Ecologias presentes nas pesquisas em Educação Ambiental**. 2015. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- _____. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARVALHO, L. M. **Pesquisa em educação ambiental no Brasil**: um campo em construção? Tese (Livre-docência) – Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP, Rio Claro, 2015.
- CARVALHO, L. M. et al. **Relatório científico (2010-2012)**: a educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica - teses e dissertações. UNESP/Rio Claro, UNICAMP e USP/RP, 2013.
- FERREIRA, W. Uma análise revisionista de Adorno e Horkheimer em “A Dialética do Esclarecimento”. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, v. 5, dezembro 2002.
- ELSTER, Jon. **Marx hoje**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREITAG, B. **A teoria crítica**: ontem e hoje. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

_____. Pedagogia da práxis. In: FERRARO Jr, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores (as)**. Diretoria da Educação Ambiental/MMA: Brasília, 2005.

GOZZI, G. Práxis. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Orgs.) **Dicionário de política**. Brasília: Ed. da UNB, 1992, p.987-992.

GRAMSCI, A. **A Concepção dialética de história**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2014.

_____. A educação ambiental crítica como espaço para denúncia e a transformação da realidade. Entrevista com Mauro Guimarães concedida à Barbara de Castro Dias. In: **Revista Ciências & Ideias**, v. 6, n. 1, p. 73-83, Janeiro/Junho 2015.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis: estudos de filosofia social**. Trad. de Rurin Melo. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Tradução de Paulo Menezes. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HEIRAS, B. de M. **Cultura e educação ambiental: um estudo a partir das teses e dissertações sobre educação ambiental no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP, Rio Claro, 2012.

KATO, D. S. **O conceito de ecossistema na produção acadêmica brasileira em educação ambiental: construção de significados e sentidos**. 2014. 233f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2014.

KILMINSTER, R. Práxis. In: BOTTOMORE, T.; OUTHWAITE, W. (Eds.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 600-602.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2.ed. Brasília: IBAMA, 2002, p.159-196.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v.24, n.71, p.1-5, 1997.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S.de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 71-103.

_____. Para que a educação ambiental encontre a educação. Prefácio. In: LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, E. A Complexidade Ambiental/Enrique Leff, (coord.); tradução de Eliete Wolff. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes/PNUMA, 2001.

LIMA, G. F. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, n.5, p.135-153, 1999.

_____. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para uma educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

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

_____. A educação ambiental crítica entre a busca do ideal e a construção do possível, o real. **Revista Ciências & Ideias**, v.6, n.1, p. 94-106, Janeiro/Junho 2015.

LOUREIRO, C. F. B. Materialismo histórico-dialético e a pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v.9, n.1, 2014.

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

_____. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.). Caminhos da educação ambiental: da forma à ação. São Paulo: Papirus, 2006a.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B. et al. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ.Soc.**, Campinas, v.27, n.94, p.131-152, jan/abr. 2006c.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. MEC/MMA. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília, 2007.

_____. Emancipação e complexidade: para o repensar das tendências em educação ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.25, jul./dez. 2005 (publicado em janeiro de 2007a).

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Aspectos históricos e pedagógicos da educação ambiental no Brasil. Proposta pedagógica: educação ambiental no Brasil. **Revista Contemporânea de Educação**, n.14, p. 03-12, ago-dez 2012a.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo. Cortez, 2012b.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANSHOLT, S.; MARCUSE, H et al. **Ecologia: caso de vida ou de morte**. Lisboa: Moraes, 1973.

MARTINS, E. C. O conceito de emancipação como uma nova meta educativa na formação humana. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.7, n.14, p. 3959, jul/dez, 1993.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Portugal: Edições 70, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PALMIERI, M. L. B. **Os projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras: análise de dissertações e teses**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP, Rio Claro, 2011.

PEDROSO, E. M. M. M.; SILVA, M. C. B.; KAWASAKI, C. S. Educação ambiental crítica e o ensino de ciências. In: **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - X ENPEC**. Águas de Lindoia, SP, Novembro, 2015.

PEREIRA, F. A. **A integração curricular da educação ambiental na formação inicial de professores: tecendo fios e revelando desafios da pesquisa acadêmica brasileira**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2014.

REIGOTA, M. O estado da arte em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.2, n.1, p.33-66, 2007.

RINK, J. **Ambientalização curricular na educação superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009)**. Tese (Doutorado) UNICAMP, Campinas, 2014.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, SP: **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**, ago. 2005b.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, mai./ago. 2005.

SILVA, M.C.B. A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental/ Silva Maria Cristina Bolela; orientadora: Profa. Dra. Clarice Sumi Kawasaki. Ribeirão Preto, 2015.

SILVA, L. E. O sentido e o significado sociológico de emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.03, p. 751-765, set./dez. 2013.

SOUZA, H. A. L. de. A "ética ambiental" na produção teórica (dissertações e teses) em Educação Ambiental no Brasil. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. **GT: Educação Ambiental**, n.22, 2007.

_____. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa em educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n.27, p.93-110, 2006.

_____. Um texto sobre a práxis: contribuições para a pesquisa-ação-participativa em Educação Ambiental. **33ª Reunião Anual da Anped**, 17 a 20 de Outubro de 2010 - Caxambu/MG, 2010.

_____. **Educação ambiental: natureza razão e historia**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação**, n.14, p.304-318, ago-dez, 2012.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: CLACSO/Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, R. A., MACIEL, L. S. B. Fonte investigadora em educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 353-367, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a12v33n2.pdf>>. Acesso em: 19/02/2016.

ZUPELARI, M. F. Z. O debate modernidade/pós-modernidade e a crise socioambiental: um estudo sobre teses e dissertações em Educação Ambiental. 2014. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, 2014.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. 2.v. Brasília: UNB, 1999.

ANEXOS**ANEXO A - Ficha de Classificação**

Título	Código
Programa de Pós-Graduação	
Autor	
Orientador	
Instituição IES	Grau de Titulação
Unidade/Setor	Ano da Defesa
Cidade	UF
Dependência Administrativa	
Informações Complementares	
Resumo	
Palavras-Chave	
Links	
Classificações	
Contexto Educacional	
Tema do Estudo	

ANEXO B - DETALHAMENTO DOS DESCRITORES PARA CLASSIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES – Projeto EArte

1. DADOS INSTITUCIONAIS

Código: identificação do número do documento no Banco de Dados.

Consolidada: Indicação se a classificação do documento foi consolidada em definitivo ou não.

Título: título da pesquisa segundo Banco de Teses da CAPES.

Autor: nome e sobrenome do autor da dissertação ou tese.

Orientador: nome do orientador (ou orientadores) da pesquisa.

Ano da defesa: ano de defesa do trabalho, segundo consta no Banco de Teses da CAPES.

Número de páginas: número total de páginas da dissertação ou tese, segundo consta no Banco de teses da CAPES.

Programa de pós-graduação: nome do programa de pós-graduação em que o trabalho foi defendido, segundo nomenclatura da CAPES.

IES: sigla da instituição de ensino superior em que a dissertação ou tese foi defendida. Para programas compartilhados por mais de uma IES, mencionam-se todas as instituições envolvidas.

Unidade/setor: unidade ou setor acadêmico responsável pelo programa de pós-graduação. Para programas compartilhados por mais de uma unidade/setor acadêmico, mencionam-se as unidades/setores acadêmicos envolvidos.

Estado: sigla do estado da federação em que está localizado o programa de pós-graduação.

Cidade: cidade sede do programa de pós-graduação.

Grau de titulação acadêmica: Mestrado - M; Mestrado Profissional - MP; Doutorado – D

Dependência administrativa: indicação da natureza administrativa da IES, se federal, estadual, municipal ou particular.

2. CONTEXTO EDUCACIONAL

Descritor indicativo do contexto educacional abrangido pela pesquisa, quer seja em relação a algum trabalho de campo realizado, quer seja no direcionamento da reflexão para determinado contexto educacional conforme intenção do autor da pesquisa. Esse descritor divide-se em três campos (contextos) – escolar, não-escolar ou abordagem genérica – podendo haver a abordagem do contexto escolar e do contexto não-escolar em uma mesma pesquisa:

2.1. CONTEXTO NÃO ESCOLAR: identifica elementos que evidenciam o direcionamento do trabalho para processos educativos não-escolarizados ou relacionados à educação informal ou não formal, visando à população em geral, ou grupos populacionais específicos.

2.2 CONTEXTO ESCOLAR: identifica elementos que evidenciam um direcionamento ou preocupação do autor com um determinado nível de ensino escolar. A terminologia adotada para os níveis procurou seguir a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.

9.394/96). São consideradas as seguintes modalidades: Regular; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena; Educação Profissional e Tecnológica.

a) Regular: abrange o contexto escolar formal em que se inserem as crianças, jovens ou adultos em fase escolar com as respectivas faixas etárias. Compreende os seguintes níveis escolares:

Educação Infantil (EI) – trabalhos voltados para a faixa de educação formal anterior ao ensino fundamental regular, relativa à educação de crianças de 0 a 5 anos, ou de 0 a 6 anos no caso de sistemas educacionais que não incorporaram o ensino fundamental de 9 anos, ou ainda cujos trabalhos foram realizados anteriormente a essa mudança.

Ensino Fundamental – subdivide-se em 2 níveis: trabalhos relativos a uma ou mais séries do 1º ciclo do ensino fundamental (**1º ao 5º ano, antigas 1ª a 4ª séries do 1º grau ou curso primário**); trabalhos relativos a uma ou mais séries do 2º ciclo (**6º ao 9º ano, antigas 5ª a 8ª séries do 1º grau ou curso secundário/ginasial**); pode envolver os dois níveis conjuntamente, no caso de trabalhos que tratem do ensino fundamental de maneira genérica, sem explicitar uma ou mais séries a que se destinam ou algum ciclo específico.

