

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA A SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE**

LAÍSA MARIA FREIRE DOS SANTOS

**DISCURSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES(AS) AMBIENTAIS: uma abordagem a partir da
Análise Crítica do Discurso**

**RIO DE JANEIRO
2010**

Laísa Maria Freire dos Santos

**DISCURSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORES(AS) AMBIENTAIS: uma abordagem a partir da Análise Crítica do
Discurso**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação em Ciências e Saúde,
NUTES/UFRJ, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de Doutor em
Educação em Ciências e Saúde.

Orientadora: Dra. Isabel Martins
Co-orientadores: Dra. Mariona Espinet Blanch
Dr. Reinaldo Luiz Bozelli

RIO DE JANEIRO
2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Laísa Maria Freire dos.

Discursos de educação ambiental na formação de educadores (as) ambientais: uma abordagem a partir da Análise Crítica do Discurso / Laísa Maria Freire dos Santos. – Rio de Janeiro: UFRJ / NUTES, 2010.

215 f.: il. ; 31 cm.

Orientador: Isabel Martins

Tese (doutorado) -- UFRJ, NUTES, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, 2010.

Referências bibliográficas: f. 200-214

1. Educação em Ciências da Saúde.
 2. Educação ambiental.
 3. Análise Crítica do Discurso.
 4. Educadores.
 5. Professores - Formação - Tese.
- I. Martins, Isabel. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, NUTES, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde. III. Título.

Laísa Maria Freire dos Santos

**DISCURSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)
AMBIENTAIS: uma abordagem a partir da Análise Crítica do Discurso**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde - NUTES/UFRJ como parte dos requisitos necessários ao título de Doutor em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovada em 28 de abril de 2010 pela banca examinadora:

(Isabel Martins, Dra., NUTES/UFRJ)

(Carlos Frederico B. Loureiro, Dr., FE/UFRJ)

(Flavia Rezende, Dra., NUTES/UFRJ)

(Luiz Marcelo de Carvalho, Dr., UNESP/Rio Claro)

(Branca Falabella Fabricio Dra., FL/UFRJ)

*Dedico esta tese aos companheiros que
compartilham o ideal da Educação Ambiental.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha família que sempre esteve na torcida para que tudo saísse bem. Agradeço aos meus pais - *Maria da Conceição e Carlos Alberto* - que com seus ensinamentos me ajudaram a ser quem sou. Aos meus irmãos *Leila e João* que sempre estiveram ao meu lado, rindo ou chorando. Que possamos sempre ser amigos e contarmos uns com os outros. A minha lindinha *Sofia* que acabou de chegar neste mundo... *[tá vendo menina, quando aprender a ler já vai ver que está sendo citada no mundo acadêmico...]*

Ao *Paulo* meu marido, agradeço muito muito muito, por me apoiar, por me esperar, por me entender. Sem você nada teria sentido. Lembrando da nossa primeira música... “*Já me acostumei com a tua voz com teu rosto e teu olhar [...] Quando não estás aqui, sinto falta de mim mesmo e sinto falta do meu corpo junto ao teu [...] meu coração é tão tosco e tão pobre não sabe ainda os caminhos do mundo [...] Quando estou contigo estou em paz*”. Agradeço por sempre me ensinar a ver a vida de um modo diferente, por todo o carinho por todo o amor!

À *Isabel* agradeço por ter me apresentado o “mundo da linguagem”, a disciplina de trabalho, por ter aberto os caminhos para Barcelona e por me escutar quando precisei. Ah, também agradeço por me apresentar o “Albariño” em um momento muito agradável!

Ao *Reinaldo* agradeço por ser meu guia, por todas as oportunidades, por todas as vezes que não hesitou em me escutar, em me aconselhar, a oferecer um ombro amigo, a trocar idéias sobre a tese. Agradeço por sermos companheiros de sonhos e realizações na EA. Ao convivermos todos estes nove anos (!), compartilhamos muitos momentos e *você* me ensinou e me ensina o valor do compromisso, da persistência, da amizade e principalmente o valor do trabalho com emoção, com o coração. Agradeço seu apoio e confiança!

Agradeço ao grupo do LLM/NUTES que contribuiu com o estudo nestes quatro anos de grupo de pesquisa. Alguns já não estão mais, outros já foram e retornaram. São eles: *Francine, Joyce, Rita, Teo, Cristina, Maria Cristina, Amanda, Bruno, Lúcia, Marco, Sheila, Marcella*. Agradeço também pelos momentos de descontração que tivemos. Agradeço especialmente às amigas *Elisete e Rosane* pelo “chaveirinho”, pela calma e alegria em momentos de desespero com as disciplinas cursadas.

Aos funcionários da secretaria do NUTES, *Lúcia e Ricardo*, que me ajudaram muito em todos os momentos e principalmente com a documentação para o período de estágio na UAB.

Agradeço aos professores coordenadores do Laboratório de Limnologia *Francisco Esteves, Vinícius Farjalla e Reinaldo Bozelli* por termos neste laboratório um espaço para a pesquisa em EA e pela infra-estrutura que permitiu as saídas em campo, o contato com as pessoas, a compra de material.

Da equipe de limnólogos do Laboratório de Limnologia agradeço pelas contribuições nos seminários e pelos momentos de confraternização. Agradeço aos atuais membros e aos que já não estão: *Andresson, Cláudio, Adriano, Luciana, Jabour, Jayme, Paloma, Letícia, Ellen, Sandra, Fred, Marquinhos, Thaís, João, Albert e todos os demais alunos*.

Da equipe de educação ambiental do Laboratório de Limnologia agradeço aos *polinizadores* que acompanharam de perto todo o desenrolar da tese, que filmaram atividades: *Aline, Carol, Marcela, Lívia, Monique, Rose*, e especialmente à *Jamile* que me ajudou com a transcrição de parte do material ao *Américo* que fez a arte gráfica da capa e à *Rosane* que me ajudou nas revisões. Também agradeço aos polinizadores atualmente não estão na equipe, mas que me ajudaram na fase de coleta de dados, *Alexandre, Aninha e Titi* o meu muito obrigado pela ajuda nas atividades com os grupos e filmagens realizadas.

Ao pessoal de Macaé: *seu Paulinho, Lena, e João Marcelo* que sempre ajudaram nas atividades do CFEA.

Aos *gestores dos polos de EA*, principalmente os que participaram deste estudo, pessoas que “vestiram a camisa” do projeto e compartilham conosco ações de EA. Agradeço pela relação que construímos!

Al Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) por recibirme.

A *Mariona* mi tutora agradezco la ayuda y la participación en su grupo de estudios.

Agradezco a los amigos de la UAB: a *Felipe*, un gran amigo con el que comparto el idealismo de la educación ambiental, a *Marta*, por todas las discusiones y artículos. A *Pancho* le agradezco las revisiones de presentaciones y a *Cristian* todo el conocimiento de los episodios y ciclos de interacción. También a los compañeros *Carlos, Natasha, Esther, Germán, Pere, Edwin, Marcos, Ainoa, Horacio y Lizete* agradezco todo lo que compartimos: los estudios en la “saleta”, la amistad, las fiestas, la diversidad cultural. Nos lo pasamos fenomenal!

Aos professores membros da banca que aceitaram participar mesmo com as dificuldades em compatibilizar agendas.

Ao professor *Carlos Frederico Loureiro* por acompanhar o trabalho e pelas leituras sugeridas.

À CAPES pelo apoio financeiro durante o período de estágio na UAB.

Ao meu anjo da guarda que está sempre comigo me protegendo e a Deus!

Minha Casa
♪ Zeca Baleiro
♪

*É mais fácil cultuar os mortos que os vivos
Mais fácil viver de sombras que de sóis
É mais fácil mimeografar o passado
Que imprimir o futuro...*

*Não quero ser triste como o poeta que envelhece
Lendo Maiakóvski na loja de conveniência
Não quero ser alegre como o cão que sai a passear
Com o seu dono alegre sob o sol de domingo...
Nem quero ser estanque como quem constrói
estradas e não anda...*

*Quero no escuro como um cego tatear estrelas distraídas
Quero no escuro como um cego tatear estrelas distraídas...
Amoras silvestres no passeio público
Amores secretos debaixo dos guarda-chuvas
Tempestades que não param, pára-raios quem não tem
Mesmo que não venha o trem não posso parar
Tempestades que não param
Pára-raios quem não tem
Mesmo que não venha o trem não posso parar...*

*Veja o mundo passar como passa uma escola de samba
Que atravessa pergunto onde estão teus tamborins?
Pergunto onde estão teus tamborins?
Sentado na porta de minha casa
A mesma e única casa
A casa onde eu sempre morei
A casa onde eu sempre morei
A casa onde eu sempre morei...*

RESUMO

SANTOS, Laísa Maria Freire dos. **DISCURSOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) AMBIENTAIS: uma abordagem a partir da Análise Crítica do Discurso.** 2010. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) NUTES/UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

O presente estudo ancorou-se na proposta teórica/metodológica da Análise Crítica do Discurso. Nesta abordagem os discursos são entendidos como práticas de representação e significação de mundo constituem e são constituídos pelas práticas sociais e materializados por meio de textos. O objetivo do trabalho foi compreender de que modo os discursos presentes em um curso de formação de educadores ambientais (CFEA) se torna constitutivo dos discursos de Educação Ambiental (EA) dos participantes do curso, caracterizando sentidos de EA e de formação de educador(a) ambiental. Para isso os objetivos específicos do trabalho foram: (i) caracterizar as relações entre instituições envolvidas na elaboração do CFEA a partir de suas atividades com a EA, (ii) analisar o discurso de participantes do CFEA a partir de conceitos referenciados no marco teórico e (iii) caracterizar a construção de sentidos de EA de participantes do curso e sobre a formação de educadores(as) ambientais. O *corpus* da investigação consistiu em documentos, textos transcritos de atividade durante o curso e entrevistas com três participantes e foram analisados qualitativamente. Observamos que o CFEA buscou atender a diferentes orientações vinculadas às instituições que o elaboraram/participaram de sua elaboração. Os discursos dos participantes mostraram a uma articulação complexa entre os diferentes discursos que circularam no CFEA e ainda com outros textos de EA. A construção discursiva ocorreu a partir das categorias intertextualidade manifesta horizontal, da literatura trabalhada ao longo do curso e de experiências e vivências práticas, com a comunidade de pesca, nas secretarias municipais e na escola. Os resultados permitiram a caracterização de sentidos da EA como estratégia para desenvolvimento de valores e fator para melhoria das condições de vida de comunidades, para solução de conflitos e para sustentabilidade que pode ser trabalhada na escola ou na comunidade a partir de projetos ou disciplinas, considerando-se a visão holística de meio ambiente. Na visão dos participantes o(a) educador(a) ambiental dever ter a capacidade de reunir pessoas, de propiciar diálogo, ensinar, articular e organizar a sociedade para ações socioambientais. A ação do(a) educador(a) foi mais percebida como fruto da atuação profissional com um caráter político e formação permanente do que formação acadêmica, o que também considera que sua formação independe de especialidade. A pluralidade discursiva presente no CFEA pode ser entendida a partir dos papéis exercidos pelos grupos do Ibama, da Petrobras e da UFRJ na proposta/acompanhamento do curso e como decorrente das trajetórias em EA destes grupos. As relações entre estes grupos constituíram os diferentes sentidos de EA do CFEA. Apesar destas relações não terem sido problematizadas pelos participantes durante as interações discursivas analisadas, diferentes sentidos de EA que circularam no CFEA aparecem nos discursos dos participantes constituindo a sua formação enquanto educadores(as) ambiental(is). Estes discursos são significados de modo particular a partir de relações que os participantes estabelecem entre os textos de palestras e atividades do CFEA e suas experiências (secretarias municipais, escolas e comunidades).

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.
FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL.

ABSTRACT

SANTOS, Laísa Maria Freire dos. **Discursos de Educação Ambiental na formação de educadores(as) ambientais: uma abordagem a partir da Análise Crítica do Discurso.** 2010. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) NUTES/UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

The present study was based upon the theoretical and methodological framework of Critical Discourse Analysis. In this approach discourses, considered as practices of signification and representation of the world, both constitute and are constituted by social practices and materialized through texts. The aim of the study was to understand how the discourses present in a Course for Environmental Educators (CFEA) becomes constitutive of the participants' discourses about environmental education (EE). Specific objectives were (i) to characterize the relationship and history of the different institutions involved in the implementation of the CFEA, (ii) to analyze the discursive practice of participants CFEA with reference to concepts derived from the theoretical framework (iii) to characterize the construction of meanings of the CFEA participants and to characterize aspects involved in the training of environmental educators. The *corpus* of research consisted of documents and of text transcripts of discussions held during the course and of interviews with three participants. We observed that the CFEA tried to address the different guidelines related to the institutions' agendas that played a part in its elaboration. The participants' discourses showed a complex articulation between the different discourses that circulated in CFEA and with other documents of EE. The intertexts had multiple sources and could be identified with discourses from Education and EE which circulated in the CFEA in the form of texts for reading, symposia or discussions giving different meanings to EE and to environmental educator during the discursive interactions analyzed. The participants' discursive construction deployed intertexts with the literature worked throughout the course and with references to practical experiences they had with the fishing community, with the municipal government and with schools. The results allowed the characterization of the EE meaning as: (i) the conceptual space of interaction between environmental and social dimensions, related to a socio environment vision, (ii) an the educational proposal which focuses on participatory methodologies and curriculum integration, (iii) a strategy for the development of values, and (iv) a factor for improving the living conditions of communities to resolve conflicts and sustainability. Likewise, the discourses of the participants in the CFEA point to perceptions of the environmental educator as: (i) a politically involved agent and (ii) a recognized professional at school. In the participants' view environmental educators must have the ability to bring people together, to teach, to coordinate and to organize society for social and environmental actions. The action of an environmental educator was perceived as more dependent on the adoption of a political stance and on an investment in on-going education than on academic training itself. This study sought to contribute to the debate on the various disputes that make up the EE field.

KEYWORDS: ENVIRONMENTAL EDUCATION. CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS. COURSE FOR ENVIRONMENTAL EDUCATORS

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1.1.1. Diagrama representativo e adaptado da concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 1992).....	51
Figura 3.3.3.1: Caracterização do <i>corpus</i> do presente estudo construído a partir de atividade CFEA	98
Figura 3.3.3.2: Caracterização do <i>corpus</i> do presente estudo construído a partir das entrevistas realizadas	99
Figura 4.4.2.1: Relações entre as práticas sociais de EA que influem no CFEA.	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.2.1: Capacidades desejáveis ao(à) educador(a) ambiental a partir de propostas de diferentes autores.....	30
Quadro 3.2.1. Material empírico utilizado em cada etapa do estudo	77
Quadro 3.3.1.1: Temáticas abordadas e quantidade de representantes em cada etapa do CFEA.....	81
Quadro 5.1.1: Relação das categorias do controle interacional de acordo com os episódios da atividade em grupo.	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 5.1.1: Número de turnos de cada participante da atividade.....	128
Tabela 5.1.2: Tempo de duração dos episódios durante a atividade analisada e número de ciclos de interação em cada episódio.	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACD – Análise Crítica do Discurso
APA – Área de Proteção Ambiental
CGEA/MEC – Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
CGEAM - Coordenação de Geral de Educação Ambiental de Educação Ambiental
CEA – Centro de Educação Ambiental
CISEA – Comissão Intersetorial de Educação Ambiental
CFEA – Curso de Formação de Educadores Ambientais
DEA – Departamento de Educação Ambiental
EA – Educação Ambiental
EADS - Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável
EICOS/UFRJ – Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social
EREBIO - Encontro Regional de Ensino de Biologia
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
MEC – Ministério da Educação
MMA – Ministério do Meio Ambiente
NAAEE – North American Association for Environmental Education
NEA - Núcleo de Educação Ambiental
NUPEM/UFRJ – Núcleo de Pesquisas em Ecologia e Desenvolvimento Sócio-ambiental de Macaé
NUTES – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
ONG – Organização não governamental
OSC – Organização da Sociedade Civil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Interno
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais
PPP – Projeto Político Pedagógico
Rebio – Reserva Biológica

RIMA – Relatório do estudo de impacto ambiental

Secad/MEC – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Sisnama - Sistema Nacional de Meio Ambiente

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação

UAB – Universitat Autònoma de Barcelona

UC - Unidades de Conservação

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ORIGENS DAS QUESTÕES DE ESTUDO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	22
1.1 CARACTERIZANDO A HETEROGENEIDADE DO CAMPO DA EA.....	22
1.2 EDUCADORES (AS) AMBIENTAIS: TRAÇANDO UM PERFIL?	28
1.3 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROGRAMAS E PROJETOS	35
1.3.1 Políticas públicas para a formação do(a) educador(a) ambiental no Brasil	35
1.3.2 A formação do(a) educador(a) ambiental em universidades.....	39
1.3.3 A formação de educadores(as) ambientais em associações internacionais	40
1.3.4 Projeto pólos educativos do Norte-Fluminense e região (Projeto Pólen) como espaço de formação de educadores(as) ambientais	41
2 QUADRO TEÓRICO	44
2.1 AS BASES DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	44
2.1.1 Teoria social do discurso.....	48
2.1.2 Discurso e mudança social nas sociedades contemporâneas	62
2.1.3 Limites epistemológicos e metodológicos da abordagem da ACD	64
2.2 OBJETIVO DO ESTUDO	66
2.3 QUESTÕES DE PESQUISA	66
3 METODOLOGIA	69
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	69
3.2 DESENHO DA PESQUISA	75
3.3 CENÁRIO EMPÍRICO	78
3.3.1 A proposta da construção temática e metodológica do CFEA	78
3.3.2 Sujetos da pesquisa	90
3.3.3 Geração de dados e ferramentas analíticas do estudo	92
4 ANÁLISE DA CONJUNTURA: PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CFEA.....	100
4.1 O LICENCIAMENTO AMBIENTAL.....	100
4.1.1 A proposta de EA da Coordenação de Geral de EA do Ibama	102
4.2 A ECONOMIA DO PETRÓLEO E A EMPRESA PETROBRAS.....	106
4.2.1 A Coordenação de Licenciamento Ambiental da Petrobras	109
4.3 ATIVIDADES DE EXTENSÃO COMO A VIA DE ENTRADA DA EA NA UNIVERSIDADE	110
4.3.1 A constituição do grupo de EA do Laboratório de Limnologia/IB/UFRJ	113
4.4 A DINÂMICA DAS RELAÇÕES ENTRE AS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA MACROESTRUTURA DO CFEA.....	119
4.4.1 A questão do público e do privado na apropriação dos recursos.....	122
4.4.2 A materialização das propostas no CFEA	123
5 ANÁLISES DOS EVENTOS DISCURSIVOS: ATIVIDADE EM GRUPO REALIZADA NO CFEA	127
5.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE EM GRUPO.....	127

5.2 INTERTEXTUALIDADE NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES	134
5.3 CONTEÚDO IDEACIONAL DOS INTERTEXTOS	137
5.3.1 A liderança do(a) educador(a) ambiental	137
5.3.2 O conceito de sustentabilidade que emergiu na atividade	139
5.3.3 A caracterização da espiritualidade como sensibilidade e visão de futuro	140
5.3.4 Disponibilização de ferramentas metodológicas.....	141
5.3.5 Mediação de conflitos no trabalho do(a) educador(a) ambiental	143
5.3.6 Perspectiva sociocrítica ou ecoeficiência?	144
5.3.7 Valorização do(a) profissional Educador(a) Ambiental	148
6 ANÁLISES DOS EVENTOS DISCURSIVOS: ENTREVISTAS.....	153
6.1 ENTREVISTA COM BIANCA: AS QUESTÕES POLÍTICAS NA EA.....	153
6.1.1 Exemplificando a dimensão política	154
6.1.2 Outros aspectos dos sentidos de EA construídos por Bianca	159
6.2 ENTREVISTA COM RITA: O FOCO NA PARTICIPAÇÃO	160
6..2.1 Aspectos da EA como processo coletivo e participativo.....	160
6.2.2 A participação da comunidade escolar e a EA no currículo	164
6.2.3 Sentido de EA envolvendo o ambiental e o social.....	166
6.3 ENTREVISTA COM CAMILA: A DIMENSÃO DOS VALORES DA EA	168
6.3.1 Transformação do(a) educador(a) ambiental.....	170
6.3.2 Transformação dos sujeitos da ação de projetos de EA	174
7 SENTIDOS DE EA E FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	176
7.1 SENTIDOS DE EA	177
7.1.1 Interação entre o ambiental e o social em uma visão socioambiental de meio ambiente e da EA	177
7.1.2 Proposta educativa centrada em metodologias participativas e inserção curricular por meio de disciplina e/ou projetos.....	180
7.1.3 Desenvolvimento de valores.....	185
7.1.4 Finalidades da EA para melhoria das condições de vida de comunidades, para solução de conflitos e para sustentabilidade	187
7.2 FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL	189
7.2.1 O(A) educador(a) ambiental como um agente envolvido politicamente	190
7.2.2 O(A) educador(a) ambiental como profissional legitimado no espaço escolar	192
7.3 ASPECTOS DA CONJUNTURA DO CFEA NO DISCURSO DAS PARTICIPANTES.....	194
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
8.1 RETOMANDO AS QUESTÕES DE ESTUDO	195
8.2 CONTRIBUIÇÕES DESTE ESTUDO.....	198
8.3 LIMITES DO ESTUDO E INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	199
REFERÊNCIAS	200
ANEXOS	215
APÊNDICES.....	

INTRODUÇÃO

Farei esta apresentação por meio de uma breve narrativa da perspectiva histórica e contextual na qual se situa nosso estudo. Assim, gostaria de iniciar este estudo considerando alguns fragmentos dos aspectos históricos pessoais sobre a minha formação enquanto educadora ambiental, enquanto construtora de sentidos da Educação Ambiental (EA) e investigadora, pois parte da trajetória profissional no campo da EA certamente contribuiu para as indagações e motivação deste estudo.

Este trabalho é uma discussão sobre a formação do educador(a) ambiental do ponto de vista da análise do discurso. Ao passar estes anos investigando a formação de educadores(as) ambientais, a partir da abordagem reflexiva utilizada, pensei sobre a minha própria formação: enquanto pesquisadora e educadora ambiental em um país que a discussão sobre meio ambiente tem estado presente não só na academia, mas na mídia, nas políticas de desenvolvimento dentre outros setores. Pensei também sobre minha formação em um contexto de formação de doutores em um país que quer despontar frente ao cenário internacional, e que já desponta em algumas áreas.

Um pouco da minha história profissional...

Embora não tenha feito a iniciação científica, nem o mestrado na área da Educação, a minha opção por este campo foi realizada ainda na graduação quando cursei licenciatura em Ciências Biológicas. Na ocasião, tive contatos iniciais com diferentes pensadores e pesquisadores do campo educacional. Ainda nessa época, após ter cursado uma disciplina, sobre EA oferecida pelo departamento de Ecologia do Instituto de Biologia desta Universidade, me interessei pela prática da EA e comecei a participar de um projeto desenvolvido no Laboratório de Limnologia do Instituto de Biologia desta universidade, talvez muito motivada por um idealismo da EA, um sentimento romântico sobre a EA que poderia contribuir para relações menos impactantes do ser humano no meio ambiente.

Mesmo após a entrada no Mestrado em Saúde Pública na Fundação Oswaldo Cruz, continuei a realizar atividades de extensão no Laboratório de Limnologia orientadas pelo professor Reinaldo Luiz Bozelli. Essas atividades eram no campo da divulgação científica. Muitos autores acreditam que a divulgação científica é um trabalho de formulação de um

novo discurso, que se articula com o científico, mas perpassa outros saberes. Assim, tive a oportunidade de participar da equipe que escreveu o projeto Mediação do Conhecimento Ecológico visando sua inserção curricular que foi aprovado pelo CNPq e permitiu a publicação dos Cadernos NUPEM - material de apoio distribuído nas escolas da região de Macaé.

Após conclusão do mestrado comecei a trabalhar com ensino na Escola Municipal de Pescadores de Macaé que foi um laboratório de metodologias de ensino voltadas para a educação *no ambiente* (LUCAS, 1980). Os projetos realizados nessa escola tinham objetivo de resgatar a atividade pesqueira local e formar cidadãos que administrassem os recursos naturais de forma sustentável. Esta escola estava orientada para a prática de uma educação embasada na compreensão de que o ambiente é o cenário único e fundamental da existência humana. A escola localizava-se, numa região na qual a cultura da pesca sofre os efeitos de uma disputa por espaço com áreas destinadas à exploração de petróleo. Nesta escola buscava um resgate da cultura da pesca por um viés profissionalizante da validação do conhecimento tradicional da pesca incorporando-o, adaptando-o a uma linguagem dentro dos processos formais de ensino, que, neste caso, eram voltados para as relações ecológicas nos ecossistemas e suas relações com os seres humanos.

Mediante o posto, ministrei uma disciplina de Ecologia e EA, na qual desenvolvia projetos relacionados aos ecossistemas locais da região de Macaé, levando os alunos a campo a fim de que pudessem aprender em contato com os ambientes. Esta disciplina, anos mais tarde e após reestruturação seria utilizada como um caso de investigação a partir do campo do currículo sobre a disciplinarização da EA, discussão presente neste estudo.

Ao ingressar como professora da Universidade Estácio de Sá ministrei por três períodos consecutivos a disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências. Essa disciplina permitiu o trabalho com assuntos como mediação didática do saber científico; influências das descobertas científicas nas relações entre tecnologia e sociedade; relações entre conhecimento escolar e conhecimento científico, bem como o papel da experimentação no ensino de ciências, entre outros.

Ao ser contratada como professora substituta do Departamento de Ecologia ministrei, juntamente com outros dois professores, a disciplina Instrumentação para o Ensino de Ecologia. Esta disciplina também foi caso de estudo de Olinsky (2006) como citarei adiante. Além disso, trabalhei na equipe de consolidação das ações do Programa de Educação

Ambiental do Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Sócio-Ambiental de Macaé (NUPEM/UFRJ) por meio da submissão de projeto ao Edital PIBEX 2006 para concessão de bolsas de iniciação à extensão para alunos de graduação desta universidade. O programa foi aprovado e foram concedidas bolsas para estudantes de extensão para a realização de atividades como produção de material didático, realização de trilhas interpretativas além da elaboração de *website* e outras atividades. O projeto buscava complementar atividades formais na região de Macaé e adjacências na área do ensino de ecologia, por meio da aproximação dos alunos com ecossistemas do Complexo da Mata Atlântica existentes na região estudada.

Nesse período, como professora substituta, trabalhei como conteudista do Consórcio CEDERJ e escrevi parte do material didático da disciplina de EA para os alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Essa atividade permitiu um aprofundamento teórico e reflexão crítica sobre os rumos da EA no Brasil, e de metodologias de ensino. Permitiu-me o desafio de escrever um material didático que formaria profissionais licenciados em Biologia com conhecimentos teóricos e práticos no campo da EA.

Até aqui gostaria de marcar minha trajetória como educador(a) implicada com: fazer EA como uma prática na área da biologia; preocupações metodológicas dentro do campo do Ensino de Ciências e com atividades relacionadas à extensão e ao ensino na universidade. Esta trajetória influenciou nas escolhas deste estudo referente à caracterização de diferentes sentidos de EA no discurso de profissionais.

O início do Projeto Pólen trouxe com ele a demanda por um aprofundamento da prática da EA a partir de novas orientações para o trabalho com EA. Sendo assim, com a entrada no doutorado, os interesses de investigação estiveram muito motivados por entender processos inerentes a uma prática minha, de formação de profissionais que viriam a desenvolver projetos de EA no estado do Rio de Janeiro. Nesta prática observava que nem todos os sentidos de EA eram igualmente válidos em determinados contextos.

Assim ocorreu meu ingresso no programa Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde do Núcleo de Tecnologia Educacional (NUTES), minha aproximação com a perspectiva teórica do trabalho e de fato toda a realização do estudo sob a orientação da professora Isabel Martins. Ingressei no doutorado e no Laboratório de Linguagens e Mediações do NUTES. Naquele momento, iniciei os estudos da linguagem e mais especificamente sobre a análise crítica do discurso (ACD), referencial teórico/metodológico

utilizado neste trabalho, com a expectativa de gerar conhecimentos teóricos e práticos no campo da EA sob um ponto de vista crítico. A questão da linguagem na EA vem sendo problematizada desde o início deste estudo (SANTOS e MARTINS 2007; MARTINS, et al., 2008; SANTOS, 2008; FREIRE et al., 2009) e está presente na pauta de discussões no NUTES a partir das investigações de Olinsky (2004; 2006) e Abreu (2007). Neste grupo de pesquisa participei de estudos e congressos na área da Educação em Ciências e um novo modo de fazer Ciência me foi apresentado.

Ainda no âmbito do estudo e decorrente do ingresso neste programa de Pós-graduação, tive a oportunidade de contar com a orientação de professores, mais especificamente da professora Mariona Espinet Blanch, do Departamento de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), na qual discuti dados, ampliei a revisão bibliográfica do estudo e conheci outros contextos de investigações em EA e ensino de ciências. Sendo assim, todos os três grupos acadêmicos aos quais estive vinculada durante o doutorado contribuíram para a constituição e amadurecimento deste trabalho.

....e da história deste estudo

O trabalho busca realizar um diálogo entre textos e contextos. Esta abordagem se mostra fundamental dentro da perspectiva teórica e analítica adotada para compreensão de fenômenos educativos. Por conta disso, busquei entender o processo de construção de sentidos de EA e de formação de educadores(as) ambientais que ocorreu em um Curso de Formação de Educadores Ambientais (CFEA) dentro de um espectro de eventos e reflexões que incluíram as políticas públicas em EA, no país, políticas públicas do licenciamento ambiental federal, e estudos sobre EA. A produção desta pesquisa se deu a partir na análise de textos de professores construídos durante e após o curso, além de documentos do curso e outros relacionados às instituições diretamente envolvidas no processo de formação de educadores(as) ambientais. A significação e a discussão desse material deram-se pela via da ACD, fundada nas formulações de Norman Fairclough incluindo categorias do texto, da prática discursiva e da prática social a partir de uma análise textualmente orientada.

O capítulo 1 contém a apresentação geral do estudo e também considerações iniciais sobre EA, sobre a formação do educador(a) ambiental e seus diferentes perfis que podem orientar as práticas sociais também distintas, e sobre pesquisas e projetos sobre a formação do

educador(a) ambiental no Brasil. Além disso, apresento o projeto de intervenção em que a pesquisa se insere. Para isso, realizei pesquisa bibliográfica em livros, periódicos nacionais e internacionais, atas de congressos, dissertações e teses.

No capítulo 2 apresento o quadro teórico deste estudo, com os referenciais da ACD, enfocando a dimensão do texto, da prática discursiva e da prática social. Também apresento o objetivo do trabalho e as questões de estudo relacionadas ao processo de construção de sentidos de EA e sobre a formação de educadores(as) ambientais. Optei por inserir as questões de estudo e objetivos após a apresentação das perspectivas teóricas uma vez que entendo que o processo de construção das perguntas de investigação e dos objetivos ocorre a partir de um olhar teórico e não antes e descolado destes referentes. Apresento também alguns limites epistemológicos e metodológicos sobre a abordagem utilizada.

No Capítulo 3 apresento a metodologia da pesquisa relacionando o quadro teórico com a coleta de dados realizada e as ferramentas analíticas utilizadas. Neste capítulo inicio com aspectos sobre a abordagem reflexiva deste estudo considerada a partir da refletividade pessoal, social e epistêmica (USHER, 1996). Neste momento retomo alguns aspectos apresentados no relato de minha história profissional e sua relação com este estudo. Em seguida discuto as bases da pesquisa qualitativa e apresento o CFEA a partir de suas propostas pedagógicas e temas trabalhados, bem como os participantes desta investigação. Neste capítulo ainda apresento o *corpus* do estudo, descrevo o processo de coleta de dados, de análise e significação dos dados.

No capítulo 4 realizo a análise da conjuntura através de uma problematização das relações institucionais entre os envolvidos na proposta de planejamento e execução do CFEA – universidade, empresa e órgão fiscalizador. Neste capítulo parto da história das instituições e grupos envolvidos na proposta do CFEA para caracterizar a abordagem de EA e suas influências quanto estruturas macrossociais que regularam a produção do curso.

Os capítulos 5 e 6 apresentam a análise dos dados obtidos nos eventos discursivos. No capítulo 5 apresento os resultados atividade em grupo realizada no CFEA na qual trabalhei com as três dimensões da ACD. No capítulo 6 são apresentados os resultados em função das entrevistas realizadas a partir de temas centrais e das categorias da intertextualidade e prática social.

O capítulo 7 apresenta a discussão dos dados gerados. Neste capítulo busquei uma compreensão mais complexa sobre os sentidos de EA que circularam no CFEA, realizando um debate com textos presentes na literatura.

No capítulo 8 realizo as considerações finais deste estudo retomando as questões do estudo e buscando elementos de articulação entre as análises micro e da conjuntura. Também neste aponto algumas limitações do estudo e perspectivas futuras deste e outros trabalhos.

1 ORIGENS DAS QUESTÕES DE ESTUDO E PROBLEMATIZAÇÃO

1.1 CARACTERIZANDO A HETEROGENEIDADE DO CAMPO¹ DA EA

A EA, comumente, tem se apresentado como um conjunto de ações orientadas para o enfrentamento de problemas ambientais, partindo de diferentes enfoques ecológicos, sociais, históricos, culturais, gerando e/ou utilizando conhecimentos científicos e tecnológicos, ou mesmo das comunidades nas quais determinado trabalho é desenvolvido. Carvalho (2006, p.41) ao discutir a trajetória do campo da EA considera a sua dimensão heterogênea, mas ainda assim reconhece a EA como um campo:

[...] o fato de as narrativas ou posições que atravessam o campo ambiental serem muito heterogêneas e guardarem um nível significativo de dissenso não contradiz a demarcação de um campo que as engloba. O dissenso faz parte do campo e só pode ocorrer se contar com uma cumplicidade e/ou um consenso básico em torno do que constitui determinado campo.

Com essa afirmação entendo que no campo da EA, apesar de haver um consenso base sobre determinadas questões, há diferentes saberes que têm algo em comum, mas que são heterogêneos apresentando conceitos, discursos e ações diferentes.

Carvalho (2001a; 2001b) o comprehende como um campo em construção, oriundo da confluência entre o campo ambiental e o campo educativo, entendendo que a partir deste encontro surgem orientações específicas para a EA. Para esta autora a EA nasce mais ligada aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista. Posteriormente, a EA adentra ao campo escolar ao se constituir enquanto prática educativa. Para ela (CARVALHO 2002a), o atributo “ambiental”, marca a identidade da EA com sua origem num contexto histórico determinado por movimentos sociais e ambientais e seu horizonte de crítica contracultural, caracterizando assim, o pertencimento desta educação a uma tradição ambiental e seu universo de valores, práticas e atores sociais.

¹ Na definição de Bourdieu (1983) o campo consiste em um espaço dinâmico de relações entre indivíduos, grupos e estruturas sociais, que obedece a leis próprias, animada por disputas ocorridas em seu interior. Tais disputas são movidas por interesses nas relações estabelecidas entre os seus componentes.

Kawasaki (2001)² entende a EA relacionada ao contexto educacional brasileiro. Ao discutir temporalmente a origem do campo alega ser difícil situar quando se deu o início de sua construção e pondera em que momento pode ter ocorrido:

se nas diversas experiências práticas em educação voltadas para o meio ambiente, que acontecem ou aconteceram de diferentes formas e de modo difuso na sociedade; se no interior dos grandes movimentos ecológicos e/ou ambientalistas, que surgiram no mundo na década de 70 (VIOLA, 1987); se no contexto dos encontros e conferências internacionais sobre educação ambiental, que tem como marco importante a Conferência de Tbilisi (1977), onde foram definidos os objetivos, princípios e estratégias para a educação ambiental, que até hoje são referenciais para as práticas de educação ambiental no mundo, ou mesmo, quando a educação ambiental começou a fazer parte das grandes agendas de governo, como exemplo, a Agenda 21, produzida na ECO-92.

Como observado no trecho destacado, a autora também considera, assim como Carvalho (2002a), a possibilidade de o campo haver se constituído a partir do campo ambiental. Loureiro (2004a, p.74) acrescenta que “a educação ambiental é expressão concreta e específica de diferentes abordagens ambientalistas e pedagógicas, que se configuraram nas últimas quatro décadas, porém, de modo plural e tensionado.” Mas este autor como sujeito imerso no campo educacional parte do princípio que “educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo [...]” (LOUREIRO, 2004a, p.66) e sobre o ambiental ele entende que:

a adjetivação ‘ambiental’ se justifica à medida que serve para destacar dimensões ‘esquecidas’ historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético (LOUREIRO, 2004a, p.66).

Atualmente, há autores que se reconhecem como parte do campo da EA, mas que compreendem a EA como um campo da educação. Para eles as pesquisas em EA devem estar orientadas para questões educacionais (p. ex. TOZONI-REIS, 2002). Para Kawasaki e Carvalho (2009) a EA é um campo interdisciplinar situado em uma área de confluência entre o campo ambiental e o campo educativo. Segundo os autores:

Do campo ambiental, a EA, em sua fase inicial no Brasil, herdou o caráter predominantemente conservacionista ou naturalista de seus movimentos, a presença de práticas educativas desenvolvidas em Unidades de

² O trabalho citado encontra-se disponível em CD ROM não contendo o número da página de publicação do fragmento citado.

Conservação, a sujeitos de formação, origem e atuação social variados e, sobretudo, a uma postura política, marcada pela forte militância na área ambiental, própria desses movimentos e práticas sociais (KAWASAKI e CARVALHO, 2009, p.144).

Ainda os autores acima ponderam que este caráter é marcadamente instrumental, com uma visão pragmática e imediatista das práticas educativas, revelando certa ingenuidade no enfrentamento da complexa temática ambiental.

González-Gaudiano (2006) ao apresentar a discussão do campo da EA considerando a relação entre a EA e a EA para o desenvolvimento sustentável (EADS) entende a EA como um campo de significado em que há tensões entre diferentes sujeitos³. Também considera que tais tensões são disputas para impor um determinado capital simbólico. O autor considera o campo da EA em transição e aponta a necessidade de um novo conceito que superará a dicotomia entre EA e a EADS. Gutiérrez Perez e Pozo Llorente (2006) entendem que a EA desenvolvida na atualidade não tem uma manifestação única nem se ajusta a um protótipo exclusivo de intervenção educativa característico; existem práticas diversas orientadas por interesses divergentes mediados por recursos, contextos e sujeitos de caráter heterogêneos.

Os múltiplos sentidos da EA trazem intrínseca relação com a sua gênese e desenvolvimento, em processos e abordagens que foram se consolidando ao longo do tempo. Contudo, não pretendo fazer um resgate histórico da EA, que pode ser encontrado descrito por diversos autores como Tozoni-Reis (2002), Carvalho (2002), Loureiro (2004a), Tréllez Solis (2006), entre outros. Estes autores caracterizam as grandes conferências, movimentos sociais e documentos orientadores da EA. Nestes documentos são enfatizados aspectos diferenciados do campo, mas que têm em comum a necessidade de repensar a relação entre ser humano e seu meio, apontando ou sugerindo a busca de novas formas de agir. Citar cada conferência e movimento histórico da EA não é escopo deste estudo, dada a diversidade de acontecimentos em diferentes escalas, sejam elas globais, regionais e locais e deixar de mencionar algum criando destaque a outros momentos históricos seria silenciar questões que podem ter sido importantes em determinados contextos. Entretanto, apesar de não descrever historicamente o

³ A orientação da EA para a sustentabilidade pode ser interpretada como se passássemos a educar para algo, e não simplesmente educar (SATO, 1997). A necessidade da definição do conceito da EADS tem sido motivo de discussão nos últimos anos e que esta discussão é diferente entre América Latina e Europa. Quando na Europa se usa o termo EADS, o que se traz para a discussão são os valores críticos, políticos e econômicos que lá estão fora da discussão da EA. Entretanto, autores latino-americanos têm questionado essa orientação, também em função da ambigüidade que o termo sustentabilidade apresenta. Assim, é importante perceber a que práticas sociais essa orientação da EADS está vinculada, e que caminhos se tenta construir para a EA.

percurso da EA farei algumas referências a fatos da histórica da EA que configuram seus sentidos.

Tréllez Solis (2006) entende que a EA na América Latina foi se construindo a partir das experiências da educação popular de Paulo Freire, da educação comunitária e da educação ecológica ou conservacionista para uma educação que passa a estar comprometida com a mudança social e com o questionamento e a transformação de modelos econômicos de desenvolvimento. García e Priotto (2009) destacam que o campo da EA se configurou na América Latina a partir dos debates e controvérsias que surgiram nas grandes reuniões internacionais. Para estas discussões contribuíram Organizações da Sociedade Civil (OSC); o pensamento político dos anos 1970; o pensamento social latinoamericano; os processos impulsionados desde a pedagogia da libertação; os enfoques participativos e a necessidade de mudança social. Estes autores se posicionam percebendo os movimentos sociais como contra-hegemônicos. Tais movimentos buscaram marcar diferenças sobre o modelo de produção e consumo dos países do hemisfério norte e fazer um movimento de resistência a projetos de EA geridos por “*critérios de rentabilidade econômica*”. Sendo assim, a EA foi se constituindo a partir de uma variedade de correntes, concepções, identidades⁴. As diversas adjetivações da EA existentes vão surgindo na medida em que se deseja diferenciar processos educativos ambientais que não dariam conta das mudanças necessárias para a melhoria da relação entre ser humano e meio ambiente, caracterizando disputas ideológicas.

Sorrentino (2002) classifica as ações de EA em quatro grandes correntes: “conservacionista”, “educação ao ar livre”, “gestão ambiental” e “economia ecológica”. Todavia, esta classificação contém em sua gênese critérios diferentes utilizados pelo autor, como, por exemplo, a corrente “educação ao ar livre”, me parece mais uma opção metodológica, que poderia ser trabalhada a partir de uma proposta vinculada à EA “conservacionista”, por exemplo. Ainda assim, ela é frequentemente citada por diversas pesquisas em EA como determinante das correntes da EA.

Sauvé (2005), a partir de seu contexto canadense, cataloga, como correntes naturalistas, conservacionistas, de resolução de problemas, científicas, sistêmicas, humanistas, etnográficas, feministas, bioregionais, críticas, de sustentabilidade entre outras. Em seu trabalho descreve cada uma delas e defende que cada corrente pode ser distinguida por características particulares, mas que ao mesmo tempo, podem ser identificadas zonas de

⁴ Coloco inicialmente assim, como correntes, concepções e identidades, pois foram os termos encontrados nos trabalhos. Entretanto, quando estiver me referindo a construções deste estudo usarei o termo *sentidos* da EA.

convergência entre algumas. Além disso, a autora acrescenta que a análise de programas, projetos, modelos, atividades muitas vezes adota duas ou três correntes e entende que seu mapeamento deve ser objeto de análise e discussão para refinar e modificar de acordo com a evolução da EA.

Layrargues (2006, p.89-90) apresenta uma proposta classificação de correntes para EA. Este autor as situa como:

‘educação para o desenvolvimento sustentável’ (NEAL, 1995), ou ‘educação para a sustentabilidade’ (O’RIORDAN, 1989; IUNC, 1993), [...] ‘educação ambiental problematizadora’ (MORAES, 1997), ‘ecopedagogia’ (GADOTTI, 1997; RUSCHEINSKY, 2002), ‘educação no processo de gestão ambiental’ (QUINTAS e GUALDA, 1995), educação ambiental crítica (GUIMARÃES, 2000), ‘educação ambiental transformadora’ (SANSOLO & CARVALHEIRO, 2001), e ‘educação ambiental emancipatória’ (LIMA, 2002)

Layrargues (2006) não entende uma como sendo evolução da outra, uma tomando parte da outra, as situa como propostas que surgiram em determinados tempos históricos da EA e que atendem a objetivos diferentes. Discute que o que parece ser comum é uma proposta de EA articulada com a busca de mudança social. Silva e Campina (2009) propõem três concepções de EA: EA conservadora; EA pragmática e EA crítica. Realizaram um estudo local para validar tais categorias e entendem que outras concepções enfatizadas por outros autores podem ser classificadas nestas.

Silva (2008) ao fazer uma revisão sobre as identidades da EA entende que todas alegarão que defendem a vida e que de alguma forma contestam o modo atual de viver no planeta. Porém, a forma *como* farão isto é que as diferenciará. O autor explica que muitas vezes há uma contradição entre as propostas e as situações sociais vivenciadas, e que ao invés de serem revolucionárias ou mesmo contra-hegemônicas, são ratificadoras do *status quo*.

Assim, seria pertinente entender como cada identidade de EA aborda a transformação da atual crise socioambiental para outra realidade possível. Silva (2008) acrescenta que os caminhos propostos por cada identidade são distintos, e isso está ligado aos seus pressupostos teóricos, que estabelecem diretrizes para a construção de suas propostas de ação.

Silva (2008) organiza tais identidades em dois grandes grupos: EA conservadora, e EA crítica, transformadora e emancipatória. Para ele a EA conservadora pode ser entendida como aquela que, apesar de compartilhar com a necessidade de uma mudança paradigmática e societária, atribui ao indivíduo e sua mudança comportamental a responsabilidade dessa

mudança. Fortemente ligada à chamada tecnologia verde, e por vezes ao capitalismo verde. Acrescenta que a EA conservadora:

traz em seus valores, dualismos entre natural e social e coloca o homem, enquanto ente genérico, como essencialmente predador, destruidor da natureza. O homem, a partir dessa vertente, seria o grande mal da natureza. Faz parte também do escopo dessa vertente, a idéia do “cada um faz a sua parte”, entendendo a mudança societária como a soma de mudanças comportamentais individuais (SILVA, 2008, p.75).

Já a EA crítica, transformadora e emancipatória entende a educação como um ato político, sendo crítica por discutir e explicitar as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadora, por acreditar na capacidade da humanidade de construir outro futuro a partir da construção de outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza (QUINTAS, 2002). Emancipatória por visar superar as relações sociais desiguais percebendo a educação como forma de intervenção no mundo. Para Layrargues (2000), tradicionalmente a prática pedagógica da EA é a EA conservadora que se volta para o ensino de ecologia. Entende que a reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos é realizada em uma abordagem crítica, transformadora e emancipatória da EA.

Silva (2008, p.77) entende que:

[...] esta vertente possui como categorias conceituais fundamentais e estruturantes a emancipação e transformação social. Neste sentido busca a compreensão complexa do ambiente, entendendo a “questão ambiental” como também a realização da autonomia e liberdade humanas, onde a vida tem primazia sobre o capital. Entende que existe a necessidade de uma ruptura com o modelo societário atual em sua radicalidade, não cabendo subterfúgios e mudanças na forma com que se apresenta a crise. Portanto, para essa vertente, as chamadas tecnologias limpas só se estabelecem como “soluções sustentáveis” se democratizadas e tornadas de uso público, comum, em prol do bem coletivo. Por isso, uma de suas premissas é a indissociação entre consumo de produção, estabelecendo que não basta apenas ter um consumo sustentável, se faz necessário que o modo de produção seja alterado em sua raiz.

Neste contexto polissêmico a EA pode ser concebida como: instrumento de gestão, processo pedagógico, posicionamento político, exercício de cidadania, filosofia de vida. Dependendo de como são concebidas, podemos priorizar determinados aspectos da EA quando pensamos a formação de um educador(a) ambiental. Sendo assim, parto deste panorama inicial e adentro a outro, intrinsecamente relacionado, que versa sobre que educadores (as) ambientais estão sendo formados (as) para atuar neste campo polissêmico que

é a EA e como os próprios grupos que constituem o campo pensam, planejam e promovem a sua formação.

1.2 EDUCADORES (AS) AMBIENTAIS: TRAÇANDO UM PERFIL?

O que entra em debate é que não é fácil nem simples definir quais são as características a serem trabalhadas durante a formação de educadores (as) ambientais, a partir deste panorama plural. Medir i Huerta (2007) entende que os conteúdos temáticos e psicopedagógicos, as metodologias mais adequadas a determinado contexto, os cenários institucionais ou não institucionais apropriados para a formação, a vinculação entre a formação teórica e prática, a articulação entre a formação inicial e continuada, carregam intrínseca relação com a modificação dos “enfoques” da EA ao longo da sua história, que adotam diferentes “filosofias da EA” (MEDIR I HUERTA, 2007, p.56).

Alguns estudos têm sido realizados no Brasil e fora dele a fim de se caracterizar quem é o(a) educador(a) ambiental. A definição de um perfil profissional do(a) educador(a) ambiental, ainda que um assunto discutido e pesquisado, contém muitas nuances e não pretendo aqui esgotar tal discussão. Apresentarei alguns posicionamentos de autores considerando dimensões das políticas públicas do Brasil para esta formação, de propostas de universidades e desse modo apresentarei componentes que apareceram na revisão de literatura realizada bem como programas e projetos para a formação deste(a) educador(a).

O primeiro estudo sobre o tema com o qual tive contato foi uma pesquisa da Rede Paulista de EA (REPEA) citada no material de apoio em CD do livro Encontros e Caminhos (FERRARO-JUNIOR, 2005), pela pesquisadora Isabel Carvalho. Apresenta que o perfil do(a) educador(a) ambiental no Brasil é de profissionais com poucos anos de formados ou recém formados. O(A) educador(a) é caracterizado(a) por: buscar revitalizar suas práticas, realizar atividades de professor trabalhando EA na escola e/ou ter atividades no campo da educação. Atenta para um perfil de profissional que se identifica com propostas inovadoras e que às vezes atua em áreas do conhecimento que são fronteiras de sua área de trabalho mais constituída.

Melendro Estefanía et al. (2009) ao discutirem as mudanças de foco das universidades espanholas que buscavam a implantação de conteúdos ambientais no currículo universitário entendem o(a) educador(a) ambiental como:

um profissional que utiliza conhecimentos, instrumentos e estratégias de caráter educativo e socioeducativo para que as pessoas e as comunidades modifiquem as representações do ambiente, seus valores e comportamento individuais e coletivos com respeito ao meio (MELENDRO ESTEFANÍA et al., 2009, p.141)⁵.

Ainda acrescentam que as principais áreas de atuação deste(a) educador(a) seriam a gestão dos recursos públicos do patrimônio ambiental protegido e não protegido; o desenho e dinamização dos centros de EA e os programas comunitários de EA; a mediação de conflitos socioambientais decorrente dos usos dos recursos naturais; e os programas de informação e interpretação ambiental.

Ao discutirem questões sobre o ensino de EA no âmbito mundial, Boada & Escalona (2005) vislumbram o papel do(a) educador(a) ambiental como o de ser um(a) facilitador(a) do processo de aprendizagem e entendem que este(a) educador(a) deve fazer aflorar conhecimentos prévios dos educandos. Entendem também que este processo pode ocorrer por meio de diversas estratégias didáticas para que a inter-relação se produza.

Medir i Huerta (2007) ao realizar em sua tese de doutoramento um estudo de casos sobre o programa de EA na cidade de Girona (Catalunha) discute a formação do(a) educador(a) ambiental e realiza uma revisão bibliográfica sobre as características desejáveis ao(à) educador(a) ambiental a partir do ponto de vista de diferentes autores. No quadro a seguir (quadro 1.2.1) apresento uma proposta de classificação das características apresentadas no estudo de Medir i Huerta (2007) e complementada com outros autores brasileiros:

⁵ Tradução direta do autor: El educador ambiental es caracterizado como un profesional que utiliza conocimientos, instrumentos y estrategias de carácter educativo y socio-educativo para que las personas y las comunidades modifiquen las pautas de representación del ambiente, sus valores de referencia y los comportamientos individuales y colectivos con respecto a él (MELENDRO ESTEFANÍA et al., 2009, p.141).

Quadro 1.2.1: Capacidades desejáveis ao(à) educador(a) ambiental a partir de propostas de diferentes autores.

Capacidades	Gutierrez Perez (1996)	Sanmartí (1997)	Meira (1998)	Garcia Gómez (1998)	González Gaudiano¹ (1997, 1998 e 2006)	Arias (2001)	Tozoni-Reis (2002)	Boix (2003)	Anello e Tagliani (2005)
Comportamentais									
Atuação a partir da dimensão dos valores definidos pela sustentabilidade e/ou considerados importantes no campo ambiental		X	X					X	
Elaboração de soluções criativas aos problemas ambientais			X						
Trabalho em equipe, liderança e dinamização de grupos	X		X					X	
Flexibilidade na tomada de decisões, capacidade de auto-crítica e habilidade para assumir fracassos	X			X					
Criação de atitudes positivas entre o meio ambiente e o alunado				X					
Cognitivas									
Comunicação e expressão que permitem adaptar as mensagens educativas aos contextos e sujeitos da ação			X						
Domínio de estratégias de investigação (ênfase na pesquisa-ação) e avaliação da prática educativa	X		X						
Planejamento de estratégias de intervenção, estabelecimento de diagnósticos	X								

¹ O autor define as capacidades em função de quatro grandes eixos que os classifica como eixos de formação vertical para um plano de estudos de um educador(a) ambiental: sustentação, problematização, contextualização e formação pedagógica.

Capacidade de resposta diante de algo imprevisível, habilidade negociadora	X							
Domínio conceitual de diferentes disciplinas	X				X			
Conhecimento amplo e interdisciplinar do meio que possibilite considerar a multiplicidade de fatores e suas inter-relações diante dos problemas (pensamento complexo)		X			X	X		
Formação completa tanto em termos de formação psicopedagógica como em questões relacionadas ao meio ambiente				X				
Conhecimentos teóricos-práticos				X		X		X
Desenvolvimento de nova linguagem de EA que possibilite analisar a realidade ambiental e responder a propostas educativas					X			
Superação da visão fragmentada do meio ambiente		X			X	X	X	
Metodológicas								
Atuação como mediador da percepção e interpretação crítica da problemática ambiental e em relação a outros coletivos sociais			X					X
Envolvimento em ações de gestão ambiental em colaboração com outros profissionais			X					X
Avaliação necessidades e dificuldades para a mudança social, “tradução” de conhecimentos científicos, aprofundamento sobre métodos educativos		X						
Utilização de metodologias ativas, participativas, coerente e centrada nas necessidades do meio ambiente e dos				X		X		X

<u>sujeitos da ação</u>								
Fomento a modelos de desenvolvimento sustentável; consideração de escalas globais e locais							X	
Orientação para a sustentabilidade						X		X
Políticas								
Envolvimento de coletivos no questionamento das relações entre o ser humano e o meio ambiente			X			X		X
Capacidade de estabelecer relações entre instituições de comunidades	X							
Posicionamento político sendo consciente desta dimensão, situando-se como um sujeito social e político dentro de um processo educativo					X	X		X
Trabalho por meio da dimensão história e política da EA					X		X	

Fonte: Os trabalhos de Meira (1998); Gutierrez Perez (1996); Sanmartí (1997); Garcia Gómez (1998); González Gaudiano (1997, 1998 e 2006); Arias (2001); Boix (2003) foram lidos em Medir i Huerta(2007).

No quadro 1.2.1 apresento diversas abordagens de EA que podem ser refletidas nas capacidades esperadas para um(a) educador(a) ambiental. Alguns autores destacam capacidades que, neste estudo, classifiquei como comportamentais, metodológicas, cognitivas e políticas do(a) educador(a). Observei que as propostas diferem segundo os autores, pois alguns estão mais centrados em aspectos comportamentais e outros em aspectos metodológicos e cognitivos. Alguns ainda apresentam preocupações com questões sócio-históricas e políticas com as quais o(a) educador(a) ambiental deverá lidar.

Trazendo a discussão para o contexto deste estudo, também encontrei na literatura, informações relacionadas às capacidades de um(a) educador(a) ambiental para o trabalho com questões socioambientais relacionadas a atividades que requerem licenciamento ambiental. Loureiro (2009a) entende que algumas questões importantes devem fazer parte das atribuições e capacidades de um(a) educador(a) ambiental que se propõe a trabalhar com projetos vinculados ao licenciamento ambiental:

[...] o educador e a educadora a ambiental devem estar habilitados a:

- Analisar criticamente o contexto político, cultural e econômico e as institucionalidades que legitimam os processos decisórios sobre acesso e uso aos recursos ambientais;
- Reconhecer os limites e possibilidades de utilização dos instrumentos de gestão ambiental no ordenamento dos usos;
- Agir para superar a visão fragmentada da realidade socioambiental, por meio de processos críticos e dialógicos;
- Respeitar as culturas existentes na base territorial afetada;
- Fortalecer a organização e mobilização dos grupos territorializados no exercício de sua autonomia;
- Agir eticamente no processo de construção de novas relações sociais na natureza, respeitando princípios como: justiça social, sustentabilidade democrática, equilíbrio ecológico, dignidade de vida e respeito à diversidade cultural.

Sendo assim, os cursos de formação deveriam desenvolver processos formativos que os habilitassem para tais atividades. Em meu posicionamento, estas características estão pautadas em uma linha da EA crítica e poderiam também ser capacidades para educadores (as) ambientais que trabalham em outros contextos de problemas e conflitos socioambientais. Estas atividades poderiam ser realizadas em diferentes contextos educacionais escolares ou não; com profissionais que buscam aprofundamento e reflexão sobre o trabalho com EA.

A partir destas questões sobre “perfis” desejados, almejados, buscados para o(a) educador(a) ambiental, é preciso considerar como este(a) educador(a) pode ser “formado(a)” para desenvolver um conjunto de características que o capacitem a enfrentar os desafios das práticas sociais relacionadas à EA. Como priorizar, dentre tantas possibilidades, o que é importante levar em conta na formação de um(a) educador(a) ambiental? Neste estudo, parti de aspectos situacionais da questão ambiental tratada e busquei desenvolver um trabalho a partir do contexto da EA no licenciamento ambiental. Isto me levou a priorizar um diálogo com estes e outros trabalhos que reforçam a necessidade de trabalhar também aspectos políticos, cognitivos e de valores na formação do(a) educador(a) ambiental, que permitiu elaborar uma reflexão sobre características do(a) educador(a) ambiental formado(a) no Projeto Pólen.

Arias Ortega e Ramírez Beltrão (2006, p.9)⁷ defendem que é preciso:

Evitar a definição do seu perfil em termos abstratos e deixar de lado a pergunta “que deve saber”, e enfocar as reflexões de sobre “*aquilo que não se deve ignorar*” para a formação de um docente de educação básica que pretende realizar ações de EA em sala de aula, porque a experiência tem sido categórica mostrando que profissionais formados com lacunas no campo ambiental, com freqüência causam mais problemas do que os que pretendem solucionar e erros desta natureza no campo social são difíceis de contornar.

No caso do curso analisado, apesar de não se ter a finalidade do trabalho do(a) educador(a) ambiental específico em sala de aula, é importante vislumbrar o que atentam Ortega e Beltrão no sentido de pensar o que não se pode deixar de abordar em um processo formativo. Para isso, alguns programas e projetos vêm realizando discussões sobre seus focos de abordagem. A seguir apresentarei algumas abordagens de projetos e programas de formação de educadores(as) ambientais e por fim o projeto no qual estou inserida.

⁷ Tradução direta do autor: Evitar la definición de su perfil en términos abstractos y dejar a un lado la pregunta de “*qué debe saber*”, sino más bien enfocar nuestras reflexiones sobre, “*aquellos que no debe ignorar*” un docente de educación básica que pretende llevar a cabo acciones de educación ambiental en su salón de clase, porque la experiencia ha sido categórica en este sentido, ya que profesionistas débilmente formados dentro del campo de lo ambiental, con demasiada frecuencia causan más problemas de los que pretenden solucionar y errores de esa naturaleza en lo social, son difíciles de resarcir. (ARIAS ORTEGA E RAMÍREZ BELTRÃO, 2006, p.9)

1.3 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROGRAMAS E PROJETOS

A palavra “formação” é susceptível de múltiplas interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar. A partir de uma definição de dicionário (FERNANDES et al., 2003) o termo reporta-se “ao ato ou efeito de formar ou formar-se; constituição, organização; maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter”. Para Carreira (1999 apud Brzezinski, 2008), o conceito de formação relaciona-se à prática, à produção do sujeito que se forma e deve considerar a identidade do formando, suas representações sociais, afetivas e também culturais. Brzezinski (2008) ainda complementa que teoria e prática, saber e ação necessitam articular-se no processo de formação.

Vasconcellos et. al (2006) ao discutir a formação do(a) educador(a) ambiental alega que ela precisa ser pensada e debatida no sentido de buscar capacitação e informação no campo ambiental procurando integrar diferentes níveis do trabalho pedagógico⁸ a uma reflexão crítica que está voltada a uma proposta de ação e intervenção social e política. Taglieber (2004) ao discutir questões sobre a formação docente e a EA entende que a formação do(a) educador(a) ambiental deve abordar aspectos cognitivos como a compreensão da natureza e seu funcionamento, aspectos da filosofia da educação e considerar a formação de valores e atitudes. Bonotto (2008) acrescenta que a tarefa educativa em EA implica abordagem de conteúdos que dizem respeito às dimensões afetivas, valorativas e políticas da formação do cidadão. Entretanto, Tozoni-Reis (2002) entende que os valores e atitudes só têm sentido se trabalhados juntamente com a dimensão histórica das questões. Morales (2007) entende que a ressignificação dos saberes na formação de educadores(as) ambientais em processo de educação para e com o ambiente, dentro de uma perspectiva emancipatória e crítica, será possibilitada se considerarmos as práticas sociais dos educandos, como pontos de partida e de chegada.

1.3.1 Políticas Públicas para a Formação do(a) Educador(a) Ambiental no Brasil

No Brasil, a formação de educadores(as) ambientais vem ganhando espaços mais consolidados uma vez que também se consolida a área da EA tanto como campo de intervenção quanto campo de pesquisa. O que pode ser observado através do número

⁸ Vasconcellos et al. (2006) entende que a prática da EA exige, o trabalho pedagógico em três níveis. São eles: informacional (conhecimento racional e cultural acumulado); reflexivo crítico (autoconhecimento com capacidade de ver e julgar) e da ação (prática com demonstração de responsabilidade).

crescente de periódicos na área, encontros, grupos técnicos em congressos, (MARTINS et al, 2008; KAWASAKI e CARVALHO, 2009).

A regulamentação da Lei nº 9.795/99 define que a coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é competência de um Órgão Gestor dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação, tendo como referencial programático o documento ProNEA, e assessorado por um Comitê Assessor. Este órgão, planeja, executa e avalia políticas públicas de EA e o faz, implementando três âmbitos de atribuições: (i) definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional; (ii) articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de EA em âmbito nacional e (iii) participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de EA.

No MMA, vinculado à Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, está o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA). O DEA/MMA é responsável pela formulação e elaboração de políticas públicas de educação ambiental não-formal e informal⁹. Ainda no âmbito ministerial, a Comissão Intersetorial de EA (CISEA) foi criada com o intuito de criar um espaço de diálogo entre os distintos setores do ministério e entidades vinculadas, dentre as quais se inclui o Ibama. O Ibama é uma autarquia do MMA e órgão executor do MMA. Também é membro do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA. O Ibama atuava na EA em dois setores: Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM) e Núcleos de EA, sendo sua atuação por intermédio da CGEAM até 2007 quando esta coordenação foi extinta. Como a proposta de EA da CGEAM/Ibama faz parte da análise macro-social deste estudo, aprofundarei suas orientações no capítulo 4 deste estudo.

De acordo com o documento do Órgão gestor da PNEA suas ações na EA são realizadas dentro da proposta de educação no processo de gestão ambiental (BRASIL, 2006b, p.13):

onde o controle social na elaboração e gestão das políticas públicas se torna o eixo estruturante, por meio da participação permanente dos cidadãos de forma coletiva, o Ibama utiliza instrumentos como capacitação de gestores e educadores ambientais e produção e divulgação de materiais educativos como vídeos e livros, direcionados para multiplicadores e públicos específicos das comunidades envolvidas. [...] as ações de educação ambiental do Ibama são desenvolvidas em parceria com universidades, órgãos integrantes do SISNAMA, secretarias estaduais e municipais de educação e entidades da sociedade civil.

⁹ As atribuições do DEA/MMA podem ser encontradas em: <http://www.mma.gov.br>.

A EA no Ministério da Educação está situada na Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) por meio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) e também compõe o Órgão Gestor da PNEA buscando uma atuação articulada ao MMA. A partir de informações contidas na página web do ministério, este entende que sua atuação busca o fortalecimento da PNEA e do ProNEA, em sintonia com os princípios e diretrizes do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, da Carta da Terra, da Carta das Responsabilidades Humanas e da Agenda 21. O MEC, em seu processo de formação continuada, tem promovido atividades conjuntamente com ONG, universidades, secretarias de educação. Promove atividades de EA, por meio de ciclos de seminários e criação de materiais didáticos.

O Programa Nacional de EA (ProNEA) se configura como uma ação para o estabelecimento das condições necessárias para a gestão da PNEA. O ProNEA (BRASIL, 2003, p.19) em seu documento apresenta os eixos norteadores e princípios:

[...] tem como eixo orientador a marca institucional do atual governo: “**Brasil, um País de todos**”. Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo. (grifo dos autores)

Sua missão é (BRASIL, 2003, p.23): “estimular a ampliação e o aprofundamento da educação ambiental em todos os municípios, setores do país e sistemas de ensino, contribuindo para a construção de territórios sustentáveis e pessoas atuantes e felizes”.

Na linha de ação de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais o MMA desenvolve o “Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA): por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade”. Este programa tem como objetivo geral (BRASIL, 2006a, p.5):

qualificar as políticas públicas federais de EA para que estas exijam menos intervenções diretas e mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras(es) ambientais. Esta dinâmica articulada, autônoma e interdependente tem como orientação, ou por utopia, a formação de 180 milhões de brasileiros(as) educados(as) e educando ambientalmente e tem na formação de Coletivos Educadores uma das suas estratégias essenciais de implementação.

Este objetivo seria alcançado por meio da constituição de Coletivos Educadores. O coletivo é entendido como (BRASIL, 2006, p.33):

um grupo articulado de Pessoas que Aprendem Participando (que denominamos de grupos PAP), orientado pela metodologia da pesquisa-Ação-Participante. (grifos do autor)

No decorrer do documento é apresentado que como estratégia de que todas as comunidades do Brasil sejam envolvidas no processo formativo cada Coletivo Educador deve planejar a sua capilaridade (BRASIL, 2006, p.35):

Para que a formação de educadoras(es) ambientais seja ampla, democrática e efetiva, desenvolvemos a proposta da arquitetura da capilaridade, permitindo que os processos formativos atinjam toda a sociedade, articulando os diferentes grupos de Pessoas que Aprendem Participando ou grupos de Pesquisa-Ação-Participante (PAPs). (grifos do autor)

Silva (2008) analisa criticamente o ProNEA e o ProFEA ao discutir a formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós graduação *lato sensu* das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Para este autor, há contradições na proposta do ProNEA. Ele entende o posicionamento explicitado da busca de uma EA crítica e emancipatória, e o processo educativo baseado na pedagogia da práxis, não condiz com a multiplicidade de referenciais teóricos. Tais referenciais trazem escolas de pensamento que possuem contraposições fundamentais em sua forma de abordagem e de olhar e perceber o mundo. Para Silva (2008, p.93), “entender a diversidade de pressupostos teóricos e identidades da EA no Brasil, não significa abraçar a todos como fundantes da mesma proposta, como se assim a tornasse universal e plural.” O autor destaca algumas abordagens teóricas como a teoria crítica e a fenomenologia que possuem raízes distintas que não poderiam estar em uma mesma orientação; destaca aspectos relacionados aos objetivos do ProNEA que não explicitam participação política e a apropriação do controle social sobre a gestão e o uso do ambiente, questões que deveriam estar presentes uma vez que se declaram vinculados à EA crítica e emancipatória.

Sobre a proposta de horizontalidade do ProFEA, Silva (2008, p.96) acredita que esta pode não se concretizar, “visto que, de certa forma, desconsideram os conflitos de classe e as disputas de poder e de hegemonia, presentes na dinâmica social, dentro do modo de produção capitalista” e que sendo assim, a estrutura proposta pelo programa pressupondo uma atuação

por capilaridade poderia tornar-se hierarquizada, e pontos de embates e conflitos de interesses poderiam impedir a fluidez na capilarização planejada.

Além disso, outros programas ou projetos regionais têm sido realizados com a intenção de formar educadores(as) ambientais ou, simplesmente formar educadores (as) capazes de lidar com a dimensão ambiental, orientados ou não pelo ProFEA. Portanto, além das propostas do governo, e articuladas ou não a elas, a prática da EA e da formação de educadores (as) ambientais ocorre em universidades, ONG, prefeituras, governos estaduais, centros de EA (CEA), redes de EA, empresas, cooperativas, associações, entre outros.

1.3.2 A formação do(a) educador(a) ambiental em universidades

Algumas abordagens da formação do(a) educador(a) ambiental encontram-se difusas em cursos de formação universitária. No Brasil não temos uma graduação em EA, mas a formação do(a) educador(a) ambiental está presente em alguns cursos de graduação de algumas universidades. Também pode ser observado um número crescente de cursos de especialização em EA (MORALES, 2007; SILVA, 2008) e cursos de extensão em universidades que promovem a formação do(a) educador(a) ambiental.

Com relação à pós-graduação no Brasil, o foco é a formação de pesquisadores e não de educadores(as) ambientais que podem construir o objeto de suas investigações a partir de questões da formação do(a) educador(a) ambiental. Por isso, não vou entrar no mérito destes programas, mas apenas relatar que no Brasil, a formação em nível de pós-graduação em EA encontra-se difusa em diversos programas, havendo um aumento considerável no número de dissertações e teses da área de EA (TOMAZELLO, 2005; REIGOTA, 2007). A maioria delas estão vinculadas à programas de ciências humanas (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2005). Em termos de um programa específico, temos o Programa de Pós-graduação em EA oferecido pela Universidade do Rio Grande, contendo cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* que formam pesquisadores em EA.

Verdi e Pereira (2006) que buscaram diagnosticar a incorporação da dimensão ambiental nos cursos de formação de educadores(as) da Universidade Regional de Blumenau – FURB perceberam que existem várias inserções de temas ambientais nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da FURB, porém são isoladas, não oferecendo um aporte institucional suficiente para a formação de educadores(as) ambientais nos cursos de licenciatura.

Tozoni-Reis (2002) pesquisou sobre concepções da relação homem-natureza e da Educação de professores nos cursos de graduação das universidades e identificou as concepções naturais, históricas e técnicas e a necessidade de superar o paradigma racionalista da ciência moderna. Em seu trabalho argumentou que a formação dos (as) educadores(as) ambientais nos cursos de graduação das universidades é fundamentada por diferentes formulações teóricas, que podem indicar tentativas de superação dos paradigmas atuais, tradicionais, de interpretação da realidade. A autora afirma que (TOZONI-REIS, 2002, p.89):

muitas das atividades de educação ambiental nas universidades, em forma de atividades de ensino, atividades de extensão ou outras atividades pontuais, ou em programas de educação ambiental coordenados por ex-alunos dos cursos investigados, têm se caracterizado por transitar, do ponto de vista dos fundamentos teóricos-metodológicos, entre as concepções racionais e naturais, ou seja, que centram aspectos formativos na transmissão/aquisição dos conhecimentos sobre o ambiente, especialmente sobre os problemas e de esgotamento de recursos (racional), aponta alternativas romantizadas (naturais) de forte apelo emocional para a organização da vida individual no que diz respeito à relação dos indivíduos com o ambiente em que vivem.

Ratifica que a dimensão ambiental das relações sociais exige dos profissionais dessa área, e particularmente do(a) educador(a) ambiental, que este(a) seja formado(a) na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos. Defende uma abordagem histórica e crítica e superação da organização fragmentada do conhecimento. Reitera que a “formação dos(as) educadores(as) não pode ser mais pensada como uma somatória de conhecimentos costurados artificialmente” (TOZONI-REIS, 2002, p.92).

1.3.3 A Formação de Educadores(as) Ambientais em Associações Internacionais

A North American Association for Environmental Education (NAAEE) é uma associação profissional para a EA que desenvolveu o documento intitulado: *Diretrizes para a Elaboração e Desenvolvimento Profissional de Educadores Ambientais* que está sendo usado para criar padrões para a EA em programas de preparação de professores em faculdades e universidades. Está trabalhando para criar uma credencial profissional para educadores (as) ambientais fundada em "competências centrais" para este(a) educador(a). O documento é um conjunto de recomendações sobre conhecimentos básicos e habilidades necessárias ao(a) educador(a) ambiental. Segundo informações do documento, o(a) educador(a) ambiental deve

ter a capacidade de integrar disciplinas e saber ensinar métodos e conteúdos das ciências sociais, naturais, arte, matemática e humanas para que os aprendizes desenvolvam um pensamento que considere a complexidade dos temas ambientais. São citados como referentes teóricos a Carta de Belgrado (1976), a Declaração de Tbilisi (1978) e a declaração Tessalônica (1997).

1.3.4 Projeto Pólos Educativos do Norte-Fluminense e região (Projeto Pólen) como espaço de formação de educadores(as) ambientais

A partir deste panorama de iniciativas sobre a formação do(a) educador(a) ambiental apresentarei a proposta do Projeto Pólen, cujo pilar é também a formação de educadores (as) ambientais e a presente pesquisa se insere neste projeto.

O Projeto Pólen é um projeto de EA realizado como medida mitigadora das atividades de exploração e produção de petróleo e gás de duas plataformas da bacia sedimentar de Campos, cuja realização é uma exigência do poder público, prevista em lei e de obrigação do empreendedor. É financiado pela Petrobras, e o Ibama é órgão fiscalizador, ambos atuam também nas discussões sobre as ações realizadas pelo projeto. No texto do projeto são apresentados seus objetivos:

Este Projeto tem por objetivo promover condições para que diferentes profissionais ligados à educação formal e não-formal construam e resgatem saberes significativos, metodologias e valores necessários numa prática dialógica para:

- i. O fortalecimento da autonomia individual e coletiva necessárias à organização e ao controle social;
- ii. A compreensão da diversidade e complexidade das questões ambientais, suas causas, seus efeitos e suas inter-relações;
- iii. O desenvolvimento de ações mobilizadoras junto às comunidades que contribuam para o encaminhamento de questões ambientais. (PROJETO PÓLEN, 2005)

O projeto possui como área de abrangência treze municípios da Região dos Lagos e Norte-Fluminense (RJ) – Saquarema, Araruama, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Armação dos Búzios, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, Macaé, Carapebus, Quissamã, Campos dos Goytacazes, São João da Barra e São Francisco do Itabapoana. O projeto ocorre em três

fases¹⁰: diagnóstico, cursos de formação e implantação dos polos e a terceira fase que é a de execução dos projetos nos polos.

Durante a fase do *diagnóstico* identificamos, além de outras questões, as iniciativas de EA existentes na Bacia de Campos. Visitamos escolas, OSC e Unidades de Conservação (UC) e mapeamos a realização de atividades de EA. A EA nas escolas foi observada relacionada a projetos de Meio Ambiente. Estes indicaram que estão relacionados principalmente à alteração antrópica nos ambientes naturais, fatores abióticos, conhecimento do entorno escolar, conceitos botânicos e ecológicos, reciclagem e/ou coleta de lixo e horta, mas que não discutem os impactos das atividades de petróleo na região (BOZELLI, et al., 2009).

Já nas UC visitadas, poucos foram os casos onde mapeamos alguma atividade de EA efetivamente implementada. A Rebio União conta com um centro de vivência, e uma equipe dedicada a atividades de EA. A Associação do Mico-Leão-Dourado desenvolve diversas atividades de EA na região da Área de Proteção Ambiental (APA) da Bacia do Rio São João. O Parque dos Pássaros em Rio das Ostras possui um núcleo de EA. O NUPEM/UFRJ, através do Projeto Ecolagoas desenvolve atividades de visitas guiadas ao Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba com público diversificado. Contudo, encontramos nessas UC atividades de EA pontuais, que envolvem geralmente grupos de alunos e professores vindos de escolas da região ou de universidades.

As OSC visitadas realizam atividades de capacitação, sensibilização e conscientização com públicos determinados, abrangendo vários ecossistemas. É geralmente neste contexto que a EA é relatada. As ações educativas apresentadas por essas organizações se aproximam da EA não-formal. Políticas públicas de EA estão presente em alguns planos diretores dos municípios tais como Arraial do Cabo, Macaé, Rio das Ostras com artigos específicos que regem o trabalho de EA nestas localidades. O município de Casimiro de Abreu possui uma lei municipal de EA voltada para o trabalho com EA nas escolas.

A fase de *Cursos de formação e implantação dos polos* compreendeu a realização de um curso para profissionais das secretarias de Educação e Meio Ambiente dos municípios o CFEA; e cursos de princípios em gestão ambiental para lideranças locais ligadas a OSC. Também foi o período em que foram implantados, sob a liderança dos participantes dos cursos, polos de EA em cada um dos treze municípios. Os polos são espaços destinados ao

¹⁰ A fase de diagnóstico começou em janeiro de 2006 e foi até janeiro de 2007, a segunda fase, de cursos de formação e implantação dos pólos iniciou em setembro de 2006 e durou até 2009 e fase de execução de projetos nos pólos foi iniciada em 2009. Não podemos precisar cada mês dado que os polos de EA iniciaram a execução dos projetos em meses diferentes ao longo de 2009.

desenvolvimento de atividades de EA e são geridos por educadores (as) ambientais formados(as) no CFEA e colaboradores em cada município e por uma estrutura física localizada no município cedida pelo poder público local.

O presente estudo centra-se no aspecto da formação do(a) educador(a) ambiental que fez o CFEA. Enquanto proposta formativa o curso consistiu na: i) reorientação para o ensino criando oportunidades para a modificação de atitudes e comportamentos por meio da aquisição de conhecimentos e valores; ii) capacitação de profissionais para reflexão e promoção de ações relacionadas a questões ambientais nos municípios que são área de influência do empreendimento.