Ensino Médio (EM) – estudos abrangendo uma ou mais séries do ensino médio, ou todo o ciclo de uma maneira genérica; são também incluídos neste nível.

Educação Superior (ES) – envolve trabalhos no âmbito de cursos ou disciplinas de graduação ou de pós-graduação (*stricto* ou *lato sensu*), ou ainda trabalhos referentes a ações ou programas de extensão universitária;

Abordagem Genérica dos Níveis Escolares – trabalhos que abordam a educação ambiental de modo genérico quanto ao nível escolar, sem especificar um nível particular de direcionamento do estudo.

b) Educação de Jovens e Adultos (EJA) – trabalhos de educação ambiental no âmbito de processos escolarizados de educação de jovens e adultos ou denominação similar (supletivo, madureza etc.), independente do nível escolar abrangido, se alfabetização, ensino fundamental ou ensino médio.

c) Educação Especial: trabalhos que abordam questões da educação ambiental direcionadas a ou envolvendo crianças, jovens e/ou adultos portadores de necessidades especiais físicas ou mentais.

d) Educação Indígena: trabalhos que abordam questões da educação ambiental direcionadas a ou envolvendo população indígena em geral ou particular.

e) Educação Profissional e Tecnológica: trabalhos que abordam questões da educação ambiental em contexto escolar de cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante, pós médio etc.), cursos técnicos modulares ou sequenciais, cursos de tecnologia em nível de graduação, ou outras modalidades de educação profissional e tecnológica que ocorrem em instituições como SENAI, SENAC etc.

2.3. ABORDAGEM GENÉRICA DO CONTEXTO EDUCACIONAL: identifica trabalhos que não tratam com especificidade qualquer contexto educacional, escolar ou não escolar, ou seja, trabalhos que lidam com o fenômeno educativo sem fazer referência específica a qualquer espaço ou nível educacional.”

3. ÁREA CURRICULAR

Descritor utilizado para os trabalhos que tratem de um ou mais aspectos do contexto escolar. Nesse caso, estabelece a que área ou disciplina do currículo escolar ou curso de graduação se vincula o trabalho realizado, independentemente do campo de conhecimento relativo aos temas ambientais abordados no estudo. Isto pode ser identificado pela população ou programa de ensino abrangido pela investigação (por exemplo, alunos e/ou professores da disciplina Ciências Naturais no ensino fundamental, ou processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Química no ensino médio etc.). Pode também ser identificado pelo contexto escolar em que o estudo é desenvolvido (por exemplo, estudo do currículo num curso de Turismo, ou estudo da formação inicial de professores numa licenciatura em Biologia etc.). As áreas curriculares são:

- Artes
- Biologia
- Ciências Agrárias
- Ciências da Computação
- Ciências Geológicas
- Ciências Naturais
- Comunicação e Jornalismo
- Direito
- Ecologia
- Economia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Estrangeira
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Pedagogia
- Química
- Saúde
- Sociologia
- Turismo

• Licenciatura: será especificado o curso de licenciatura abrangido pelo trabalho, além do curso de Pedagogia indicado em separado. Por exemplo: licenciatura em Matemática, licenciatura em Física, licenciatura em Letras, licenciatura em História etc.

• Geral – para situações em que a abordagem de temas/tópicos/conteúdos foi genérica, sem detalhar ou privilegiar aspectos de uma ou outra área ou, ainda, em casos onde os documentos trataram genericamente do ambiente.

• Outra – indicado nos trabalhos que abrangeram temas/tópicos/conteúdos associados a demais áreas não relacionadas acima.

8. TEMA DE ESTUDO – especifica a temática ou assunto objeto de estudo no trabalho, estando geralmente vinculado ao problema/objetivo de pesquisa, mas não propriamente

correspondendo ao objeto de investigação. Trata-se do tema principal ou privilegiado de estudo; caso o trabalho apresente mais de um tema de estudo, estes só são considerados “principais” desde que tenham sido tratados de maneira abrangente e relativamente detalhada no decorrer do trabalho, além de discutidos de modo equilibrado no estudo, sem que haja privilégio à abordagem de um ou de outro tema.

Currículos, Programas e Projetos: pesquisas que propõem, analisam e/ou avaliam projetos, programas e/ou currículos na EA escolar em uma série, disciplina, semestre letivo ou ciclo escolar ou não-escolar. Estudos descritivos dos programas ou projetos de EA desenvolvidos em uma ou mais escolas. Estudos dos princípios, parâmetros, diretrizes e fundamentos teórico-metodológicos para currículos escolares ou não-escolares em EA, contemplando os diversos elementos convencionalmente atribuídos ao desenho curricular: objetivos educacionais, conteúdos, estratégias, avaliação, entre outros.

Processos e Métodos de Ensino e de Aprendizagem: estudos a respeito da aplicação ou da avaliação de processos, métodos, estratégias e técnicas no ensino-aprendizagem de EA, de forma isolada ou comparativa com outros conteúdos, métodos, estratégias e técnicas. Trabalhos que propõem métodos alternativos para a EA ou que descrevem e avaliam processos de ensino e de aprendizagem e metodologias explorados em atividades de educação ambiental. Estudo da natureza, do conteúdo e da linguagem de diferentes estratégias didáticas tais como experimentos, atividades lúdicas, resolução de problemas, método de projetos, novas tecnologias etc. e o papel dos mesmos nos processos de ensino e aprendizagem em EA. Trabalhos que analisam a relação conteúdo-método no ensino-aprendizagem de EA, com foco de atenção no conhecimento veiculado ou no desenvolvimento de atitudes ou de ações, na forma como este conhecimento é difundido por meio de métodos, estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem, ou ainda na perspectiva de indissociação entre forma e conteúdo.

Recursos Didáticos: estudos de avaliação de materiais ou recursos didáticos propostos para o contexto escolar ou não-escolar e relacionados com EA, tais como textos de leitura, livros didáticos ou paradidáticos, uso de mídia impressa ou virtual, documentários e filmes, computador, jogos, brinquedos, mapas conceituais, entre outros. Trabalhos que propõem e/ou aplicam e avaliam novos materiais, *softwares* ou outros recursos e meios instrucionais em situações de ensino formal, extracurricular ou em situações não-formais de ensino.

Concepções/Representações/Percepções e Processos Cognitivos do Formador em EA: trabalhos que identificam – em professores, agentes educadores ambientais ou outro profissional que atue em EA – conhecimentos prévios, concepções, representações, percepções, sentidos, significados ou modelos de pensamento sobre qualquer aspecto relacionado com a temática ambiental. Diagnóstico da prática pedagógica de um profissional ou grupo de profissionais, explicitando suas idiossincrasias e concepções do processo educacional ou, mais particularmente, da EA. Trabalhos que articulam as concepções/representações/percepções com o perfil socioprofissiográfico de professores e outros formadores em EA, com suas condições socioeconômicas, culturais e profissionais, ou mesmo com características de sua estrutura intelectual. Trabalhos que descrevem e/ou avaliam processos de desenvolvimento conceitual em formadores em EA relacionados a qualquer aspecto da temática ambiental.

Concepções/Representações/Percepções e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA: trabalhos que identificam – em alunos ou pessoas em geral (população de determinada região; público não-escolar visitante a espaços educativos não-formais; agentes sociais não-formadores etc.) – os conhecimentos prévios, visões, concepções, representações, percepções, sentidos, significados ou modelos de pensamento sobre qualquer aspecto relacionado com a temática ambiental. Estudos das atitudes e características de um aluno ou grupo de alunos ou

de pessoas em geral no contexto do processo de ensino-aprendizagem da Educação Ambiental. Trabalhos que articulam as concepções/representações/percepções com o perfil socioeconômico e/ou profissional de alunos ou pessoas em geral ou ainda com características de sua estrutura intelectual. Pesquisas que descrevem e analisam o desenvolvimento de conceitos científicos no pensamento de alunos e/ou professores ou profissionais que atuam na EA, implicando em processos de mudança ou evolução conceitual. Estudos sobre a relação entre a estrutura cognitiva de estudantes e o processo ensino-aprendizagem de conceitos no campo da EA em processos educacionais formais ou não-formais. Relações entre modelos de pensamento de estudantes e faixa etária ou nível de escolaridade.

Comunicação: estudos sobre meios de comunicação social e suas relações com EA. Papel dos meios de comunicação social na divulgação da ciência e dos conhecimentos produzidos no campo da temática ambiental.

Políticas Públicas em EA: trabalhos que descrevem, analisam e/ou avaliam programas, diretrizes, ações, objetivos e interesses de um único indivíduo ou grupo governamental ou não-governamental, voltados para o público em geral e relacionados com um conjunto de problemas ambientais e da coletividade, desde que explicitadas suas repercussões ou ligações com a EA.

Organização da Instituição Escolar: trabalhos contendo diagnósticos das características de instituições escolares da educação básica ou superior, abrangendo questões e situações relativas à gestão escolar nos seus aspectos político-administrativo, pedagógico, funcional, físico, entre outros. Estudo das relações entre os diversos segmentos escolares e da escola com a comunidade.

Organização Não-Governamental: pesquisas com foco em instituições não-escolares ou não-formais de ensino, tais como Organizações do Terceiro Setor (ONGs) que se voltam para ações de educação ambiental, descrevendo prioritariamente sua história e/ou organização e funcionamento, podendo abranger secundariamente a descrição de programas e ações de EA ali desenvolvidos, públicos com os quais atuam, materiais que produzem. Estudos de avaliação do impacto das ações da ONG entre outros aspectos.