Em 2009, os representantes dos polos finalizaram projetos de EA que foram submetidos ao Ibama para avaliação. Após esta avaliação, e, em alguns casos readequação das propostas, os gestores dos polos iniciaram as atividades de execução dos projetos.

Este capítulo traçou um panorama inicial dos sentidos de EA e de abordagens para a formação do(a) educador(a) ambiental presentes no campo da EA. Entender a formação do(a) educador(a) ambiental passa pela discussão sobre os objetivos desta formação, sobre aspectos que devem ser considerados nesta formação, seus significados e relações de poder que estão envolvidas na negociação de diferentes sentidos de EA e materializados em discursos sobre EA. Tal construção social dos discursos é mediada e expressa pela linguagem. Sendo assim, o olhar teórico utilizado para discutir estas questões apresentadas nesta introdução relaciona-se a aspectos da linguagem como modo de refletir, construir e transformar a realidade a partir de um entendimento de que por meio da linguagem podemos observar tendências sobre sentidos de EA, sobre a relação entre ser - humano e ambiente e sobre a própria formação deste(a) educador(a).

2 QUADRO TEÓRICO

O significado dos conceitos depende da teoria em que aparecem e a precisão deles depende da precisão e do grau de coerência da teoria.
Alan F. Chalmers, 1976¹¹

O pensamento de Chalmers (1976) permite a reflexão sobre o papel da(s) teoria(s) que guia(m) todo o processo de formulação do problema, de construção e de análise de dados, seja(m) ela(s) explícita(s) ou não. Ao longo deste capítulo, apresentarei os pilares teóricos da abordagem a partir de diferentes autores que trabalham com linguística crítica. Todavia, me deterei mais aprofundadamente na proposta de Norman Fairclough, professor de linguagem na vida social da *Lancaster University* no Reino Unido, que tem sua carreira dedicada a investigar a ACD. Além disso, relacionarei aspectos de algumas questões teóricas com a EA e ao final apresentarei alguns limites da abordagem e também as questões de pesquisa.

2.1 AS BASES DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A análise do discurso surgiu dentro da área de conhecimento das ciências humanas como uma convergência de outros campos que analisavam a constituição social da linguagem. São reconhecidas duas escolas principais, a Análise de Discurso Francesa e a Análise de Discurso Anglo-Saxã. O referencial teórico/metodológico, adotado neste estudo, da ACD afilia-se à escola da Análise de Discurso Anglo-Saxã. Também tem suas raízes na teoria crítica da Escola de Frankfurt (RASMUSSEN, 1996 apud VAN DIJK, 1999).

Rogers (2004) entende que a ACD, dentro da pesquisa crítica social, é diferente de outros métodos de análises do discurso porque não inclui somente a descrição e interpretação do discurso em contexto, mas também permite analisar como e porque o discurso opera. Para Fairclough (2002) a pesquisa crítica social centra-se sobre as questões, problemas, desigualdades e possibilidades que as pessoas que vivem dentro de uma determinada ordem econômica e social enfrentam, com vista a resultados realizáveis que maximizem a justiça social e liberdade. Tais questões, que estão presentes em nossa sociedade, têm na linguagem um aspecto de construção de significados que podem reproduzir ou transformar a sociedade. Fairclough (1993) entende que a linguagem é o modo pelo qual se moldam e se constroem

¹¹ Traducción do español: El significado de los conceptos depende de la estructura de la teoría en la que aparecen, y la precisión de aquéllos depende de la precisión y el grado de coherencia de ésta (CHALMERS, 1976).

identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. A ACD tem relações com a sociedade, com o poder e com a linguagem. Vejamos a seguir cada uma delas a partir do posicionamento dos diferentes autores.

Van Dijk (2007) alega que direções políticas e críticas da análise do discurso têm suas questões de estudo voltadas para o entendimento dos modos pelos quais as estruturas da linguagem estão relacionadas com a sociedade. Por conseguinte, comprehende que é escopo da ACD conhecer, por exemplo, como o racismo ou sexismo, são produzidos discursivamente na sociedade. Tais estudos podem focar-se nas instâncias específicas das estruturas discursivas que contribuem, por exemplo, para a formação de preconceitos étnicos. Sendo assim, o foco principal da ACD seria uma questão social e o estudo do discurso seria um modo de entender esta questão social. A ACD tem seu foco de estudo na relação entre discurso e sociedade; em relações desiguais de poder (KRESS, 1993; WODAK & MATOUSCHEK, 1993; VAN DIJK, 2007) tendo como alicerce os estudos da semiótica social (KRESS, 1993). Van Dijk (2007) ainda completa que esta abordagem vai além de uma sociologia ou psicologia social do discurso.

Wodak (2003) entende que a ACD evita um posicionamento simplista frente às relações entre texto e sociedade. Também Fairclough (1993) compartilha deste entendimento e os autores consideram que dentro dos discursos há estruturas de dominação e que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, a partir de uma situação, no tempo e no espaço e que tais estruturas de dominação são legitimadas por ideologias de grupos de poder. De acordo com esta visão, as estruturas dominantes estabilizam convenções e as naturalizam, ou seja, os efeitos do poder e da ideologia na produção de sentidos são obscuros e estabilizados em formas naturais. A ACD explora estas relações para investigar como a naturalização de tais relações entre discurso e sociedade é um fator de manutenção do poder e da hegemonia. Entretanto, Fairclough (2001) atenta para os mecanismos complexos não somente de reprodução social, mas também abre possibilidades para a mudança social, como veremos mais adiante.

Adensando a discussão, Van Dijk (1993) entende uma relação de dominação como o exercício do poder social por elites, instituições ou grupos que resultam em injustiças sociais, incluído os domínios políticos, culturais, étnicos, raciais etc. Acrescenta que “os analistas críticos do discurso buscam saber que estruturas, estratégias ou outras propriedades de textos,

conversas, interações verbais ou eventos comunicativos agem nestes modos de reprodução social” (VAN DIJK, 1993, p.250)¹².

Fairclough & Wodak (1997 apud ROGERS, 2004) destacam oito princípios fundantes da ACD que poderiam orientar pesquisadores neste campo. São eles:

1. ACD se endereça a problemas sociais;
2. relações de poder são discursivas;
3. discurso constitui sociedade e cultura;
4. discurso funciona ideologicamente;
5. discurso é histórico;
6. uma abordagem sociocognitiva é necessária para entender como as relações entre textos e sociedade são mediadas;
7. ACD é socialmente comprometida dentro de um paradigma científico.

Como vimos acima, a proposta da ACD trata dos estudos da linguagem e é implicada com as teorias críticas, problematizando questões ideológicas e de estruturas de poder.

Entretanto, dentro da ACD há diferentes abordagens propostas por distintos autores. Meyer (2003) entende que Norman Fairclough tem sua abordagem a partir da lingüística multifuncional de Halliday (1978) utilizando também o conceito de ordem de discurso de Foucault enquanto que Ruth Wodak e Teun Van Dijk introduzem um nível sócio cognitivo nas análises. Contudo, Van Dijk (2002, p. 20)¹³ expõe, diferentemente de Meyer (2003) como entende algumas das diferenças, situando os autores:

Norman Fairclough em uma perspectiva que tem suas raízes no neomarxismo, se interessa mais pelas estruturas globais de poder, como a globalização. Ruth Wodak agrega uma dimensão histórica, por exemplo, em seus estudos sobre anti-semitismo, instituições e gênero. Luisa Martín Rojo em Madrid trabalha sobre racismo, gênero e outros temas a partir de uma perspectiva foucaultiana.

Este autor, ainda distingue a sua própria perspectiva de trabalho, e a descreve como mais centrada no que concerne à integração da dimensão sócio cognitiva nas pesquisas sobre a reprodução da dominação. Também comprehende que apesar destas diferenças estes autores estão trabalhando seguindo uma abordagem crítica do discurso.

¹² Tradução direta do autor: Critical discourse analysts want to know what structures, strategies or other properties of text, talk, verbal interaction or communicative events play a role in these modes of reproduction.

¹³ Tradução direta do autor: Norman Fairclough, en una perspectiva que tiene sus raíces en el neomarxismo, se interesa más en las estructuras globales del poder, como en la globalización. Ruth Wodak añade una dimensión histórica, por ejemplo, en sus trabajos sobre el antisemitismo, instituciones y género. Luisa Martín Rojo en Madrid trabaja sobre racismo, género y otros tópicos en una perspectiva foucauldiana (VAN DIJK, 2002, p.20).

Nos estudos de Rogers (2004), ela além de caracterizar estes autores citados anteriormente situando-os nas perspectivas como propõe Van Dijk (2002), também considera a análise do discurso Francesa e cita como exemplo os estudos de Foucault no ano de 1972 e de Pêcheux no ano de 1975. Além disso, considera os estudos da semiótica social de Hodge e Kress (1998) e acrescenta que qualquer destas perspectivas poderiam ser aplicadas a questões da educação, com as quais trabalha.

Van Dijk (1999) e Meyer (2003) diferem da abordagem de Fairclough (2001) e Rogers (2004) no fato de não considerarem a ACD uma teoria ou método, e sim uma perspectiva ou uma abordagem de teorização, análise e aplicação dos estudos do discurso. Para Fairclough e Rogers (2004) a ACD é método e teoria.

Rogers (2004) direciona suas pesquisas na interface entre a ACD e a educação. Este ponto é central para a nossa abordagem, pois também nosso trabalho tem implicações no campo educacional. Em seu trabalho argumenta que a ACD contribui ao entendimento da aprendizagem, como objetivo principal da pesquisa educacional, de dois modos. O primeiro relaciona-se ao fato da análise ser crítica, o que permite o problematizar criticamente os processos de aprendizagem, considerando suas relações sociohistóricas. O segundo refere-se ao processo da própria ACD no qual pesquisadores e participantes são moldados oferecendo possibilidades não apenas para a crítica, mas também para a transformação social que surge da crítica. Este aspecto é importante e reflexivo, e aparece no capítulo de metodologia e ao longo de outros capítulos, nos quais discuto minha implicação pessoal, e aspectos sobre o processo de mudança pessoal e profissional ocorrido ao longo deste estudo. Também considerando o ponto de vista dos participantes, parece que o processo se fará à medida em que tenham contato com este estudo, o que pode gerar mudanças em suas práticas sociais ao desenvolverem os projetos nos polos de EA. Acrescentando questões sobre a visão desta autora, ela entende que a aprendizagem envolve mudanças na participação e subsequente mudanças na identidade. Tais mudanças constroem e são construídas por mudanças sociais ou transformações sociais.

Esta autora também entende que (ROGERS, 2004, p.248)¹⁴:

¹⁴ Tradução direta da autora: Learning, combined with discourse theories, can be seen as a network of social practices that changes over time and varies from place to place. Analyzing the configuration of social practices and the shifts across time and context can help educators describe, interpret, and explain the ways of interacting, representing, and being that accompanies learning. Such configurations of practice often rub up against one another and are not mutually exclusive. Gee (1996) discussed this patterning in terms of “boundary crossing”, and Fairclough (1995) showed it in terms of manifest and constitutive intertextuality or interdiscursivity (ROGERS, 2004, p.248).

Aprendizagem, combinada com as teorias do discurso, pode ser vista como uma rede de práticas sociais que muda ao longo do tempo e varia de lugar para lugar. A análise da configuração das práticas sociais e de suas mudanças através do tempo e contexto pode ajudar educadores a descrever, interpretar e explicar as formas de interação, os modos de interagir, representar, e ser que fazem parte da aprendizagem. Essas configurações da prática muitas vezes não são mutuamente exclusivas. Gee (1996) discutiu esta padronização em termos de “boundary crossing”, e Fairclough (1995) mostrou em termos de intertextualidade manifesta e constitutiva ou interdiscursividade.

A questão central apresentada pela autora relaciona as mudanças na sociedade ao processo de aprendizagem. Então, a análise das práticas sociais e seus processos de mudança podem ajudar educadores(as) a descrever, interpretar e explicar modos de ser, de representar e de interagir que são inerentes ao processo de aprendizagem. Ressalta também como Fairclough faz esta relação e cita uma categoria da prática discursiva que é a intertextualidade. Na seção 2.1.1.3, sobre a prática discursiva, definirei e caracterizarei este conceito.

2.1.1 Teoria Social do Discurso

Ao elaborar a análise crítica do discurso Norman Fairclough não só elabora uma teoria como também produz ferramentas metodológicas para a realização de uma análise crítica do discurso, e o faz utilizando-se de outros estudos e autores, com os quais também dialoga. Ele utiliza conceitos trabalhados por outros autores como o conceito de intertextualidade proposto por Kristeva e presente na obra de Bakhtin; Foucault, para os estudos do discurso; Gramsci, para discutir a questão do poder em termos de hegemonia, e também se apoia na proposta da análise lingüística funcional de Halliday (1978). Para Halliday são três as funções determinantes da estrutura da linguagem: *a ideacional* que se refere ao sentido cognitivo das orações, *a interpessoal* relativa às distinções de “modo” ou “modalidade” e a *textual* que se refere ao modo pelo qual a estrutura gramatical e entonacional das orações relaciona uma com as outras (CARDOSO, 1999). Sendo assim, Norman Fairclough reúne a análise de discurso textualmente orientada e o pensamento social e político em uma perspectiva da linguagem.

A proposta de estudo da ACD necessita de uma teoria da linguagem como a análise lingüística funcional de Halliday (FAIRCLOUGH, 1993; 2001) e situa-se nos estudos relacionados à semiótica social, que entende que o texto e contexto devem ser analisados de modo dialético, e o contexto deve ser teorizado e compreendido como outros textos (HODGE e KRESS, 1998). A semiótica social entende que os indivíduos agem sobre um mundo

material e possuem interesses diversificados e que as relações de poder só podem ser entendidas considerando-se essa base material.

Fairclough utiliza o termo “discurso” considerando o uso da linguagem. A análise do discurso é entendida como o estudo do uso da linguagem. Ao utilizar o termo “discurso” ele considera o uso da linguagem como uma forma de prática social não como atividade puramente individual ou reflexo de variedades situacionais. “O Discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (FAIRCLOUGH, 2001). Uma vez que o discurso é entendido assim, pode tanto ser reproduutor quanto transformador de dada realidade social. Essa afirmação pressupõe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Para Fairclough (2001, p.91):

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social, no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções tanto de natureza discursiva como não-discursiva. Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados.

Também comprehende que os discursos são modos de representar aspectos do mundo, quer dizer, processos, relações e estruturas do mundo material, do “mundo mental” dos pensamentos e crenças e afins e do mundo social. Além disso, ressalta que estes modos de representar estão associados a diferentes relações que as pessoas têm com o mundo (FAIRCLOUGH, 2003, p.124). Além disso, é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas (CARDOSO, 1999).

A articulação entre discursos é chamada de ordem do discurso que é um conceito utilizado por Foucault para descrever o conjunto de interconexões entre discursos que é elaborado no interior de uma formação discursiva. Para este autor (FOUCAULT, 1972 p.31-39, apud FAIRCLOUGH 2001, p.65) formação discursiva,

consiste de regras de formação para o conjunto particular de enunciados que pertencem a ela e, mais especificamente, de regras para a formação de objetos, de regras para a formação de modalidades enunciativas e posições do sujeito, regras para a formação de conceitos e de regras para a formação de estratégias.

Foucault entende o discurso como um conjunto de enunciados na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva, ademais, considera que o discurso manifesta articulação entre o saber e o poder, pois quem fala, fala de algum lugar a partir de um direito conhecido institucionalmente. O autor expressa neste conceito a relação ativa do discurso com a realidade. Há muitas influências de Foucault no referencial adotado, principalmente sobre a discussão de poder, construção discursiva e conhecimento e funcionamento do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), entretanto, é importante ressaltar que a diferença entre as abordagens é que em Fairclough, a análise do discurso é textualmente orientada ao passo que Foucault não tem em sua teoria uma descrição de categorias analíticas que poderiam ser aplicadas a um texto, por exemplo, e analisá-lo. Suas preocupações estão mais centradas nas “práticas discursivas como constitutivas do conhecimento e com as condições de transformação do conhecimento em uma ciência, associadas a uma formação discursiva” (FAIRCLOUGH, 2001, p.62).

No conceito de formação discursiva de Foucault aparece o termo enunciado. Para Bahktin, enunciado é o ato de interação verbal ou escrito onde dois ou mais indivíduos se comunicam, seja presencialmente ou não, dentro de um contexto de atividade humana. É um elo na cadeia de comunicação e plenos de outros enunciados. O contexto social onde o enunciado acontece influencia a forma desse enunciado da mesma maneira que a sua enunciação constrói a situação social onde ele acontece. Essa concepção pressupõe que qualquer enunciado será sempre dialógico, direcionado para alguém, moldado por textos anteriores, ou seja, elaborado a partir do que foi enunciado antes e também por textos subsequentes, antecipando-os (FAIRCLOUGH, 2001).

2.1.1.1 Dimensões do discurso

Fairclough (1992) propõe uma concepção tridimensional do discurso na qual - prática social, prática discursiva e texto - se relacionam de forma interdependente e dialética de mútua determinação, representadas pela figura a seguir:

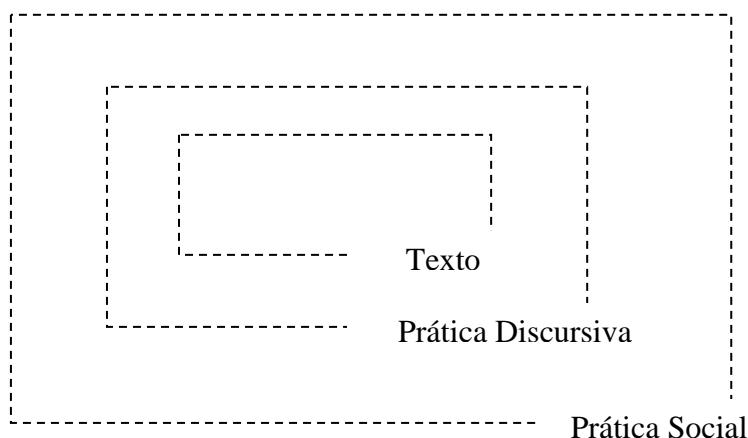


Figura 2.1.1.1. Diagrama representativo e adaptado da concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 1992)

Este diagrama ilustra o modo como se comportam as dimensões do discurso. No quadro originalmente proposto pelo autor, cada retângulo apresenta linhas contínuas, mas ao estudar a proposta do autor e tecer considerações sobre ela, entendo que sua teoria apresenta uma proposta de fluidez entre as dimensões do discurso e observo que essa fluidez se acentua em Chouliaraki e Fairclough (1999), obra em que os autores rediscutem a ACD, e por isso optei por representar as linhas de modo tracejado. Resende e Ramalho (2005), ao analisarem as implicações teórico-metodológicas da ACD, contextualizam as dimensões do discurso e discutem a visão de Fairclough (1992) e de Chouliaraki e Fairclough (1999). Estas autoras corroboram a ênfase da mudança social contemporânea, das mudanças globais de larga escala e da possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social relatadas por Chouliaraki e Fairclough (1999). Somado a isso, afirmam também que o quadro teórico originalmente proposto não representa uma relação de contém e está contido, mas sim que o quadro atenta para as relações constitutivas entre texto, prática discursiva e prática social.

Neste novo enquadre, Fairclough considera que a sociedade vive uma nova fase do capitalismo, este autor (FAIRCLOUGH, 2002, p.165) entende que os discursos são dialeticamente materializados e que:

as estruturas e o funcionamento das organizações têm sido no sentido de conformar modos de agir e de interagir (por meio de uma variedade de processos, incluindo, por exemplo, “treinamento de habilidades”) como modos de ser, como identidades. Novas formas de agir e interagir inclui

novas formas lingüísticas (e, mais amplamente semiótico) - novos gêneros; e novos modos de ser são parcialmente semióticos – são novos estilos. Assim que as transformações de organizações (locais de trabalho, universidades, governo local, etc), sob a pressão de reestruturação e redimensionamento são, em parte, e significativamente, transformações semiótica e lingüísticas.

No novo enquadre os autores Chouliaraki e Fairclough (1999) priorizam a discussão sociológica e não aprofundam a análise textualmente orientada, assim a prática analítica em ACD deixa de ser centrada no modelo tridimensional e no discurso, passando a uma maior valorização da prática social no processo de análise dos textos. Assim, a centralidade do estudo não está no discurso, mas na prática social, que, como apontado anteriormente, é composta por diferentes momentos, sendo um deles o discurso. Neste estudo, estas questões serão discutidas principalmente na seção 4 ao fazer a análise da conjuntura.

A seguir apresentarei as dimensões de texto, prática discursiva e prática social segundo Fairclough (1992/2001, 2003, 2004) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Apesar de entender que as dimensões ocorrem juntas, a apresentação de cada uma delas será feita de modo separado por julgar mais didático.

2.1.1.2 A dimensão textual

Os textos são aqui entendidos como linguagem falada ou escrita (HALLIDAY, 1978). Em uma visão dialética os textos são elaborados pelos sujeitos, mas também moldam os sujeitos, ou seja, estão envolvidos em processos de atribuir significados e têm efeitos causais. É mais comum a discussão sobre os efeitos sociais *nos* textos, mas Fairclough (2003) também considera a relação dos efeitos sociais *dos* textos. Isso quer dizer que os textos podem trazer mudanças no conhecimento, crenças, atitudes, valores, experiências, e também ter uma série de efeitos políticos e sociais, como iniciar guerras, contribuir para mudanças nas estruturas e processo econômico, na forma de cidades entre outros (FAIRCLOUGH, 2003). Por isso, os textos contém em uma relação social dialética, nas quais as entonações, a formalidade, escolhas das palavras utilizadas ou implícitas, materializados na forma de enunciados podem informar sobre os sujeitos e suas identidades e posições que são construídas *por* e constroem textos.

É escopo da análise textualmente orientada a explicação de como se tece um texto, como se organiza a informação contida nele e como ocorre a coerência e coesão textual. A análise textual é uma análise de forma-e-significado. Sendo assim, os elementos da dimensão textual conformam uma base para a percepção dos aspectos sociais culturalmente significantes de mudanças nas funções relacionais e de identidade do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Também permitem estabelecer os lugares sociais dos sujeitos, na forma como as relações sociais são realizadas. Fairclough (2003) entende que diferentes discursos podem utilizar as mesmas palavras e cita o exemplo da palavra globalização que é utilizada tanto pelos liberais quanto por grupos que são “anti-globalização. Um modo de entender as diferenças de relações seria através da análise de outros componentes presentes no texto, outras palavras que a precedem e a sucedem.

O modo pelo qual abordei estas questões neste estudo foi a partir da utilização das categorias do controle interacional que serviram para analisar a regularidade das interações discursivas, ou seja, as distribuições de turnos, a escolha dos temas, as perguntas que são realizadas e respondidas ou não, respondendo como os participantes vão construindo o texto ao longo de uma interação discursiva.

Ao discutir questões sobre a construção de sentidos da EA no âmbito do CFEA, busquei os “efeitos” dos textos trabalhados durante o curso, nos discursos dos sujeitos, materializados em outros textos (as falas dos sujeitos durante os eventos analisados). Isso decorre do entendimento de que a dimensão textual é a materialização do discurso, ou seja, os textos são apontados como a realização lingüística na qual os discursos se manifestam. O discurso como prática textual pressupõe uma unidade lingüística superior a oração, coerente e construída a partir de determinados materiais lingüísticos (MARTÍN ROJO, 2006).

A análise do controle interacional é um meio de explicar como ocorrem e como são negociadas as relações sociais. As principais categorias que foram utilizadas neste estudo foram aquelas referentes à dimensão estrutural do texto, as características do controle interacional. O objetivo de se empregar tais categorias é permitir o entendimento das interações discursivas por meio da descrição de suas propriedades organizacionais gerais. A seguir descreverei as categorias do controle interacional de acordo com Fairclough (2001).

A categoria *tomadas de turno* permite observar que regras estão em operação quando um falante interpela o outro, se todos têm o mesmo direito à fala ou se são assimétricos. A tomada de turno explica, em parte, a fluência da conversação, quem é escolhido a falar, por quem é escolhido, ou também quem se auto elege para falar.

A categoria *estruturas de troca* permite identificar como os participantes realizam as trocas de turno, se por estruturas de pares adjacentes, como proposto por (SCHEGLOFF e SAKS, 1973 apud FAIRCLOUGH, 2001) como, por exemplo, pergunta resposta, cumprimento-cumprimento, convite-aceitação, convite-recusa etc. ou se por indagação-resposta-avaliação como proposto por Sinclair & Coulthard (1975) ou outros sistemas mais sofisticados.

A categoria *controle de tópicos* nos ajuda a determinar os lugares ocupados pelos participantes, suscitando questões que vão além unicamente do conteúdo de cada tópico , mas permitindo entender quem determina os conteúdos, como determina e se, além disso, os demais sujeitos aceitam ou rejeitam o tópico.

Outra categoria é a *determinação e policiamento de agendas*. Em geral, as agendas são determinadas, ou acordadas, no início da interação, no entanto, podem acontecer alterações do caminho proposto. As agendas de discussão podem estar implícitas e podem ser policiadas de várias maneiras.

A formulação é outro aspecto do controle interacional que se aproxima com um modo de representação do discurso como será descrito adiante. A formulação é uma descrição de parte de uma conversação a fim de explicá-la, caracterizá-la, fornecer um sentido ou mesmo se posicionar frente ao tema. Também Fairclough (2001) entende que formular é uma forma de policiar agendas.

A EA nos textos escolares

A partir da constatação de que as relações profissionais dos participantes deste estudo estavam mais voltadas para a prática social escolar, é provável que estes participantes estejam em contato com os textos sobre EA que chegam às escolas. Por isso, descrevi brevemente algumas questões sobre os textos de EA nas escolas.

A relação dos(as) professores(as) com o conhecimento sobre EA é uma questão aberta ao debate que não se remete apenas à prática em sala de aula, mas também como esses professores lidam com as orientações e informações que chegam na escola, com os conteúdos presentes em cursos de atualização. As informações tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a PNEA, os próprios textos de EA nos livros didáticos, textos de divulgação científica conformam os discursos que circulam nestes espaços. Inerente a essa discussão, é relevante o papel da formação desse profissional como educador(a) ambiental,

pois essa formação contribui e contribuiu para o modo como o(a) professor(a) lida com as informações que chegam até ele e que são produzidas em seus contextos de atuação.

Os PCN (BRASIL, 1998) são documentos elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos críticos e transformadores da sociedade atual a partir da compreensão do meio em que indivíduo e a coletividade se inserem. Apesar de críticas estabelecidas ao documento, discutindo questões sobre políticas de currículo, os parâmetros são os documentos oficiais que têm, de fato, norteado as ações nas escolas (LOPES, 2002) e são utilizados e legitimados no espaço escolar pelos professores e comunidade escolar de modo geral. Esta autora discute estas questões a partir do conceito de recontextualização dos discursos oficiais, e também defende a leitura crítica dos documentos. Esta noção me fez buscar no documento a proposta de trabalho com o tema transversal meio ambiente. Ao consultá-lo observei que nos PCN do ensino fundamental os objetivos do trabalho com o tema meio ambiente são relacionados à formação de cidadãos conscientes que possam decidir e atuar na realidade socioambiental e é entendido que para isso acontecer a escola deve trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos, mas também garantir situações em que os alunos possam pôr em prática sua capacidade de atuação agindo em conjunto com outros agentes educativos. Então os professores que consomem estes textos dos PCN podem conformar suas práticas discursivas e sociais em ações consonantes com os documentos e assim podem ir construindo sentidos de EA que norteiam suas práticas.

A PNEA é uma proposta para a promoção da EA em todos os setores da sociedade, não somente nas escolas. Diferente de outras leis, não estabelece regras ou sanções, responsabilidades e obrigações. Ao definir responsabilidades e inserir o meio ambiente na pauta dos diversos setores da sociedade, institucionaliza a EA, legaliza seus princípios, a transforma em objeto de políticas públicas, além de fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da EA. Essa política legaliza a proposta de trabalho com a temática ambiental de forma transversal, perpassando diferentes áreas do conhecimento, bem como a proposta apresentada nos PCN. A PNEA apresenta o entendimento da EA em seu artigo primeiro como (BRASIL, 1998):

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

A lei apresenta uma definição de EA a partir das bases da concepção de Paulo Freire da educação. Ainda, o conceito de EA contido na lei pressupõe um significado de "meio ambiente" que se filia a uma visão não-reducionista da EA. Com efeito, segundo a lei, é princípio básico da EA "a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade" e aliado a isso atenta também para as escalas local, regional, nacional e global (Art. 4).

2.1.1.3 A dimensão da prática discursiva

A prática discursiva pode ser entendida como a conexão entre o texto e a prática social. A análise da prática discursiva tem a ver com aspectos sócio cognitivos da produção e interpretação do texto, bem como sua distribuição e consumo. Envolve a explicação detalhada de como os participantes produzem e interpretam os textos (FAIRCLOUGH, 1993; FAIRCLOUGH, 2001).

Fairclough ao discutir a intertextualidade define dois tipos: intertextualidade constitutiva (interdiscursividade) e intertextualidade manifesta. Outros autores tais como Koch (2008), talvez identificados com outras escolas da análise do discurso, apresentam em seu trabalho outros tipos de classificação para intertextualidade. A intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto.

A crítica literária francesa Julia Kristeva cunhou o termo intertextualidade na década de 1960, com base no postulado do dialogismo bakhtiniano¹⁵ (KOCH, 2008). Esta autora (KRISTEVA, 1974 apud KOCH, 2008) entende que qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de outro texto. O exemplo é o próprio processo de construção textual desde estudo. Ao longo do desenvolvimento do trabalho tive contato com vários textos, várias ideias, vários autores que moldaram e constituíram este texto atual. Em Garroud, 1985 (apud KOCH, 2008) o autor acrescenta que um texto está inserido em outro texto anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva. A interpretação textual da intertextualidade se dá por categorias teóricas que são: a representação do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia. A intertextualidade é fonte de muita ambivalência no texto, e é um modo de análise que

¹⁵ Para Bakthin um texto não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente uma vez que ele está sempre em diálogo com outros textos (KOCH, 2008).

ressalta elementos e linhas diversos e contraditórios que são utilizados na construção textual (FAIRCLOUGH, 2001). A seguir apresentarei cada uma destas categorias.

Representação do discurso é uma categoria que analisa de que modo o enunciador relata um discurso. O sentido de um discurso representado não pode ser interpretado sem referência a como ele funciona e é representado no discurso do representador. Na representação do discurso as diferenças entre o discurso original e o que está sendo relatado e como está sendo relatado. O sujeito que relata o discurso pode escolher se dá voz aos falantes do que se está relatando, se fala por eles, seleciona ou modifica suas falas, atribui seus próprios valores aos personagens do acontecimento, enaltece ou não, e reconstrói um evento discursivo. Sendo assim, a forma como o discurso é representado pode exercer várias funções no evento comunicativo como, por exemplo, se utilizar da autoridade para legitimar sua opinião ou posição, introduzir novas palavras, entre outras. Além disso, “a representação do discurso pode ir além do ideacional ou conteúdo da mensagem para incluir aspectos do estilo e do contexto dos enunciados representados” (FAIRCLOUGH, 2001, p.153), ou seja, pode incluir aspectos do interdiscurso.

A categoria *pressuposição* permite a identificação de intertextos na medida em que ajuda a verificar pressuposições tomadas pelo enunciador como já estabelecidas entre seus interlocutores, o que dessa forma, nos permite identificar os textos referidos pelos falantes. Muitas vezes uma pressuposição não se refere a um texto específico, mas a um conjunto de textos, opiniões ou posições. As pressuposições podem ser manipulativas, como dogmas, inibindo questionamentos a seu respeito. Um tipo especial de pressuposição seria a negação, no sentido de que frases negativas incorporam outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los.

O uso de *ironia* também apresenta uma natureza intertextual na medida em que de um enunciado irônico ecoa sempre outro (SPERBER e WILSON, 1986 apud FAIRCLOUGH, 2001), entretanto há uma disparidade entre o que se fala e a sua função no texto, geralmente expressa com um sentido negativo do enunciado recorrido. Para auxiliar na identificação desta categoria é importante que outros recursos semióticos sejam observados como entonação ou gestos durante a interação discursiva a fim de entender melhor como este recurso intertextual está sendo utilizado e que textos estão sendo ironizados. Fairclough (2001) entende que o reconhecimento do uso da ironia pode também ser baseado em fatores como a falta de combinação entre o significado aparente e o contexto situacional e também pressupostos dos intérpretes sobre as crenças ou valores dos produtores de texto.

*Metadiscurs*o é a categoria que permite identificar a heterogeneidade enunciativa a partir do próprio texto do enunciador quando este se distancia de alguns níveis de seu texto tratando estes como um outro texto externo. O enunciador se coloca em posição de controlar e manipular o próprio discurso. Esta categoria permite refletir sobre a natureza dialética da relação entre discurso e subjetividade que é de grande relevância para a perspectiva da mudança discursiva, pois os sujeitos são em parte posicionados e constituídos no discurso, mas eles também se envolvem na prática que contesta e reestrutura as estruturas discursivas (ordens do discurso) que os posicionam (FAIRCLOUGH, 2001).

O termo intertextualidade constitutiva pode ser entendido como a configuração de convenções discursivas que entram em sua produção. Também é chamada de interdiscursividade para enfatizar que o foco está nas convenções discursivas e não em outros textos. Esse conceito pode ser entendido como uma categoria de análise que permite identificar como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens do discurso. O princípio de interdiscursividade se aplica a vários níveis: a ordem do discurso societária, institucional, o tipo de discurso, e mesmo os elementos que constituem os tipos de discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Sua realização textual ocorre por meio de categorias teóricas como: gênero discursivo, tipos de atividades, estilos e discurso. Não entrarei na explicação de cada categoria por não ser o foco deste estudo.

Neste trabalho, a partir dos textos produzidos em interações discursivas, a prática discursiva foi analisada considerando-se as categorias de análise da intertextualidade. Entretanto, o estudo da análise intertextual não pode ser desvinculado do contexto, ou seja, da prática social em que eles acontecem, uma vez que a análise intertextual traz uma dimensão histórica da produção textual. A naturalização da intertextualidade de um discurso muitas vezes apaga a história de constituição desse discurso. Todavia, sabe-se que um texto, na maioria das vezes, está respondendo a textos que o antecederam (como comentado anteriormente sobre a visão dialógica de Bakhtin), e se dirigindo aos textos futuros e ter esta perspectiva histórica é importante a fim de entender as práticas sociais e suas implicações na mudança ou reprodução do *status quo*. A intertextualidade tem importantes implicações para “a construção de sujeitos nos textos e para a contribuição das práticas discursivas em processos de transformação para mudanças na identidade social” (FAIRCLOUGH, 2001).

Decorrente da importância das relações intertextuais, neste estudo, realizei considerações a cerca do contexto em que os textos são produzidos a partir de interações discursivas e assim estabeleci relações entre o CFEA e o discurso dos participantes.

2.1.1.4 A dimensão da Prática Social

A prática social apresenta uma diversidade de orientações, tais como orientações econômica, política, cultural, ideológica, com diversos discursos que são produzidos, circulam e são consumidos. Cada prática social apresenta um conjunto de discursos relacionados, e a linguagem é o modo de mediação desses discursos, na qual os discursos são codificados, simbolizados e significados.

Análogo às outras dimensões do discurso, a análise da prática social também possui categorias relacionadas. As categorias analíticas desta dimensão são ideologia e hegemonia. Fairclough (2001) entende por ideologia uma gama de sentidos naturalizados que são veiculados pelo discurso, operando a favor de certos grupos, ou seja, como formas e processos que visam manter certas relações sociais e valores.

O discurso pode ser entendido como uma prática social política e ideológica. Como prática política estabelece, mantém ou transforma as relações de poder e realiza a mediação entre indivíduos e entidades coletivas com o poder. As diferentes abordagens da EA (p. ex. LAYRARGUES, 2006) refletem lutas de poder de grupos vinculados a diferentes áreas do conhecimento. Diferentes propostas de EA mostram, as disputas de poder e negociações existentes neste campo. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza ou problematiza os significados do mundo a partir de diferentes lugares sociais inseridos nas relações de poder.

A base teórica em que Fairclough fundamenta o pensamento sobre ideologia está em Althusser (1971 apud FAIRCLOUGH, 2001), muito embora tenha restrições e entendimentos diferentes deste autor, se aproximando das abordagens de Thompson (1995 apud RESENDE e RAMALHO, 2006). Fairclough considera três importantes asserções sobre ideologia: (i) ideologia possui existência material nas práticas das instituições, (ii) a ideologia interpela os sujeitos, ou seja, contribui para sua constituição, e (iii) os “aparelhos ideológicos de estado” são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como uma foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente. Entende que as ideologias são significados/construções da realidade que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que podem contribuir tanto para a mudança quanto para a reprodução das relações de dominação. Neste aspecto parece residir o contraponto a Althusser (1971 apud FAIRCLOUGH, 2001), uma vez que este

entende a ideologia como estrutura de manutenção, de reprodução e não como de mudança. Althusser “subestima a capacidade dos sujeitos agirem individual ou coletivamente como agentes, até mesmo no compromisso com a crítica e na oposição às práticas ideológicas” (FAIRCLOUGH, 2001, p.121), como se os sujeitos fossem apenas passivos. Fairclough (2001) apresenta o contraponto baseado no entendimento que os sujeitos possuem papéis de transformação social e não só reprodução social.

Fairclough (2001) também, atenta para o fato de que nem todo o discurso é ideológico, uma vez que na medida em que os seres humanos são capazes de transcender questões de dominação com base em classes, gênero social e grupo cultural, são capazes de transcender a ideologia. Além disso, apresenta em sua argumentação que discorda de Althusser quando esse alega que a ideologia é inseparável da própria sociedade.

Hodge & Kress (1998) discutem a ideologia como sendo uma construção para acreditarmos que o mundo deve ser como é. Partem da argumentação de que a estrutura social capitalista de dominação regula a distribuição do poder e dos benefícios e que esta é feita de modo desigual. Decorrente disto, quem detém o poder age no mundo material para sustentar as características de poder e dominação, representando o mundo de modo a refletir seus próprios interesses. Já os dominados tentam resistir e, não são completamente alheios às operações dessas estruturas de manutenção do *status quo*.

Contudo, os autores atentam para a questão da contradição entre formas ideológicas, eles utilizam os conceitos de complexo ideológico e sistema logonômico, alegando que o complexo ideológico existe para sustentar relações de poder e é ambíguo uma vez que a estrutura serve tanto aos interesses dos dominantes quanto aos dos dominados. Um segundo nível de mensagens restringiria e regularia o funcionamento do complexo ideológico, que é o sistema logonômico, entendido como um conjunto de regras que prescrevem condições de produção e recepção de significados. O sistema logonômico atua de modo a tornar os complexos ideológicos menos ambíguos. Onde as estruturas de dominação não são desafiadas ele serve para dominar, nas estruturas que são desafiadas serve como áreas de contestação. Gramsci também se referia a complexos ideológicos como sendo estruturados e reestruturados, articulados e rearticulados. Thompson (1995 apud RESENDE e RAMALHO, 2006) estabelece cinco modos de operação da ideologia: 1) legitimação: as relações de dominação são apresentadas na condição de legítimas; 2) dissimulação: as relações de dominação são negadas ou ofuscadas; 3) unificação: as relações de dominação assumem caráter de unidade; 4) fragmentação: as relações de dominação de certos grupos ou indivíduos

são segmentadas, a fim de se mostrarem mais frágeis e 5) reificação: as relações de dominação (de cunho sociohistórico) assumem um caráter permanente.

A outra categoria da dimensão da prática social passa pela discussão do conceito de hegemonia de Gramsci, no qual Fairclough busca elementos para conceituação e investigação das dimensões políticas e ideológicas da prática discursiva. Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. É o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais. É também caracterizada pelo equilíbrio instável construído sobre acordos entre partes cujas instabilidades são constantes focos de lutas. Esta perspectiva permite focar os estudos nas lutas no discurso sobre suas orientações contraditórias para a dominação e a emancipação (FAIRCLOUGH, 2001). Neste estudo, discutirei as relações entre Ibama, Petrobras e Universidade partir das perspectivas destas categorias.

Layrargues (2006) discute a questão da EA como uma prática pedagógica destinada a alterar ou manter as relações sociais historicamente construídas, e reflete sobre a prática da EA: se está reproduzindo ou transformando as condições sociais tal qual se encontram atualmente, se ela reproduz os valores, os princípios, as relações sociais capitalistas ou ao contrário, se os transforma. O autor ainda ressalta que (LAYRARGUES, 2006, p.85-86):

Até o momento a literatura nas ciências ambientais, na sociologia ambiental e na EA não oferece referências suficientes indagando-se explicita e definitivamente a respeito da função social da EA, ou seja, de sua relação com a mudança social, de onde desponta a possibilidade dela ser também um instrumento ideológico de reprodução social, agindo para além daquilo que considera ser seus objetivos convencionais, sem considerar a existência de “efeitos colaterais” (quando não se percebe a simultaneidade dos movimentos, a saber, a sua participação como um mecanismos na reprodução social, para além da sua cota de contribuição para a reversão da crise ambiental).

E ainda este autor, resgatando Enrique Leff, ressalta que nele e no tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global foi encontrada a menção mais explícita da relação entre EA e mudança social, mas que praticamente inexistem dados empíricos a respeito dessa relação (LAYRARGUES, 2006).

2.1.2 Discurso e Mudança social nas sociedades contemporâneas

No enquadre de ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999), há uma discussão sobre a mudança social contemporânea, sobre as mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social. Os autores apontam para reorientações no modo de organização social e suas implicações na linguagem.

Relacionando o estudo de mudanças nas ordens do discurso, Fairclough ainda em *Discurso e Mudança social* constrói argumentos de questões discursivas que afetam atualmente a ordem do discurso societária. O autor discute a mudança discursiva considerando a democratização do discurso, os processos de tecnologização e a comodificação dos discursos. Esse movimento de mudança discursiva produz mudanças estruturais nas ordens do discurso, desarticulando ordens do discurso existentes e rearticulando novas ordens dele, gerando novas hegemonias discursivas. Neste estudo, discutirei as relações entre Ibama, Petrobras e Universidade partir das perspectivas de democratização e de comodificação do discurso.

A democratização do discurso refere-se a “aspectos de retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo lingüístico de pessoas” (FAIRCLOUGH, 2001). Ainda de acordo com o autor, a democratização do discurso tem sido um parâmetro importante nas últimas décadas e aponta cinco áreas de democratização discursiva: *i.* as relações entre as línguas e os dialetos sociais; *ii.* o acesso a tipos discursivos de prestígio, *iii.* a eliminação de marcadores explícitos de poder nos tipos discursivos institucionais com relações de poder desiguais; *iv.* Tendência a informalidade da linguagem e *v.* mudanças na linguagem em termos de práticas relativas à gênero. Para a discussão sobre as relações do Ibama, Universidade e Empresa, será utilizado o segundo domínio referente ao acesso a tipos discursivos de prestígio. Entendo como importante este domínio na medida em que problematiza as relações de hierarquia e poder identificando marcadores explícitos nos discursos institucionais nos quais as relações de poder são desiguais.

Segundo Fairclough, (2001, p.250) o processo de democratização do discurso contribui para eliminação de marcadores como:

formas assimétricas de tratamento, diretivos diretos (por exemplo, imperativos) substituídos por formas mais indiretas e sensíveis à “face”(BROWN e LEVINSON, 1978); assimetrias direitos de fazer certos tipos de contribuição, como os tópicos de iniciação e perguntas; uso por participantes poderosos de vocabulário especializado inacessível a outros.

Entretanto, essa tendência à eliminação dos marcadores pode ser explícita ou apenas aparente, tornando os marcadores de assimetria encobertos. Por exemplo, em audiências públicas os representantes comunitários são chamados a participar, veículos são disponibilizados para condução ao local da reunião, o horário é após período de expediente comum, mas as apresentações são feitas em uma linguagem muito técnica, dificultando a real participação da comunidade. Podemos interpretar esses casos alegando que há eliminação aparente de marcadores e assimetrias explícitas de poder, mas que permeado nas relações permanecem mecanismos de controle, pois, como no exemplo citado, a comunidade é chamada a participar, a apresentação é “aberta” ao debate, mas as condições de participação são assimétricas, uma vez que as apresentações são técnicas, as convenções acadêmicas são presentes geralmente também na organização espacial do ambiente etc.

O conceito de comodificação pode ser entendido como:

o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para a venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em forma de produção distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2001, p.255).

Assim a comodificação seria a incorporação de novos domínios no mercado de bens de consumo. Um bem de consumo passa a ser não apenas algo material, mas também o conhecimento passa a ser algo que agrega valor de mercado. Com isso novas ordens do discurso serão formuladas.

A tecnologização do discurso é o emprego do discurso como técnica ou tecnologia em função de propósitos estratégicos. Para Fairclough (2001, p.264):

A análise de Foucault das tecnologias de poder pode ser estendida ao discurso. Podemos referir produtivamente a “tecnologias discursivas” Fairclough (1989:211-223) e a “tecnologização do discurso” (FAIRCLOUGH , 1990) como características de ordens de discurso modernas. Exemplos de tecnologias do discurso são entrevista, ensino, aconselhamento e publicidade. Ao denominá-las tecnologias do discurso, quero sugerir que na sociedade moderna elas têm assumido e estão assumindo o caráter de técnicas transcontextuais que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos.

Fairclough (2001) ainda acrescenta que as tecnologias discursivas envolvem a simulação para propósitos estratégicos e instrumentais de significados interpessoais e práticas discursivas, como por exemplo, a simulação de simetria de poder ou da informalidade.

2.1.3 Limites epistemológicos e metodológicos da abordagem da Análise Crítica do Discurso

Após a apresentação deste quadro teórico-metodológico da ACD, menciono algumas críticas freqüentemente feitas à ACD. Jones e Collins (2006) são pesquisadores da Communication Studies, Sheffield Hallam University, England e opositores da ACD. Para eles os métodos lingüísticos utilizados pela ACD levam ao entendimento dos significados políticos e ideológicos dos discursos. Se por um lado, consideram que existe certo consenso entre suas abordagens e a da dos analistas críticos do discurso, por outro alegam que a ACD não poderia dar conta de uma abordagem crítica a atos comunicativos por demandar uma compreensão específica para práticas sociais específicas e que como a ACD se propõe a ser transdisciplinar, perderia esta especificidade. Citam um exemplo de que não se chamaria um analista do discurso para examinar um contrato, e sim um advogado, e que um documento político seria assunto de políticos e uma questão de análises e julgamento políticos, e não de lingüistas. Com estes argumentos os autores parecem desconsiderar toda a natureza interdisciplinar da proposta de Norman Fairclough e as investigações em campos de fronteira do conhecimento.

Em outros estudos, Jones (2004a apud JONES e COLLINS, 2006) entende que a abordagem da ACD envolve uma mistificação do papel do discurso na sociedade e que a própria ACD é uma formação ideológica, dado que o pesquisador também é posicionado e por isso parece entender a ACD como um novo caminho de expressar opiniões políticas. Também outro ponto que os autores atentam, é para o fato da análise propriamente dita não estar no texto e sim nas conjunturas, nas entrelinhas e que o fenômeno comunicativo poderia ser analisado através de minuciosa análise empírica de um evento em toda a sua complexidade e por isso defendem uma proposta de análise política de um evento (JONES & COLLINS, 2006). Entretanto, consideramos que a análise está nas relações que o analista estabelece entre texto e conjuntura.

Rogers, (2004) esclarece algumas críticas realizadas à ACD. Tais críticas alegam que a metodologia não é sistemática ou rigorosa, e realmente para os que desejam encontrar análises estatísticas, tabelas e gráficos, decorrentes de uma metodologia “mais rigorosa” isso é um ponto negativo. Entretanto, se o foco deste tipo de trabalho estiver em questões exploratórias e descritivas relacionadas às discussões provenientes das ciências humanas e sociais não há como lançar mão de métodos característicos de outras ciências.

Outra crítica freqüente é que as ideologias sociais e políticas são “projetadas” nos dados ao invés de serem “reveladas” através dos dados. Sobre isso, e considerando uma visão não neutra de ciência, adotada neste estudo, é parte explícita no trabalho que ele possui uma orientação política e ideológica, tanto minha como pesquisadora, quanto do trabalho no qual a pesquisa se insere, que é uma prática social ligada a um projeto de EA no contexto de um licenciamento de petróleo e gás. Ainda assim, vale ressaltar que em uma visão de Bruno Latour (LATOUR e WOOLGAR, 1986), resultados não são exatamente “revelados” pelos dados, e sim “construídos”, “elaborados” por um olhar, um modo de experimentar, de analisar, e, aliado a isso, entendendo a pesquisa como uma prática social, há um processo de construção das situações e os dados são, de certa forma, construídos mediante os recortes das pesquisas e das formulações teóricas que norteiam o olhar do pesquisador. Discutirei ainda essa questão na seção 3.1 ao apresentar a natureza deste estudo.

A partir do olhar teórico, entendo que as relações entre a formação do(a) educador(a) ambiental e suas práticas educativas são historicamente construídas e moldadas frente a diferentes aportes de conhecimento. A combinação entre hegemonia e interdiscursividade no quadro teórico de Fairclough orienta a ação para a mudança histórica. Para este autor¹⁶:

“a preocupação com a mudança tem uma orientação dupla: de um lado, em direção à especificidade de eventos discursivos particulares, como tentativas de negociar circunstâncias sócio culturais instáveis e mutantes no meio da linguagem, baseando-se em práticas discursivas e ordens do discurso disponíveis, transformando-as freqüentemente; de outro em direção às ordens do discurso no prazo mais longo, em direção à mudança das práticas discursivas dentro e através dos domínios e instituições sociais como uma faceta da mudança social.” (FAIRCLOUGH, 2004, p.38)

Sendo assim, busquei elaborar questões de pesquisa que versam sobre a identificação dos sentidos de EA que estão presentes nos discursos de professores (por meio de análise de eventos discursivos particulares) e como esses professores constroem uma identidade de

¹⁶ Tradução direta do autor.

educador(a) ambiental ao longo de um CFEA buscando entender os discursos dentro e através dos domínios e instituições sociais.

2.2 OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo do presente trabalho é compreender de que modo os discursos presentes em um CFEA se tornam constitutivos dos discursos de EA dos participantes do curso.

Para isso os objetivos específicos do trabalho são:

1. Caracterizar as relações entre instituições envolvidas na elaboração do CFEA a partir de suas atividades com a EA;
2. Analisar o discurso de participantes do CFEA a partir de conceitos referenciados no marco teórico;
3. Caracterizar a construção de sentidos de EA de participantes do curso e de sentidos sobre a formação de educadores(as) ambientais.

2.3 QUESTÕES DE PESQUISA

As questões de pesquisa que o estudo busca responder referem-se ao problema da construção de sentidos sobre EA de um(a) educador(a) ambiental em formação dentro de um cenário de tensões sócio-políticas e epistemológicas no campo da EA que se configuram também no CFEA. Além disso, interessa-nos entender como os próprios participantes constroem um discurso sobre a formação deste(a) educador(a) ambiental. Como apresentado no quadro teórico, as questões levantadas nesta pesquisa serão discutidas a partir de categorias do texto, da prática discursiva e da prática social por meio de contribuições da ACD.

O presente estudo tem como um problema inicial de pesquisa, o fato da polissemia da EA e a constituição de uma identidade de educador(a) ambiental dos sujeitos participantes do CFEA. Assim, ao fazerem o curso têm contato com sentidos plurais de EA (mais ou menos legitimados em determinadas práticas sociais) e refletem sobre o papel do(a) educador(a) ambiental em formação conformando novas práticas discursivas sobre a EA.

Este problema situa-se na área de confluência da educação em ciências e EA; situa-se na área da EA uma vez que este campo é heterogêneo; o problema se materializa em uma

questão específica sobre o contexto de desenvolvimento uma vez que de acordo com orientações do Ibama a formação de educadores(as) ambientais está condicionada à diretrizes da EA no licenciamento ambiental, entretanto a formação realizada no curso apresenta-se mais ampla que tal proposta.

Esse problema tem sua expressão semiótica voltada para os sentidos de EA e disputas que ocorrem na constituição do campo, e observado nas propostas de EA presentes no CFEA. Além disso, entendo a linguagem como um referente central e representativo do conhecimento. Ainda a linguagem pode ser compreendida como parte integrante de uma atividade e uma forma de vida (MARTÍN ROJO, 2006) e tem relação com o poder e com o social (FAIRCLOUGH, 2001), como já discuti no quadro teórico apresentado.

Sob tal ponto de vista, as seguintes questões de pesquisa foram elaboradas:

De que modo os temas de EA presentes no CFEA constituem os discursos de EA dos participantes do processo de formação?

A partir desta, apresento as seguintes:

- 1. De que modo as relações entre os proponentes do CFEA constituíram sentidos de EA e sobre formação/atuação do(a) educador(a) ambiental?**
- 2. Que sentidos de EA e de formação/atuação do(a) educador(a) ambiental os participantes construíram?**
 - a. Em contextos de interação discursiva?**
 - b. E no diálogo com outros textos?**

É de escopo da ACD relacionar o *micro*-evento (discursivo) com a *macro*-estrutura (social) problematizar relações que foram naturalizadas e assumidas como sendo da natureza da sociedade, o que em trabalhos recentes Fairclough caracteriza como análise da conjuntura e análise particular. Neste estudo a análise particular será centralizada na intertextualidade. Mediante ao relatado, este trabalho, ao problematizar estas práticas em EA e caracterizar os sentidos de EA presentes no curso e no discurso de participantes, pode contribuir para o questionamento de estruturas aparentemente já cristalizadas em nossa sociedade e ainda para

o entendimento de novas possibilidades de lidar com as questões ambientais, e suas relações entre indivíduos e coletivos, pois na medida em que as práticas sociais são reproduzidas e não transformadas, os beneficiados são os que já detêm o poder e o controle dos processos de apropriação dos recursos naturais. Acrescentando outro ponto, é de nosso entendimento que este estudo servirá para a tomada de decisões sobre caminhos futuros de intervenções no campo da formação de educadores(as) ambientais.

3 METODOLOGIA

Vivemos em sociedades reflexivas, nas quais os falantes observam e atuam sobre suas próprias práticas discursivas, e o fazem guiados pelo conhecimento que as ciências sociais produziram sobre estas práticas.
Luisa Martín Rojo, 2006¹⁷

As questões tratadas neste capítulo vão ao encontro desta citação de Luisa Martín Rojo, que também trabalha com ACD e que descreve, na fala acima, a natureza reflexiva do tipo que pesquisa que construímos. Deste modo, realizei neste capítulo uma descrição metodológica sobre a nossa prática investigativa caracterizando a construção do presente estudo, a partir das indagações realizadas no marco teórico e dos interesses explicitados no capítulo introdutório que refletem as escolhas realizadas.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A sociedade privilegia a geração do saber científico, e os processos decisórios nela são respaldados por uma justificativa técnico-científica. O mundo acadêmico quando olhado de fora, parece homogêneo quanto aos modos de fazer pesquisa. Contudo, o meio acadêmico não é uníssono. Nele há distintas abordagens e escolas, geradas por diferentes propósitos a partir da atividade de pesquisa. No campo da pesquisa acadêmica, os modos de fazer pesquisa nas ciências naturais e humanas/sociais são distintos. Em se tratando do campo da EA, encontramos pesquisas relacionadas ao modo de fazer pesquisa das ciências naturais, a partir da busca de um entendimento natural da realidade, e pesquisas provenientes de uma discussão social utilizando ferramentas das ciências sociais.

Usher (1996), ao discutir as bases epistemológicas da pesquisa educacional, alega que comumente a atividade de pesquisa é entendida como sendo uma “tecnologia”, ou seja, como um conjunto de métodos, de técnicas e procedimentos que podem ser aplicados a qualquer problema de pesquisa. De acordo com este entendimento, reduzir a metodologia ao método seria um engano. Thiolent (1984) define metodologia como um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas

¹⁷ Tradução direta do autor: Vivimos en sociedades refexivas, en las que los hablantes observan y actúan sobre sus proprias prácticas discursivas, y lo hacen guiados por el conocimeinto que sobre estas prácticas han producido de las ciencias sociales (ROJO, 2006, p.170).

pesquisas, para ele metodologia seria um nível de reflexão a cerca dos métodos e técnicas utilizadas na pesquisa. Já o método seria um nível da efetiva abordagem da situação investigada e distingue “o nível do método ou da técnica aplicado na captação da informação social e a metodologia como metanível” (THIOLLENT, 2007, p.27). Ainda Usher (1996) acrescenta que se a ciência e a pesquisa são práticas sociais, certamente o que é realizado pela ciência está imerso em um dado contexto, e que o processo de pesquisa deve considerar tal questão. Isso nos ajuda a reconhecer que somos parte, e não estamos à parte do mundo construído através da pesquisa.

O presente estudo foi desenvolvido com base em premissas da pesquisa qualitativa. Todavia, Alvez-Mazotti e Gewandsznajder (2004) discutem ainda diferentes abordagens dentro da pesquisa qualitativa, que diferem pela posição frente à natureza do real; quanto ao campo de objetos julgados apropriados ao tipo de pesquisa; quanto às crenças sobre méritos de diferentes métodos e técnicas etc. Dentre as discutidas, podemos dizer que este estudo se aproxima de uma abordagem da teoria crítica. Ao me aproximar desta abordagem busquei realizar uma análise da argumentação, destaquei as condições de regulação social, desigualdade e poder (ALVEZ-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004).

Sobre as investigações qualitativas sob uma perspectiva sócio-histórica, como apresentada no quadro teórico, Freitas (2002) acrescenta:

Apoiando-me em Bogdan e Biklen (1994) comprehendo que também na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para buscar compreender a questão formulada é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal o pesquisador freqüenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a ela relacionado. Procura, dessa maneira, trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da questão estudada. Trabalhar com pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Patton, (1986, p.22 apud ALVEZ-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004) descreve que a natureza dos dados qualitativos é predominantemente feita a partir de:

descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados, citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos, trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos.

Sendo assim, a opção pela pesquisa qualitativa foi então justificada a partir da natureza do problema da pesquisa. Tal problema requer exploração, aprofundamento e um desenho que apesar de delineado antes da execução foi sendo ajustado ao longo da pesquisa.

O delineamento desta pesquisa foi feito buscando-se vivenciar as etapas descritas acima, considerando o pesquisador como um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (FREITAS, 2002). Considerando o “eu” pesquisadora como um das partes da pesquisa busquei em Usher (1996) questões sobre elementos de reflexividade nesta pesquisa. De acordo com o autor, são tipos de reflexividade: pessoal, social e epistêmica ou disciplinar.

A reflexividade pessoal pode ser entendida como uma “projeção” do pesquisador em sua pesquisa, rompendo com a pretensão de neutralidade da ciência. A pesquisa assim realizada, bem como os caminhos percorridos pelo pesquisador, revela muito da identidade do pesquisador, dos anseios e indagações próprias, da influência dos valores e pontos de partida do pesquisador, não apenas na escolha do objeto ou do tópico pesquisado, mas também no como a pesquisa é desenvolvida, como os dados são gerados, e como sua significância é avaliada. Adensando a discussão, o autor acrescenta que, considerando o aspecto reflexivo da pesquisa, a relação sujeito-objeto é caracterizada por aproximações e não por afastamentos como tradicionalmente observado na pesquisa no campo das ciências naturais. Desta forma, o fato da pesquisa estar impregnada das opções do pesquisador e de suas indagações não, é sob, tal ponto de vista, algo permissivo à pesquisa, mas sim intrínseco a ela. Gee (1999) apresenta a noção de reciprocidade como uma propriedade da linguagem e discute a reflexividade da pesquisa explicando-a como uma relação entre linguagem e realidade no sentido de que a linguagem tanto reflete como constrói a realidade.

Além dos aspectos pessoais que influenciam a pesquisa, o autor relata que as implicações também são no campo social, refletindo sobre aonde se vai com a pesquisa; que tipo de mundo ou realidade e que tipo de conhecimento está sendo construído pelas questões e pelos métodos utilizados. Sendo assim, parti da premissa de que a pesquisa é uma interação discursiva, como em Martins (2006), porque entendo que o pesquisador direciona as escolhas

realizadas na pesquisa e é também responsável pelo seu desenvolvimento e utilização dos métodos. Por tanto, a natureza dos dados é fruto de uma construção pelo pesquisador a partir de registros.

Martín Rojo (2006) entende que o fato dos analistas do discurso serem conscientes e considerarem presentes os aspectos da reflexividade social aumenta o seu interesse pelos efeitos da sua investigação e abre possibilidades de intervir e modificar práticas discursivas em decorrência de tais investigações. A interpretação sobre a natureza do mundo social pode ser gerada pela reflexividade social, na qual uma pesquisa científica é imersa em determinado contexto social e tem determinados interesses e traduz determinada visão de mundo. Neste caso, entendendo que somos constituídos pelo mundo social e agimos sobre ele, não apenas para reproduzir o mundo social, mas para modificá-lo. Este entendimento é gerado a partir de uma visão epistemológica relacionada ao campo científico que ao fazer uma pesquisa se tem a possibilidade de romper com a própria lógica da pesquisa.

Kuhn (2005) e Lakatos (1970 apud CHALMERS, 1999) compreendem a ciência como um fenômeno social, sendo gerada por um grupo de seres humanos com seus interesses e oportunidades. A reflexividade epistêmica ou disciplinar reconhece que pesquisa sempre carrega uma epistemologia, e sua relação com o mundo ou realidade e, portanto, refere-se a entender a pesquisa em seu contexto de realização e a partir da geração de uma comunidade científica. Estas questões que acabam por romper com a neutralidade da ciência são defendidas por muitos pesquisadores. Izquierdo et al. (2004) entendem que os valores que guiam a atividade científica estão nos âmbitos ético, sociopolítico e epistemológico. Para eles a dimensão ética envolve a responsabilidade e as tensões entre os interesses individuais e coletivos. A dimensão sociopolítica considera que a ciência também está submetida a uma tensão entre o papel e o status dos cientistas e dos cidadãos e neste âmbito a equidade é um valor central. Por fim, a dimensão epistemológica entende que a atividade científica constrói um conhecimento que em si mesmo tem valor, que as realizações científicas estão elas mesmas carregadas de valores.

Também a reflexividade disciplinar, no nosso estudo, relaciona-se ao campo da EA, entendido por nós como um campo de pesquisa e de prática, sendo a investigação gerada por demandas sociais e retroalimentando-a. Sauvé (2008) entende a investigação em EA como um campo de ação social uma vez que se constrói em um espaço de dinâmica social e se situa em contextos e em culturas particulares. Sendo assim, aderi a determinado campo disciplinar dentro da EA, dentro da investigação científica e que apresento no decorrer deste capítulo.

É na perspectiva da reflexividade, que entendo a localização desta pesquisa: assinalada com marcas explícitas de sua imersão em um contexto sócio-histórico, em que a pesquisa ocorre. Este contexto configura-se, como dito anteriormente, por estar a pesquisa vinculada a um projeto de EA no licenciamento de petróleo e gás e pelos papéis exercidos por mim na pesquisa e no projeto, uma vez que sou, além de pesquisadora, uma das coordenadoras do projeto em que a pesquisa se insere.

Enquanto coordenadora do projeto participe dele desde sua concepção até a elaboração da proposta formal, incluindo a redação textual feita pela equipe da coordenação e apresentada ao Ibama. Além disso, participei de todas as reuniões de negociação com a empresa sobre as propostas do projeto, orçamento proposto e termos do convênio. Também participei das etapas de elaboração e construção temática do curso. Este fato gera implicações de “profundo mergulho” na prática social em que o projeto ocorre, proporcionando imersão nas relações de negociação que ocorrem entre Universidade, Ibama e Petrobras e sob a ótica do pertencer à Universidade.

Sendo assim a pesquisa é marcada por interesses que podem ser traduzidos como uma necessidade de resposta sobre o processo de formação de educadores(as) ambientais proposto. Estes são interesses compartilhados pela equipe envolvida na execução do projeto, uma vez que a equipe propõe uma formação vinculada à necessidade de ação para mitigação de impactos da indústria do petróleo.

É importante considerar também que este estudo - enquanto proposta de pesquisa relacionada aos aspectos formativos dos sujeitos participantes do curso - foi construído posteriormente à elaboração da proposta de intervenção do projeto de mitigação em si, mas ainda em uma fase anterior à sua plena execução, permitindo que algumas propostas inicialmente traçadas fossem moldadas aos objetivos da pesquisa. Sendo assim, o projeto de pesquisa de tese foi elaborado na fase de diagnóstico do projeto de mitigação de impactos. Após a elaboração do projeto de pesquisa, ele foi sendo reelaborado processualmente em decorrência das leituras realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde; bem como da percepção da natureza reflexiva do trabalho segundo Usher (1996); do entendimento da construção social da atividade científica (LATOUR e WOOLGAR, 1979) e principalmente da centralidade das questões da linguagem, segundo o referencial adotado, no processo de mediações socioculturais dentro do projeto realizado.

O fato de ser uma das coordenadoras do projeto e também exercer um papel de pesquisadora, gerou implicações no modo como os participantes se relacionaram com a “pesquisa”. De fato, meu material empírico contém, por um lado, questões dirigidas aos sujeitos como parte da pesquisa nas propostas no contexto das atividades desenvolvidas ao longo do curso e, por outro lado, questões formuladas pelos sujeitos e dirigidas ora à pesquisadora, ora à coordenadora do projeto. Suponho que os participantes me vêem muito mais como coordenação do que como pesquisadora. Apesar de não ter trabalhado com esta suposição durante a realização desta pesquisa, quando comecei a analisar os dados deflagrei demandas que eram para a coordenação do curso. Também fiz um esforço para lidar com a duplicidade de papéis no projeto. Se por um lado o fato de, como coordenação, estar em contato direto com todas as questões envolvidas no projeto, permite uma compreensão pormenorizada dos processos que ocorrem, por outro, exercitar algum distanciamento para melhor problematizar as questões de pesquisa também foi necessário, mas, sobretudo particularmente difícil. Entretanto, este distanciamento maior ocorreu na fase de análise de dados e redação da tese, momento no qual estive integrada à UAB sob a orientação da professora Mariona Espinet Blanch participando das atividades do “Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals” desta universidade.

Durante o período de estadia neste departamento realizei atividades que permitiram o avanço do marco teórico e análise de dados da tese por meio da participação em grupos de estudos, encontros de tutoria e revisão de bibliografia. Além disso, participei do *VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, no qual apresentei resultados preliminares da tese e também apresentei e discuti dados preliminares em seminários do departamento.

Esta fase permitiu entender o projeto, e todos os processos que eram realizados nele, de uma forma diferente e também reestruturar algumas perguntas da pesquisa a partir das discussões realizadas nos grupos de estudo “Complex” e “Educació Ambiental i Sustentabilitat” e discussões no campo da linguagem a fim de delimitar o estudo e refletir sobre os dados com a ajuda de outros profissionais vinculados ao Departamento. Na fase de estadia nesta universidade pude problematizar a questão da linguagem, pois ao ter contato com pessoas de diferentes naturalidades, falando diferentes línguas, refleti sobre a função de comunicação da linguagem, sobre o quanto a linguagem pode estar relacionada a movimentos de pertencimento ou não a determinados grupos sociais, de como o uso da linguagem e as

escolhas do que falar, do como falar, caracterizam o fazer (ou não) parte de determinadas práticas sociais, que discursos as pessoas têm sobre a linguagem e suas diferentes expressões.

Estas reflexões foram possíveis também porque estas questões além de fazerem parte da minha vida profissional, se tornaram parte da minha vida pessoal. Vivi em uma região política da Espanha – Catalunya – na qual os conflitos pela língua, no sentido de preservar uma identidade de um povo que fala o Catalão, são intensos e estão presentes diariamente na televisão, nas propagandas, nos signos da cidade e na universidade, e refletem e são refletidos na busca por uma emancipação política. Assim percebi o quanto estas questões referem-se ao pertencimento a uma localidade à construção e fortalecimento de identidades de grupos e mesmo de uma nação. Estes constructos presentes no que alguns autores chamariam de currículo oculto foram muito importantes do ponto de vista do amadurecimento teórico do trabalho.

Em síntese, sobre o andamento deste estudo, cabe acrescentar que a análise do cenário empírico, o processo de coleta de dados e análise e a discussão dos resultados são em grande parte descritivos, mas também analíticos e explicativos do fenômeno observado e assumindo que a pesquisa realizada tem uma intencionalidade e é marcada pelo olhar sócio-histórico e de envolvimento da pesquisadora com a prática social do projeto em que a pesquisa se desenvolve.

3.2 DESENHO DA PESQUISA

O desenho da pesquisa define a lógica em que o trabalho é organizado. Compila a partir da abordagem teórica utilizada os diferentes instrumentos de investigação e a análise a ser desenvolvida (VASCONCELLOS, 2002). Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa construí uma estrutura inicialmente voltada para a análise dos discursos dos professores, mas posteriormente entendi que seria necessária a realização de uma análise prévia dos documentos gerados pelos diferentes setores das instituições proponentes/participantes do CFEA uma vez que este se configura como contexto social de produção dos discursos sobre EA dos sujeitos analisados. Para tanto, coerentemente com o referencial teórico, identifiquei como *corpus* da análise da conjuntura, os seguintes documentos como apresentado no quadro a seguir: Convênio entre Petrobras e Fundação Biorio; Legislação; Plano de Desenvolvimento Interno (PDI) da UFRJ; Projeto Político Pedagógico do Projeto Pólen e premissas do projeto;

site Petrobras e relatórios Petrobras; diretrizes do Ibama para a EA no processo de gestão, pareceres do Ibama para o projeto. Em seguida utilizei as categorias propostas por Chouliaraki e Fairclough (1999) para análise dos mesmos. Esta análise serviu para entender o contexto de produção dos discursos dos participantes do curso ao compreender as orientações gerais sobre EA institucionais que circulavam durante ele.

A esta primeira etapa seguiu-se uma segunda etapa da investigação que teve por objetivos analisar interações discursivas de participantes do CFEA a partir de conceitos referenciados no marco teórico e também caracterizar a construção de sentidos de EA de participantes do curso e relacionar aspectos sobre a formação de educadores ambientais, como apresentado no item 2.2 deste estudo. Sendo assim, o *corpus* desta investigação consistiu dos textos gerados a partir de uma atividade realizada durante o curso e de transcrições de entrevistas individuais com três participantes desta atividade.

O quadro a seguir (quadro 3.2.1) descreve a proposta de estudo relacionando objetivos específicos do trabalho e material empírico utilizados em cada etapa da pesquisa.

Quadro 3.2.1. Material empírico utilizado em cada etapa do estudo.

Objetivos específicos	Justificativa	Etapas	Material empírico
Caracterizar as relações entre instituições envolvidas na elaboração do CFEA a partir de suas atividades com a EA.	Os enunciados que se referem à EA no curso são frutos de negociações e de tensões entre os proponentes do curso – UFRJ, Ibama e Petrobras.	Descrição e análise da conjuntura nas instituições envolvidas na elaboração do CFEA	<p>1. documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convênio entre Petrobras e Fundação Biorio - Legislação - PDI da UFRJ - Projeto Político Pedagógico do Projeto Pólen (texto preliminar) - Site Petrobras e relatórios para a Petrobras - diretrizes do Ibama para a EA no processo de gestão, pareceres para o projeto.
Analizar o discurso de participantes do CFEA a partir de conceitos referenciados no marco teórico.	Os discursos dos participantes sobre EA são materializados nos textos e construídos, em parte, por intertextos com as atividades do curso.	Descrição e análise dos discursos dos participantes do curso	<p>(durante o curso)</p> <p>1. atividade em grupo (após conclusão do curso)</p> <p>2 . entrevistas</p>
Caracterizar a construção de sentidos de EA de participantes do curso e de sentidos sobre a formação de educadores ambientais.	A abordagem do curso favorece a construção de diferentes sentidos de EA e reflexão sobre o(a) educador ambiental(a).	Análise e explicação da relação entre as duas etapas	-

3.3 CENÁRIO EMPÍRICO

3.3.1 A proposta da construção temática e metodológica do Curso de Formação de Educadores Ambientais

O CFEA foi realizado entre setembro de 2006 e janeiro de 2008. A partir desde momento os participantes começaram a escrever os projetos finais que em 2009 foram submetidos ao Ibama para avaliação e em seguida execução nos polos de EA. O curso pretendeu formar educadores capazes de atuarem em seus municípios para fortalecimento da autonomia, compreensão da complexidade das questões ambientais e desenvolvimento de ações mobilizadoras relacionadas à EA. Sendo assim, o curso buscou a realização de uma proposta formativa na qual o processo educativo não se resumiu a transmitir informações sobre o que fazer para melhorar o ambiente, porém, mais que isso, procurou investir na formação de sujeitos que concretamente enfrentassem a problemática ambiental e se comprometessem com as mudanças necessárias à qualidade de vida no ambiente de forma autônoma e responsável como preconizam Janke e Tozoni-Reis (2008).

Na época de elaboração do projeto, desenhei uma estrutura básica para o curso. Entretanto, o processo propriamente dito de construção do CFEA foi ocorrendo ao mesmo tempo em que ocorreu o processo de seleção dos participantes e a parte final de um diagnóstico socioambiental da região realizado também pela universidade (referente à etapa do módulo I) e, desde seu início, à medida que os próprios módulos de formação eram realizados (módulos II a IV), apresentava uma estrutura geral já elaborada, porém flexível para mudanças. Entender “por quem” e “de que modo” o curso foi elaborado permite compreender “quem fala” no curso e “como fala” para adiante ter um ponto de partida para a análise dos sentidos de EA presentes nas práticas discursivas de alguns dos participantes.

Apesar de identificar no curso um eixo norteador da proposta de formação do educador ambiental, reconheço que o curso apresenta vozes diferentes, manifestada pelas relações entre a empresa, o órgão licenciador e a universidade que constituíram distribuições de poder negociadas ao longo do processo de elaboração do curso como apresentarei no capítulo 4. Estas podem manifestar diferentes formações discursivas e práticas sociais da EA.

Sendo assim, entendo que CFEA surge como uma proposta de EA alicerçada no compromisso de mitigar os efeitos da exploração de petróleo na Bacia de Campos, mas, o

modo como o curso foi elaborado, e os sentidos de EA que estiveram presentes nas diferentes palestras e atividades, perpassam conhecimentos diversificados de EA de acordo com as visões de grupos pertencentes a setores do Ibama, da Universidade e da empresa¹⁸ possuem. A orientação geral do curso em termos de estrutura foi a construção de blocos temáticos. O curso foi organizado em IV módulos de formação presenciais e encontros entre módulos, sistematizados em intervalos entre módulos com atividades a serem realizadas. A carga horária total do curso foi de 360 horas. Geralmente, os módulos possuíam 40 a 60 horas, e os encontros entre módulos tiveram a duração média de 4 a 8 horas. Houve dois tipos de encontros entre módulos: i. visitas de acompanhamento ii. fóruns de discussão. Além disso, houve atividades realizadas entre módulos nos municípios e elaboração e redação de projetos.

Em cada módulo os temas centrais foram desenvolvidos e aprofundados. O bloco temático do módulo I abordou assuntos sobre a percepção ambiental, discutindo-se questões sobre os diferentes modos de percepção de uma dada realidade. O módulo II permitiu um aprofundamento maior sobre EA na gestão ambiental pública. As temáticas debatidas durante o módulo III buscaram instrumentalizar os participantes para conhecimento de ferramentas que permitam a participação social no processo de tomada de decisões socioambientais. A temática desenvolvida no módulo IV teve objetivo fornecer elementos teóricos e práticos para elaboração dos projetos nos polos e versou sobre o tema projetos em EA. Os três fóruns realizados permitiram não só a continuidade dos temas trabalhados nos módulos, mas também a introdução de novas temáticas e a discussão das atividades que os participantes do curso realizavam nos intervalos entre módulos. Para cada módulo e fórum foram convidados palestrantes, que em alguns dos casos até participavam do planejamento do módulo. Os palestrantes do curso foram indicados pela equipe executora, pelos consultores do projeto, Petrobras e Ibama e formaram um conjunto relativamente diversificado havendo professores e alunos de universidades, analistas do Ibama, funcionários da empresa, representantes de organizações não governamentais e consultores ambientais. Esse caráter, em princípio, contribuiu para que a temática ambiental fosse trabalhada em seus múltiplos aspectos e não somente com o olhar de um campo, ou também só da academia, muito embora, tenha havido uma predominância do “olhar” da academia.

Os palestrantes foram convidados a indicar textos de referência para suas atividades. A cada módulo foi elaborada uma apostila com estes textos e outros complementados ao longo

¹⁸ Os proponentes da ação eram em sua maioria representantes de setores destas três instituições.

do curso, durante os módulos e visitas de acompanhamento. Além disso, os participantes também receberam livros sobre EA.

O quadro a seguir (quadro 3.3.1.1) apresenta a relação de representações institucionais dos palestrantes em cada etapa do CFEA.

Quadro 3.3.1.1: Temáticas abordadas e quantidade de representantes em cada etapa do CFEA.