Organização Governamental: pesquisas com foco na organização de instituições não-escolares ou não-formais de ensino e vinculadas a governos municipais, estaduais ou federal, tais como Secretarias de Meio-Ambiente, de Saúde, de Cultura, Museus ou Clubes de Ciências, Centros de Ciências, Mostras Oficiais ou Exposições Científicas que se voltam para ações de educação ambiental. Descrevem prioritariamente a história e/ou organização e funcionamento da instituição, podendo abranger secundariamente a descrição de programas e ações de EA ali desenvolvidos junto à comunidade, para a população em geral ou para público escolar. Estudos de avaliação do impacto das ações da ONG entre outros aspectos.

Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA: investigações relacionadas com a formação inicial de professores para atuação em EA, nos âmbitos dos cursos de licenciaturas (inclusive Pedagogia) ou ensino médio com a antiga modalidade magistério. Estudos de avaliação ou propostas de reformulação de cursos de formação inicial de professores. Estudos voltados para a formação continuada ou permanente dos professores ou de outros profissionais para atuarem em EA, envolvendo propostas e/ou avaliação de programas de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, treinamento ou especialização. Descrição e avaliação da prática pedagógica em processos de formação em serviço. Estudo das condições de produção do trabalho e do desenvolvimento de práticas pedagógicas do formador em educação ambiental e de sua identidade profissional.

Movimentos Sociais/Movimento Ambientalista: pesquisas que procuram explorar a relação entre movimentos sociais e o movimento ambientalista, caracterizando o movimento ambientalista como um movimento social ou compreendendo-o em um contexto mais amplo dos movimentos sociais e vinculando-o a movimentos mais amplos como os da contra-cultura na década de 60. Incluem-se aqui as pesquisas que procuram explorar tendências históricas dos movimentos ambientalistas tais como as dos movimentos preservacionistas e conservadoras, da ecologia política, do ecodesenvolvimento, da ecologia profunda, das sociedades sustentáveis e ainda as relações entre os movimentos ecológicos e os mítico-religiosos. São consideradas nesse foco as pesquisas que tratam destas questões desde que o fenômeno educativo seja um dos motivos da investigação. Nestes casos, entre outras possibilidades, procura-se, por exemplo, explicitar as relações entre essas diferentes tendências históricas e os modelos ou tendências pedagógicas a elas associadas.

Fundamentos em EA: trabalhos que discutem as relações entre educação, EA e sociedade e outros aspectos do sistema educacional escolar ou não-escolar. Estudos e discussões sobre fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos ou históricos em EA ou para o tratamento das questões ambientais.

Outro: foco particular que não encontra correspondência com os demais apresentados, ou cuja incidência de casos no conjunto dos artigos classificados seja bastante reduzida. Neste caso, dentre outros temas, incluem-se pesquisas do tipo estado da arte sobre a produção acadêmica e científica; estudos sobre a constituição do campo da EA; estudos vinculados à história ou epistemologia da ciência; mapeamentos exclusivamente de perfil socioprofissiográfico ou de características intelectuais de formadores ou aprendizes, sem relacionar com concepções/representações/percepções dessas pessoas; estudos sobre organizações empresariais e processos de EA ali desenvolvidos; estudos sobre ecoturismo; estudos sobre as relações da EA e arte; entre outros temas variados.

ANEXO C - Fichas Completas dos trabalhos que compõem o *corpus documental* desta pesquisa

Relatório Completo com Resumos

Total de fichas: 23

Id: 83

SILVA, Ana Tereza Reis da. **O campo epistemológico da Educação Ambiental:** o dualismo homem/natureza e o paradigma da complexidade. 2007. 291 p. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). - UFPR, Curitiba. 2007.

Orientador(a): Maria do Rosario Knechtel

Resumo:

O estudo em questão apresenta-se como uma análise empírico-teórica sobre o terreno epistemológico da educação socioambiental. Num primeiro momento, busca-se mostrar que no campo do ambiente e da educação socioambiental há a mútua influência de dois esquemas cognitivos discordantes, a saber: os discursos dualistas que opõem homem/natureza, sujeito/objeto, matéria/espírito e os novos esquemas cognitivos que buscam superar essas antinomias. Num segundo momento, analisa-se a presença dessa mútua influência em cinco tendências de Educação Ambiental: educação ambiental crítica, ecopedagogia, educação ambiental transformadora, educação na gestão ambiental e alfabetização ecológica. As reflexões se pautam, sobretudo, pelos aportes da Teoria da Complexidade, do sociólogo francês Edgar Morin. Contudo, transita-se, também, por autores do pensamento pedagógico e da problemática socioambiental que analisam a recorrência de discursos dualistas nas sociedades modernas e pré-modernas. Grosso modo, as análises apontam a recorrência de uma contradição no campo Ambiental e da Educação Socioambiental, qual seja, a pretensão de superação e, ao mesmo tempo, a reprodução de dualismos. Logo, a influência das teorias emergentes, como a Teoria da Complexidade, não proporciona a superação das clássicas oposições entre cultura e natureza. Ademais, as disputas de sentidos e a mútua influência de diferentes esquemas cognitivos (conhecimento científico, saberes não científicos e teorias emergentes) revelam que, nesse domínio, há a predominância de leituras híbridas acerca da Educação Ambiental, do Homem e da Natureza.

Classificações:

Contexto Educacional: Abordagem Genérica

Tema de Estudo: Fundamentos em EA

Id: 681

SILVA, Luciana Ferreira da. **Educação Ambiental crítica**: entre ecoar e recriar. 2009. 197 p. Tese (Doutorado em Educação). - FE, USP, São Paulo. 2009.

Orientador(a): Pedro Roberto Jacobi

Resumo:

Este trabalho pretende contribuir para as práxis de Educação Ambiental crítica através da construção de um ensaio teórico. A preocupação central está em aproximar as práxis de Educação Ambiental crítica das teorias sociais e pedagógicas também críticas. Dessa forma, dar o suporte necessário para a construção de metodologias adequadas ao discurso transformador desse campo. Sem a adequação teórica necessária há um esvaziamento do discurso e da práxis que poderia gerar um ecoar e não recriar novas práxis pedagógicas nem contribuir para a transformação social. Esse ecoar é descrito através do mito de Eco e Narciso, utilizado metaforicamente para descrever a relação entre Educação Ambiental e modo de produção e poderes políticos hegemônicos. A estratégia utilizada foi analisar, descrever e contextualizar historicamente conceitos entendidos como alicerces para a Educação Ambiental crítica. Os conceitos de redes e de interdisciplinaridade foram destacados como exemplos da problemática entre o que pode ecoar e o que pode recriar em Educação Ambiental crítica.

Classificações:

Contexto Educacional: Abordagem Genérica

Tema de Estudo: Fundamentos em EA

Id: 968

CAMPINA, Nilva Nunes. **Projeto Coração Roxo de Biomonitoramento e Educação Ambiental**: análise de uma experiência com alunos de uma escola pública no município de Cubatão, SP. 2009. 128 p. Tese (Doutorado em Patologia). - FM, USP, São Paulo. 2009.

Orientador(a): Luiz Alberto Amador Pereira

Resumo:

O Projeto Coração Roxo de Biomonitoramento e Educação Ambiental, realizado pelo Laboratório de Poluição Atmosférica Experimental da Faculdade de Medicina da USP em parceria com a Escola Estadual Prof. José da Costa em Cubatão, São Paulo, teve seu início em 2001 e foi desenvolvido até o ano de 2007, com a finalidade de contribuir para o processo de formação crítica em relação à percepção ambiental dos alunos participantes. Esse projeto objetivou que os alunos fossem os atores de um processo de investigação e produção de conhecimento da realidade ambiental local por meio do biomonitoramento do ar, preparando-os para desenvolver uma atitude crítica e participativa na sua comunidade. Para o biomonitoramento utilizou-se a técnica do bioensaio de quantificação de micronúcleos em células-mães de pólen utilizando como bioindicador a planta *Tradescantia pallida* (TRAD-mcn). O presente estudo realizou uma análise qualitativa do Projeto Coração Roxo de Biomonitoramento e Educação Ambiental, na perspectiva da pesquisa-ação, de forma a identificar as concepções de Educação Ambiental presentes nas suas ações, buscando responder às seguintes questões: é possível uma proposta de Educação Ambiental na parceria escola-universidade? Quais as possibilidades e desafios para a escola e para a universidade? Que impactos a proposta realizada trouxe aos alunos envolvidos? Como essa proposta se articula com as discussões atuais no campo da Educação Ambiental? A análise da perspectiva de Educação Ambiental foi realizada baseada em três concepções de Educação Ambiental: Educação Ambiental Conservadora, Educação Ambiental Pragmática e Educação Ambiental Crítica. Essa análise se restringiu a um recorte dessa intervenção, entre 2005 e 2007, por abarcar o período de permanência dos alunos incluídos no estudo em todas as etapas do projeto. Foi observado que, embora as concepções conservadora e pragmática apareçam em algumas ações, a concepção crítica predominou, contribuindo para a formação de uma postura crítica nos alunos participantes do projeto. O Projeto Coração Roxo foi capaz de estabelecer uma parceria entre a universidade e a escola. No entanto, esta se deu de forma parcial, uma vez que apenas o corpo discente envolveu-se em todo o processo. O mesmo não ocorreu com o corpo docente, que se manteve distante das ações do projeto. Para que projetos desse porte tenham pleno sucesso, é necessário que estes sejam elaborados a partir das expectativas da comunidade escolar e que haja um profissional vinculado à universidade e responsável pela intermediação.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Abordagem Genérica dos Níveis Escolares, Educação Superior

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Id: 1085

SILVA, Rosana Louro Ferreira. **O meio ambiente por trás da tela** - estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV Escola. 2007. 1 p. Tese (Doutorado em Educação). - FE, USP, São Paulo. 2007.