Curso de Formação de Educadores Ambientais	Temáticas/atividades	Representações dos palestrantes/moderadores ¹	Quantidade	Total
Módulo I Setembro de 2006	Instrumentos de Participação da Sociedade Civil no Licenciamento Ambiental das Atividades de Petróleo e Gás Offshore A Petrobras e o Projeto Pólen Dos modelos de desenvolvimento à crise ambiental Educação Ambiental: Participar para transformar? Apresentação dos resultados parciais do diagnóstico do projeto Pólen O conhecimento Ecológico Atividades de Sensopercepção Visita à Rebio União Gestão Ambiental em Unidades de Conservação: a experiência da Reserva União Apresentação do projeto Resgate Histórico Saída de Campo – Atividade de Diagnóstico na Lagoa Imboassica Estudo de caso – Lagoa Imboassica Agenda/planejamento	Ibama Petrobras Universidade Consultor ONG	4 1 5 1	11
Módulo II Março de 2007	Gestão Ambiental Pública Gestão e Educação Gestão Ambiental não Estatal Atendimento às equipes por município Atividades de sensopercepção Diferentes experiências na Gestão Ambiental Estatal Apresentação dos resultados do diagnóstico do projeto Pólen Estudo Dirigido sobre atores sociais e gestão ambiental utilizando dados do diagnóstico do Projeto Pólen Saída de Campo - Visita à Sede da Petrobras (Imbetiba) e ao Parque de Tubos no Centro de Defesa Ambiental Gestão Ambiental nos polos: Teoria e Prática Agenda/planejamento	Ibama Petrobras Universidade Consultor ONG/MST	3 0 3 ² 1 ³ 3	10
Módulo III	Legislação Ambiental Impactos socioambientais e medidas mitigadoras	Ibama	0	8

Julho de 2007	<p>A economia política da distribuição espacial dos royalties do petróleo no Brasil</p> <p>Atendimento às equipes por município</p> <p>Atividades de integração, vivências</p> <p>Empreendimentos licenciados (Espadarte e P-47) e Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos</p> <p>Estudo Dirigido - Utilização do RIMA- Espadarte para discussão sobre impactos e medidas mitigadoras</p> <p>Projetos solidários, metodologias participativas – a experiência do SOLTEC</p> <p>Saída de campo - Porto Imbetiba (Petrobrás)</p> <p>Trabalho de grupo - Pensar no funcionamento dos polos (legislação, trabalho em equipe, formas de organização)</p> <p>Agenda/planejamento</p>	<p>Petrobras Universidade⁴ Consultor ONG</p>	<p>4 2 1 1</p>	
Módulo IV Janeiro de 2008	<p>Apresentação do vídeo sobre o diagnóstico do Projeto Pólen – 2006.</p> <p>Planejamento de projetos (continuação)</p> <p>Atividades de Desenvolvimento da Equipe</p> <p>Avaliação de projetos</p> <p>Atendimento às equipes por município</p> <p>Implantação de CEAs</p> <p>Oficina: Construção de CEAs e relação com os polos</p> <p>Políticas de Currículo</p> <p>Exibição de filmes: Rancho Fundo e Narradores de Javé/ debate</p> <p>Atividade em Grupo: A construção da identidade do educador ambiental do Projeto Pólen</p> <p>Agenda/planejamento</p>	<p>Ibama Petrobras Universidade Consultor IETS Poder Público local (Sec. M.A. de Quissmaã)⁵</p>	<p>0 0 6 1 1 1</p>	9
I Fórum de discussão Janeiro de 2007	<p>Apresentação de poster dos estudos de caso – por municípios</p> <p>Debate sobre os trabalhos</p>	<p>Ibama Petrobras Universidade Consultor ONG</p>	<p>1 0 0 0 0</p>	1
II Fórum de discussão Junho de 2007	<p>Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas</p> <p>Apresentação oral e debate sobre o exercício de elaboração de projetos ou atividades de EA</p>	<p>Ibama Petrobras Universidade</p>	<p>0 0 0</p>	1

		Poder Público (sec. M.A. de Angra dos Reis) ⁵ ONG	1 0	
III Fórum de discussão Outubro de 2007	Elaboração de projetos Início de planejamento de projetos	Ibama Petrobras Universidade ⁶ Consultor ONG	0 0 1 0 0	1
Visitas de acompanhamento 1 ^a – Nov/dez de 2006 2 ^a – Nov/dez de 2006 3 ^a – maio/jun de 2007 4 ^a – ago/set de 2007 5 ^a – Nov/dez de 2007 ⁷ 6 ^a – abril/maio/2008	1 ^a – Escolha de Estudos de caso 2 ^a – Acompanhamento da realização dos estudos de caso 3 ^a – apresentação de resultados do diagnóstico – parte II e apresentação de proposta de elaboração de projetos ou atividades de EA 4 ^a – discussão sobre a forma de ação dos gestores nos polos e construção de elementos norteadores da prática da EA nos polos 5 ^a – discussão sobre temáticas para elaboração dos projetos dos polos 6 ^a – discussão sobre temáticas para elaboração dos projetos dos polos	Ibama Petrobras Universidade Consultor ONG	0 0 Equipe executora 0 0	Equipe executora

A partir de maio de 2008 as visitas de acompanhamento eram realizadas de acordo com a demanda das atividades em cada polo que se dedicavam à elaboração de projetos de EA. Tais projetos foram apresentados em novembro de 2008. Em 2009 passaram por uma avaliação do Ibama e foram revisados em suas propostas antes de serem implementados.

OBS: Os consultores são profissionais que trabalham com atividades de consultoria vinculados a empresas ou mesmo ONG.

¹ - estou considerando aqui os palestrantes e os mediadores das atividades. A equipe executora da universidade esteve presente em todos os módulos do curso, mas nesta análise foram considerados os coordenadores as atividades.

² - a palestrante é discente na UFRJ, mas também é funcionária do Ibama.

³ - a palestrante é consultora, mas também possuía na época do curso vínculo de discente na URFJ

⁴ - um dos representantes da universidade é era na época do curso da Universidade Cândido Mendes de Campos dos Goytacazes

⁵ - também aluno da Universidade (UFRJ)

⁶ - o representante da universidade é docente da Fundação Universidade do Rio Grande – RS

⁷ - A 5^a Visita de acompanhamento ocorreu em janeiro de 2008 para a participante de que tratam os resultados desta etapa.

No quadro 3.3.1.1 observamos que a participação do Ibama e da universidade foi mais expressiva em termos numéricos de palestrantes e de mediadores nos módulos I e II. Já no módulo III houve expressiva participação de representantes da Petrobras e o módulo IV ficou mais a cargo do pessoal da própria universidade. Além disso, é importante ressaltar que durante a visita à lagoa Imboassica, no módulo I, foram entrevistados pelos participantes do curso alguns representantes do poder público local, de associações de moradores, de pescadores etc. e que durante as visitas aos setores da Petrobras, nos módulos II e III outros funcionários, não contabilizados no quadro, deram explicações sobre o funcionamento do setor visitado. Podemos observar também, por meio da legenda do quadro, que os profissionais estão, muitas vezes, em mais de uma instituição, sendo uma delas como funcionários e em outra como discentes de pós-graduação.

Temas de EA desenvolvidos no curso

Os temas e atividades apresentadas a seguir foram resgatados a partir do documento final de planejamento do curso e a partir da releitura das relatorias de cada atividade.

Palestras e trabalhos em grupo

O curso buscou, como parte de sua abordagem metodológica, explorar o uso de diversos recursos e estratégias. Foi feito uso de palestras vídeos e estudos dirigidos.

Como palestras tivemos temas que buscaram realizar uma discussão a partir dos modelos de desenvolvimento até a crise ambiental atual, passando ao longo da história por temas relacionados a lutas sociais travadas por grupos da sociedade civil como MST, pescadores, modos de produção e valoração do capital e sobre a dependência que temos do petróleo. Estes temas discutiram relações entre o modo de apropriação de bens naturais na sociedade e suas consequências socioambientais.

Entendemos que esta proposta de temas permitiu conhecer as origens causadoras dos problemas ambientais que, na visão de Guimarães (2006), é um primeiro passo para percebermos que os problemas não são fruto de uma evolução natural da dinâmica do meio ambiente, mas consequências de uma intervenção antrópica sobre o meio, que vem rompendo a capacidade de suporte dos ambientes se auto-equilibrarem. Em seu texto, este autor atenta que os processos educativos nem sempre discutem as causas dos problemas.

Sobre as temáticas que discutiram as questões ambientais, podemos observar no quadro 3.3.1.1 que no módulo I houve uma palestra, apresentando elementos do conhecimento ecológico importantes para entender características dos sistemas. O palestrante relacionou a questão do equilíbrio dos sistemas que suportam a vida e os problemas ambientais que dizem respeito a alterações nos ciclos biogeoquímicos e nas características estruturais dos ambientes.

No módulo III realizamos uma discussão sobre os impactos socioambientais das atividades petrolíferas, o consultor palestrante deu ênfase aos impactos na perfuração tais como o descarte de cascalho e o fluido da perfuração, e na produção tais como riscos de acidentes e vazamentos, descarte de água produzida e efluentes orgânicos, bem como emissões atmosféricas; apresentou impactos sobre o uso do espaço marítimo por pescadores, apresentou programas e projetos que servem como medidas mitigadoras aos impactos; e discutiu a questão dos *royalties* (essa foi discutida em maior profundidade em outro momento: *A economia política da distribuição espacial dos royalties do petróleo no Brasil*).

Sobre as temáticas que discutiram a EA na escola tivemos no módulo I a palestra *EA: Participar para transformar?* em que a discussão foi voltada para a questão da participação e para a questão da EA na escola. No II fórum a EA nas escolas foi discutida por meio de uma palestra sobre Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas escolas e da apresentação de uma experiência ocorrida no município de Angra dos Reis, RJ. No módulo IV, uma mesa redonda intitulada *Políticas de Currículo* permitiu abordar o tema de modo mais específico, inicialmente considerando as políticas de currículo e as políticas de currículo de EA e as experiências de EA como disciplina.

Sobre as temáticas que discutiram a EA nos espaços não formais tivemos a apresentação de iniciativas do Consórcio Intermunicipal Lagos São João, da ONG Pequena Semente de Macaé e da proposta de um representante do MST do Rio de Janeiro. Tivemos também a apresentação de dois estudos de casos: um relacionado à criação do conselho gestor da Reserva Extrativista Cazumbá-Iracema no Acre e outro relacionado à organização comunitária dos pescadores na lagoa dos Patos no Rio Grande do Sul frente à gestão dos recursos pesqueiros locais. Todas essas palestras discutiram conceitos sobre participação, organização e mobilização da comunidade mostrando grupos de profissionais que atuam no campo da EA.

Os aspectos relacionados ao licenciamento ambiental e à gestão ambiental foram discutidos no módulo I por meio de uma palestra sobre os Instrumentos de Participação da Sociedade Civil no Licenciamento Ambiental das Atividades de Petróleo e Gás *Offshore*. No

módulo II foram apresentados os pressupostos da Gestão ambiental Pública. Houve também um debate com representantes do Ibama, após um estudo dirigido com os participantes, sobre atores sociais e gestão ambiental utilizando dados do diagnóstico do Projeto Pólen. Os participantes também tiveram a oportunidade de analisar o Relatório do Estudo de Impactos Ambientais da plataforma Espadarte, no contexto de um estudo dirigido realizado no módulo III. Além dessas atividades, durante o I fórum de discussão houve uma discussão sobre a proposta da EA no licenciamento a partir da análise dos estudos de casos realizados pelos participantes após o módulo I. Aspectos da legislação ambiental sobre a organização da estrutura do Estado no que diz respeito ao meio ambiente e aspectos legais do licenciamento também foram trabalhados no módulo II. Foram apresentadas as licenças de operação dos empreendimentos das quais o projeto é medida mitigadora e, no módulo III, houve um retorno a essa questão discutindo-se a legislação ambiental voltada para as atividades poluidoras.

Durante todos os módulos ainda que não houvesse integrantes da empresa entre os palestrantes, a empresa estava presente acompanhando a execução das atividades. Sobre as apresentações da Petrobras, estas versavam sobre os empreendimentos licenciados (módulos I e III), com apresentações técnicas que relatavam as atividades da empresa e os projetos ambientais licenciados. Ainda ocorreu uma apresentação do Programa de EA para a Bacia de Campos (PEA-BC)¹⁹. Durante as visitas técnicas ocorridas o grupo também pode observar a visão da empresa sobre as questões ambientais.

Aspectos metodológicos de atividades de EA foram apresentados e discutidos no contexto da apresentação dos resultados do *Diagnóstico Sócioambiental* realizado pelo Projeto Pólen no ano de 2006, tanto nos módulos quanto nas visitas de acompanhamento. Houve também discussão acerca de aspectos teóricos e práticos de projetos baseados em metodologias participativas, por meio de exemplos de projetos existentes na região como o projeto *Papesca*, baseado na metodologia da pesquisa-ação, e o *Jurubatiba Sustentável*. Foram realizados também estudos de casos, como uma atividade prática de uma técnica que poderia ser utilizada em projetos adiante. O Estudo de caso foi realizado de acordo com a metodologia proposta por Quintas (ISAIA et al., 2000). No estudo de caso desenvolvido no módulo I o problema ambiental foi a Lagoa de Imboassica e os grupos foram a campo conheceram o local, seus aspectos ecológicos, políticos e sociais e entrevistaram atores sociais

¹⁹ O PEA-BC é uma proposta de integração entre os projetos de EA que ocorrem na Bacia de Campos formando um Programa de Educação Ambiental. Constitui-se em uma das medidas mitigadoras e compensatórias a ser implementada pela PETROBRAS em atendimento ao licenciamento ambiental das atividades marítimas de exploração e produção de petróleo e gás empreendidas por esta Empresa na Bacia de Campos, no litoral fluminense.

presentes na discussão da lagoa. Em seguida, a título de exercício do curso, trabalharam os dados de acordo com o roteiro proposto e apresentaram os resultados.

Também realizamos estudos e debates sobre a organização dos polos de EA, nos módulos II, III e IV, cuja gestão cabe aos participantes do curso, uma vez que estes são representantes do poder público local. Sendo assim, os aspectos que envolvem o processo de formação dos polos de EA foram relacionados ao espaço físico do mesmo, à gestão dos projetos dos polos, às relações entre os membros dos pólos e deles com as secretarias e com a comunidade. Tivemos no módulo II uma mesa redonda sobre a gestão nos pólos: teoria e prática; no módulo III houve uma discussão em grupo do texto Educação e Democracia (FREIRE, 2003) e durante o módulo IV foi realizada uma oficina sobre os polos a partir de uma discussão sobre os CEA no Brasil, na qual os participantes buscaram levantar as principais dúvidas e/ou indagações que os polos têm atualmente e depois buscaram discutir as questões levantadas.

Ao longo do curso foram apresentados diversos vídeos. Alguns estavam inseridos nas palestras, tais como: um vídeo mostrando em modelagem 3D um campo de exploração de petróleo apresentado por um representante da Petrobras (módulo I); vídeo realizado pela equipe do projeto Jurubatiba Sustentável, apresentado pela palestrante representante da Secretaria de Turismo de Quissamã e discente do programa EICOS/UFRJ (módulo IV). Outros vídeos como, por exemplo, aquele que documentava o “Diagnóstico Socioambiental do Projeto Pólen” foram apresentados aos participantes em caráter de finalização/avaliação. Já os filmes “Narradores de Javé”²⁰ e “Rancho Fundo”²¹ foram utilizados, no módulo IV, como situações geradoras de debates sobre o papel do(a) educador(a) ambiental.

É importante ressaltar que em todos os módulos dedicamos um período do dia para uma plenária geral. Nestas eram negociadas datas para o acompanhamento, realizadas discussões pragmáticas sobre as atividades e apresentadas demandas dos participantes para a equipe.

²⁰ Narradores de Javé Direção: Eliane Caffé. Bananeira Filmes. Co-produção Guillane Filmes, 2003. 1 DVD (102' aprox.):son., color. (NTSC)

²¹ No *Rancho Fundo* é um documentário que explicita a realidade de degradação ambiental de um bairro de Nova Iguaçu²¹. Este vídeo faz parte da série “Perfil de Bairro” que foi realizada em diversos bairros da Baixada Fluminense pela equipe da TV Maxambomba/CECIP. O vídeo parte de uma enquete popular, no centro do município, indagando se as pessoas sabem onde fica Rancho Fundo, com respostas reforçando a ideia do “fim do mundo”. A partir daí, desenvolve o perfil do bairro resgatando a fotografias antigas do local, para sua história, que se vincula fortemente ao prédio da escola, antiga sede da fazenda de laranja. Então, os moradores lembram-se do passado, de quando chegaram ao bairro e não existiam vestígios da degradação ambiental, mas uma forte relação com a exuberância da natureza. E vão, dessa forma, construindo a identidade que têm com o local em que vivem. Desta forma, o vídeo mostra um resgate histórico e cultural permite a comparação de presente e passado, e, a partir deste confronto de imagens sensibiliza para luta social na justiça ambiental.

Além disso, a partir do módulo II, fazíamos também, após as atividades do dia, reuniões com cada equipe por municípios.

Atividades Lúdicas: sensibilização, sensopercepção e desenvolvimento dos grupos

O planejamento do curso incluiu a realização de atividades lúdicas e de sensopercepção com vistas, principalmente, a facilitar a formação de grupos de trabalho e a promover a sensibilização dos participantes para a necessidade e importância de reconhecimento do “eu” e do “outro” (ALVES, 1995) e do meio em que se encontram. Estas atividades foram utilizadas como ponto de partida para outras atividades, como por exemplo, para discussões, realizadas durante os módulos subseqüentes (I a III), sobre o modo como a percepção é diferenciada a partir do olhar de cada um, sobre os diferentes interesses que podem estar em jogo na disputa para uso de determinado recurso etc.

No módulo IV o espaço previsto para ações de relacionamento interpessoal foi substituído por atividades mais específicas de desenvolvimentos dos grupos nos polos. Foram realizadas atividades conduzidas pela psicóloga consultora do projeto visando diagnosticar a percepção dos grupos quanto aos objetivos do projeto, relações nos polos etc. Este trabalho iniciado nos módulos seria continuado pela equipe no decorrer das atividades dos polos de EA.

Além destas atividades, ocorreram nos módulos I a III algumas atividades lúdicas enfatizando a cooperação, brincadeiras que possibilitavam o conhecimento e o cuidado com o outro, e atividades de descontração em grupo.

Atividades em campo

Motivados por concepções teóricas voltadas ao empírico, buscamos ao longo de todo o curso proporcionar saídas em campo aos participantes do curso. Segundo Ferreira (2001), as atividades de campo têm muitas vantagens no processo ensino-aprendizagem. Elas oferecem condições ideais para aprender novas noções e conceitos porque se associam a impressões novas e agradáveis e, além disso, facilitam o exercício da interdisciplinaridade. No primeiro módulo foi realizada uma saída em campo para conhecimento do funcionamento de ecossistemas e suas interações com o ser humano. Já nos módulos II e III, a visita a setores da empresa buscou entender o funcionamento destes permitindo inferir sobre as relações com a filosofia da empresa e com o trabalho de exploração e produção de petróleo e gás. No módulo IV estava prevista uma saída em campo ao Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, mas

esta não ocorreu em virtude de condições climáticas desfavoráveis. A saída pretendia apresentar a UC, bem como seu processo histórico de criação, conflitos de uso de terra, as relações existentes com a comunidade etc.

A primeira saída em campo foi realizada no módulo I, para dois locais diferentes. No primeiro passamos o dia na Rebio União. Lá foram realizadas atividades de sensopercepção, trilha ecológica em um trecho de Mata Atlântica, palestra sobre a gestão ambiental em UC, apresentada pelo chefe da reserva e um projeto de resgate sócio-histórico com moradores, apresentada pela analista do Ibama responsável pelas atividades de EA da reserva. A segunda saída em campo do curso foi realizada na Lagoa Imboassica, a fim de conhecer o ecossistema e realizar as primeiras etapas de um estudo de caso sobre seus problemas ambientais. Para isso, foram contatados previamente alguns representantes de entidades que estavam envolvidas com os problemas da lagoa para serem entrevistados pelos participantes do curso.

A lagoa Imboassica é um ambiente que sofre pressão antrópica em Macaé. Segundo Esteves (1998) seus problemas são aberturas de barra, aterro em suas margens, lançamento de esgoto *in natura*, dentre outros. Este ecossistema foi interessante para fazer um estudo de caso, pois é alvo de diferentes interesses por diferentes grupos sociais em Macaé. Assim, a proposta de atividade foi realizada a partir de um caso real, com representantes que estão envolvidos nas lutas e debates sobre a lagoa.

A saída em campo realizada no módulo II foi à Sede da empresa em Macaé e ao Centro de Defesa Ambiental de Macaé. Nestes locais os participantes observaram técnicas de segurança e procedimentos para prevenção e remediação de acidentes além de conhecer um pouco sobre o funcionamento desses setores. A quarta saída em campo foi também às instalações da Petrobras, desta vez a fim de conhecer as instalações do Porto Imbetiba.

Acompanhamento contínuo - Visitas de Acompanhamento e atendimentos

As visitas de acompanhamento surgiram com o intuito de realizarmos um acompanhamento sistemático sobre o andamento das atividades realizadas entre os módulos. Foram encontros que discutiram os avanços e dificuldades de cada grupo e também respondiam por uma continuidade dos temas trabalhados nos módulos e fóruns e relatados anteriormente. Podemos entender as visitas de acompanhamento como encontros realizados periodicamente entre a equipe executora do projeto e cada participante do polo de EA de um município a fim de: (i) acompanhar o andamento das atividades propostas durante os módulos; (ii) acompanhar e auxiliar no processo de implementação do polo de EA e (iii)

auxiliar no processo de formação e desenvolvimento dos grupos dos polos. Sendo assim, elas respondem por uma continuidade e coesão no desenvolvimento não somente do curso, mas de todo o projeto, sendo um instrumento também útil para o alcance de objetivos mais gerais do projeto, tais como a consolidação do polo.

Os atendimentos foram encontros realizados nos módulos com objetivo de discutir com cada grupo de modo específico o andamento das atividades do curso e as demandas e dificuldades enfrentadas nos municípios sobre o processo de adequação de carga horária ao projeto, implantação do polo e outras questões de funcionamento dos grupos. Atendiam aos mesmos objetivos das visitas de acompanhamento, mas eram realizados durante os módulos.

3.3.2 Sujeitos da pesquisa

Apesar do curso ter sido realizado para 40 pessoas, proveniente de 13 municípios da Bacia de Campos, para fins desta pesquisa acompanhei 15 pessoas por meio de registros das atividades, realizei entrevistas com quatro pessoas e ao final, decorrente do processo de redução dos dados e de construção da pesquisa, fiz análise da interação discursiva com sete participantes e posteriormente selecionei três participantes para aprofundar a análise, esta seleção combinou questões definidas previamente para a investigação, com os critérios apresentados a seguir e questões geradas a partir dos resultados da interação discursiva apresentada na seção 5. Os critérios de seleção dos participantes foram critérios qualitativos. Uma das intenções iniciais foi pesquisar um grupo heterogêneo em termos de formação superior, uma vez que a EA não é atribuição exclusiva do professor de ciências, assim pensei em profissionais com diferentes formações. Sendo assim, durante a atividade em grupo participaram biólogos, pedagogos e uma professora de matemática. Outro critério que balizou a definição dos sujeitos da pesquisa foi a própria participação nas atividades de modo a gerar textos para as análises. Os profissionais que aceitaram participar da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 01), segundo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.

Sendo assim, acompanhei um dos grupos participantes da atividade ocorrida em um dos módulos do CFEA²² e posteriormente realizei entrevistas com alguns destes participantes da atividade em grupo que na pré-análise determinaram a construção de significados de modo mais preponderante na atividade.

Os dados sobre o perfil dos participantes foram inicialmente obtidos por meio dos formulários de inscrição para a seleção do curso e também por meio da análise de seus currículos. Todavia, após o contato mais estreito com cada profissional ao longo dos módulos do curso, senti a necessidade de atualizar os dados iniciais. Sendo assim, realizei uma atualização de cadastro por meio de um formulário.

Nas análises procurei refletir sobre os horizontes sociais dos sujeitos participantes, a fim de contribuir para a ampla compreensão do que, como e porque se está sendo dito e a partir de quem. Os participantes deste estudo estão ou já estiveram em sala de aula e todos trabalham com EA em diferentes contextos. Busquei considerar estes horizontes sociais a partir de relações entre o que os participantes falavam e suas atividades profissionais; cursos que faziam; pertencimento ao meio acadêmico ou não; pertencimento a outros projetos de EA em que locais durante o processo de análise das práticas discursivas.

Descrição dos sujeitos da pesquisa

Valéria é bióloga e atua como professora de ciências na rede municipal de educação. Esther é pedagoga e durante o tempo do CFEA coordenou o grupo de EA da Secretaria de Educação de seu município e participou da câmara temática em EA de um comitê de bacias hidrográficas da região, bem como de atividades de EA no município. Entretanto no final de 2008 foi afastada de suas atividades. Carlos é biólogo e professor de ciências na secretaria municipal. Também é membro de ONG em seu município. Karina é bióloga, professora de ciências e durante o CFEA atuou também como coordenadora de ciências da rede municipal de educação. Rita possui formação na área da biologia e direito (na época do curso), possui ampla participação em projetos e atividades de EA desde 1995, participa de Redes de EA, Conselho Municipal de Meio Ambiente, é membro um comitê de bacias hidrográficas da região e da agenda 21 escolar. Bianca possui sua formação na área da pedagogia e desenvolvia na época do estudo atividades de EA como instância de coordenação pedagógica. Durante esta pesquisa realizou um curso de pós-graduação em EA. Atualmente atua em

²² Atividade ocorreu com todos os participantes do curso, totalizando 4 grupos. Entretanto, para fins deste estudo as atividades de dois grupos foram gravadas em vídeo e analisei os dados de um dos grupos (grupo 2).

escolas com orientação educacional. Camila é uma professora da área da Matemática atua em sala de aula e desenvolve atividades de EA com alunos, levando-os a campo. Atualmente desenvolve esse projeto que está vinculado à Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Durante esta pesquisa cursava mestrado em Economia.

Podemos relacionar que de modo geral o perfil dos participantes é que já desenvolvem atividades de EA em espaços diferentes que não só o CFEA. Alguns deles passaram a desenvolver essas atividades após o início do curso, outros não. Possuem uma formação de graduação diferenciada, mas isso não foi fator determinante para o trabalho com EA. Preferi não identificar os participantes com relação aos municípios dos quais são representantes no projeto a fim de manter o sigilo.

3.3.3 Geração de dados e ferramentas analíticas do estudo

3.3.3.1 Geração de dados

A etapa de análise do CFEA a partir das propostas de seus proponentes foi realizada por meio da análise de documentos. Essas informações foram apresentadas a partir de uma caracterização histórica relacionada ao licenciamento ambiental e discutidas à luz do referencial teórico utilizado. Caracteriza-se como uma etapa de análise documental.

Para descrição e análise dos discursos dos participantes do CFEA utilizei uma das atividades em grupo ocorridas durante o curso e entrevista com os sujeitos da pesquisa.

Atividade em grupo

A atividade ocorreu em janeiro de 2008 durante o final do módulo IV CFEA. Envolveu dois momentos i. motivação para a discussão e ii. Discussão em grupo. A motivação para a discussão consistiu em uma reflexão sobre o papel do educador ambiental que estava sendo formado durante o curso, suas características e seus desafios. A motivação foi gerada por meio de uma atividade de sensibilização. O segundo momento permitiu relatos do que foi refletido e vivenciado no momento de motivação para a discussão, o que possibilitou a discussão sobre os compromissos, características e desafios ao educador ambiental. O debate referente à atividade dos sujeitos participantes deste estudo foi videogravado.

Em seguida aprofundarei a descrição dos contextos e cenários empíricos da atividade.

i. motivação para a discussão – atividade de sensibilização

O grupo participante foi convidado a caminhar seguindo desenhos de pés simbolizando pegadas que ficaram espalhados pelo chão do espaço juntamente com algumas palavras²³ que simbolizam características de um educador ambiental distribuídas pelo caminho. O universo de palavras disponíveis aos participantes foi determinado a partir de uma atividade da equipe executora do Projeto Pólen que definiu palavras que poderiam ser características de diferentes concepções. Também o trabalho de Tozoni-Reis (2002) ajudou na seleção das palavras.

Cada participante pegou no máximo cinco papéis, com características do educador ambiental. Ao terminar a caminhada eles hierarquizaram as características escolhidas colocando em primeiro lugar a que julgaram como mais importante. Escreveram em um papel separado as características já hierarquizadas e entregaram. A análise a partir do referencial teórico adotado ocorreu a partir do contexto em que as palavras estavam sendo utilizadas, ou seja, a partir dos textos do debate em grupo.

ii. Discussão em grupo

Depois, reunidos em grupos, discutiram e analisaram as escolhas comparando as características escolhidas com o seu cotidiano no projeto e refizeram a escolha e hierarquização de palavras em grupo. Algumas perguntas foram utilizadas para fomentar a discussão nos grupos, como: *Que educador ambiental estamos nos tornando? Quais os nossos compromissos e características? Qual o nosso papel? Que características foram selecionadas e porquê? Quão próximos estamos destas características? O Projeto Pólen facilitou a aquisição destas características?*

A discussão no grupo foi videogravada. No momento da atividade eu era a mediadora de outro grupo que inicialmente faria parte deste estudo, entretanto, após o processo de redução de dados a atividade do outro grupo não constituiu o *corpus* da presente investigação.

²³ As palavras disponíveis para os participantes foram: político, enfático, ter nível superior, conhecer leis, comunicabilidade, criatividade, vivência prática, tolerância, idealista, espiritualidade, militância, liderança, ser biólogo, conservacionista, sensibilização, autoridade, perseverança, mediador de conflitos, reintegrador do indivíduo à natureza empatia, flexibilidade, cooperação, embasamento teórico emoção, conhecimento teórico, além de um papel em branco caso o participante quisesse escrever.

Realização das Entrevistas

A entrevista é uma técnica comumente utilizada nas investigações de natureza qualitativa, entretanto o que difere em muitos trabalhos lidos ao longo deste estudo é na forma de se analisar os dados. Em uma entrevista, o entrevistado seleciona as experiências que considera mais relevantes e esta seleção já é um produto dos fatos interpretado e selecionado pelos sujeitos (ANDRADE, 2008). Também esta autora no mesmo trabalho afirma que a entrevista é uma técnica capaz de captar a fala dos entrevistados considerando a forma como utilizam os matizes de linguagem para estruturar seus discursos, bem como, a forma como manifestam seus traços culturais, sociais e lingüísticos, aspectos relevantes para este tipo de estudo (ANDRADE, 2008).

As entrevistas foram realizadas em fevereiro de 2009. Elas foram de tipo semi estruturado que considera a presença e influência do investigador e oferece as perspectivas possíveis para que o entrevistado esteja à vontade e aja de forma espontânea enriquecendo a investigação (ALVEZ-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004).

A elaboração das entrevistas foi feita após uma pré-análise do material do curso e a partir de atividades ocorridas durante as visitas de acompanhamento. Nesta etapa analisei trechos de visitas de acompanhamento nas quais a participante Bianca, selecionada para participar da investigação estava presente. A partir, desta pré-análise identifiquei temas como: visão de EA, temáticas de EA e formação do educador ambiental, EA na sociedade e na escola, relações entre setores da EA, conhecimento de experiências e projetos de EA e continuidade do trabalho após o CFEA. Estes temas serviram para nortear todas as entrevistas. Questões individuais também foram discutidas tais como a trajetória do educador em relação à EA e planos para a etapa futura de realização dos projetos dos polos. No apêndice 02 encontra-se o quadro com os temas propostos para a entrevista.

As entrevistas ocorreram preferencialmente na casa dos sujeitos, menos uma, realizada no polo de EA do município. Começaram como uma conversa informal dada a relação que se construiu com os sujeitos no decorrer do curso de formação. As entrevistas duraram tempos diferentes para cada participante: uma hora para a participante Bianca, uma hora e 20 minutos para a participante Rita e duas horas para a participante Camila. Nesta contagem exclui os momentos iniciais e finais de conversa informal. Foram realizadas em dias seguidos uma vez que a pesquisadora já se encontrava em campo.

3.3.3.2 Ferramentas analíticas: transcrições e análises

A atividade em grupo e as entrevistas foram integralmente transcritas. A transcrição é uma das ferramentas analíticas utilizadas para manusear os textos. Ochs, (1979 apud TAYLOR, 2001) e Riessman (1993 apud TAYLOR, 2001) entendem que a transcrição é parte da análise e não um estágio separado. Para a realização da transcrição de parte do material contei com a contribuição de assistentes de pesquisa que integravam o grupo de pesquisa. Todo o material foi posteriormente revisado por mim. Cada transcrição buscou ser fiel quanto ao modo de falar dos sujeitos. Para a realização da transcrição utilizou-se a convenção elaborada no Laboratório de Linguagens e Mediações do NUTES/UFRJ. Essa convenção aproxima-se do padrão usual da gramática e utiliza símbolos com indicações de pausas, ênfases etc. As falas foram organizadas em turnos seguindo a proposta de Sinclair e Coulthard (1975), na qual um turno corresponde a uma tomada da palavra de um participante determinado durante uma intervenção oral e sua extensão pode variar desde frases até uma só palavra. Nos apêndices incluí o sistema das convenções adotado (Anexo 01) e um modelo dos trechos transcritos (Apêndice 03).

A estrutura das transcrições foi organizada de acordo com a proposta de Chagas (2006): 5 colunas dispostas com as respectivas identificações: i. faixa de tempo do DVD (não necessariamente da duração da atividade, pois as gravações resultavam em mais de um DVD) ii.turnos da fala, iii.locutores, iv.enunciados proferidos, v. comentários acerca da situação discursiva, entendidos como o registro dos eventos externos ocorridos durante os encontros, e registros explicativos da fala em alguns momentos como gestos e expressões. As entrevistas foram transcritas do mesmo modo, com exceção da coluna tempo que não foi considerada.

Análise da atividade em grupo

Para análise da atividade em grupo fiz uma primeira leitura dos textos transcritos a fim de compreender a situação discutida e identificar temas presentes na discussão como descrito por Coffey & Atkison (2005). Em seguida identifiquei episódios e ciclos de interação.

Episódios são construções sociais humanas em que os sujeitos envolvidos iniciam uma ação, dão continuidade e as concluem (LEMKE, 1997; SÁNCHEZ MIGUEL et al., 2008a). Sánchez Miguel et al. (2008b) entendem episódios como o conjunto de trocas que se agrupam em torno a um objetivo visível para os participantes, e exemplificam ações como as de ler um

texto, fazer um mapa conceitual, avaliar a compreensão de algo. Assim os episódios são constituídos de enunciados agrupados em função do padrão temático e da estrutura da atividade discursiva (LEMKE, 1997). A distinção dos episódios pode ser feita por meio da observação de mudança dos objetivos, dos materiais utilizados e da relação global entre os participantes (SÁNCHEZ MIGUEL et al., 2008b).

Dentro de cada episódio podem estar um ou mais ciclos de interação. Um ciclo conforma um conjunto de trocas discursivas (de turnos) que são necessários para alcançar um acordo entre as partes que intervém (SÁNCHEZ et al., 2008a). Deste modo a interação educativa vai evoluindo por meio de sucessivos ciclos de interação e assim o ciclo de interação é uma unidade de análise que mostra os enunciados dos participantes. Contudo, os mesmos autores ponderam que muitas vezes determinar quando começa e termina um ciclo é problemático em muitas ocasiões nas quais as interações são mais ricas que o conhecido ciclo indagação-resposta-avaliação proposto por Sinclair e Cloutland (1975). Em uma descrição mais pormenorizada Sánchez Miguel et al. (2008b, p.241) descrevem que “os episódios se descompõem em ciclos de interação, que conformam a unidade comunicativa mais elemental de análise”.

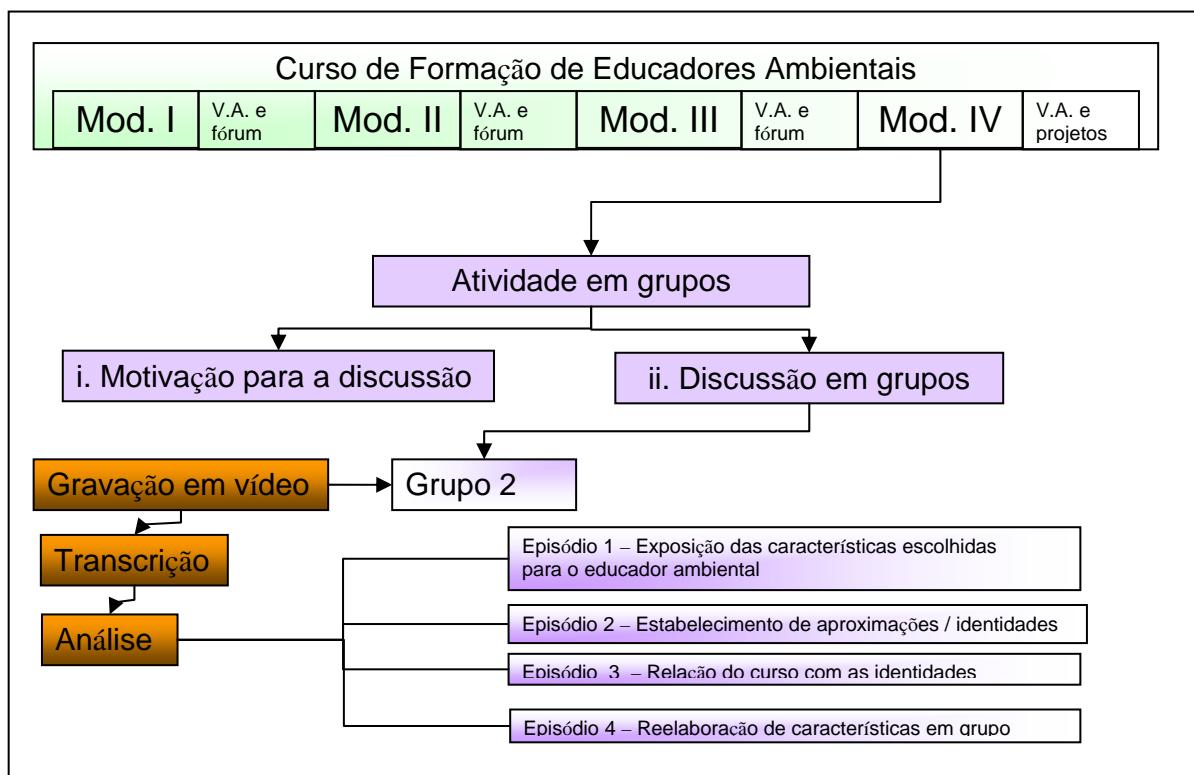
Estas análises iniciais (identificação de temas gerais, episódios e ciclos de interação) foram realizadas como uma primeira aproximação ao material transscrito. Em seguida busquei compreender os textos a partir das categorias do controle interacional, da intertextualidade manifesta e do estabelecimento de relações com a prática social e elaborei um quadro analítico (Apêndice 04). As análises realizadas privilegiaram o conteúdo ideacional dos discursos dos participantes. As categorias utilizadas foram: controle interacional: *tomadas de turno, estruturas de troca, controle de tópicos, determinação e policiamento de agendas*; categorias para análise da intertextualidade: *representações do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia*. Essa análise buscou dois eixos: (i) sentidos de EA e (ii) da formação/atuação do(a) educador(a) ambiental que circularam durante a atividade. A análise da atividade em grupo permitiu aprofundar o eixo sobre os aspectos da formação/atuação do(a) educador(a) ambiental. No capítulo de resultados as marcas textuais das categorias são destacadas em negrito.