Orientador(a): Myriam Krasilchik

Resumo:

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo, que teve como objeto de estudo a programação nacional de Meio Ambiente, transmitida pela TV Escola de 1996 a 2002. A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação, destinado exclusivamente ao ensino e, primordialmente, à capacitação docente. O objetivo central da investigação foi identificar as concepções de Educação Ambiental dos filmes, bem como apontar elementos que poderiam ser incorporados no sentido de uma educação ambiental crítica. Foi realizada uma análise exploratória sobre os 57 filmes transmitidos no período e uma análise de conteúdo da série "Meio Ambiente e Cidadania", produzida pelo MEC, composta de 10 filmes. Para a análise exploratória construímos fichas individuais para cada programa, o que possibilitou identificar que a programação de meio ambiente da TV Escola é composta de filmes de variados tipos e temáticas, produzidos por diferentes instituições, sendo que os formatos predominantes foram documentário e didático e o apelo que apareceu com maior frequência foi o "catastrófico". Para a análise de conteúdo foi construída uma tipologia, onde foram eleitas três categorias de concepções de educação ambiental: Conservadora, Pragmática e Crítica. Para cada concepção foram agrupadas cinco dimensões de análise: relação ser humano/meio ambiente, ciência e tecnologia, valores éticos, política, e atividades sugeridas. Foi observado que, embora elementos das outras concepções tenham sido identificados, a concepção de Educação Ambiental que prevalece no conjunto dos filmes da série é a Pragmática. Os resultados indicam a necessidade de um aprimoramento dos materiais audiovisuais da área para contemplar a complexidade da problemática ambiental. A escolha sobre a concepção crítica para orientar a produção de materiais e as atividades referentes à temática ambiental no contexto escolar se justifica pelo papel fundamental que essa concepção atribui à dimensão política e à *práxis educativa*. Ressalta-se que esta investigação foi realizada em uma visão propositiva, uma vez que, tanto na tipologia de análise como nos resultados apresentados, procurou-se estabelecer algumas diretrizes e sugestões para a produção, seleção, utilização e análise de materiais didáticos de Educação Ambiental por professores e profissionais das diversas áreas de conhecimento.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Abordagem Genérica dos Níveis Escolares

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Comunicação

Id: 1397

ANDRADE, Ageu Cleon de. **Educação Ambiental no ensino superior: disciplinaridade em discussão**. 2008. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unesa. 2008.

Orientador(a): Victor de Araujo Novicki

Resumo:

Esta pesquisa analisa o posicionamento de educadores ambientais, professores de Instituições de Ensino Superior (IES) e pesquisadores da Anped em relação à oferta de disciplina Educação Ambiental (EA), que constatou-se existir no ensino superior, apesar do movimento ambientalista e da Política Nacional de Educação Ambiental serem contrários à oferta dessa disciplina. O estudo ancora-se no Paradigma da Teoria Crítica e adota como parâmetros de análise concepções de autores que defendem o desenvolvimento sustentável com justiça social, uma concepção de meio ambiente que abrange o Homem e preconizam uma educação ambiental crítica, que problematiza os interesses de diferentes atores sociais. Visando alcançar os objetivos propostos, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos metodológicos: (a) análise de documentos: ementas e programas das disciplinas de EA; (b) questionários, com perguntas abertas e fechadas, encaminhados aos participantes por correio eletrônico, (c) entrevistas. Em relação à formação acadêmica, verificou-se que prevalece uma formação generalista (ciências naturais e humanas) o que, em princípio, contribui para um enfoque interdisciplinar. Identificou-se que disciplinas de EA são oferecidas em diferentes modalidades (eletiva, obrigatória, optativa) e licenciaturas (Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Física, Matemática, Música, Pedagogia e Química), com periodicidade variável. As ementas são atualizadas a cada dois anos em média e os autores constantes na bibliografia variam segundo os cursos e objetivos, sendo que alguns autores são recorrentes. Há grande variedade de recursos pedagógicos utilizados, mas prevalecem a exposição oral e a apresentação de vídeos. Os problemas ambientais locais são abordados nas disciplinas e há envolvimento dos docentes em atividades extra-curriculares (movimento ambientalista). Sobre a inclusão de disciplinas específicas de EA nos currículos do ensino superior, os participantes da pesquisa apresentaram opiniões divergentes: há os que reconhecem na disciplina uma alternativa para superar a incapacidade do sistema atual de ensino em incorporar a transversalidade desta temática, e os que entendem que a inclusão de disciplina específica significa fragmentar ainda mais o currículo de ensino. Portanto, não há um consenso sobre a pertinência da inclusão de disciplina específica no currículo, mesmo entre os que oferecem esta disciplina. Sobre a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, encaminhada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sugerindo a inclusão obrigatória de atividade curricular, disciplina ou projetos interdisciplinares na Pedagogia e em outras licenciaturas, os entrevistados mostraram-se favoráveis à sua aprovação pelo CNE.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Educação Superior

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Id: 1613

TEIXEIRA, Ana Carolina Cançado. **Entre abelhas e gente: organização coletiva e economia solidária na conservação do cerrado em São João D'aliança - GO**. 2008. 140 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - CDS, UNB, Brasília. 2008.

Orientador(a): Leila Chalub Martins

Resumo:

A educação para gestão ambiental pode contribuir para a organização coletiva com vistas à geração de renda e, sobretudo, à conservação do cerrado? O presente estudo buscou responder a essa questão, com a implementação de processo produtivo de mel com base na economia solidária, junto a um grupo formado em São João d'Aliança (Goiás). Esse grupo buscou na apicultura uma alternativa de renda e no mel, um alimento para subsistência de suas famílias. O ponto de partida foi a convicção de que a economia solidária pode ser um instrumento de organização coletiva, conservação da natureza e alternativa econômica. A economia solidária no contexto da educação ambiental visou contribuir para que os indivíduos se posicionassem criticamente diante da sua realidade, buscando, por meio do trabalho coletivo, alternativas econômicas que englobem aspectos sociais e ambientais sustentáveis. Como resultados obtidos, observou-se que, ao longo do trabalho, os temas relativos à importância da conservação do cerrado foram amadurecidos e incorporados pelos participantes. Foi possível verificar que o grupo constituído por assentados, produtores rurais tradicionais e agricultores permaneceu unido durante todo o período da pesquisa. E que, a economia solidária com o uso de alguns princípios do microcrédito pode contribuir para a autogestão do grupo. A educação ambiental crítica e a educação para gestão ambiental representam ferramentas importantes que contribuem para o fortalecimento da sua organização. Embora ainda caracterizado como um grupo em construção que precisa ser fortalecido foi percebido a busca de parcerias com a prefeitura e outras instituições. O referencial metodológico para a realização desta pesquisa é qualitativo e contempla os princípios da pesquisa-ação a partir da consolidação de um grupo pesquisador coletivo cujo objetivo foi a organização do processo de apicultura a partir da mobilização das pessoas, capacitação, planejamento em relação à compra dos equipamentos, materiais e manejo das caixas. Essa participação coletiva em todas as decisões do processo valorizou a fala e as ações dos sujeitos envolvidos como protagonistas de sua experiência. A cartilha “Grupo de Apicultura de São João d'Aliança – GO”, construída coletivamente, permitiu refletir sobre a importância de cada um dentro do grupo, ressaltando o respeito às individualidades e habilidades, apontando os direitos e deveres dos participantes e do grupo como um todo. Foi possível concluir que a Economia Solidária pode vir a ser um instrumento de organização coletiva, alternativa de renda e conservação do Cerrado. No entanto, observamos a necessidade de um fator externo como agente mobilizador e de necessidade de estudos específicos em relação à criação de abelhas exóticas na região. A construção coletiva da cartilha representou um material bastante eficiente para fortalecer a autonomia do grupo envolvido, podendo servir como exemplo para outros que se formarem.

Classificações:

Contexto Educacional: Não Escolar

Id: 1692

NETO, Ana Lúcia Gomes Cavalcanti. **Educação Ambiental e ensino de Ciências: uma análise de estratégias didáticas no nível fundamental**. 2009. 241 p. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - UFRPE. 2009.

Orientador(a): Edenia Maria Ribeiro do Amaral

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar concepções e estratégias didáticas utilizadas por professoras de Ciências para o desenvolvimento de temas ambientais nas turmas de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental II de três escolas públicas do município da Escada (PE), buscando avaliar se e/ou como tais estratégias contribuem para a implantação de uma proposta de Educação Ambiental crítica nesse nível de ensino. Para análise da dinâmica discursiva das salas de aula observadas utilizamos aspectos da estrutura analítica para o discurso da sala de aula de Ciências proposta por Mortimer e Scott (2002). Os dados apontam que as professoras apresentam na maioria uma concepção naturalista (conservacionista) sobre o ambiente e as estratégias didáticas se constituem como elementos fundamentais para o desenvolvimento da EAC desde que o processo educativo não se resume unicamente ao uso do livro, valorize o diálogo entre saberes, seja interativo e que, sobretudo, seja um processo direcionado por uma formação continuada que tenha como fundamentos os princípios norteadores da Educação Ambiental Crítica.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Ensino Fundamental 5ª a 8ª/6º ao 9º

Área Curricular: Ciências Naturais

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Id: 1727

CARDOSO, Ana Maria Ferreira. **Os saberes ambientais em movimentos populares no entorno das lagoas Itaperaoba e Papicu**. 2008. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE, UFC, Fortaleza. 2008.