Análise das entrevistas

As entrevistas foram caracterizadas neste estudo como um complemento e aprofundamento das análises. Entendo que nesta situação discursiva, mudam-se as condições de produção dos discursos em um contexto mais imediato, na qual os falantes se dirigiram diretamente à entrevistadora. Este aspecto sobre as condições de produção foi considerado nas análises. Fiz uma primeira leitura dos textos transcritos a fim de compreender a situação discutida e identificar temas gerais para guiar a análise, dado que o material poderia ser explorado de diferentes modos (Coffey & Atkison, 2005). Busquei compreender os textos a partir das categorias da intertextualidade manifesta e do estabelecimento de relações com a prática social. Com isso identifiquei os significados ideacionais dos discursos dos participantes. As análises foram realizadas utilizando-se as categorias para análise da intertextualidade, como *representações do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia*. Essa análise buscou dois eixos: (i) sentidos de EA e (ii) aspectos da formação/atuação do(a) educador(a) ambiental que circularam durante a atividade e permitiu aprofundar principalmente o eixo sobre sentidos de EA. No capítulo de resultados as marcas textuais das categorias são destacadas em negrito.

Para as análises da atividade em grupo e das entrevistas o dispositivo analítico utilizado foi baseado na fase de Norman Fairclough do livro *Discurso e Mudança Social* (embora neste estudo eu desenvolva alguns elementos de sua abordagem mais contemporânea como a análise da conjuntura).

Os esquemas a seguir (esquemas 3.3.3.1 e 3.3.3.2) apresentam o resumo das etapas de coleta de dados do estudo no que diz respeito à análise dos eventos discursivos:



Obs: Mod. = Módulo

Figura 3.3.3.1: Caracterização do *corpus* do presente estudo construído a partir de atividade do CFEA.

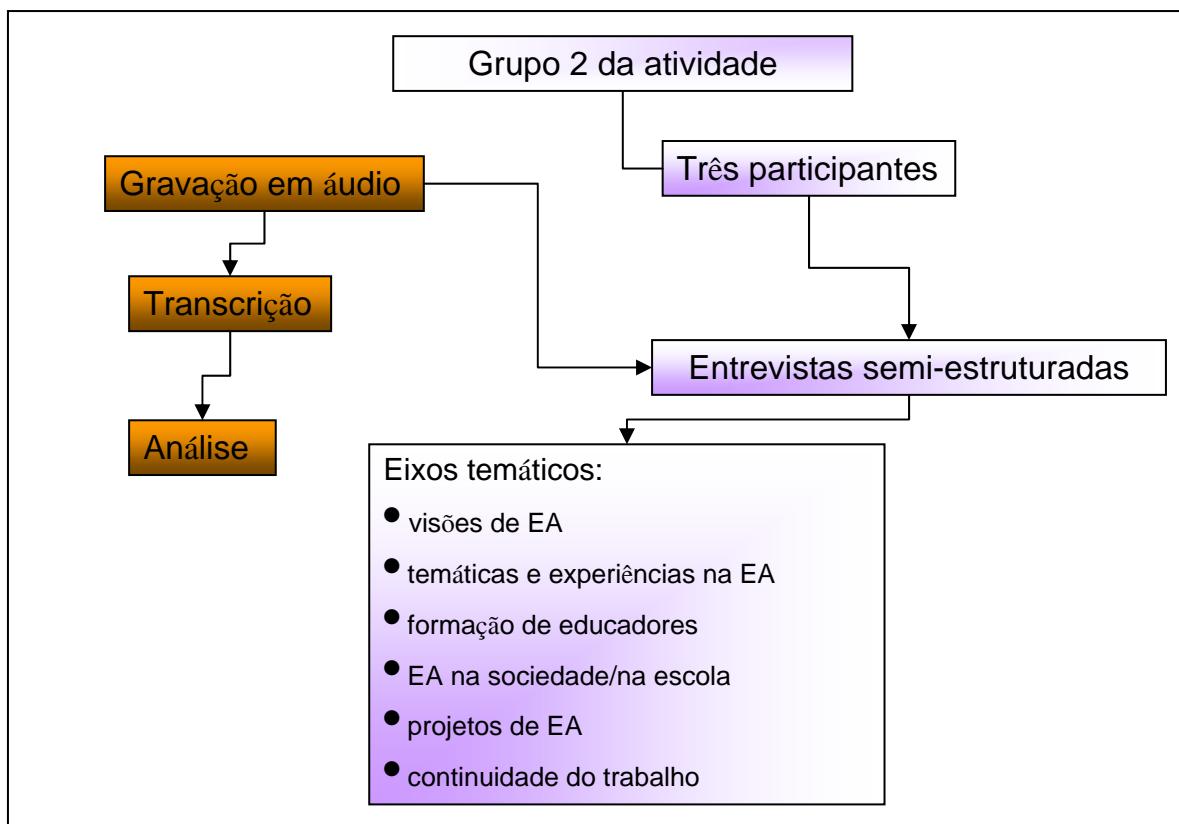


Figura 3.3.3.2: Caracterização do *corpus* do presente estudo construído a partir das entrevistas realizadas.

4. ANÁLISE DA CONJUNTURA: PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CFEA

Neste capítulo analiso e discuto a dinâmica das relações entre as instituições envolvidas na macroestrutura do CFEA, inferindo sobre os processos de negociação para a formulação do curso. Neste cenário, o Ibama é o órgão que licencia as atividades de exploração e produção de petróleo e gás e fiscaliza as ações previstas nas condicionantes da licença; a Petrobras é a empresa que tem a licença de operação para suas atividades e a universidade, é a instituição que executa o projeto. Entender a dinâmica das relações entre essas instâncias é parte da análise do discurso realizada neste trabalho, nos níveis societal e institucional. Neste capítulo tratarei das questões da macroestrutura social que regularam as condições de produção do CFEA proposto no âmbito do Projeto Pólen, buscando entender que motivações e intencionalidades implícitas e explícitas existiram na produção do curso.

4.1 O LICENCIAMENTO AMBIENTAL

O licenciamento ambiental é um instrumento de gestão do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama), criado pela Lei nº 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, regulamentada e normatizada pelas Resoluções Conama nº 001/86 e nº 237/97. Nestas resoluções, o Ibama, órgão executor do Sisnama, deverá executar o licenciamento ambiental de atividades:

localizadas ou desenvolvidas conjuntamente no Brasil e em país limítrofe; no mar territorial; na plataforma continental; na zona econômica exclusiva; em terras indígenas ou em unidades de conservação do domínio da União. (art.4. inciso I - Conama 01/1986)

Sendo assim, coube ao Ibama a realização do processo de licenciamento dos empreendimentos da Petrobras a que o curso em questão se refere. O licenciamento ambiental é definido pela resolução Conama 237/97 como o:

procedimento administrativo pelo qual o órgão ambiental competente licencia a localização, instalação, ampliação e a operação de empreendimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais, consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras ou daquelas que, sob

qualquer forma, possam causar degradação ambiental, considerando as disposições legais e regulamentares e as normas técnicas aplicáveis ao caso. (art.1. inciso I- Conama 237/97).

A licença é o instrumento garantido por lei para que o empreendedor possa desenvolver suas atividades potencialmente poluidoras. Na resolução Conama 237/97 entende-se a licença ambiental como:

ato administrativo pelo qual o órgão ambiental competente, estabelece as condições, restrições e medidas de controle ambiental que deverão ser obedecidas pelo empreendedor, pessoa física ou jurídica, para localizar, instalar, ampliar e operar empreendimentos ou atividades utilizadoras dos recursos ambientais consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras ou aquelas que, sob qualquer forma, possam causar degradação ambiental.” (art.1. inciso II- Conama 237/97).

As licenças, exigências e autorizações das atividades de exploração e produção de petróleo e gás natural são de cinco tipos diferentes: licença prévia para perfuração, licença prévia de produção para pesquisa, licença de instalação, licença de operação para atividade de exploração e produção marítima e para atividade sísmica (CONAMA Nº 23/94).

As licenças possuem como parte integrante as condicionantes. Estas são divididas em dois grupos: as condicionantes gerais, que compreendem o conjunto de exigências legais relacionadas ao licenciamento ambiental, e as condicionantes específicas, que compreendem um conjunto de restrições e exigências técnicas associadas, particularmente, à atividade que está sendo licenciada. Dentre as exigências técnicas encontra-se a obrigatoriedade de um projeto de EA.

Bezerra (1996 apud MENDES, 2007) vê o licenciamento como um instrumento privilegiado da política ambiental, tendo em vista que ele possibilita a abordagem de cada caso de forma específica; leva em conta a valoração dos recursos naturais e prevê a participação da sociedade. Uema (2006) complementa a ideia de que o licenciamento ambiental é um instrumento disponibilizado pelo Estado para a participação social dentro de um contexto de desmantelamento das estruturas estatais e de entrega às forças do mercado e que por isso deve ser feito de modo a explicitar problemas ambientais e mobilizar a sociedade. Entendendo o licenciamento como um processo, o órgão executor do licenciamento não apenas concede licenças, mas também acompanha o trabalhado de realização de mitigadoras e compensatórias que é realizado durante a operação do

empreendimento²⁴ (quando se trata de licença de operação). O papel desempenhado pelo Ibama nos projetos de mitigação pode ser caracterizado como normatizador e fiscalizador.

No caso do Projeto Pólen, este ficou cerca de um ano em trâmites junto ao Ibama até obter aprovação. No total foram quatro pareceres enviados pelo Ibama solicitando adequações no projeto antes de sua aprovação, caracterizando também um papel de avaliador/validador das ações de EA com vistas à mitigação de impactos. Foram eles: Parecer Técnico ELPN/Ibama Nº 128/04 de 10 de agosto de 2004, o de Nº 171/04 29 de outubro de 2004, o de Nº 230/04 de 16 de dezembro de 2004 e o de Nº 020/05 de 28 de fevereiro de 2005 que visavam esclarecimentos e complementações ao Estudo de Impacto Ambiental (EIA) para o licenciamento ambiental da atividade de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural no Campo de Espadarte, Bacia de Campos. No parecer de técnico Nº 027/05 de 07 de março de 2005, o projeto foi aprovado. Após a aprovação do projeto, outros pareceres de acompanhamento das atividades foram emitidos pelo órgão solicitando readequação de planejamento de algumas das atividades durante o diagnóstico e sistematização de informações no relatório semestral de avaliação das atividades. De fato, este papel de avaliador/validador das propostas de EA no licenciamento é fruto de um processo de um setor específico dentro do órgão. A seguir explorarei este aspecto sobre a proposta de EA da Coordenação Geral de EA (CGEAM) do Ibama.

4.1.1 A proposta de EA da Coordenação Geral de EA do Ibama

Sobre os projetos de EA propostos no âmbito do licenciamento ambiental federal, suas propostas metodológicas começaram a ser construídas com a criação da CGEAM do Ibama. A EA no órgão começou inicialmente relacionada a um grupo de trabalho no Ibama e depois foi fortalecida pela criação dos Núcleos de EA (NEA). Apesar das atividades de EA serem propostas a partir dos pressupostos da gestão ambiental pública desde 1992, oficialmente a CGEAM foi criada em 2002. Neste período, esta coordenação realizou projetos pedagógicos dentro do órgão e constituiu a base das propostas de EA que deveriam estar presentes nos projetos de EA como medidas mitigadoras. Esta coordenação foi extinta em 2007 por meio da Medida Provisória nº 366, de 26/04/2007 e dos Decretos nº 6.099 e nº 6.100/2007 quando o Ibama foi dividido em Ibama e Instituto Chico Mendes. Este fato pode ter contribuído para o

²⁴ Este termo é empregado para caracterizar o objeto a ser licenciado, neste caso, me refiro às plataformas de petróleo que têm suas atividades submetidas ao processo de licenciamento.

enfraquecimento institucional da proposta de EA da CGEAM, mas os pressupostos para o trabalho com EA, elaborados por esta coordenação, continuam vigentes e materializados nas atividades da Coordenação Geral de Petróleo e Gás (CGPEG)²⁵. Quanto a esse possível enfraquecimento político, é importante ressaltar que de acordo com a abordagem de Fairclough (2001), o poder hegemônico de determinados grupos em uma sociedade é parcial, temporário e transitório, caracterizado por um equilíbrio dinâmico, no qual se está sempre em busca.

A CGPEG destaca que o objetivo dos programas/projetos de EA, que são condicionantes de licença ambiental, deve ser gerar processos educativos com vistas a garantir a participação dos diferentes grupos sociais afetados, direta ou indiretamente, pela atividade objeto do licenciamento em todas as etapas do processo e envolver a sociedade de forma a atuar na prevenção/superação dos riscos e danos socioambientais causados por intervenções no meio ambiente (QUINTAS, 2002).

Esta coordenação trabalha na vertente da gestão ambiental pública que é um processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre o ambiente, objetivando garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado conforme determina a constituição federal (QUINTAS, 2005). É parte do entendimento deste processo que diferentes grupos sociais se apropriam de modo particular dos recursos ambientais e possuem sobre eles interesses políticos e ideológicos distintos e muitas vezes conflitantes. O processo de EA nesta perspectiva da gestão contribui para o reconhecimento desses interesses e atua na esfera do encaminhamento de propostas participativas de uso com vistas a diminuição das assimetrias entre grupos sociais. Sendo assim, segundo o documento orientador das propostas de EA do Ibama, (IBAMA 2002, p.9) a gestão ambiental pública “busca o controle social na elaboração e execução de políticas públicas por meio da participação permanente dos cidadãos, principalmente de forma coletiva na gestão do uso dos recursos ambientais e decisões que afetam a qualidade do meio ambiente”.

Os pressupostos da EA neste processo são (IBAMA, 2002, p.13-15):

- O meio ambiente ecologicamente equilibrado é direito de todos, bem de uso comum essencial à sadia qualidade de vida.
- Preservar e defender o meio ambiente para presentes e futuras gerações é compromisso do poder público e da coletividade.

²⁵ A CGPEG está constituída por duas coordenações, sendo uma de Exploração e outra de Produção. A primeira responsável pelo licenciamento das atividades de sísmica e perfuração. A coordenação de Produção avalia, aprova e acompanha os projetos relacionados às condicionantes de licença.

- Preservar e defender o meio ambiente ecologicamente equilibrado é um compromisso ético com as presentes e futuras gerações.
- No caso do Brasil, o compromisso ético em preservar e defender o meio ambiente ecologicamente equilibrado para presentes e futuras gerações implica: construir um estilo de desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente seguro num contexto de dependência econômica e exclusão social; praticar uma gestão democrática, fundada no princípio de que todas as espécies têm direito de viver no planeta, num contexto de privilégio para poucos e obrigações para muitos.
- A gestão ambiental é um processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído. Este processo de mediação define e redefine continuamente o modo como os diferentes atores sociais, por meio de suas práticas, alteram a qualidade do meio ambiente e, também, como se distribuem os custos e benefícios decorrentes das ações destes agentes.
- A gestão ambiental não é neutra. O poder público ao assumir determinada postura diante de um problema ambiental está de fato definindo quem ficará na sociedade e no país, com os custos e os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio, seja ele físico-natural ou construído.
- Ao praticar a gestão ambiental o poder público distribui custos e benefícios de modo assimétrico na sociedade.
- A sociedade não é o lugar da harmonia, mas sobretudo, de conflitos e confrontos que ocorrem em suas diferentes esferas (política, econômica, das relações sociais, dos valores etc.).
- Apesar de sermos todos seres humanos, quando se trata de transformar decidir ou influenciar sobre a transformação do meio ambiente, há na sociedade, uns que podem mais do que outros.
- O modo de perceber determinado problema, ou mesmo a aceitação de sua existência, não é meramente uma questão cognitiva, mas é mediado por interesses econômicos, políticos, posição ideológica, e ocorre em determinado contexto social, político espacial e temporal.
- A educação no processo de gestão deve proporcionar condições para produção e aquisição de conhecimentos e habilidades, e o desenvolvimento de atitudes visando à participação do cidadão, principalmente de forma coletiva na gestão do uso dos recursos ambientais; e na concepção e aplicação das decisões que afetam a qualidade dos meios físico-natural e sociocultural.
- Os sujeitos da ação educativa devem ser prioritariamente, os segmentos que são afetados e onerados de forma direta pelo ato da gestão ambiental e dispõem de menos condições para intervirem no processo decisório, sobre a apropriação e uso dos recursos ambientais.

O papel da CGPEG pode ser caracterizado como o de exigir, através de um processo educativo, mudanças sociais no que se refere à democratização do discurso sobre a questão ambiental no licenciamento de petróleo. Para Fairclough (2001), e como apresentado no quadro teórico, a democratização tem a ver com a remoção das desigualdades e assimetrias nos direitos, obrigações e valorização discursiva e lingüística de grupos de pessoas. Entretanto, esse processo de democratização, ao romper com as assimetrias existentes entre grupos afetados e empresa, proporciona condições para maiores questionamentos desses grupos afetados à empresa e mesmo ao poder público, que anteriormente não tinham condições de avaliar as mudanças causadas em seu meio.

No que tange à EA na esfera do licenciamento este discurso tem buscado se consolidar para que não sejam realizadas atividades de mitigação descoladas da proposta mitigadora *em si*. Sobre isso Uema (2006) nos chama atenção alertando que muitos projetos promovidos pela empresa não problematizam as suas atividades como potencialmente poluidoras. As empresas geralmente realizam ações de capacitação de um modo descolado do contexto socioambiental vivenciado pelos grupos sociais ou de modo a prescrever atitudes e comportamentos considerados ecologicamente corretos. Falta na discussão a dimensão política do processo educativo e muitas vezes há o entendimento de que os programas de EA são para divulgar informações sobre o empreendimento licenciado confundindo-os com projetos de comunicação social. Entretanto, modificar esta estrutura é um desafio, porque na medida em que a própria empresa realiza projetos cujo cerne é a mitigação, ela fica mais aberta a negociar suas ações com a população afetada.

Na introdução deste estudo apresentei de distintos enfoques da EA. Mediante isto, vale considerar que fora do contexto do licenciamento as práticas da EA têm sido bastante diversificadas (SANTOS e MARTINS, 2007). A análise realizada neste estudo de 2007 mostrou que os dissensos que constituem o campo refletem na diversidade de abordagens práticas que vão desde atividades de sensibilização até atividades reflexivas problematizadoras da realidade socioambiental, fazendo-se constituir um campo eminentemente interdisciplinar. Estas práticas diversificadas também são observadas nas atividades realizadas pelos idealizadores do Projeto Pólen, por parte da universidade como será descrito adiante. Essa dimensão de diferentes práticas de EA foi considerada nas negociações existentes durante a elaboração do CFEA.

Layrargues (2006) afirma que nos espaços centrais do sistema capitalista a concepção de EA que se tornou hegemônica é aquela que tem como tarefa prioritária a promoção de

mudanças culturais como contribuição da Educação para a reversão da crise ambiental, atentando para o esvaziamento da dimensão política-ideológica. Argumenta ainda que a EA, de modo geral, têm se revestido da função moral de socialização humana ampliada à natureza, rumo à construção de uma ética ecológica. Então, de acordo com este autor, o discurso da CGPEG/Ibama estaria na contra-mão desta tendência, pois incorpora a dimensão política-ideológica nas ações de EA, e exige mudanças para o contexto do licenciamento ambiental federal. Esta proposta, de EA no licenciamento ambiental, regulamenta um artigo da PNEA e normatiza as ações de EA no âmbito das medidas mitigadoras e compensatórias, para que a EA neste campo não seja tratada apenas como uma ação cultural, entendendo que há beneficiados e afetados negativamente durante o processo de apropriação dos recursos naturais.

Neste sentido, o processo que vem sendo realizado no licenciamento diferencia-se da EA proposta pelo ProNEA. A missão do ProNEA destacada no capítulo 1 deste estudo (ver seção 1.3.1) parece desconsiderar as disputas e interesses presentes na sociedade quando se trata de apropriação e uso dos recursos naturais. Sendo assim, ao entendermos a sociedade como um espaço no qual coexistem diferentes grupos sociais e que estes grupos possuem interesses diversos sobre o uso dos recursos naturais, a EA deve ocorrer em uma perspectiva plural e que visa a negociação entre estes distintos interesse. Tal processo entende que haverá concessões e disputas, grupos sociais que serão beneficiados e outros que serão afetados negativamente.

4.2 A ECONOMIA DO PETRÓLEO E A EMPRESA PETROBRAS

A acumulação do capital e a expansão dos mercados, além de acarretarem transformações socioeconômicas, políticas e culturais, engendraram mudanças significativas no meio ambiente. A natureza, incluindo o homem, foi convertida em mercadoria através da exploração dos recursos naturais e da venda da força de trabalho. De tal modo, o atendimento às demandas industriais e o seu incremento tecnológico colocam, muitas vezes, de lado a pertinência das discussões em torno da degradação ambiental.

A devastação da natureza ocasionada pelo metabolismo social do capitalismo levou a sociedade a uma situação iminente de risco de esgotamento dos recursos naturais e, em decorrência, a uma preocupação em preservar algumas áreas do planeta, vistas por certos grupos sociais, como de relevante interesse para o equilíbrio ecossistêmico e para a garantia

da biodiversidade. Estes problemas de degradação ambiental se intensificaram e se ampliam desde meados do século XX, com as inovações tecnológicas que aumentaram a produtividade do trabalho. O modelo de desenvolvimento experimentado por nossa sociedade é pautado no livre mercado, nos interesses individuais, na propriedade privada, na expansão do consumo enfim, nas bases materiais de um sistema capitalista. Neste mercado o capital é a mola mestra da sociedade, capital este que quando em movimento gera o lucro e também diversos impactos positivos e negativos na sociedade.

O petróleo no Brasil foi descoberto em 1939, em Lobato, BA. Entretanto, o primeiro campo comercial foi em Candeias, BA somente descoberto em 1941. A partir de 1953, no governo de Getúlio Vargas, foi instituído o monopólio estatal do petróleo com a criação da Petrobras, que deu partida decisiva nas pesquisas do petróleo brasileiro (THOMAS, 2004). Em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve a quebra do monopólio com a entrada da Lei nº. 9.478/97 em vigor, mais conhecida como a Lei do Petróleo, na qual são determinadas regras especiais para o segmento petrolífero. A Lei quebra o monopólio da União (da Petrobras, consequentemente), prevendo que todas as atividades que antes constituíam exclusividade estatal poderão ser objeto de concessão para operação de empresas privadas nacionais. Com essa lei, a empresa passa a receber o mesmo tratamento previsto para as demais empresas privadas em processos licitatórios, salvo em situações de empate, apresentando-se como vencedora. Neste período foi também construída a Agência Nacional de Petróleo Gás Natural e Biocombustíveis que é o órgão regulador das atividades que integram a indústria do petróleo e gás natural e a dos biocombustíveis no Brasil. Este governo privatizou parcialmente a Petrobras, ao vender 30% de suas ações na bolsa de Nova Iorque. Hoje, somando com as 30% das ações que eram do setor privado brasileiro, 60% é privada. Todavia, a União continua a ter direito de decisão sobre ela, pois ainda permanece como acionista majoritária. O fato de ser uma empresa estatal com capital misto gera implicações na gestão empresarial e em seu plano estratégico. Mas têm alguns momentos, em que a Petrobras tem posições de empresa do Estado, por exemplo, quando ela contrata plataformas no Brasil, apesar de saírem mais caras do que as importadas.

Poucas empresas no mundo têm a capacidade de causar tantas mudanças sociais visíveis como as do setor petrolífero (Projeto CT PETRO, 2003). Somado ao fato de que a base de nossa economia é o petróleo e seus derivados, é importante entender como a cadeia petrolífera está estruturada. Kimura (2005) relembra que a cadeia petrolífera está dividida em 3 grandes grupos que englobam várias atividades. O *upstream* está relacionado às atividades de

exploração e produção de petróleo e gás natural, nesta fase os impactos diretos estão nas proximidades das plataformas, mas os indiretos estão relacionados aos municípios. O *midstream* compreende as atividades de refino, transporte e a importação e exportação de petróleo, gás natural e derivados. Neste grupo destacam-se as atividades de transporte no mar e em dutos e seus impactos relacionados além dos impactos das atividades de refino em um malha industrial. Já o *downstream* inclui a distribuição e revenda de derivados, e representam um vasto mercado consumidor a ser explorado. É onde concentram-se mais empresas no caso brasileiro. A cadeia petrolífera está organizada em diferentes níveis que trazem impactos diversificados tanto no campo ambiental como no social, estes impactos não cabem ser descritos aqui, mas é importante considerar que para alguns grupos sociais estes impactos podem ser positivos, para outros negativos (BOZELLI et al., 2009), e que as atividades petrolíferas geram mudanças em diversos setores sociais nas esferas municipais, estaduais e nacional.

A indústria Petrobras, com destaque para o setor de produção, se encontra em grande fase de crescimento, principalmente devido à exploração e produção de novos campos, situados em águas profundas, como é o caso da Bacia de Campos, região petrolífera localizada ao norte do estado do Rio de Janeiro. Os investimentos da Petrobras têm se direcionado ao fortalecimento da posição em águas profundas e ultra profundas, onde vem obtendo sucesso no esforço exploratório, visando atingir a auto-suficiência nacional de petróleo e garantir uma relação reserva/produção sustentável em longo prazo. A projeção da empresa é de que esses investimentos permitirão um incremento na produção dos atuais 1,8 milhão de barris/dia para 2,3 milhões de barris/dia em 2010 (PRATES et al., 2005). Contudo, os impactos negativos também vêm (não linearmente) atrelado ao fato do incremento na produção. Todavia, o discurso ideológico da empresa é pautado na empresa com responsabilidade social e comprometida com a sustentabilidade, o que minimizaria tais impactos. Isso pode ser observado em documentos sobre a visão estratégica da empresa tal como o Plano Estratégico Petrobras 2020 e no seu relatório anual de 2006 (PETROBRAS, 2006) no qual há o argumento de que é possível o desenvolvimento da empresa com a sustentabilidade. No Capítulo I do Estatuto Social da Petrobras, a empresa se define:

“Art. 1º A Petróleo Brasileiro S.A. - Petrobras é uma sociedade de economia mista, sob controle da União com prazo de duração indeterminado, que se regerá pelas normas da Lei das Sociedades por Ações (Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976) e pelo presente Estatuto.”

Também no *site* da empresa podemos observar o trecho no qual a empresa se define:

“Petróleo Brasileiro S/A é: uma Companhia integrada que atua na exploração, produção, refino, comercialização e transporte de petróleo e seus derivados no Brasil e no exterior; uma empresa de energia com enorme responsabilidade social e profundamente preocupada com a preservação do meio ambiente; uma Companhia que tem a sua trajetória de conquistas premiada por inúmeros recordes e pelo reconhecimento internacional.”

Nesta definição destaco os aspectos anteriormente citados que correspondem às atividades *up, mid e downstream*, que são as atividades fim da empresa, e a declaração de empresa preocupada com a preservação do meio ambiente. Está disponível no *site* da empresa a informação de que os projetos de “responsabilidade social” são a materialização de ações que demonstram a “preocupação” com a preservação do meio ambiente. No caso específico do Projeto Pólen, este não se enquadra nas ações de responsabilidade social, pois é uma obrigação da empresa.

4.2.1 A Coordenação de Licenciamento Ambiental da Petrobras

A Coordenação de Licenciamento Ambiental (CLA) é uma área da Gerência de Segurança, Meio Ambiente e Saúde (SMS) da Petróleo Brasileiro S.A. Petrobras - Unidade de Negócios da Bacia de campos (UN-BC), responsável pelo tratamento de questões relacionadas ao Licenciamento Ambiental das atividades de exploração e produção de petróleo e gás *off-shore* na região da Bacia de Campos. Sendo assim, como o projeto atende a uma condicionante de licença, todo o contato do NUPEM/UFRJ com a Petrobras no âmbito do Projeto Pólen, realiza-se com esta coordenação. Entretanto, partir de dezembro de 2009 houve uma reestruturação interna administrativa e a CLA passou a ser Gerência de Meio Ambiente dentro da Gerência de SMS da Petrobras Unidade de Negócios da Bacia de Campos e a partir do início de 2010 a gestão do projeto de EA, ainda que vinculado ao licenciamento ambiental, passou para a área de comunicação social da empresa, juntamente com a administração dos projetos de responsabilidade social. Atualmente as questões específicas do licenciamento são realizadas no âmbito da CLA, mas a gestão administrativa do projeto é realizada pelo setor de comunicação social da empresa. Como durante praticamente todo este estudo o Projeto Pólen estava vinculado, na Petrobras, à CLA, descreverei brevemente como esta coordenação funciona(va) até final de 2009.

A CLA trabalha com os processos de obtenção, regularização e manutenção das licenças ambientais requeridas para a realização das atividades da empresa, na Bacia de Campos. É responsável pela avaliação e acompanhamento das atividades relacionadas ao processo de

licenciamento, desde o processo de solicitação de informações ao órgão ambiental (no caso de atividades *offshore* o CGPEG/Ibama e no caso de atividades locais *onshore* o Instituto Estadual do Ambiente), passando pelo apoio à realização do estudo ambiental, apoio à realização de audiências públicas, atendimento às condicionantes para emissão da licença, apoio à contratação para realização das condicionantes da licença emitida e acompanhamento da efetiva execução das condicionantes, de acordo com a legislação ambiental. Em alguns casos, também gerencia contratos e convênios para realização dos projetos ambientais, como o Projeto Pólen, o Projeto de Comunicação Social, o Projeto de Monitoramento Ambiental, o Projeto de Controle da Poluição e Plano de Emergência Individual. A comunicação com os órgãos ambientais ocorre principalmente por meio de contatos telefônicos, reuniões, encaminhamento de relatórios e ofícios e também em reuniões demandadas pelos órgãos.

A CLA possui aproximadamente 34 profissionais (fevereiro/2010) com formação técnica e graduação em diversas áreas, muitos com mestrado, doutorado e pós graduação. Dentre os profissionais que acompanham o Projeto Pólen, a equipe é de quatro pessoas que atuam na gestão e acompanhamento específico. Esta equipe é formada por profissionais com formação técnica, superior e pós-graduação. Os profissionais apresentam formação superior em Ciências Biológicas, Comunicação Social e Gestão Ambiental. Têm pós-graduação (especialização ou mestrado) em Perícia Ambiental, Gestão Ambiental, Planejamento de Comunicação e Sistemas de Gestão. Um destes profissionais realizou o Curso de Introdução à Educação no processo de gestão ambiental oferecido pela CGEAM/Ibama.

4.3 ATIVIDADES DE EXTENSÃO COMO A VIA DE ENTRADA DA EA NA UNIVERSIDADE

O Projeto Pólen é executado por alunos de graduação, pós-graduação e professores da UFRJ, e a trajetória desde grupo no que se refere às atividades de EA realizadas pelo Laboratório de Limnologia/UFRJ e pelo NUPEM/UFRJ traz marcas para a construção do CFEA, uma vez que o curso foi proposto em termos de estrutura e conteúdos pela equipe da universidade. Em outras palavras, as práticas de EA, que o grupo do NUPEM/UFRJ tinha construído serviu como ponto de partida para a proposição do CFEA.

As dimensões da pesquisa, do ensino e da extensão são parte da formação universitária. No caso da UFRJ, seus traços ideológicos estão comprometidos com este triplo aspecto - ensino, pesquisa e extensão - contidos em seus objetivos permanentes como no trecho

destacado a seguir do Plano Quinquenal de Desenvolvimento para UFRJ (PDI/UFRJ, 2006, p.12-13):

A finalidade que justifica a existência da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que baliza seus objetivos estratégicos consiste em proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. [...]. Constituem objetivos da UFRJ: a educação em nível superior — pública, gratuita e universal; [...]; o trabalho de pesquisa e investigação científica, filosófica e tecnológica, voltado para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura ; [...]; a divulgação da cultura e dos conhecimentos científicos e técnicos, [...]; a formação de cidadãos movidos pelo desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional permanente e capazes de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico, [...]; o conhecimento e a busca de soluções para os problemas da sociedade humana como um todo, especialmente os da sociedade brasileira; a prestação de serviços especializados à comunidade; a contribuição, através de todos os meios à sua disposição, para a formação de uma opinião pública informada acerca dos grandes temas do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural e dos desafios enfrentados para a construção de uma sociedade social e ambientalmente justa; a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; o desenvolvimento de permanente intercâmbio com a sociedade civil, [...].

Atualmente as atividades de ensino e de pesquisa, geralmente, são mais freqüentes e mais valorizadas do que as de extensão, embora Paula (2002a) afirme que a partir da segunda metade da década de 80, na gestão de Horácio Macedo na Reitoria, houve uma ênfase na questão da extensão universitária na UFRJ (PAULA, 2002a). Em outro trabalho, Paula (2002b) ressalta que no decreto que cria a Universidade do Rio de Janeiro a pesquisa sequer é vislumbrada. Não havia nenhuma preocupação com a atividade científica como uma atividade-fim da universidade. As mudanças nas ênfases da universidade podem ser também observadas quando a autora relata sobre o processo histórico da formação da universidade e quando ainda era chamada de Universidade do Rio de Janeiro, e era constituída por faculdades profissionalizantes, o enfoque era o ensino e não a pesquisa. Conta também que “nas décadas de 30, 40 e 50, assistimos à proliferação de institutos extra-universitários ou para-universitários de pesquisa na então Capital do país, com acentuada dissociação entre ensino universitário e pesquisa científica” (PAULA, 2002b, p.157).

Em 1994/1995 a Comissão permanente de avaliação da UFRJ (COOPERA) realizou um estudo nos centros universitários dentro das diretrizes traçadas pelo “Documento Básico para Avaliação das Universidades Brasileiras” do Programa de Avaliação Institucional de

universidades brasileiras. Para Paula (2002a) o principal objetivo de avaliação na UFRJ era a verificação da eficácia das ações da universidade na sociedade brasileira. Sendo assim, na visão desta autora (PAULA, 2002a, p.10), ao relatar o estudo de caso feito na USP e UFRJ,

parte-se do princípio de que a universidade deve interagir de forma imediata com a sociedade, visando uma maior eficácia e otimização da relação universidade-sociedade. Nesse sentido, assume-se a ideologia da universidade como prestadora de serviços para a sociedade, bem ao estilo das “multiversidades” norte-americanas, estimulando-se várias práticas, tais como convênios e parcerias com empresas públicas e privadas, e atividades de consultoria e assessoria a órgãos da sociedade.

Ainda dialogando com esta autora, este tipo de ideologia acaba por incorporar o modelo neoliberal, uma vez que a universidade é impelida a prestar contas de sua produtividade no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão em uma lógica de produtividade. Ela entende que assim, a concepção norte-americana, com seu conteúdo pragmático e utilitário, se faz presente nas instituições de ensino superior brasileiras, inclusive na USP e na UFRJ, tornando-se hegemônica sobre as concepções alemã e francesa, que influenciaram marcantemente estas universidades quando das suas fundações (PAULA, 2002b).

Fairclough (2001b) ao refletir sobre o caso das universidades na mercantilização do discurso público, atenta para as mudanças organizacionais das instituições atuando de acordo com um modo mercadológico de operação, uma vez que tornam seus departamentos mais autônomos financeiramente, utilizam abordagens mais gerenciais, dentre outros aspectos. As forças que regulam os macroprocessos sociais como as tendências discutidas por Fairclough (2001b), como a democratização juntamente com a tecnologização e a comodificação dos discursos são resultados de mudanças nas ordens do discurso de uma sociedade que vive uma nova expressão do capitalismo. Este modelo traz para a universidade mudanças em sua autonomia. Como atentam Sguissardi et al. (2004) e especialmente Colado (2003, p.1061)²⁶:

As universidades se encontram hoje submetidas à economia e ao mercado, perdendo autonomia que possuíam em outros momentos, para incorporarem-se a redes de produção de conhecimento em que decisões acadêmicas começam a ser tomadas a partir de motivações econômicas.

²⁶ Tradução direta do autor: Las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas (COLADO, 2003, p.1061).

Então ao mesmo tempo em que a universidade se abre a uma relação com a sociedade, esta, ao estar em um formato de prestação de serviços a uma empresa de exploração de petróleo, ainda que em um projeto de EA que se propõe a ser crítico, já é marcada por interesses da economia e tendência do mercado, no que se refere à lógica da prestação de serviços, à questão do conhecimento, do curso, como uma *commodity*, um bem de mercado. Mas algo também importante nesta questão é que o desenvolvimento das relações entre os atores sociais neste projeto, não é alienado, a universidade ao refletir sobre sua própria condição no processo tem como identificar seus limites e formas de lidar com eles. Ainda outro elemento a ser considerado é que neste caso, estamos trabalhando em uma lógica que é legitimar a responsabilidade das instituições públicas, no caso da universidade com suas práticas de extensão contribuindo para que a discussão socioambiental permaneça na esfera pública e não em uma apropriação privada de um bem de todos.

Utilizando o quadro teórico deste estudo podemos dizer que as ideologias são entendidas como parte das estruturas e dos eventos sociais. Sendo assim, as estruturas ideológicas restringem as possibilidades de eventos, neste caso; de abordagens de projetos – ensino, pesquisa, extensão -; mas os eventos têm espaço para transformar ou reproduzir as estruturas. Uma indagação que cabe é como estas mudanças se vêem refletidas em uma escala reduzida, ou seja, em um departamento, em um grupo de pesquisa, que aspectos estão envolvidos nelas e que outras questões decorrentes da relação entre universidade e sociedade podem também ser considerados a partir destas mudanças na ordem do discurso da universidade pública.

4.3.1 A constituição do Grupo de EA do Laboratório de Limnologia/IB/UFRJ

A via inicial da proposição do convênio entre universidade e empresa, por parte do empreendedor, não foi a formação de estudantes, nem a pesquisa. O trabalho começa com uma proposta de atividade que atenda a uma condicionante específica de licença, ou seja, na visão do empresário, a universidade tem um conhecimento (*commodity*) para elaborar tal proposta de EA. Para a universidade a ideia parecer ser inicialmente uma proposta de projeto de extensão. Mas, quando o projeto é elaborado pela universidade é feito com vistas a atender

também demandas internas de formação de estudantes e por pesquisa-intervenção²⁷, uma vez que já havia no grupo uma iniciativa de consolidação de um grupo de pesquisa em EA.

A seguir, são relatados alguns caminhos deste grupo de pesquisa, suas relações com os financiamentos e seus pressupostos teóricos de EA.

As atividades do grupo iniciaram-se em 1997 com a elaboração e execução de um curso de ensino de ecologia para professores do ensino médio. O primeiro curso fazia parte de um projeto financiado pela FAPERJ, e depois os subsequentes passaram a ser financiados por um convênio entre o NUPEM/UFRJ e Petrobras²⁸. Tal experiência evoluiu para a elaboração de uma disciplina eletiva aos alunos do curso de ciências biológicas desta universidade, como relatado por Ferreira (1998) e por Bozelli et al. (2004) na qual os alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas elaboram um curso de e para professores de Macaé e região. A breve discussão epistemológica da disciplina será realizada adiante. As atividades de extensão foram se intensificando e foram direcionadas não só a professores, mas também a alunos e eram realizadas buscando proporcionar aos alunos o conhecimento da estrutura e do funcionamento dos ecossistemas da região, mas especificamente restinga, lagoa e manguezal. Sobre as atividades realizadas com alunos na restinga analisei o relato de Lopes (2004a). Parte das atividades de EA realizadas na restinga do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba tem o financiamento do projeto de Pesquisas Ecológicas de Longa Duração – PELD – Site 05: restingas e lagoas costeiras, um projeto aprovado pelo CNPq com período de desenvolvimento de 1999 até 2009, mas a maior parte está financiada pelo projeto ECOLagoas.