Orientador(a): João Batista de Albuquerque Figueiredo

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo compreender como ocorre a constituição de saberes ambientais em movimentos pela revitalização de lagoas em Fortaleza, identificando a relação entre suas demandas e a constituição de saberes populares em torno da questão ambiental, com o fim de estimular uma práxis coletiva. A orientação teórico-metodológica está na leitura de mundo histórico-dialética, associada a uma ênfase na relação, propiciada pela perspectiva ecorelacional (PER). Trata-se de uma pesquisa participante, que se beneficiou do uso das seguintes técnicas: observação participante, por meio da interação contínua da pesquisadora com seus (suas) colaboradores (as); entrevistas semi-estruturadas, baseadas em roteiro com questões abertas e tópicos, enfocando o histórico de atuação dos (as) autores (as) nos movimentos e sua percepção sobre os saberes tecidos e as dinâmicas populares e ambientais; grupo focal, para a obtenção de elementos sobre os saberes ambientais e propiciar a interação entre dois grupos populares distintos. Esta pesquisa é referenciada por uma proposta de Educação Ambiental crítica e dialógica na tematização da corporificação, vivência e constituição de saberes ambientais no cotidiano popular. Os resultados expressam-se em três categorias fundamentais identificadas como mediações que propiciam a tessitura de saberes nos referidos grupos populares. Estas categorias são: as relações sociais que constituem os movimentos populares e, ao mesmo tempo, são por estes estabelecidas: o próprio movimento; e os referenciais da formação de seus (suas) autores (as) sociais. Na vivência e nas falas dos (as) interlocutores (as) identificam-se saberes e valores relacionados: ao respeito, à compreensão de ambiente, à responsabilidade planetária, à complexidade, à leitura crítica da realidade, à burocracia ambiental, à importância do coletivo, às dinâmicas dos movimentos e à auto-percepção. Conclui-se que do entrelaçamento entre diferentes mediações, identifica-se a tessitura de saberes enriquecedores da práxis individual e coletiva. As relações estabelecidas no interior dos grupos impulsionam o reconhecimento do (a) outro (a), seja nos limites postos por este (a) ou na potencialização dos aprendizados, ao confrontar sua realidade com outras. Há ainda a necessidade de uma reflexão e vivência maior sobre o ser grupo. A relação com o lugar, com destaque para a lagoa como um de seus componentes, está fundada na afetividade que possibilita a ressignificação dos espaços urbanos. A lagoa assume essa posição de lugar que comporta lembranças, símbolos e interações referentes à vida das pessoas e da coletividade como um todo, elementos individuais entrelaçados com lutas e sonhos coletivos. Em síntese, a práxis ambiental exige significação afetiva do lugar, pois não bastam as condições estruturais para que saberes sejam tecidos.

Classificações:

Contexto Educacional: Não Escolar

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA

Id: 2424

VELLOSO, Christiane Santos. **Educação Ambiental na rede pública do município do Rio de Janeiro: concepções, problemas e desafios**. 2006. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - CFCH, UFRJ, Rio de Janeiro. 2006.

Orientador(a): Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Resumo:

A presente dissertação apresenta como tema a Educação Ambiental no contexto escolar. Tem por objetivo geral compreender a dinâmica da Educação Ambiental na rede pública do município do Rio de Janeiro, apreendendo suas concepções, problemas e desafios, por meio da experiência de trabalho de um distinto grupo de professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio De Janeiro (SME), grupo esse pertencente ao Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (Ceamp). A segunda etapa correspondeu à pesquisa e a análise crítica de documentos referentes a orientações de políticas públicas em Educação Ambiental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), específico ao tema transversal meio ambiente, no âmbito do Ministério da Educação, e o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), no âmbito da SME. A terceira etapa envolveu trabalhos de campo, por meio dos quais foi realizado o levantamento dos dados qualitativos resultantes de práticas e depoimentos dos sujeitos do estudo, ou seja, dos professores componentes do Ceamp, utilizando-se a entrevista semiestruturada e a observação participante como instrumentos. Na quarta etapa foram organizados os dados referentes às atividades e ações desenvolvidas pelo Ceamp, no período de 1999 a 2005, a partir de informações contidas em relatórios disponibilizados pelo referido grupo de trabalho em Educação Ambiental e, também, foi elaborada uma análise crítica do conteúdo das entrevistas dos componentes do correspondente grupo investigado. Em relação aos resultados da pesquisa, verificamos que há uma aproximação conceitual de Educação Ambiental entre o trabalho desenvolvido no grupo do Ceamp, as orientações dos PCNs e as orientações do NCBM, no que diz respeito a um campo do conhecimento em prol do desenvolvimento da cidadania participativa, e voltado para a formação de sujeitos críticos e para uma mudança de paradigma societário. Porém, há um hiato entre o que se enuncia, concebe-se, almeja-se e orienta-se e a realidade concreta do trabalho de Educação Ambiental no cotidiano da escola municipal. Nossa real intenção foi mostrar que, ao longo de sua existência, mesmo sem ser uma entidade regulamentada na SME e em meio as dificuldades financeiras e entraves institucionais, o Ceamp muito vem contribuindo, na medida do possível, para o trabalho de uma Educação Ambiental crítica e transformadora junto a comunidade escolar, e iniciou um processo pioneiro de dinâmica de interação da educação não formal com a educação formal. Inferimos, por fim, que o alcance de atuação das ações do Ceamp e a concretização de suas perspectivas estão efetivamente condicionadas à criação de uma política pública de formação continuada de professores em Educação Ambiental no município do Rio de Janeiro.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Abordagem Genérica dos Níveis Escolares

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Políticas Públicas em EA

Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Id: 2648

TAVARES, Cristiane Montavanelli. **Redes de Educação Ambiental: caracterização e desenvolvimento do polo Maringá**. 2008. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) - UEM. 2008.

Orientador(a): Ana Tiyyomi Obara

Resumo:

As redes sociais apresentam-se como uma nova perspectiva de atuar, organizar-se e formar parcerias para responder as necessidades sociais e ambientais. As redes são estratégias para modificar formas hierárquicas e tradicionais de trabalho, proporcionando a mudança de modelos e espaços para a experimentação e aprendizagem. O trabalho teve como objetivo caracterizar a criação da Rede de Educação Ambiental do Paraná (REA-Paraná), por meio de levantamento histórico das redes de Educação Ambiental no Brasil e na região sul; além de explicitar os atores envolvidos no processo de construção do polo Maringá. Assim, realizou-se entrevistas com oito educadores ambientais participantes ativos dessa rede. Os depoimentos coletados nas entrevistas foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, visando identificar o perfil de cada educador, seus objetivos na rede e suas concepções e práticas em Educação Ambiental. A análise do perfil dos educadores ambientais participantes do polo Maringá evidenciou que o grupo é bastante diverso. Percebe-se que as diferentes experiências dos participantes do polo Maringá inseridos na educação formal e/ou não formal potencializam as trocas de informações e conhecimentos, enriquecendo e fomentando o desenvolvimento de projetos ligados à rede. Por meio das oito categorias de análise levantadas foi possível observar que a concepção de redes e as práticas ambientais, apresentados pelos participantes da pesquisa, estão em consonância com a Educação Ambiental crítica e emancipadora. Observou-se nos discursos de todos os entrevistados o comprometimento com a causa ambiental, bem como, a dedicação aos princípios do polo Maringá. Para muitos, o polo foi uma forma de redescobrir a dimensão ambiental, um motivo de reflexão sobre a prática pedagógica e ambiental. Detectou-se, ainda, que as concepções e práticas dos educadores ambientais são nitidamente diferentes, sendo assim, necessário ampliar o debate e a socialização dos conhecimentos. Os entrevistados demonstraram em seus relatos a necessidade de uma Educação Ambiental crítica voltada à mudança de valores e atitudes dos elementos sociais. Portanto, para que a articulação do polo Maringá possa expandir é necessário investir em projetos, na comunicação e na divulgação das atividades realizadas, sendo esses fatores imprescindíveis para a motivação do trabalho em rede e expansão dos diferentes nós.

Classificações:

Contexto Educacional: Não Escolar

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA
Organização não Governamental

Id: 4537

NEVES, Juliana Pereira. **O vir-a-ser da Educação Ambiental nas escolas públicas de Penápolis - SP**. 2009. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - FC, UNESP, Bauru. 2009.

Orientador(a): Marília Freitas de Campos Tozoni Reis

Resumo:

Entre os desafios da inserção da Educação Ambiental no ensino formal, destaca-se a carência de uma formação crítica de alguns professores e educadores ambientais, que muitas vezes desenvolvem uma prática educativa superficial, pontual ou romantizada. A educação ambiental crítica – que se pretende transformadora e emancipatória – entende que, para que a Educação seja um instrumento de transformação da realidade, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade sócio e ambientalmente sustentável, deve caracterizar-se como um processo político (intencional) de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos. Com o objetivo de refletir sobre a prática educativa ambiental de escolas públicas municipais de uma cidade interiorana, visando compreender seus desafios, limites, conquistas e sucessos, este estudo coletou informações, à luz da abordagem qualitativa de pesquisa, em uma pesquisa de campo. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores foram entrevistados em todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal de Penápolis – SP. Como resultados, entendemos que alguns princípios da Educação Ambiental Crítica, tais como a participação coletiva, interdisciplinaridade e a sustentabilidade estão presentes nas práticas de Educação Ambiental das escolas investigadas, mas que essas ainda necessitam ampliar a compreensão crítica da complexidade e da construção histórica da realidade (e consequentemente, dos problemas socioambientais). Também se levantou a questão da necessidade da inserção da Educação Ambiental nas escolas através de sua presença efetiva nos currículos da educação básica e dos cursos de formação de professores. A respeito da *práxis educativa*, somente através de intencional sistematização pedagógica e metodológica é que se atingirão os princípios da complexidade e historicidade, fundamentais para a edificação de novos padrões civilizatórios

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Ensino Fundamental 1ª a 4ª/1º ao 5º, Ensino Fundamental 5ª a 8ª/6º ao 9º

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Id: 6239

MARPICA, Natalia Salan. **As questões ambientais em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental**. 2008. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - CECH, Ufscar, São Carlos. 2008.