Referenciais da educação relacionados à importância de atividades lúdicas (MELO, 2004) ao aprender fazendo, correlatos ao sócio-interacionismo eram utilizados no direcionamento das atividades propostas. Outro ponto de partida relevante era a realização das atividades em campo, uma vez que as diversas linhas de pesquisa desenvolvidas pelos pesquisadores do NUPEM/UFRJ encontram nos ecossistemas do município de Macaé características bastante peculiares, ressaltando a necessidade de preservação dos mesmos. O conhecimento gerado pelas pesquisas tornou possível a utilização dos ecossistemas como

²⁷ Usei o termo pesquisa intervenção para qualificar a pesquisa que ocorre com base em uma intervenção de cunho educativo conduzida pelo pesquisador.

²⁸ Este convênio entre o NUPEM/UFRJ e a PETROBRAS/UN-BC foi firmado pela primeira vez em 1992 e resultou inicialmente no financiamento para as atividades de monitoramento de lagoas costeiras do norte-fluminense e depois de educação ambiental – projeto ECOLagoas, sendo uma ação da empresa desvinculada de qualquer processo de licenciamento e divulgada por ela como uma ação de “responsabilidade social”. Este projeto permanece até a presente data.

exemplos práticos de diversos conceitos teóricos, que são estudados em sala de aula, em ciências ou geografia ou outra disciplina. Desta forma, era possível discutir com professores e alunos os conhecimentos adquiridos na pesquisa, visando alcançar possíveis mudanças de concepções e atitudes, possibilitando assim a preservação dos ecossistemas litorâneos. Cabe ressaltar que as atividades tinham como preocupação também a divulgação científica e a discussão sobre a democratização dos conhecimentos científicos gerados na região e divulgados até então apenas intra e entre pares. De qualquer modo, a preocupação com a democratização do discurso científico era uma preocupação do presente grupo e neste ponto as ideias tanto do Ibama quanto da Universidade são convergentes. Uma iniciativa claramente voltada para a divulgação científica foi a elaboração da revista *Cadernos NUPEM*, um material didático para professores, sobre pesquisas realizadas na região, escrito em uma linguagem mais acessível à comunidade escolar do que a linguagem geralmente utilizada para comunicar pesquisas entre pares. Foram publicados três volumes: o primeiro recontando a história da criação do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba (SANTOS e BOZELLI, 2003), o segundo sobre insetos no parque (MADEIRA e MONTEIRO, 2004) e o terceiro sobre os processos de sucessão ecológica ocorridos na restinga (MANTUANO, 2005). Também outros materiais para alunos e professores foram realizados como “*Apostila Lagoa Imboassica uma sala de aula*” (PROJETO ECOLAGOAS, 2004), Fichas dos Seres 1 e 2 (LOPES, et al., 2003; LOPES e BOZELLI, 2004b).

Ainda sobre as atividades de pesquisa na restinga, Lopes (2004b) demonstrou que atividades em campo são mais bem aproveitadas pelos alunos do que aulas teóricas mediante a presença de um mediador e partiu da experimentação de diferentes metodologias, tais como aulas teóricas, aulas com material lúdico e aulas em campo. O apoio desta pesquisa foi do Fundo Nacional do Meio Ambiente, mas com parte do recurso da Petrobras repassado ao Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba proveniente de um Termo de Ajuste de Conduta. Este resultado retroalimentou as atividades até então realizadas e possibilitou a edição de novos materiais. Vale ressaltar que as fichas dos seres volume 2 (LOPES e BOZELLI, 2004b) também tiveram o financiamento do Programa de Pós-Graduação em Ecologia.

Em 2003, o Ibama negocia com a Petrobras a elaboração de projetos de EA que atendam condicionantes de licenciamento ambiental e, exige que os mesmos tenham foco de sua ação na mitigação dos impactos causados pela Atividade de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural seguindo linha traçada pela CGEAM, que prioriza o controle social nesta ação.

O processo de elaboração e negociação de um projeto que atendesse ao licenciamento começa em 2004 e dura quase um ano entre submissões e avaliações ao Ibama e reestruturações das propostas como mostrado no início deste capítulo por meio do número e datas dos pareceres. Em março de 2005 a licença de operação de uma das plataformas foi aprovada e em setembro de 2005 é firmado um convênio de dois anos entre o NUPEM/UFRJ, via uma fundação administrativa (Fundação Biorio) e a Petrobras. Tem início, então, a reestruturação da equipe para desenvolver o projeto, que até então era reduzida a um grupo de cinco alunos entre mestres, mestrandos e graduandos. Neste contexto, surge o Projeto Pólen, que atualmente tem a missão de:

Mitigar e prevenir impactos gerados pela indústria do petróleo por meio de: realização de pesquisas no campo da Educação Ambiental, formação continuada; instrumentalização e fortalecimento da autonomia de atores sociais para uma intervenção qualificada na gestão ambiental pública, baseada no conhecimento da realidade local. (texto elaborado pela equipe executora em 2008).

4.3.1.1 As Mudanças Ocorridas no Grupo

Dialogando com o referencial que orienta o olhar deste estudo comprehendo que a mudança discursiva deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes. À medida que uma tendência particular se estabelece, o texto passa a ser considerado inteiro, tendo sido produzida nova hegemonia discursiva. Aumentando a escala posso pensar que mudanças podem produzir mudanças estruturais nas ordens dos discursos que afetam a ordem do discurso local de uma instituição ou mesmo transcender instituições e afetar a ordem do discurso societária. (FAIRCLOUGH, 2001). No campo da ACD nos interessa também saber o porquê destas mudanças, como foram geradas e sob quais interesses. Fairclough (2001) entende que analisar os discursos como modo de ação implica o estabelecimento de uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. A articulação dos discursos, neste nível, sugere que eles são de importância central nos processos da sociedade moderna.

Até o início do desenvolvimento do Projeto Pólen os financiamentos obtidos para as atividades de extensão, não eram destinados exclusivamente a estas atividades; eram recursos previstos em outros projetos de pesquisa em ecologia. Sobre as questões do financiamento e orientações de pesquisa na universidade, Paula (2002a) relata que o sistema é bastante fechado:

A política de dotação de verbas por demais centralizada nas agências de fomento tende a uniformizar o que é considerado pesquisa e a burocratizar tanto os processos de pedido de verbas, como a prestação de contas e a própria avaliação dos resultados das pesquisas.

Estabelece-se, dessa forma, uma tensão permanente entre as exigências das agências financiadoras e os interesses e vocações dos pesquisadores. Os financiamentos, na maioria das vezes, estão associados a temáticas de interesse da fonte financiadora, com prazos pré-determinados e cronogramas rígidos, que geram inúmeros relatórios, onde freqüentemente a visão de conjunto cede lugar a um conhecimento excessivamente fragmentado e especializado. Neste contexto, passa a predominar o relatório com muita informação e pouca reflexão, o ensaio cede lugar ao *paper*.

Com o financiamento da empresa a fonte do capital passaria a ser outra, mas as exigências não mudariam em termos de cronogramas rígidos e inúmeros relatórios. Também ao nos propormos a escrever o novo projeto e submetê-lo ao órgão fiscalizador, nos deparamos com a necessidade de reorientar o foco das ações até então realizadas. Sendo assim, foram geradas implicações epistemológicas no que tange ao direcionamento das atividades de EA até então realizadas pelo grupo na universidade. Analisando os sentidos construídos sobre EA durante a disciplina citada anteriormente como atividade pela qual foram iniciadas as ações de EA do grupo, Instrumentação para o ensino de ecologia, oferecida pelo Departamento de Ecologia da UFRJ, Olinisky (2006) concluiu, que se fazia presente uma tensão nas discussões da disciplina entre duas formações discursivas da EA, uma mais vinculada ao conservacionismo e outra ao ecologismo. Apesar da tensão o foco da proposta de EA do grupo era voltado a uma formação discursiva da EA vinculada aos processos ecológicos, à formação conservacionista. Posto por outro lado, podemos entender também que, ao passo que, as discussões na esfera da disciplina tensionavam para uma formação discursiva conservacionista, as discussões e a possibilidade de desenvolvimento de um novo projeto de EA apontavam para novas práticas. Ao aceitar essa nova possibilidade houve a necessidade de se gerar um olhar diferente às práticas de EA já desenvolvidas e repensar as ações pedagógicas desenvolvidas pela equipe, além de agregar pesquisadores *estritamente* da área da EA para constituição do grupo.

Assim, ocorreram mudanças em relação ao modo de conceber as propostas de EA. Os cursos que no projeto ECOLAGOAS se chamavam “Curso de EA para professores”, passaram a ser chamados de “Curso de Vivências em Ecologia”, assumindo-se uma posição teórica e prática dentro do curso mais restrita ao ensino de ecologia. Mas a coordenação do grupo, passou a atuar em duas áreas, mais demarcadas, uma relacionada ao ensino de ecologia

(realizada no âmbito do Projeto ECOLAGOAS) e outra à EA (realizada no âmbito Projeto Pólen).

Por conta das demandas do projeto, a área relacionada à EA foi crescendo em atividades e o grupo começou a ser caracterizado por estas atividades. Sendo assim, percebi uma reorientação do foco das atividades, ainda que as demais continuassem a ser desenvolvidas. Quanto ao público das atividades de extensão, este antes era majoritariamente constituído por crianças em idade escolar e professores atuantes em classe e passou a ser por professores e técnicos de secretarias municipais e lideranças locais da sociedade organizada. Também quanto ao enfoque antes muito direcionado a atividades em ecossistemas, passamos a utilizar os ambientes ecossistêmicos para realização de estudos de caso contento problemas e conflitos socioambientais e como ponto de partida para discussões. Estas discussões passaram a envolver além dos aspectos ecológicos, importantes para o reconhecimento dos problemas ambientais e de propostas de manejo ambiental, aspectos políticos, sociais e econômicos. Quanto aos conhecimentos discutidos nas atividades, estes passaram também a valorizar relatos e histórias de vida considerando-se assim, dentro dos processos educativos, outros tipos conhecimentos que não somente os científicos provenientes das ciências naturais.

Realizando este resgate da história, caracterizei a possibilidade de um novo projeto gerar um aprofundamento teórico e prático das ações anteriormente desenvolvidas, por meio de uma mudança de foco das atividades de EA até então realizadas. Tozoni-Reis (2002) afirma que muitas das atividades de EA nas universidades têm se caracterizado por transitar, do ponto de vista dos fundamentos teóricos-metodológicos, entre concepções racionais e naturais. Essa prática educativa, em geral centrada na transmissão/aquisição dos conhecimentos sobre o ambiente, especialmente sobre os problemas de esgotamento de recursos (racional), aponta alternativas romantizadas (naturais) de forte apelo emocional para a organização da vida individual no que diz respeito à relação dos indivíduos com o ambiente em que vivem. Entretanto, ao longo do processo de implantação do novo projeto, buscou-se o desenvolvimento de uma proposta cuja abordagem fosse sócio-histórica, que segundo esta autora apresenta características que possibilitam o enfrentamento real dos problemas ambientais entendidos desde sua causa, de sua raiz social.

Silva (2005 apud RUPEA, 2007) ao discutir o papel da extensão universitária na resolução da crise dos paradigmas, crise esta provocada também pela ampliação da assimetria entre o conhecimento produzido na academia e na sociedade, entende que certamente haverá uma reorganização do conhecimento, determinando fusões ou desmembramentos de

conteúdos que abrem novos desafios em suas áreas de origem. Estes desafios foram sendo enfrentados ao longo do processo de implantação do projeto seja na realização das atividades e negociações com a empresa e Ibama, seja na negociação com gestores das secretarias municipais a fim de lograr espaços, envolver pessoas para participar do projeto e consolidar uma proposta participativa. Entretanto, os desafios não acabam, porque paralelo ao trabalho de extensão, tenta-se realizar as atividades de ensino e investigação, atribuições também da universidade. Esta reorientação de modo a adequar-se a uma exigência para um financiamento, caracterizando uma abertura da universidade ao capital “privado”, também é caracterizada por Chouliaraki e Fairclough (1999) como uma tendência da modernidade tardia.

4.4 A DINÂMICA DAS RELAÇÕES ENTRE AS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NA MACROESTRUTURA DO CFEA

O Ibama exerce sobre a empresa uma fiscalização das ações, tanto das de exploração e produção quanto da execução dos seus projetos relacionados ao licenciamento. O acompanhamento é realizado pelo órgão por meio de análises de relatórios semestrais enviados, e acompanhamento de algumas das ações em campo. A não conformidade das atividades implica em suspensão da licença. Sendo assim, posso inferir sobre o papel regulador que o Ibama exerce sobre a empresa. Por conseguinte a empresa exerce um papel de cobrança à universidade sobre o andamento das atividades para que estejam sendo realizadas em conformidade com as exigências do órgão fiscalizador. Entende as atividades propostas e desenvolvidas como “mercadorias”, dá ênfase à realização quantitativa das atividades previstas no convênio acompanhando a realização das atividades de educação em termos percentuais, atrela ao relatório mensal de atividades a geração de um produto mensal, ainda que sejam “evidências objetivas” como fotos que demonstrem que a atividade ocorreu. A ênfase é nos produtos gerados que podem ser quantificáveis no período de realização do convênio estabelecido, buscando estabelecer relações lineares entre investimento e produtos gerados.

Para Fairclough, a comodificação é a colonização de ordens do discurso institucionais e ordem do discurso societária por tipos de discursos associados à produção de mercadoria. O autor estabelece um paralelo com a ordem do discurso educacional colonizada pelo gênero

publicitário. Ao estabelecer esta relação, o autor considera que há uma multiplicação de tipos de textos que conjugam aspectos de publicidade com outros gêneros do discurso.

Para a ACD, as relações sociais estão baseadas na noção de poder especialmente, na noção de dominação. Analisando essas relações na macroestrutura entre Ibama, universidade e Petrobras posso argumentar que houve uma reorientação da estrutura que exercia o poder no que tange ao financiamento das atividades de EA realizadas pelo NUPEM/UFRJ. Quando muda essa estrutura, ocorre também, gradativamente, uma mudança discursiva na abordagem da EA pelo grupo da universidade.

O poder dos órgãos de fomento, via editais, que tradicionalmente guiam os financiamentos das pesquisas e atividades nas universidades, e que de certa forma também financiavam as atividades que já ocorriam, foi atenuado por outra fonte de investimento – a empresa. Assim, quem passa a exercer o poder de financiamento é a empresa, ficando a universidade submetida à sua lógica de funcionamento, muito embora seja firmada uma parceria, na qual ambas definem seus papéis e atribuições. Observo que a parceria com empresas tem sido uma tendência experimentada pela universidade e que atende aos anseios neoliberais do mercado. Todavia, esta fonte de financiamento está sujeita à regulação/validação do Ibama, que, tendo o poder de aprovação, passa a exercer um domínio no que se refere à abordagem da EA, às propostas de ação.

Entendo que Magalhães (2001) referia-se a processos como este, ao descrever que o discurso pode ser simultaneamente instrumento de dominação e de mudança. A dominação, entendida aqui, se dá via interações sociais que se estabelecem como hegemônicas *sob determinadas circunstâncias*, visto que a prática da EA no licenciamento não é hegemônica se considerarmos a EA de modo geral no Brasil. A autora ainda acrescenta que é por isso que a teoria social do discurso pode ser considerada revolucionária e ideológica – por pretender transformar as relações de dominação existentes em outras, e nesse sentido, originar práticas discursivas que sustentem essa transformação. Essa relação entre dominação/emancipação pode ser observada nas estruturas de financiamento das atividades de EA e na reorientação da formação discursiva sobre a EA no contexto relatado.

Mattos (2009) ao investigar as ferramentas de avaliação do Projeto Pólen entende que a universidade está subordinada ao Ibama e à Petrobras, mas enxerga objetivos comuns entre as propostas do Ibama e da universidade. Martinez-Alier (2004) afirma que o poder pode aparecer em dois planos distintos com relação às questões socioambientais; o primeiro como a capacidade de impor uma decisão sobre outros, e o segundo, é o poder do procedimento ou

seja, a força de impor um método de decisão do conflito ou uma linguagem que exclua e triunfe sobre outras.

Citando Loureiro (2009, p.8):

o Estado também não é monolítico, materializa, contraditoriamente, relações de força entre agentes sociais, e apresenta-se como aparelho de dominação e estrutura básica de organização da sociedade contemporânea, universalizando, instituindo e legitimando determinadas formas econômicas e culturais produzidas na história. Logo, não pode ser simplesmente negado. Deve ser superado. E para isso é preciso ser exercido o controle social de seus instrumentos para que estes atendam ao interesse público e à construção do bem comum. Do contrário, o mesmo fica sob domínio exclusivo das forças conservadoras que buscam reproduzir a configuração social excludente e autorizar a liberalização da economia para atender aos interesses privados.

Se utilizarmos os instrumentos propostos pelo Estado para promover a real participação comunitária nos processos decisórios sobre as questões socioambientais, estaremos trabalhando para a superação das estruturas hegemônicas.

Por outro lado, universidade e Ibama visam ao bem comum, como prevê o artigo 225 da Constituição Federal, considerando o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, por parte de toda a sociedade, e sob esta ótica, são aliados na busca de decisões mais igualitárias e participativas sobre os usos dos recursos ambientais, porém com papéis distintos. A universidade com a ideologia de trabalhar as dimensões do ensino, pesquisa e extensão e o Ibama mais atento à gestão e regulação das ações e garantia de cumprimento de normas. A dominação à qual me referi anteriormente é mais de modo de abordagem do que de objetivo final, pois sob tal ponto de vista ambos visam à conservação dos ambientes e manejo dos recursos. A empresa tem o objetivo de desenvolver seus processos de exploração e produção petrolífera e para isso deve atender à legislação.

4.4.1 A questão do público e do privado na apropriação dos recursos

Ainda uma questão que nos cabe discutir é a relação entre o público e o privado que se faz presente entre as propostas da universidade, Ibama e Petrobras. Resgatando Quintas (2002, p.3.) que atenta para uma das implicações do dispositivo constitucional que trata dessa questão:

No processo decisório sobre o acesso dos recursos ambientais, sempre estão em jogo, de um lado, o interesse público, que obriga a defesa do meio e a preservação de uma qualidade específica de um bem (para garantir um direito coletivo) – o meio ambiente ecologicamente equilibrado, e de outro, a apropriação dos seus elementos constituintes, por um, por poucos ou por muitos, porém não por todos os brasileiros.

Uema (2006), ao discutir tal afirmação do autor, complementa que desta forma configuram-se conflitos de interesses entre o público e o privado instituindo a necessidade do Estado assumir papel central na gestão ambiental pública.

Silva Jr. & Sguissardi (2001) elaboram uma discussão que revisita as formulações do *Estatal do Público e do privado* e que julgo importante considerar nesta discussão. Os autores partem da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de posicionamento de autores como Jonh Locke (1632-1704) para caracterizar a criação da sociedade política para a preservação dos direitos naturais e equacionar a diferença entre o público e o estatal, sendo o público o que pertence à sociedade civil, enquanto que o estatal refere-se ao governo. Para Locke, o estatal se origina e se submete ao público. Já o privado estaria, de acordo com Silva Jr & Sguissardi (2001, p.89), e corroborando a proposta de Locke, “circunscrito ao âmbito das possibilidades de ação dos indivíduos singulares ou considerados como coletivo, porém, em conformidade com o poder legislativo, por sua vez derivado do público e a ele submetido.” Entretanto, os autores vão além da teoria política de Locke pois consideram os conceitos na atualidade, e utilizam a contribuição de Marx, que atenta para a lógica do modo de produção emergente, na qual as mercadorias possuem valores de uso e de trocas e que no capitalismo:

a sociedade (público) que dá origem e, ao mesmo tempo, submete o governo (Estado) organiza-se, pois, segundo relações sociais de produção em uma sociedade de classes. De um lado os que possuem os meios de produção; de outro, aqueles que possuem tão somente sua força de trabalho (SILVA JR & SGUSSARDI, 2001, p.93).

Acrescentam que essas relações sociais se constituem com base na racionalidade do atual modo de produção: o capitalismo. Como as relações são baseadas em mecanismos de

troca de mercadoria, os espaços hoje ditos semipúblico e semiprivado, são, de fato, privados. Sendo assim, os autores concluem que as distinções entre as instituições da sociedade civil serão estabelecidas por força de suas identidades e não tendo como referência somente o público e o privado, uma vez que estes são redesenhados pelo capitalismo.

Adensando a discussão, é importante considerar que, como pano de fundo, encontra-se a questão trazida por Trein (2007), alegando que a sustentabilidade material e social exige muito mais do que criar formas menos predatórias de produzir, afirma que todas essas medidas são, de um lado, formas de escamotear os problemas que vão da produção ao consumo, e de outro, para prolongar as condições de sua sobrevivência. Sendo assim, é importante considerar que, apesar da importância dos mecanismos de regulação pública sobre apropriação dos recursos, como as licenças e suas condicionantes, e das propostas de tornar mais participativo o processo de decisão sobre as atividades impactantes, como é enfatizado no discurso da proposta metodológica do Ibama, ainda discutimos processos sob uma matriz exploratória comum, que é o modelo de desenvolvimento capitalista, que traz a economia do petróleo como um de seus principais expoentes, que configura a empresa como tendo objetivos privados. Então, não podemos deixar de explicitar o papel normativo destes instrumentos.

Ainda Silva Jr. & Sguissard (2001) atentam para essa contradição que o Estado capitalista traz, uma vez que para manter o “bem público”, no âmbito político, jurídico e ideológico, o Estado defende os direitos naturais e entre eles, o da propriedade. A contradição reside na questão de que o direito à propriedade, garante ao mesmo tempo, a exploração de uma minoria proprietária dos meios de produção sobre a maioria proprietária somente de sua força de trabalho.

4.4.2 A materialização das propostas no CFEA

Este capítulo permitiu entender melhor a presença/ausência de determinadas temáticas referentes à EA ao longo do curso e também algumas mudanças ocorridas ao longo dos módulos ao resgatar questões históricas da abordagem da EA nas instituições/setores envolvidos na construção do CFEA. Neste capítulo, quanto às abordagens de EA em nível dos proponentes do curso, observei que:

- A CGEPEG/Ibama possui uma abordagem da EA vinculada à gestão ambiental pública;
- A empresa não possui histórico de projetos de EA relacionados ao licenciamento de petróleo, sendo o ECOLagoas um projeto que também envolve EA financiado pela Petrobras/UN-BC desde 1992 como de responsabilidade social;
- A universidade desde 1998 realizava projetos de EA vinculados ao ensino de ecologia e em 2005 inicia um projeto de EA vinculado ao licenciamento ambiental.

Assim, os temas tratados no CFEA refletiram não só estas abordagens, mas também os papéis desempenhados por cada instituição no desenvolvimento do curso. O CFEA foi caracterizado por uma abordagem de EA que não prescindiu de tratar temas ecológicos, realizar atividades de sensopercepção, realizar atividades em campo, mas também criou espaços para que se gerasse discussão sobre a participação da sociedade civil no licenciamento ambiental das atividades de petróleo e gás, para que se questionasse o modelo de desenvolvimento baseado na matriz de exploração petrolífera, além de debater temas da gestão ambiental pública e sobre a legislação ambiental entre outros temas apresentados na metodologia deste estudo. Apresentou projetos da empresa, discutiu os impactos do petróleo, gerou visitas nos espaços da empresa bem como estudos de RIMA e outras questões técnicas como apresentado no capítulo 3. Todas estas temáticas têm relação com este processo de construção da proposta do curso a partir das relações estabelecidas entre empresa, Ibama e universidade e refletem a heterogeneidade e as disputas no campo da EA como caracterizadas na introdução deste estudo.

Em síntese, characterizei neste capítulo como a mudança social contemporânea - uma nova fase do capitalismo - se vê refletida em um grupo de pesquisa dentro da universidade por meio da parceria universidade-empresa. Characterizei como consequências para a universidade o financiamento de projetos, a mudança de foco nas ações e a diminuição da autonomia. Neste capítulo também discuti a pluralidade de discursos de EA a serem articulados no CFEA e o poder regulador do Ibama sobre a universidade e a empresa. Este poder regulador visa garantir que o discurso da EA na gestão ambiental seja o discurso hegemônico no curso.

A análise da prática social nos permite entender a natureza social na qual a prática discursiva é constituída. Ao sermos capazes de entender porque a prática discursiva é como é, entendemos também os efeitos desta prática discursiva sobre a prática social. A dimensão da prática social verifica as questões de interesse na análise social, ou seja, analisa as

circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e a maneira pela qual elas moldam a natureza da prática discursiva. Sendo assim, analisarei algumas questões sobre diferentes eventos sociais dos participantes do CFEA. Estas considerações serão realizadas caracterizando outros cenários tais como econômico, político e institucional particulares em que o discurso é gerado. Para Fairclough²⁹ (2005, p.77):

A ontologia realista social aqui adotada trata estruturas sociais e eventos sociais como partes da realidade social. Como um número de teóricos sociais, como Bourdieu e Bhaskar (Bourdieu & Wacquant, 1992, Bhaskar 1986), parto do princípio que as relações entre as estruturas sociais e eventos sociais dependem de categorias de mediação, uso o termo “prática social”, que significa formas de atividades sociais mais ou menos estáveis e duradouras, que se articulam para constituir campos sociais, instituições e organizações.

Estou assumindo como prática social a prática do CFEA, que inclui diferentes eventos sociais que ocorreram durante o curso. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21 apud RESENDE e RAMALHO, 2005) práticas são, então, “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo”, constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura. Para Fairclough (2003), o discurso é um momento de prática social, sabendo que todas as práticas incluem os seguintes elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semioses que se são relacionados dialeticamente.

A partir destas considerações e do perfil profissional dos participantes apresentado no capítulo anterior que apresentou a metodologia identifiquei uma área de atuação dos participantes relacionada ao CFEA. Todavia, sei que as práticas sociais de EA dos participantes do curso não se esgotam nele. Isso quer dizer que os participantes transitam em outros contextos de prática social tais como o espaço escolar, os polos de EA e, para alguns, espaços como conselhos municipais, consórcios e comitês de bacias hidrográficas e secretarias de meio ambiente. Estas instâncias da prática social aparecem como parte dos discursos.

²⁹ Tradução direta do autor: The realist social ontology adopted here treats social structures as well as social events as parts of social reality. Like a number social theorists, such as Bourdieu and Bhaskar (Bourdieu & Wacquant, 1992, Bhaskar 1986), I assume that coherent accounts of the relationship between social structures and social events depend upon mediating categories, for which I shall use the term ‘social practices’, meaning more or less stable and durable forms of social activity, which are articulated together to constitute social fields, institutions, and organizations (FAIRCLOUGH, 2005, p.77).

O esquema a seguir (figura 4.4.2.1) apresenta o modo pelo qual escolhi representar as práticas sociais que influem no CFEA. As diferentes práticas sociais relacionadas à EA nas quais os participantes estão imersos têm relação de mútua constituição com o curso. Considerei que o CFEA também influencia nas práticas sociais nas escolas, secretarias, ONG na medida em que os participantes levam para estes espaços discussões ocorridas no curso e sentidos de EA construídos. Esta dimensão será exemplificada no capítulo 6, de análise de entrevistas. Entretanto, não caracterizei a mesma relação para as práticas sociais de EA do Ibama e da Petrobras. Sua representação foi feita por meio de setas com um só sentido. Como discutido neste capítulo, o Ibama tem um papel regulador sobre o CFEA sendo menos permeável aos discursos de EA que circularam no curso. No caso da Petrobras sua ação será no sentido de fazer cumprir no curso o que foi proposto pelo órgão fiscalizador, exercendo também um papel orientador das ações do curso.

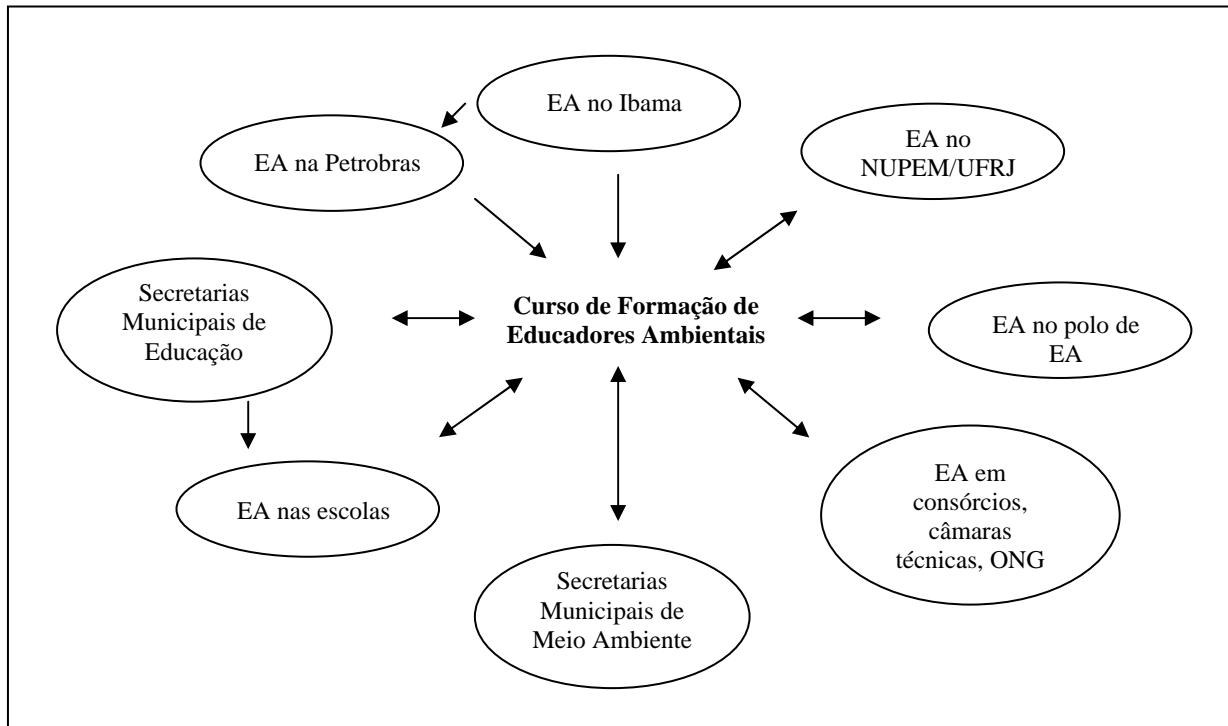


Figura 4.4.2.1: Relações entre as práticas sociais de EA que influem no CFEA.

Nos capítulos 5 e 6 apresentarei as análises de discursos construídos pelos participantes do CFEA em dois eventos sociais: durante atividade em grupo realizada no CFEA (capítulo 5) e em entrevistas realizadas após o curso (capítulo 6). Nestas análises farei relações com demais práticas sociais.

5 ANÁLISES DOS EVENTOS DISCURSIVOS: ATIVIDADE EM GRUPO REALIZADA NO CFEA

Neste item analiso o desenvolvimento da atividade em grupo a partir da intertextualidade manifesta privilegiando o conteúdo ideacional. O tema central da atividade era a formação do(a) educadora(a) ambiental. Ao realizar esta atividade entendo que o(s) sentido(s) construído(s), ou em construção, sobre este(a) educadora(a) ambiental bem como as visões de EA estariam relacionados aos discursos de cada um. Realizo a análise da atividade escolhida, entendendo que (i) toda oração é multifuncional e apresenta uma combinação de significados e que (ii) os participantes fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações. Estas também resultam em escolhas sobre o significado e construção das identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crenças (FAIRCLOUGH, 2001).

5.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS EPISÓDIOS DA ATIVIDADE EM GRUPO

A transcrição realizada corresponde a 55 minutos de gravação. A tabela 5.1.1 apresenta uma caracterização geral da atividade quanto a distribuição dos turnos de cada participante. Bianca é responsável pela maior parte dos turnos elaborados durante a atividade, seguida de Rita. Valéria é a participante que menos intervém na atividade.

Tabela 5.1.1: Número de turnos de cada participante durante a atividade.

Participantes	Número de turnos
Bianca	33
Rita	31
Camila	20
Marta (Moderadora)	19
Carlos	14
Esther	13
Karina	11
Miguel (Moderador)	8
Valéria	4
Todos ³⁰	1
Total	154

A partir da análise inicial do texto transscrito, observei que o desenvolvimento da atividade ocorreu mediante quatro episódios iniciados por meio da intervenção dos moderadores³¹ que apresentavam aos participantes uma agenda de tópicos, previamente construída, na forma de perguntas que permitiriam aos participantes refletir sobre si próprios enquanto educadores(as) ambientais.

O primeiro episódio é mais marcado pela adesão dos participantes aos temas da agenda proposta enquanto os demais são mais abrangentes com respeito aos subtemas gerados nas discussões. Identifiquei os seguintes episódios: (i) apresentação individual pelos participantes das características do(a) educadora(a) ambiental, escolhidas a partir da atividade inicial de sensibilização; (ii) aproximações estabelecidas pelos participantes entre as características escolhidas e definição de identidades do(a) educadora(a) ambiental; (iii) estabelecimento de relações entre as características escolhidas com a formação vivenciada no CFEA, e (iv) reconstrução de características sobre o(a) educadora(a) ambiental pelo grupo.

³⁰ Optei por esta classificação, pois não foi possível identificar exatamente os falantes. Na descrição do episódio correspondente retomarei o comentário.

³¹ Este termo será utilizado para caracterizar o papel realizado pelos membros da equipe que coordenaram as atividades em grupo, cuja função se aproximou daquela descrita por Pizzol (2003 apud GATTI, 2005), qual seja, a de manter produtiva a discussão, garantir que os participantes exponham suas ideias, impedir a dispersão da questão em foco e evitar a monopolização da discussão por determinados participantes.

A tabela a seguir (tabela 5.1.2) apresenta a distribuição do tempo da atividade de acordo com os episódios (ver seção 3.3.3.2) observados. Também relaciona o número de ciclos de interação (ver seção 3.3.3.2) ocorridos em cada episódio.

Tabela 5.1.2: Tempo de duração dos episódios durante a atividade analisada e número de ciclos de interação e turnos em cada episódio.

Episódios	Tempo de duração	Quantidade de ciclos de interação	Turnos
I	18 min e 43 seg	1	1 a 9
II	13 min e 4 seg	4	10 a 30
III	17 min e 11 seg	5	31 a 98
IV	9 min e 58 seg	1	99 a 154

Primeiro Episódio: apresentação individual pelos participantes das características do(a) educador(a) ambiental

O primeiro episódio contém um único ciclo de interação do qual todos os presentes participam tomando a palavra pelo menos uma vez. É caracterizado pela resposta de cada participante à solicitação inicial feita pela moderadora para exporem uma justificativa para as características atribuídas por cada um deles ao(à) educador(a) ambiental na etapa anterior da atividade (sensibilização).

O fato do grupo ter indicado Carlos para começar a responder as questões por meio de um claro direcionamento de olhares a este participante não impediu que a atividade fosse iniciada em um clima de descontração. Afinal, todos já se conheciam e já havia realizado outras atividades juntos ao longo do curso.

Os participantes falavam de acordo com a posição em que estavam sentados, em círculo, sem que a moderadora fizesse qualquer indicação para isso. Ao final de cada intervenção não foi observada uma avaliação por parte dos moderadores nem mesmo de outros participantes. O episódio se encerrou quando todos os participantes apresentaram um turno contendo a resposta à questão norteadora e a moderadora colocou outra questão a ser discutida.

A interação pode ser caracterizada pelo aspecto da intertextualidade manifesta horizontal (FAIRCLOUGH, 2001), ou seja, pela freqüente incorporação pelos participantes das falas dos falantes que os precederam. Por exemplo, no turno 6 a participante Valéria inicia seu turno referindo-se à fala imediatamente anterior (grifo): “**Pegando a fala de Rita, essa dificuldade de escolher cinco, né.**” e, no mesmo turno, busca respaldo para a sua fala no texto

de Camila (turno 4), mostrando que compartilham opiniões (grifo): “*Então, é eu coloquei primeiro espiritualidade, como a Camila falou.*” Estas falas, que citam diretamente a fala de outro participante, poderiam também ser interpretadas como um chamamento e direcionamento do turno seguinte ao falante citado, mas nestes casos isso não ocorreu, ou seja, não houve de maneira geral réplicas aos participantes citados, como por exemplo, no turno de Valéria. As falas eram no sentido de complementar visões, de agregar informações sem contradizer o outro falante.

Finalmente, destaco que este episódio serviu de referência para interações subsequentes durante toda a atividade. Algumas das questões apresentadas neste primeiro episódio foram retomadas em momentos subsequentes, tendo seus sentidos modificados e/ou aprofundados. São exemplos: a liderança, a criticidade, a espiritualidade, a instrumentalização/o preparo e o papel político do(a) educadora(a) ambiental, bem como metodologias para o trabalho com EA.

Segundo Episódio: aproximações estabelecidas pelos participantes entre as características escolhidas e definição de identidades do(a) educador(a) ambiental

No segundo episódio, ao falarem os participantes não consideraram a posição em que estavam sentados. Também mudou o modo de interação, no qual percebi mais falas entre os participantes.

A pergunta que norteou o episódio fazia relação com a pergunta inicial formulada pela moderadora (*Vocês acham que vocês estão próximos disso [destas características]?*), que possibilitava aos participantes o estabelecimento de identidades com as características citadas. Fairclough (2003) entende como importante “os caminhos pelos quais os participantes em suas práticas discursivas expõem explicita ou implicitamente valores expressos a partir do que compreendem como certo ou errado, bom ou mau” (p.164), realizando uma avaliação de determinada questão, se posicionando frente ela. Isso, segundo o autor permite identificar e construir certas identidades pessoais.

Este episódio contém quatro ciclos de interação, que foram caracterizados não só pelas respostas à pergunta tema do episódio, mas também pelo fato dos participantes acrescentarem outras questões à agenda de discussão, completarem falas entre eles e ainda, no caso de alguns deles, como Bianca avaliarem tanto as contribuições dos demais quanto o próprio CFEA.

Terceiro Episódio: estabelecimento de relações entre as características escolhidas com a formação vivenciada no CFEA

No terceiro episódio foram percebidos cinco ciclos de interação. Em alguns casos um participante finalizava uma temática e logo iniciava outra, em um mesmo turno. Como no episódio anterior os ciclos são caracterizados por trocas entre os participantes, entretanto, Camila, Bianca e Rita se destacam em termos das falas frequentes. Rita está presente em todos os ciclos deste episódio. Bianca participa da maioria deles. Camila é responsável por uma fala que dura cerca de cinco minutos e meio. Da fala desta participante emerge um novo tópico, que inicialmente não fazia parte da agenda de discussão do grupo. Assim, o ciclo quatro deste episódio é caracterizado por sucessivas falas entre as três participantes de cerca de nove minutos. Neste, as falas são simultâneas e entusiasmadas marcadas pelo uso de gestos pelas participantes. A presença dos equipamentos de filmagem é percebida por Bianca que comenta em uma de suas falas que a solicitação realizada ficará registrada na filmagem.