Orientador(a): Amadeu José Montagnini Logarezzi

Resumo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 9.795, de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, definem que a Educação Ambiental não deve ser uma disciplina escolar, mas incorporada por todas as que já existem. Pretendendo verificar de que forma a orientação da transversalidade é subsidiada para que se concretize nas escolas, o presente trabalho utiliza os livros didáticos das diferentes disciplinas escolares para compreender quais as abordagens do conjunto multidisciplinar de uma mesma série acerca das questões ambientais. Os livros didáticos representam grande investimento do governo federal, que os analisa, aprova e compra, enviando-os às escolas. A partir deste contexto o objetivo desta pesquisa é compreender as abordagens dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política, referentes às questões ambientais nos livros didáticos das diferentes disciplinas escolares, levantando contribuições para um uso objetivo e crítico do livro didático como um instrumento de educação ambiental. A pesquisa foi orientada pela concepção crítica da Educação Ambiental por entender que, ao atribuir papel fundamental à dimensão política e à *práxis educativa*, esta se apresenta mais coerente com a busca pela transformação da realidade socioambiental. A metodologia utilizada foi a análise textual qualitativa. Como corpus de análise adotou-se os livros didáticos mais comprados pela SEE/SP de cada uma das disciplinas escolares para a quinta-série do ensino fundamental no ano de 2005. Foram selecionados, como unidades de análise, trechos e capítulos dos livros que abordavam ou deveriam abordar as questões ambientais, e então os mesmos foram desconstruídos sob a orientação de um roteiro, elaborado com base em elementos considerados essenciais no trabalho educativo voltado ao ambiente, que inclui o tratamento às dimensões dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política, que foram subdivididas em 21 parâmetros mais específicos. As categorias de análise foram construídas a priori e baseadas em tendências existentes no campo da educação, em relação à incorporação da temática ambiental, sendo elas: silenciosa, conservacionista, pragmática e crítica. Ao todo foram selecionadas 52 unidades de análise, distribuídas pelos livros de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. De forma geral, a maioria deles contemplava a questão ambiental, contudo limitadamente, uma vez que a tendência silenciosa predominou nas três dimensões. Em muitos parâmetros verificou-se a presença de outras tendências, no entanto sem uma regularidade na abordagem, o que pressupõe que não há referenciais teóricos que subsidiem as discussões ambientais nos livros didáticos e que não há um objetivo concreto, por parte do Estado e dos livros didáticos, de transformar as condições de opressão social e de degradação ambiental. A contradição do Estado brasileiro neste caso se dá não só pela aquisição de materiais que não atendam aos PCN's e à Lei 9.795, mas por não considerá-los na formulação de outras políticas educacionais, como o PNLD, que não abrange os temas transversais em seu processo de avaliação. Deste modo, em sua materialidade atual, o potencial dos livros didáticos enquanto um instrumento de educação ambiental crítica se limita à inserção do tema em sala de aula, devendo ser aprofundado e aprimorado pelas educadoras e pelos educadores.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Ensino Fundamental 5ª a 8ª/6º ao 9º

Área Curricular: Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Língua Portuguesa

Tema de Estudo: Recursos Didáticos

Id: 6954

LEITE, Rosana Franzen. **Concepções de professores de Química do ensino médio sobre Educação Ambiental**. 2009. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) - UEM. 2009.

Orientador(a): Maria Aparecida Rodrigues

Resumo:

Nas últimas décadas, as questões ambientais têm sido consideradas importantes para serem desenvolvidas nos espaços escolares. A disciplina de Química possui uma grande quantidade de conteúdos que podem abordar essas questões. Nesse contexto, a Educação Ambiental toma corpo e assume seu papel interdisciplinar, contribuindo para um ensino cujo objetivo a ser priorizado é formar cidadãos críticos e responsáveis por suas decisões. Temas sociais como o meio ambiente, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais e éticos, integram e caracterizam esse tipo de ensino. Com o intuito de investigar como esse tema é desenvolvido nas aulas de Química, levando em consideração os princípios de uma Educação Ambiental crítica, transformadora ou emancipatória, este trabalho teve como objetivo geral verificar como o professor de Química do ensino médio desenvolve o tema meio ambiente em suas aulas. Para tanto, participaram desta pesquisa treze professores de Química do ensino médio de um município do estado do Paraná, que responderam a entrevistas semiestruturadas. Do conteúdo das entrevistas, emergiram as prioridades de trabalho do professor, as dificuldades inerentes à profissão e os modelos de ensino que ainda vigoram. Além disso, em tais entrevistas, ficaram em evidência as lacunas deixadas pelo curso de graduação e não preenchidas pela formação continuada e, principalmente, o tipo de Educação Ambiental ainda desenvolvido. Quanto ao tema meio ambiente, os professores apresentaram representações conservacionistas/preservacionistas, resolutivas, socioambientais ou antropocêntricas de meio ambiente. Com exceção da representação socioambiental, as demais se caracterizaram como fatores importantes na abordagem do tema para ilustrar conceitos químicos. Isso caracteriza um ensino propedêutico, também revelado pelos professores, identificando a necessidade de mudanças, desde que estas não sejam impostas. Dessa forma, é do próprio professor que deve partir a mudança de hábitos e atitudes que resultem em alterações na maneira de ensinar Química, de modo que temas sociais como o meio ambiente sejam efetivamente trabalhados.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Ensino Médio

Área Curricular: Química

Tema de Estudo: Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Id: 7068

BIGLIARDI, Rossane. Os princípios da Educação Ambiental como elementos referenciais para o processo de avaliação educacional. 2007. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Furg, Rio Grande. 2007.

Orientador(a): Susana Inês Molon

Resumo:

Este estudo ocupa-se do processo de avaliação educacional, analisando as proximidades e distanciamentos em relação aos princípios da Educação Ambiental, havendo, ao longo desta dissertação, uma argumentação favorável à aproximação do processo avaliativo educacional aos princípios postos pela Educação Ambiental crítica, transformadora. Aclarar o sentido que vem assumindo a avaliação educacional, no processo escolar, constitui caminho fértil para análise e possível reencaminhamento do próprio projeto pedagógico vivenciado pela instituição educativa; partindo da concepção de que o processo de avaliação sustenta-se na concepção que se tem de educação na sociedade em que está inserido. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Educação Ambiental: currículo e formação de professores. A partir da implementação de uma análise indiciária das experiências em formação ou atuação profissional da autora, o estudo desenvolveu uma discussão fundamentada em estudos das temáticas concernentes à pesquisa. O estudo foi feito ancorado na abordagem sócio histórica, adotando como fonte de inspiração o método indiciado (GINZBURG, 1989) e a análise microgenética (GÓES, 2000). A análise dos indícios vivenciais, bem como sua problematização, sustentada a partir dos posicionamentos adotados pelos pesquisadores das áreas de estudo envolvidas na temática em questão, possibilitou a identificação de alguns princípios que, efetivamente parecem ter definido as decisões (e ações) político-pedagógicas concretizadas nas práticas pedagógicas vivenciadas. Este estudo detecta a importância de refletir acerca dos procedimentos avaliativos adotados em nossas vivências educacionais e que exercem influência em nossas opções didático-pedagógicas. Aparece como condicionante a proposição de um processo de avaliação educacional que demonstre coerência com os princípios da Educação Ambiental crítica e transformadora; entre eles destaco a dialogicidade, a participação qualificada e responsável, efetivada por meio de mediações pedagógicas que as estimulem e se demonstrem coerentes com a concepção do papel da educação como transformadora da sociedade, visando a redução das desigualdades e garantia de condições dignas de vida para as gerações presentes e futuras. Além disso, conclui-se que, para que o educador, no processo de avaliação educacional que implementa, possa se colocar como instrumento mobilizador da mudança paradigmática da organização e das relações sociais, precisará, necessariamente, ter clareza de em que acredita e para o que vai trabalhar, pois, não será, irrefletidamente, que poderá contribuir para a amenização da situação precária em que se encontra a maioria da população, na atualidade. Também, a pesquisa conduziu à compreensão de que a mudança nas relações sociais é possível, pelo fato de não estar condicionada à mudança paradigmática de organização social para implementar a adoção de posturas coerentes com a construção de uma sociedade mais justa, equânime responsável, sustentável e solidária. E que, estas modificações de posturas de cada um de nós, em nossas decisões educativas, ligadas à avaliação educacional, ou mesmo nas relações cotidianas de forma geral, exercerão influência favorável à modificação do modelo de sociedade majoritário na atualidade.

Classificações:

Contexto Educacional: Abordagem Genérica

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Id: 7333

PORTUGAL, Simone. **Educação Ambiental na escola pública**: sua contribuição ao processo de construção participativa de uma cultura emancipatória. 2008. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE, UNB, Brasília. 2008.

Orientador(a): Wildson Luiz Pereira dos Santos

Resumo:

A presente dissertação é um estudo sobre uma intervenção em Educação Ambiental (EA) desenvolvido entre março de 2004 e maio de 2007, em uma escola pública de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, aqui denominada Escola Classe Céu Azul, localizada no Plano Piloto, em Brasília – Distrito Federal. O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de intervenção educacional, proposto, construído e desenvolvido pela comunidade escolar, à luz da construção coletiva da Agenda 21 e seus possíveis impactos no projeto político pedagógico da escola e na prática docente em sala de aula. O estudo foi realizado junto aos professores, equipe diretiva e demais segmentos da escola e teve a participação da pesquisadora como mãe de aluno e presidente do conselho escolar. A inserção da EA foi proposta através do desenvolvimento de ações coletivas que envolveram os diversos segmentos, tendo por base teórica autores do campo da EA crítica. Para construir a agenda foi adotada a técnica oficina de futuro divulgada pelo Ministério da Educação. Foram realizadas outras atividades como: palestras, jogos cooperativos, estudos de textos, jornal mural, memorial. Os caminhos percorridos, fundamentados na perspectiva da multirreferencialidade, dialogaram com o referencial teórico da pesquisa qualitativa, pesquisa-ação, pesquisa-ação-participante, pesquisa intervenção educacional e pesquisa participante. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários, entrevistas, análise documental do projeto político pedagógico da escola, registros resultantes da observação participante, além dos dados obtidos na oficina de futuro. Os resultados alcançados indicam que a intervenção propiciou a inserção da EA na agenda da escola, favorecendo a participação como potência de ação, individual e coletiva. Esses resultados contribuem no sentido de indicar aspectos fundamentais no processo de incorporação da EA no cotidiano escolar, oferecendo subsídios para a produção de conhecimentos, bem como de métodos e técnicas participativos. Defende-se, assim, a participação da comunidade escolar em ações organizadas, dialógicas e coletivas, que propiciem o debate e a busca de soluções às questões socioambientais da contemporaneidade, sejam elas locais ou globais, tornando possível a partir da escola consolidar os ideais de uma sociedade transformada e ambientalmente sustentável.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Ensino Fundamental 1ª a 4ª/1º ao 5º

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Id: 8254

GENELHÚ, Maria Luziene Teubner. **A análise da implementação de um projeto de desenvolvimento sustentável no Programa Adolescente Aprendiz**. 2009. 80 p. - UNIPLI. 2009.

Orientador(a): Luiza Rodrigues de Oliveira

Resumo:

Esta dissertação teve por objetivo analisar a implementação de um projeto de Educação Ambiental, na interface com o ensino de Ciências, no Programa Adolescente Aprendiz, desenvolvido no Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador no estado do Espírito Santo. Para tanto, o aporte teórico constituiu-se a partir de autores que discutem a díade trabalho-educação, além daqueles que abordam o tema da Educação Ambiental e do ensino de Ciências. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo participante, que teve como sujeitos os atores (professores e alunos) do programa estudado, sendo estes ouvidos por meio da técnica de coleta de dados denominada observação participante. Os discursos gerados foram analisados pelo método da análise do discurso oriunda da teoria de M. Bakhtin. Concluiu-se que o programa apresenta uma prática em Educação Ambiental conservadora e com a finalidade de modificar essa realidade, foi apresentado como produto final um projeto de Educação Ambiental com características mais próximas da Educação Ambiental crítica, perpassando a educação científica como possibilidade de transformação social.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade(s): Educação Profissional e Tecnológica

Área Curricular: Ciências Naturais

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Id: 2063

FARIAS, Ariadne Silvia de. **A Educação Ambiental chega de barco na vila de pescadores da Barra do Superagui**. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UNIOESTE. 2009.

Orientador(a): Mafalda Nesi Francischett

Resumo:

Esta dissertação levanta elementos para se discutir o processo de Educação Ambiental (EA) nas Unidades de Conservação (UC) através do diagnóstico das práticas que contemplam a EA na Barra do Superagui. Considera-se a dinâmica socioambiental peculiar da vila de pescadores como forma de avaliar as necessidades e as propostas educativas adotadas junto à comunidade local, no contexto de valorização social, de conservação e de preservação do patrimônio histórico, cultural e natural do Parque Nacional (Parna) do Superagui. Para tanto, a presente pesquisa está pautada no estudo de caso enquanto procedimento metodológico, considerando que a observação é o principal recurso de investigação. Procurou-se apoio no estudo de caso, com o propósito de analisar como as atividades de EA refletem e/ou transformam a relação entre os indivíduos da comunidade da Barra do Superagui. Os resultados destacam-se através dos relatos dos moradores da ilha, evidências da falta de eficiência da gestão ambiental da UC em questão, bem como das atividades de EA propostas pelas organizações não governamentais (ONGs) junto à comunidade local. A partir das observações de algumas práticas que ocorreram durante os trabalhos de campo e segundo os relatos dos moradores, percebe-se que, na maioria das vezes, as instituições que fomentam a EA na Barra do Superagui desconhecem a realidade socioambiental local e/ou não consideram os aspectos socioculturais peculiares da população tradicional caiçara. Portanto, faz-se necessário (re)pensar as propostas educativas implementadas tanto pelas ONGs como pelo órgão gestor da UC. Neste sentido, acredita-se que os princípios e conceitos postulados pela EA emancipatória são eficientes e devem ser creditados aos programas educativos que buscam melhorar a qualidade de vida das populações tradicionais inseridas em UCs, como é o caso dos caiçaras da Barra do Superagui.

Classificações:

Contexto Educacional: Não Escolar

Tema de Estudo: Currículos, Programas e Projetos

Id: 6212

GOMES, Myrthes Puga. **Ensino de Ciências e temática ambiental no Colégio Pedro II: olhares e vozes de docentes e gestores**. 2009. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unesa. 2009.

Orientador(a): Victor de Araujo Novicki

Resumo:

Esta pesquisa objetiva analisar como a Temática Ambiental (TA) é abordada no ensino de ciências, na unidade escolar São Cristóvão II (Uesc II) do Colégio Pedro II (CP II), do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, enfatizando os desafios colocados à abordagem transversal e interdisciplinar dessa temática e as concepções de sustentabilidade, meio ambiente e educação ambiental. A escolha do CP II se deve ao fato de se tratar de uma instituição federal de ensino considerada pelo ministério da educação como de excelência, devendo estar em sintonia com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA/1999). Nosso objetivo geral foi contribuir para a formação inicial e continuada de professores nessa temática e para uma ampla discussão a respeito da possibilidade de implementação da Educação Ambiental emancipatória de forma permanente na Uesc II, que possa se estender às outras unidades do CP II. Adotamos o paradigma da teoria crítica e autores que defendem um desenvolvimento sustentável pautado na justiça social, que entendem o homem como parte do meio ambiente e propõem uma educação ambiental crítico-emancipatória. Realizamos entrevistas semiestruturadas com professores de ciências e alguns professores-gestores e analisamos os resultados utilizando um novo enfoque em pesquisa qualitativa, denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Todos os professores apontaram como o maior entrave para a abordagem das questões ambientais, o conteúdo muito extenso e a cobrança do cumprimento desse conteúdo a qualquer preço, prejudicando um possível trabalho interdisciplinar em relação a essa temática, assim como consideraram importante a abordagem da TA, mas não veem como realizá-la de forma adequada por falta de tempo e infraestrutura. A maioria deles define meio ambiente como tudo que envolve o homem, o espaço físico que ele habita e se relaciona com outros seres vivos e de onde ele retira seu sustento, caracterizando assim uma visão antropocêntrica. Os docentes entendem desenvolvimento sustentável como uma forma racional do homem utilizar todos os recursos renováveis, permitindo que estes se renovem na natureza para, assim, continuarem a servir ao homem, sinalizando para a matriz discursiva da eficiência. Os docentes percebem a Educação Ambiental como uma forma de conscientização das pessoas no sentido de valorizarem a preservação do meio ambiente, na busca de um desenvolvimento sustentável, articulando as questões sociais com a temática ambiental, porém superficialmente.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Ensino Fundamental 5ª a 8ª/6º ao 9º

Área Curricular: Ciências Naturais

Tema de Estudo: Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Id: 1523

PROTASIO, Alexandre Reinaldo. **O conceito de natureza em Gramsci: contribuições para a Educação Ambiental**. 2008. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Furg, Rio Grande. 2008.

Orientador(a): Humberto Calloni

Resumo:

A questão de pesquisa deste trabalho consistiu na investigação do conceito de natureza, sua evolução, nas cartas, artigos e textos teóricos do marxista italiano Antonio Gramsci. O estudo objetiva incluir Gramsci no roteiro das futuras pesquisas no campo da Educação Ambiental, contribuindo teoricamente para com o PPGEA. Utilizou-se a revisão bibliográfica como método de pesquisa e descrição das fontes primárias. Para contextualizar o estudo de Gramsci no campo da Educação Ambiental, analisou-se a concepção de Educação Ambiental Transformadora e o conceito de natureza nas perspectivas dos principais teóricos do liberalismo e do marxismo. A pesquisa buscou apresentar uma visão não dogmática do marxismo gramsciano, abarcando os conceitos de liberdade, história, dialética, sociedade civil e política. O conceito de natureza em Gramsci atravessou grandes transformações epistemológicas e políticas, passando por uma visão liberal e idealista durante a juventude, sob influência de Benedetto Croce, até a aproximação com o marxismo na maturidade. Entre os anos 1932 e 1933, o conceito de natureza atinge o conteúdo dialético mais avançado, completando a depuração dos elementos idealistas. As considerações contidas neste estudo admitem incluir Gramsci no grupo dos autores clássicos que devem ser consultados como base para os estudos socioambientais.

Classificações:

Contexto Educacional: Abordagem Genérica

Tema de Estudo: Fundamentos em EA

Id: 2169

DIAS, Breila Pessoa. **A Educação Ambiental em uma escola rural**: contribuição para a preservação dos recursos hídricos. 2008. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - FC, UNESP, Bauru. 2008.

Orientador(a): Jandira Liria Biscalquini Talamoni

Resumo:

Esta pesquisa foi motivada pela possibilidade de oferecer aos alunos de uma sétima série do ensino fundamental, de uma escola localizada na zona rural do município de Indaial (Santa Catarina), a ampliação de conhecimentos sobre as questões ambientais, bem como contribuir para o desenvolvimento, nos mesmos, de um espírito crítico e questionador voltado para os problemas localmente identificados e relacionados ao tema água. Para tanto, foram utilizados o Ensino por Pesquisa e a Pesquisa Participante como metodologias de ensino e de pesquisa, respectivamente, para que, com base nos pressupostos da Educação Ambiental transformadora, fosse inicialmente diagnosticada a questão ambiental priorizada pela comunidade e, posteriormente, oferecida aos alunos a oportunidade de construir coletivamente os conhecimentos considerados necessários para a compreensão do problema em suas diversas dimensões - ecológica, social, política, econômica e cultural. A pesquisa foi desenvolvida durante quinze encontros de aproximadamente uma hora de duração, ocorridos nos horários das aulas cedidas por alguns professores daquela instituição de ensino, no período de abril a junho e no mês de agosto do ano de 2007. Durante estes encontros foram discutidos diferentes aspectos relativos ao tema água e aos problemas a essa associados. Acredita-se que a contextualização dos conhecimentos teóricos trabalhados e a articulação desses com a prática possibilitaram àqueles alunos a ampliação de suas visões sobre a questão ambiental apontada pela comunidade na qual estão inseridos, subsidiando-os para uma participação mais efetiva na busca futura de possíveis soluções.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Ensino Fundamental 5ª a 8ª/6º ao 9º

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem

Id: 2837

PASQUAL, Dayse Melo da Silva. **A base afetivo-volitiva na constituição de educadores (as) ambientais, doutorandos (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Furg**. 2009. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Furg, Rio Grande. 2009.

Orientador(a): Susana Inês Molon

Resumo:

Esta dissertação tem como proposta de pesquisa o estudo da base afetivo-volitiva na constituição de educadores ambientais do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande. Os sujeitos investigados são seis doutorandos mestres em Educação Ambiental. A pesquisa problematiza as influências e as determinações da base afetivo-volitiva desses doutorandos nas suas opções pela Educação Ambiental como campo de estudo e atuação. A base afetivo-volitiva refere-se às emoções (afetos) e às motivações (vontades) e envolve os desejos, as necessidades e os interesses dos sujeitos. O referencial teórico-metodológico que subsidia a pesquisa, é a abordagem sócio-histórica, especialmente as obras de Vygotsky e de Molon, e a Educação Ambiental transformadora, especialmente a obra de Loureiro. Para a coleta de dados realizou-se entrevistas semiestruturadas e estudos dos memoriais dos pré-projetos de dissertação e de tese desses educadores. O material foi analisado na perspectiva da análise do subtexto, metodologia de análise defendida por Vygotsky e Molon, que tem por premissa buscar os significados e os sentidos expressos na fala e na escrita, bem como no subtexto, no intertexto e no pensamento oculto. Além disso, recorreu-se a análise de conteúdo, que enfatiza a interpretação do sentido que os indivíduos atribuem às mensagens e não apenas a semântica da língua. As categorias que emergiram foram: 1) os motivos e as emoções dos educadores ambientais em suas opções pela Educação Ambiental; 2) tornar-se educador ambiental: processos e implicações do seu fazer e 3) noções de Educação Ambiental, que envolveu também noções de educador ambiental. A pesquisa evidenciou que estes educadores são motivados, em especial, pela possibilidade de serem educadores ambientais pesquisadores docentes. Suas emoções os mobilizam e os paralisam diante da crise socioambiental. As noções acerca da Educação Ambiental e do educador ambiental apresentam características singulares e ao mesmo tempo coletivas, que demonstram a complexidade do processo de constituição do educador ambiental, da consolidação do programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e da trajetória da Educação Ambiental na educação formal. As principais considerações indicam que não existe um modelo ou uma única noção de Educação Ambiental, nem de educador ambiental. Mas essa diversidade característica do campo não impede a explicitação e a superação de determinadas noções e posições assumidas. Um dos desafios da Educação Ambiental é a confrontação e a problematização das práticas e dos discursos e o comprometimento com a ruptura do modelo da sociedade capitalista. Pode-se concluir que a transformação atravessa a base afetivo-volitiva dos educadores ambientais doutorandos do programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Tais educadores evidenciam a busca pela transformação, que pode ser macro ou microsocial; uma mudança paradigmática ou uma mudança de comportamentos; um novo patamar societário ou uma nova prática.

Classificações:

Contexto Educacional: Escolar

Modalidade: Regular

Educação Superior, Abordagem Genérica dos Níveis Escolares

Área Curricular: Geral

Tema de Estudo: Trabalho e Formação de Professores/Agentes

Id: 4576

FRANCO, Jussara Botelho. **Educação não formal e Educação Ambiental**: experiência na vida dos trabalhadores. 2005. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Furg, Rio Grande. 2005.

Orientador(a): Susana Inês Molon

Resumo:

O presente estudo de caso tem como objetivo compreender os significados e os sentidos atribuídos por um grupo de trabalhadores e trabalhadoras às suas relações interpessoais e socioambientais a partir de uma experiência educacional promovida pelo sindicato da alimentação, por meio do projeto integrar, que certificou o ensino fundamental. A proposta é analisar as implicações e repercussões dessa experiência em suas vidas, envolvendo superações e permanências. O princípio orientador dessa construção é a dimensão ontológica do trabalho na constituição do ser humano, tendo a abordagem sócio-histórica que compreende o sujeito através de sua atividade social e histórica e que se constitui a partir das relações sociais como pano de fundo para a apreensão dos sujeitos pesquisados. O aporte teórico utilizado para construir e analisar os aspectos educacionais ambiental e não formal ancorou-se na pedagogia transformadora, a Pedagogia do Oprimido rumo a sua libertação. A abordagem qualitativa apoiou-se nos pressupostos dialéticos; a construção teórico-metodológica, os procedimentos utilizados para organizar, analisar e interpretar os dados das entrevistas semiestruturadas, foram sustentados na orientação de Freire, a partir do tema gerador como categoria de análise dos subtemas que dele emergiram, e se pautou na análise de conteúdo. Os dados analisados revelaram que para os pesquisados a experiência significou a superação da visão ingênua do mundo vivido, através da consciência crítica construída nas experiências cotidianas, na inserção comunitária como integrantes de sua classe e nas mediações inter e intrapsicológicas. As decisões coletivas que assumiram pautaram-se muito além das necessidades materiais, foram construídas como uma dimensão afirmativa da cidadania, da dignidade humana e da capacidade de dirigir seus destinos com autonomia, tendo, nesse caso, o fator subjetivo como campo de luta na superação das condições socioambientais adversas. Para que essa suposta transformação não se reduza a momentos, mostra-se necessário sua organização permanente enquanto classe trabalhadora, discutindo e avaliando constantemente os movimentos e transformações do real e, neste sentido, redirecionando sua ação transformadora.

Classificações:

Tema de Estudo: Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA

Id: 7129

FREITAS, Sandra Cristina Santiago. **Construção de políticas públicas de Educação Ambiental em Belém do Pará 1997-2004**. 2005. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - ICE, UFPA, Belém. 2005.

Orientador(a): Orlando Nobre Bezerra de Souza

Resumo:

Esta dissertação aborda a temática educação ambiental para sustentabilidade, procurando analisar como se configuram políticas públicas educacionais municipais em relação às políticas nacionais, a partir da investigação de relações, processos e estruturas constantes na construção do Programa Municipal de Educação Ambiental para Belém, no período de 1997 a 2004. A investigação sociológica procurou seguir uma postura interdisciplinar e uma perspectiva dialética para apreender a complexidade, a totalidade, o movimento e a mudança, apresentados pelo objeto investigado (LEFF, 2003; GADOTTI, 2001; CURY, 1989) por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Nessa perspectiva, foram contextualizadas, definidas e qualificadas as categorias de referência para análise, a saber: educação ambiental transformadora e emancipatória (LOUREIRO, 2004); sustentabilidade socioambiental (SOUZA, 2002; ALTVATER, 1995; e LEFF, 2001) e estado ampliado (SOARES, 2000). A pesquisa documental encampou o levantamento, a seleção, a coleta, o tratamento e a análise de tratados, legislações, planos, programas, projetos e relatórios construídos no âmbito internacional, nacional (do Brasil), estadual (do Pará) e municipal (de Belém-PA), os dados constantes nos documentos foram analisados por meio da técnica da análise do discurso (MAINGUENEAU, 2000), considerando aspectos linguísticos, sociológicos, políticos e psicológicos do dito e não dito pelos sujeitos, que permitem trabalhar o teor de conteúdos, intenções e ideologias. Os resultados da pesquisa foram organizados em três capítulos: 1. A Educação Ambiental no contexto das reformas; 2. Configurando a Educação Ambiental em Belém: ação e emoção; 3. Considerações finais: horizontes e perspectivas da Educação Ambiental em Belém. A análise leva a perceber que em Belém o processo de definição do sistema municipal de educação ambiental e do Programa de Educação Ambiental para Belém (Peamb/2004), indica uma preocupação com os problemas atuais de insustentabilidade e procura concretizar acordos internacionais, bem como determinações nacionais, estaduais e locais que orientem ações de forma qualificadas e comprometidas com a sustentabilidade socioambiental, tendo como referência central o tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, (proposto pela sociedade civil organizada internacional, na Eco/92 e reafirmado pelo governo federal brasileiro no Programa Nacional de Educação Ambiental/2005). Integração, participação popular e controle social foram elementos centrais identificados no complexo processo de construção do Peamb (2004), que envolveu acúmulos, confrontos e consensos entre a sociedade política e a sociedade civil, tornando peculiar e importante a experiência analisada, durante a gestão de um governo de esquerda.

Classificações:

Contexto Educacional: Abordagem Genérica

Tema de Estudo: Políticas Públicas em EA