Quarto episódio: re-construção de características sobre o(a) educador(a) ambiental pelo grupo

O último episódio é caracterizado por uma proposta de reconstrução coletiva das características discutidas anteriormente. Houve movimentação dos participantes pela sala, pois o quadro negro também estava sendo utilizado para um exercício de classificação de palavras. Bianca foi indicada por Carlos para escrever as palavras no quadro negro e sua sugestão, justificada por um elogio à caligrafia da colega, foi aceita pelo grupo sem maiores questionamentos. Bianca torna-se, assim, representante, ou porta voz, do grupo. As falas são curtas contendo uma ou duas frases, alguns falam ao mesmo tempo. O critério para definição das características escolhidas pelo grupo foi a freqüência com que elas apareceram na discussão anterior. Bianca ao assumir o papel de representante o faz indagando ao grupo quais as decisões a serem tomadas, como será a escolha das palavras que exprimem a visão do grupo sobre o(a) educador(a) ambiental. Quando escuta uma fala de um participante ela a repete em forma de pergunta para saber se todos estão de acordo, solicitando confirmações sobre o que seria escrito no quadro e registrado como a visão do grupo. Ao finalizarem as palavras escolhidas Bianca pergunta à moderadora se a atividade já acabou e a moderadora então encerra a atividade.

Aspectos do controle interacional durante a atividade

O quadro a seguir (quadro 5.5.1) apresenta a relação das categorias que, segundo Fairclough (2001), permitem analisar o controle interacional, de acordo com os episódios da atividade em grupo.

Quadro 5.1.1: Relação das categorias do controle interacional de acordo com os episódios da atividade em grupo.

Episódios Categorías	I	II	III	IV
Tomada de turnos	<p>Turnos, em média, duram mais de um minuto.</p> <p>Tomada de turno ocorre em função da demanda por uma resposta.</p> <p>Todos os participantes são responsáveis por um turno.</p> <p>Turnos se sucedem em uma sequência, definida a partir do lugar que ocupam no círculo.</p>	<p>Turnos, em média, duram 36 segundos, havendo um com quatro minutos (Rita) outro com dois (Camila) e os demais com menos de um minuto.</p> <p>Tomada ocorre por afinidade ou posicionamento contrário a conteúdo expresso em turnos anteriores.</p> <p>Bianca indica participantes para turno subsequente.</p>	<p>Turnos, em média, duram cerca de 13 segundos havendo um único turno com mais de seis minutos (Camila).; após este, os turnos duram em média quatro segundos.</p> <p>Tomada ocorre por afinidade ou posicionamento contrário ao conteúdo expresso em turnos anteriores.</p> <p>Nem todos participam deste episódio. Os moderadores iniciam (Miguel) e finalizam o episódio (Marta) e Rita, Bianca, Esther e Camila participam.</p>	<p>Turnos, em média, duram cerca de cinco segundos.</p> <p>A tomada de turnos ocorre por meio de perguntas e respostas entre os participantes que votam e escolhem palavras já discutidas.</p> <p>Sequencia das falas é organizada por Carlos, Karina e Bianca.</p> <p>Todos os participantes são responsáveis por um turno.</p>
Controle de tópicos	Camila e Bianca apresentam tópicos que serão aceitos e citados no episódio II.	Moderadores	<p>Rita, Camila e Bianca</p> <p>Camila apresenta novos tópicos à agenda de discussão. Os tópicos são aceitos e mudam a agenda no ciclo cinco.</p>	<p>Todos os participantes em pelo menos um turno, exceto Valéria que somente vota e anota as palavras em um papel.</p>
Determinação e controle de agendas	Controlada por pergunta inicial da moderadora Marta	<p>Controlada por pergunta inicial da moderadora Marta,</p> <p>Bianca policia agenda avaliando as expressões de outros participantes.</p>	<p>Controlada por pergunta inicial do moderador Miguel.</p> <p>Policlada por Marta que avalia as expressões de outros participantes.</p>	<p>Determinada por pergunta inicial da moderadora Marta.</p> <p>Camila, Bianca, Carlos e a moderadora Marta, avaliam as expressões de outros participantes.</p> <p>Bianca faz perguntas e comentários garantindo o controle da agenda.</p>

Como podemos observar no quadro anterior (quadro 5.5.1), as participantes Camila, Bianca e Rita determinam a construção de significados de modo mais preponderante durante a realização da atividade. Bianca exerce liderança em vários momentos da atividade e ao final ela ocupa este espaço, por sugestão de Carlos e consentimento do grupo, conduzindo a parte da atividade de escolher em grupo palavras que caracterizariam o(a) educador(a) ambiental na visão do grupo. Já Camila é responsável por falas mais longas e que são frequentemente retomadas por alguns participantes, notadamente por Valéria. Rita, juntamente com Bianca e Camila, são com freqüência responsáveis por proposições temáticas, que determinam o início de um novo ciclo, ou mudanças no modo de interação entre os participantes dentro de um ciclo.

Sobre a evolução da atividade, observei que a interação entre os participantes cresce na medida em que os episódios vão acontecendo. Durante o primeiro episódio há baixa interação entre os participantes comparada com os demais episódios. No segundo episódio há freqüentes trocas de turnos entre Bianca e os demais participantes. No terceiro episódio há freqüentes trocas de turnos entre Rita, Camila e Bianca. A maior interação entre os participantes ocorre no quarto episódio quando há a proposta de reconstrução coletiva das características refletidas para o trabalho do(a) educador(a) ambiental.

Com relação à determinação e controle de agendas observei que as perguntas feitas pela moderadora, regularam a agenda de discussão e ajudaram a delimitar os eventos e a estrutura de trocas no que diz respeito à fluidez da conversação durante a atividade. Contudo, o controle das agendas e dos tópicos também foi observado nas falas de Rita, Camila e Bianca por meio de proposições de temas e avaliações de expressões. Carlos também avaliou expressões no quarto episódio.

5.2 INTERTEXTUALIDADE NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES

Por meio da análise dos intertextos presentes nas falas dos participantes observei que a representação do discurso foi uma categoria bastante presente, especialmente nos discursos de Esther, Bianca, Rita e Camila. A utilização desta estratégia discursiva indica que nas interações discursivas os participantes escolhem discursos de outros enunciadores de modo a reforçar um sentido atribuído por elas ou mesmo para reformular questões no discurso relatado.

Os intertextos tiveram várias origens e puderam ser identificados com diferentes discursos dos campos da Educação e da EA e que circularam no CFEA, por exemplo, na forma de textos para leitura, conteúdo de palestras ou intervenções em discussões. No campo da educação, o discurso de Paulo Freire foi representado pelas participantes Camila e Rita. As questões representadas referiam-se à educação como um processo coletivo de comunhão e libertação e ao ser humano como ser incompleto em busca de se melhorar. As participantes reforçaram o conteúdo presente nas obras de Paulo Freire considerando que tais noções são importantes ao(à) educador(a) ambiental. No que concerne a questões específicas da EA, o discurso da EA para gestão foi representado por meio do entendimento de que o(a) educador(a) deve assumir uma posição política frente a questões socioambientais e que a prática da gestão ambiental não é neutra. Textos de EA como a “Carta da Terra” e do livro “Encontros e Caminhos” também foram representados pela participante Rita ao discutir o conceito de sustentabilidade. Os discursos trazidos pelos palestrantes durante o curso foram representados quando as participantes discutiram EA crítica, EA na escola e metodologias participativas. As representações do discurso realizadas mostram não só o CFEA como instância formadora dos discursos de EA dos participantes, mas também as experiências vividas em outros espaços profissionais e pessoais, na medida em que foram representados discursos que circulam nas secretarias municipais de educação e meio ambiente e em espaços religiosos.

Ainda observei que todos os participantes fizeram comentários de natureza metadiscursiva. Estes comentários, marcados por expressões do tipo “quer dizer”, “a meu ver”, “nesse sentido”, “eu acho que”, dentre outros, na sua maioria ocorreram vinculados a tentativas de expressar pontos de vista e sentidos particulares atribuídos a determinadas palavras. Como exemplo, no turno 4 da atividade em grupo, a participante Camila afirma (grifos³²): “[...] *Então eu vejo espiritualidade nesse sentido, de futuro, de futuro pra outras gerações [...]*”. No turno 9 Bianca expressa o sentido da palavra político empregada (grifos): “[...] *Minha segunda é ... político. Eu acho que tem que ser muito político. Político na essência da palavra mesmo. Lidar com questões políticas. Ser político nas relações [...]*” e no 42 ela mostra seu ponto de vista alegando que o curso proporcionou criticidade aos participantes (grifos): “[...] *Eu acho que a gente começou fazer um exercício mesmo de ter um olhar crítico, né. Alguém que já tinha, ficou um pouco mais aguçado. [...]*”.

³² Na apresentação das citações dos participantes as marcas intertextuais estão destacadas em negrito.

Como visto nos exemplos acima, os sentidos particulares foram elaborados a partir das palavras escolhidas para caracterizar os atributos do(a) educador(a) ambiental como, por exemplo, espiritualidade, político, e criticidade. A utilização desta estratégia metadiscursiva indica o papel fundamental das interações na elaboração conceitual dos participantes, uma vez que foi no debate, nas discussões e nas repostas às interpelações, que os participantes elaboraram verbalmente seus entendimentos e estabeleceram nexos e relações com discursos de outros. O metadiscoer pode indicar também um caráter tentativo destas elaborações, evidenciado pelo emprego de reformulações.

De modo similar a análise revelou que todos os participantes construíram seu discurso usando pressuposições. Algumas delas eram pressuposições negativas uma vez que incorporaram outros textos para contestá-los e rejeitá-los. Busquei identificar nos discursos pressuposições que caracterizavam entendimentos dos participantes sobre o papel do(a) educador(a) ambiental e sobre os sentidos de EA. Como por exemplo, na fala de Carlos (turno 2) a pressuposição deste participante é que o(a) educadora(a) ambiental deve ser um(a) líder. Ele se vê como educador ambiental e portanto pressupõe que deverá ser um líder. “[...] *Então eu penso que eu vou ter que, querendo ou não, vou ter que ser um líder nisso aí [...]*” (grifos). Camila (turno 49) pressupõe que a matemática não é uma área afim com a EA, então ela não teria legitimidade para trabalhar com uma provável disciplina de EA na escola: “[...] *Eu sou professora de [x] não posso trabalhar com educação ambiental. As pessoas não vão dá pro professor de [x] essa disciplina caso aconteça [...]. As pessoas rotulam “você é incompetente pra trabalhar educação ambiental” [...].*” (grifos).

A pressuposição pode indicar que determinados conceitos estão naturalizados pelos participantes, ou ao contrário, como na pressuposição negativa, que tais conceitos não são compartilhados pelo enunciador. No primeiro caso podemos utilizar o exemplo acima, no qual o participante pressupõe o papel do(a) educador(a) ambiental como líder, se enxerga como educador(a) ambiental, e se projeta assumindo o papel de uma liderança local. No segundo caso, a participante mostra não estar de acordo com os critérios de legitimação de profissionais para o trabalho com EA nas escolas.

Outras categorias da intertextualidade foram utilizadas, porém em menor escala. Somente as participantes Rita e Camila construíram seus discursos utilizando, por exemplo, a ironia. Camila ironizou o discurso de pessoas que agem sem considerar preocupações com a vida futura, enfatizando que as pessoas que não têm a dimensão da espiritualidade, são

imediatistas. Rita utilizou a ironia ao considerar que o(a) educador(a) ambiental deve trabalhar em conjunto e que a ele(a) é necessário superar dificuldades e continuar, como no turno 6 (grifos): “[...] *Como é que eu vou me comunicar com o outro? Eu vou fazer isso sozinho? Não, né. Então quer dizer, a educação por si, já e um processo coletivo. [...] É praticar não é só decidir, [] fez tudo e depois chegou a dificuldade, tchau, né. [...]*”.

5.3 CONTEÚDO IDEACIONAL DOS INTERTEXTOS

Neste item apresentarei quais conteúdos estiveram presentes nos intertextos realizados pelos participantes na construção de seus discursos, relacionando-os com alguns momentos da prática social. Observei que a construção discursiva ocorreu a partir: (i) das categorias intertextualidade manifesta horizontal, quando os participantes recorreram a textos elaborados em turnos anteriores durante a própria atividade; (ii) da literatura trabalhada ao longo do curso e (iii) de experiências e vivências práticas, com a comunidade de pesca, nas secretarias de meio ambiente e educação e na escola.

5.3.1 A liderança do(a) educador(a) ambiental

Um primeiro aspecto, no que se refere à construção intertextual dos temas discutidos, está presente na fala de Carlos que traz a dimensão dos desafios que ele como educador ambiental enfrentará quando estiver desenvolvendo o projeto de EA em seu município. Destaca um grupo social específico, aparentemente já escolhido para o trabalho no polo: os pescadores. Atenta para as questões de organização deste grupo e afirma, a partir de observações da realidade local, que entre os pescadores há conflitos de interesses. Ele identifica pontos falhos na organização dos grupos de pescadores que existem em sua localidade tais como: a falta do trabalho em conjunto, a necessidade da liderança do(a) educador(a) ambiental e a dificuldade da organização dos grupos, uma vez que afirma que nem os próprios pescadores sabem a que grupos pertencem. Quando fala dos pescadores pressupõe que seria possível à comunidade de pesca realizar trabalho em conjunto e que ele como educador ambiental deve ser líder que promova o trabalho em conjunto, que na visão dele parece não ocorrer. Ele fala a partir de suas experiências com um grupo que conhece,

pois nasceu na mesma cidade onde vive atualmente e desde jovem esteve envolvido nas questões ambientais locais.

A questão do(a) educador(a) ambiental como líder é retomada por Bianca no turno 9 e esta relaciona a questões de mobilização de pessoas. Para ela o(a) educador(a) em geral, não só o(a) educador(a) ambiental, teria o papel de mobilizar grupos. Já no diálogo entre Carlos, Esther e Bianca (turnos 18 a 21) eles entendem o papel de liderança como desafio do(a) educador(a) ambiental um vez que ao ser líder emergem questões relacionadas a diferenças de poder. Wodak (2003) entende que as diferenças discursivas, estão presentes nos textos e que se negociam, uma vez que regidas por diferenças de poder.

Caracterizei assim, como aparece na atividade, este momento da prática social do(a) educador(a) marcado pela necessidade de ações de liderança e suas implicações. Considerando o CFEA como uma prática social, entendo que o curso permitiu que os(as) educadores(as) ambientais em formação exercitassem práticas relacionadas ao que entendiam como um processo mobilizatório e também ao exercício de lidar com questões de poder e mediação de interesses. Isto aconteceu em alguns momentos durante o curso em que os participantes eram ativos no processo de construção de propostas para o próprio curso ou para o projeto como um todo. Esta atuação se deu tanto em espaços, como os de “assembléia” que eram previstos no planejamento do curso, mas também em outros, como o “Polinizando os Polos”³³, que surgiu a partir do desenvolvimento das atividades e da elaboração de documento denominado “Carta à Petrobras”³⁴. Rita discute com os moderadores da atividade

³³ O Encontro chamado “Polinizando os Polos” foi idealizado pelos participantes do CFEA ao final do Módulo IV com o intuito de potencializar a fase de elaboração dos projetos dos polos e também com vistas a manter o contato estabelecido com o grupo todo, uma vez que com o final dos módulos do curso não estavam previstos encontros com toda a turma e sim por grupos em separado. Entretanto, os participantes do curso entenderam que manter os encontros seria um modo de fortalecer o trabalho nos municípios, e assim realizamos. Foram realizados dois durante o ano de 2008 sob a organização dos participantes do curso e colaboração da equipe executora. A participante Bianca teve papel chave na elaboração da proposta e realização da mesma.

³⁴ Durante o módulo IV do curso de formação os participantes elaboraram um documento reafirmando a necessidade de continuidade das ações do Projeto Pôlen, visto que estávamos em momento de negociações para a renovação do convênio e que tal momento já se estendia por cerca de seis meses. Sendo assim, os participantes entregaram o documento assinado por toda a turma à Petrobras durante a cerimônia de encerramento do módulo. Este documento foi entregue à Petrobras e estava endereçado ao coordenador da CLA/Petrobras, ao coordenador geral da CGPEG/IBAMA e ao diretor do NUPEM/UFRJ. Vale ressaltar que estavam durante a atividade em grupo os participantes já estavam preparando o documento, uma vez que atividade em grupo foi uma das atividades finais do módulo antes do encerramento. Os participantes nos avisaram sobre a construção do documento e nos solicitaram revisão do texto. No momento de encerramento a proposta foi apresentada pela participante Rita e discutida. O ato simbolizou mobilização do grupo e preocupação com a continuidade do projeto e significou o entendimento dos papéis exercidos pela empresa, Ibama e universidade e do poder regulador que o Ibama poderia ter ao ler o documento. No texto da carta, parte-se de “premissas do projeto” tais como as parcerias, o foco do projeto no processo de formação humana, a missão do projeto relacionada ao

aspectos sobre a participação ativa dos gestores dos polos de EA nos processos de tomada de decisão dentro do próprio projeto. No turno 95, Rita apresenta o seu posicionamento:

“Existem muitas possibilidades porque você vai construir, não é você que vai construir sozinho é um grupo que vai construir aquilo ali. Então esses objetivos serão definidos, tendeu? O que queremos alcançar vai ser definido. Tudo isso não tá claro quando eu pego a metodologia. Eu sei o que eu vou fazer pra facilitar esse dialogo. Agora, o que vai ser decidido ali, negociado ali, acontece mesmo no momento que o grupo está presente. No momento que o grupo está trocando, tá interagindo, tá negociado, tá decidindo. Então uma decisão que sai aqui pode ser semelhante a que sai lá. Pode ser totalmente diferente.[...]”

5.3.2 O conceito de sustentabilidade que emergiu na atividade

O conceito de sustentabilidade que foi mais explorado pelos participantes pode ser descrito com referência ao contexto da própria atividade. Para Rita a atividade realizada em grupo representou as imagens do livro “Encontros e Caminhos”³⁵ que tem o desenho de pegadas ao longo de todas as páginas do livro, simbolizando caminhos da EA trilhados pelo leitor. Ao relacionar as “pegadas” do livro às “pegadas” da atividade realizada, Rita emprega o adjetivo “ecológicas” privilegiando, desta forma, um significado particular que não foi inicialmente atribuído ou explorado na atividade, uma vez que durante a atividade o participante poderia trilhar caminhos que tivessem maior ou menor relação com a ecologia.

Neste caso, podemos, ainda, entender que a participante pode ter realizado um intertexto com o termo “pegadas ecológicas”, mas sem aprofundar seu significado. Este conceito decorre do elaborado por investigadores canadenses chamado de “*ecological footprint*” que avalia a capacidade ecológica necessária para sustentar o consumo de produtos e estilos de vida adotados pelos indivíduos. Calcula-se uma pegada ecológica a partir de estimativas de consumo que consideram a ciclagem de matéria e fluxos energia requeridos para sustentar qualquer economia ou segmento da economia. O consumo é convertido em medidas padrão da produção que se exige das regiões de terra e água. Sendo assim, a pegada seria a superfície

licenciamento. Na carta foram feitas algumas solicitações fruto do entendimento da importância da manutenção e continuidade do projeto e o apoio à realização do encontro “Polinizando os Pólos”. A carta foi entregue à Petrobras que apresentou uma resposta via ofício e apresentada no encontro “Polinizando os Polos” em abril de 2008, cerca de três meses depois do pleito.

³⁵ De fato, no início do curso distribuímos um artigo deste livro aos participantes e, em uma palestra durante o módulo III do CFEA, foi demonstrado como o livro poderia ser acessado através da página web do Ministério do Meio Ambiente do Brasil.

total da terra necessária para sustentar determinada atividade de um grupo ou de um indivíduo ou mesmo um produto (WACKERNAGEL e REES, 1996). Martínez-Alier (2004, p.254) entende que esta é uma expressão utilizada para: “se chamar atenção sobre as desigualdades ambientais internacionais sobre o espaço ambiental que significa um espaço geográfico que ocupa uma economia considerando-se importação de recursos e exportação de resíduos e emissões de gases.” Nas palavras de Rita (turno 6): “[...] Lembrei do livro **Encontros e Caminhos**, a capa do livro com as pegadas. Pensei nas pegadas ecológicas que a gente tá deixando no nosso país. Que a gente tá contribuindo, né.[...].” Mais adiante (turno 13):

“[...] As pessoas são diferentes. Acho que existem muitos caminhos, muitas possibilidades mas que é importante a gente ter algumas, talvez, alguns pilares, né, pra que tenha uma sustentabilidade nesse caminhar. Pra que também a gente não caminhe só ao sabor aí das ondas né, como se a gente estivesse no mar né a gente não estaria a deriva, indo pra qualquer lugar que nos levarem.[...].”

Estaria, assim, a participante relacionando esse indicador de sustentabilidade ambiental com uma possível “sustentabilidade” do(a) educador(a) ambiental? No turno 13, quando afirma que o(a) educador(a) ambiental deve fazer a “construção do seu caminho” de forma sustentável, parece atribuir à palavra sustentável o sentido de “equilíbrio”, algo relacionado aos “pilares da sustentabilidade”. Também ao empregar o termo “sustentabilidade”, coloca a possibilidade de vários caminhos e retoma a metáfora da atividade como construção de caminhos. Quando fala de sustentabilidade pode ter atribuído o sentido de preocupação futura, e relacionado com a proposta da própria atividade de construção de caminhos ao considerar que a caminhada é algo que se inicia no presente, mas a ação se concluirá no futuro.

5.3.3 A caracterização da espiritualidade como sensibilidade e visão de futuro

Camila escolheu para caracterizar a preocupação com o futuro e a sensibilidade do(a) educador(a) ambiental a palavra espiritualidade em uma fala pontuada por marcadores que restringem o sentido que ela quer dar à palavra espiritualidade:

“[...] Eu vejo espiritualidade no sentido que envolve também a sensibilidade porque... você não consegue,... eu vejo, às vezes as pessoas não vêm por esse lado da espiritualidade, mas no fundo se você se sensibiliza, se você ficar realmente tocado e for envolvido na questão ambiental, você tem, você tem esse lado da espiritualidade trabalhado por que é o lado do futuro, né.[...].” (turno 4)

Rita parece compartilhar com Camila e Valéria uma visão semelhante sobre a espiritualidade. Ela fala (turno 13): “[...] *acho* também essa sensibilidade que as pessoas devem ter, não pensei nessa característica, mas eu *acho importante pontuar* porque ela [referindo-se a Valéria] falou da espiritualidade e você [dirigindo-se à Camila] também falou né.[...].” Rita qualifica a espiritualidade como característica importante ainda que, na sua visão, não é valorizada ou mesmo percebida pela comunidade científica. Diferentemente das demais participantes, caracteriza a relação entre a EA e a espiritualidade como algo que vai além de uma opinião pessoal e que está presente em textos, por exemplo, na “Carta da Terra”³⁶. Esta publicação, muito conhecida e valorizada por algumas abordagens da EA traz a dimensão da educação para sustentabilidade e da preocupação com as gerações futuras e, no trecho que fala sobre justiça social e econômica, menciona a palavra espiritual: “Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, com especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.”

Camila comprehende que “*o conhecimento intelectual e o espiritual*” (turno 14) são características importantes ao(à) educador(a) ambiental e que estão conectadas a outras. Ao longo de seus turnos vai exemplificando estas duas características porque as considera abrangentes e porque entende que funcionam relacionadas a outras e entre si. Dá ênfase ao aspecto da relação entre os conhecimentos intelectual e moral, pois segundo ela, não se alcança os objetivos se só temos a sensibilização mas, se nos falta o conhecimento ou, ainda, se temos somente o “embasamento teórico”, mas não a ética. Em ambas situações a participante entende que o(a) educador(a) não estaria “completo”.

5.3.4 Disponibilização de ferramentas metodológicas

Na fala de Esther identifiquei um intertexto de natureza metadiscursiva na sua discussão acerca de metodologias participativas. Esther cita o exemplo da palestra realizada módulo III do CFEA, que caracterizou as abordagens participativas da pesquisa-ação por meio da apresentação de um projeto na região – Pesquisa-Ação na Cadeia Produtiva da Pesca (PAPESCA). Entende que o curso proporcionou, embora não na extensão desejada, o conhecimento de aspectos práticos e teóricos da EA. Ao explicar por que, qualificou a

³⁶ Tal texto foi entregue no início do curso, durante o primeiro encontro realizado com os participantes em um CD contendo vários documentos que juntos conformam a história da EA no Brasil.

palestra como curta, e refletiu sobre o fato que esta talvez fosse uma percepção individual, introduzindo outros comentários de natureza metadiscursiva (grifos): “*Eu não sei se é o desejo da gente, de trabalhar na nossa região com a pesca e foi uma coisa tão rápida, entendeu, mas assim [...]*” (turno 36). Ao ensaiar uma comparação entre o que foi realizado durante o curso e suas expectativas, Esther faz uma avaliação do curso. Inicialmente seu anseio de aprofundar o tema estaria vinculado ao interesse em conhecer mais profundamente um trabalho realizado com uma comunidade de pesca do que em questões da pesquisa-ação em si. Entretanto, nos turnos subseqüentes a discussão passa a estar mais centralizada em questões metodológicas do que em questões da comunidade de pesca. Além disso, nos turnos posteriores ela entende a experiência como enriquecedora, proveitosa.

Bianca parece concordar com Esther a respeito da falta de tempo para desenvolver a temática sobre metodologias participativas no projeto da PAPESCA. Assim o sentido inicialmente atribuído por Esther de sentir falta no curso de um momento de “repetição” do tema – seja ele metodologias ou pesca – é abandonado e a discussão volta-se para o sentido da duração da atividade. Todavia, Rita, qualifica o entendimento da breve abordagem do tema, de modo diferente do proposto por Esther e compartilhado por Bianca. Rita pressupõe que a abordagem foi rápida porque havia muitas coisas a serem apresentadas, discutidas, trabalhadas e qualifica estas “muitas coisas” como uma experiência “muito rica”. Em outras palavras, talvez a atividade tenha sido profunda, densa, o que torna qualquer tempo breve. Esther se identifica com o novo sentido proposto por Rita e adota em seguida a expressão: “muito rica”.

Esther justifica qualificar a experiência como “muito rica”, em função: (i) da apresentação de material concreto pelo palestrante e (ii) da palestra realizada ser fruto de uma experiência vivida pelo próprio palestrante. Constrói sua fala por meio de metadisco do narrador (grifos): “[...] e **falando exatamente disso que eu tô colocando**, quer dizer, é uma perseverança, é uma coisa que você, ta falando do que vivenciou, do que ele praticou, entendeu? [...]” (turno 38). Nesta oração ela também reformula o discurso do palestrante utilizando o termo – perseverança, não empregado pelo palestrante, que discutiu questões sobre a continuidade do trabalho e sobre a criação de espaços de real envolvimento das comunidades.

Rita, talvez por entender que Esther não deu ênfase à questão do fornecimento de material bibliográfico, o que ela entende como importante para qualificar a experiência como

“rica”, destaca (turno 39, grifos): “*foi legal, pegando o gancho, da Esther, vocês deram o livro que o Sidney recomendou, que foi aquele da Pesquisa-ação que ele mostrou, ele indica como bibliografia, né. Então assim, mais uma vez o conhecimento aliado a prática.*” Neste trecho, ela não somente cita o que a Esther falou sobre o fornecimento de um material como os textos e a experiência, mas também resgata a questão do livro distribuído aos participantes. Ela associa os dois acontecimentos ocorridos em tempos diferentes, no módulo III, em julho de 2007 e no módulo IV – janeiro de 2008, como se estivessem juntos e sendo parte de um mesmo todo que é o CFEA. Este é um exemplo de como a participante estabelece intertextos em diferentes escalas temporais, pois, segundo Fairclough (2001, p.136), nas relações intertextuais verticais se “estabelecem relações entre textos e outros textos que constituem seus contextos mais ou menos imediatos ou distantes, textos que estão ligados em várias escalas temporais e por vários parâmetros.” Neste caso a participante utiliza o mesmo parâmetro, mas diferentes escalas de tempo. Vale ressaltar que em termos de duração temporal da atividade foi toda uma manhã, o mesmo tempo dedicado a outras palestras e atividades, o que em outros casos não foi atribuído como curto ou rápido.

A discussão permitiu observar que as participantes compartilham um entendimento sobre a importância de ferramentas metodológicas necessárias ao(a) educador(a) ambiental que utilizam material bibliográfico, relatos de experiências, e que consideram a relação entre aspectos teóricos e experiência prática.

5.3.5 Mediação de conflitos no trabalho do(a) educador(a) ambiental

Rita pressupõe que devemos ter metodologias adequadas para trabalhar com mediação de conflitos, pois esta não é uma tarefa fácil. Há um subentendido de que há metodologias mais adequadas e outras menos para determinados tipos de atividades de EA.

Os termos ‘mediação de conflitos’ e ‘problemas’ são freqüentemente repetidos por Rita e Esther, com sentidos muito próximos, ao pressuporem que problemas e conflitos são inerentes ao trabalho do(a) educador(a) ambiental. Esta associação é diferente do que o professor José Silva Quintas ressaltou em sua palestra no módulo II (março de 2007) quando distinguiu problema e conflito ambiental. Este autor comprehende os conceitos de problema ambiental e conflito socioambiental de acordo com Carvalho e Scotto (1995 apud QUINTAS, 2005), que descrevem um problema ambiental como uma situação em que há risco, dano social ou ambiental, mas em não há reação por parte dos atingidos ou de outros atores da

sociedade civil face ao problema. Já um conflito ambiental se refere a uma situação em que há confronto de interesses representados em torno da utilização ou gestão do meio ambiente. Sendo assim, pode-se dizer que um conflito pressupõe uma situação em que um ator social se encontra em oposição consciente a outro ator, a partir do momento em que se definem objetivos incompatíveis que conduzem ao embate de opiniões, de interesses. Assim, ainda parece que Esther, apesar de citar as expressões “problema” e “conflito” não as está empregando no sentido de explicitar a diferença entre os conceitos de conflitos e problemas ambientais como observado no trecho (turno 48, grifos): “*Tipo assim, olha as dificuldades, os problemas, os conflitos vão estar presentes. Ele faz parte do processo. Então quando a gente encontra, a gente fala assim “epa! Já tava previsto! [risos] Entendeu, ta, tá na história.*”. Nota-se uma relação anafórica, na qual o pronome ‘ele’ na segunda sentença se refere ao conjunto de termos ‘as dificuldades, os problemas, os conflitos’, que apaga a diferença entre os sentidos específicos de cada um deles. Quando fala sobre a experiência trazida por uma palestrante, Esther considera (turno 46, grifos): “*Eu pelo menos, eu ficava assim, bastante tranquila, porque quando a gente se depara com alguns conflitos, tipo assim, ‘poxa, isso não tá acontecendo só comigo’, tendeu?*”. Nos turnos 46 e 48 Esther se identifica com o relatado refletindo sobre seu discurso e sua prática e percebe que são experiências comuns ao tipo de trabalho que abraçamos.

Esther caracteriza os problemas e conflitos como inerentes ao trabalho do(a) educador(a) ambiental. Revela que, para ela, isto já era conhecido ainda que tacitamente e que nesta ocasião ela pode estabelecer uma identidade com algo que ela já tinha vivenciado e encontrar um respaldo para sua percepção na fala da palestrante. Camila por sua vez, ao tomar a palavra inicia um novo ciclo, realizando uma contraposição de ideias (turno 49, grifo): “[...] *Eu, pra mim, assim desde o primeiro módulo foi assim, um boom né, de, de novidades.[...]*” Desta forma, mostra que, talvez, não compartilhe com Esther da mesma vivência dentro do campo da EA.

5.3.6 Perspectiva sociocrítica ou ecoeficiência?

Bianca, ao estabelecer trocas de turnos com Esther e Rita, entende a criticidade como fruto de um processo de conquista, de construção do(a) educador(a) ambiental. Seu comentário, de natureza metadiscursiva, é no sentido em que reflete sobre a sua própria situação enquanto educadora ambiental em formação e a dos colegas também. Atribui isso em

parte ao trabalho realizado durante o CFEA e representa diretamente um discurso que pode ser atribuído à equipe executora.

Rita e Esther parecem compartilhar com Bianca a ideia de que exercitaram ao longo do projeto a criticidade. É interessante ressaltar que Bianca cita uma experiência de dois anos de curso, mas que à época da realização da atividade, os participantes não estavam há dois anos no curso. Ela poderia estar se referindo ao contato inicial com o projeto como representante da Secretaria de Educação de seu município que ajudou na fase do diagnóstico do projeto comentada na introdução deste estudo.

Ainda sobre a criticidade como atributo do(a) educadora(a) ambiental Camila representa o discurso dos educadores(as) ambientais críticos pressupondo que os demais educadores(as) ambientais são ingênuos ao trabalharem com as questões relacionadas ao meio ambiente. Representa o significado ideacional sobre o que dizem os educadores(as) ambientais críticos (turno 4, grifos): “[...] *Você não pode ser ingênuo nas questões. Tem que buscar essa criticidade.[...]*” A participante entende que a criticidade será adquirida com um conhecimento teórico necessário ao(à) educador(a) ambiental e pressupõe que ao participar do curso ela teve este embasamento teórico. Pressupõe (negação) que a falta de instrumentos faz com que “[...] muitas vezes as pessoas deixam de se organizar, de buscar, porque a elas, faltam instrumentos [...]” (turno 4) e que o(a) educador(a) ambiental teria este papel de estar ‘instrumentalizado’ e organizar os grupos sociais, retornando de certa forma às colocações realizadas por Carlos. Entretanto, ao estabelecer relações com o filme visto durante o curso³⁷ entende que há casos em que as pessoas conseguem se organizar e atribui isso à força de vontade. A participante constrói o seu discurso alegando que ao(à) educador(a) ambiental é necessário mais que vontade e aqui diferencia tipos de conhecimento “leigo” e “especializado” e representa o discurso da instrumentalização para o controle social, apresentado no módulo III do CFEA. Para ela, é necessário que o(a) educador(a) ambiental esteja instrumentalizado.

Para Rita a intencionalidade é acompanhada de uma reflexão crítica. Ela se questiona a respeito do porquê dos processos formativos em EA e aonde se quer chegar com eles, alegando que o(a) educador(a) ambiental deve ter compromisso com uma coletividade. Ao trazer a dimensão do coletivo para a discussão, traz também o papel de mediador de conflitos, que negocia com um coletivo. Considera a necessidade de “militância” do(a) educador(a)

³⁷ O filme em questão é o *No Rancho Fundo* usado durante o módulo IV (ver seção 3.3.1).

ambiental, atribuindo um sentido a esta palavra como o de colocar em prática, o de agir representando uma coletividade, negociando e perseverando.

Para Rita questões como intencionalidade do(a) educador(a) ambiental; ser político, ter visão de futuro; ter conhecimento de ferramentas e leis são atributos necessários ao(à) educador(a) ambiental. Sendo assim, atenta para a intencionalidade do processo educativo e entende que devemos estar posicionados frente às questões ambientais. Concorda com Bianca que a EA deve ser política, ainda no turno 13 entende que é necessário um posicionamento político por parte do(a) educador(a) ambiental. Ao fazer este comentário, representa o discurso da EA na gestão ambiental para fazer pressuposições de que não devemos ser neutros quando trabalhamos com a EA e que ‘não ser neutro’ não significa ser partidário, mas sim estar posicionado, ter uma intenção. Este discurso está presente nos documentos orientadores da EA na gestão ambiental pública que entende que a educação no processo de gestão ambiental não é neutra quando opta por trabalhar com grupos sociais tradicionalmente excluídos e que não tem poder e voz (QUINTAS, 2005).

Camila afirma que ao entrar no CFEA teve contato com uma nova proposta de EA, que ela a classifica como uma linha crítica. Revela sua angústia com a falta de perspectivas que fundamentem ações em EA e qualifica o curso como uma oportunidade concreta que vai ao encontro de seus anseios pessoais e profissionais.

Em sua fala, Camila representa o discurso da EA crítica, em particular, como esta proposta aborda a relação entre o social e o ambiental entendendo-os de modo dialético. Abordagens críticas para a EA foram objeto de discussão ao longo do curso. Loureiro (2004b) caracteriza esta abordagem EA como a que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. Além disso, para Loureiro (2006a, p.52):

“[...] Por “teorias críticas” se entendem os modos de pensar e fazer a educação que refutam as premissas pedagógicas tradicionais de: organização curricular fragmentada hierarquizada; neutralidade do conhecimento transmitido e produzido; e organização escolar e planejamento de processo e ensino e aprendizagem concebidos como “pura racionalidade”, pautados em finalidades pedagógicas “desinteressadas” quanto às implicações sociais de suas práticas. Ao contrário, as proposições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não-neutra que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzido e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem à vinculação entre saber e poder. [...]”

Todavia, quando representa um discurso da EA crítica, Camila o faz exemplificando uma possível aplicação prática no trabalho com comunidades, que permite outro modo de interação entre o ser humano e natureza, que seria por meio do fornecimento de opções econômicas aos participantes (grifos). A participante coloca:

[...] então, eu acho que isso é o grande, a grande questão. E, é você trabalhar essas comunidades e dar a essas comunidades opções, alternativas econômicas. Então esses projetos, o projeto que a gente pensa em fazer, e tantos milhões de tantos outros, é assim, é a chave do negócio. (Camila, turno 49).

A *grande questão* citada pela participante no início do trecho destacado refere-se à abordagem crítica da EA. Apesar dela considerar que esta abordagem envolve ter uma visão crítica da relação entre ser humano e meio ambiente, a comunidade é vista como passiva, recebendo um projeto de EA que será a solução para seus problemas. No trecho destacado, também há uma pressuposição de que projetos de EA para comunidades seriam a solução para a criação de alternativas econômicas, que podem ser associadas à área da administração de recursos financeiros: *chave do negócio*. A questão da imposição de restrições de uso de áreas protegidas, de onde muitas vezes comunidades tradicionais necessitam utilizar os recursos da área para sua própria subsistência, foi abordada durante o curso numa palestra de Carlos Frederico Loureiro no módulo I. Nela, o palestrante problematizou os conflitos de interesse e relativizou a inobservância da lei pelos membros da comunidade neste contexto. A fala de Camila retoma este sentido exposto pelo palestrante mostrando que compartilha com ele o relativismo sobre proteção ambiental.

Outro aspecto observado é que Camila por vezes utiliza a palavra “transmissão” de conhecimentos, mais vinculada a práticas pedagógicas tradicionais. Além disso, ela demonstra uma preocupação com a transmissão de valores aos educandos e, com isto, centra o papel do(a) educador(a) em uma perspectiva de formação individual e transformação interior. Esta ideia tem ressonância com o debate atual sobre o papel do(a) educador(a) ambiental. Por exemplo, Lastra (1996) afirma que não pode existir educação sem educador(a) e entende que este é todo(a) aquele(a) que desenvolve conhecimentos e contribui para a formação integral das pessoas. O(a) educador(a) transmite aos cidadãos não somente conhecimentos pragmáticos, mas também valores éticos morais, culturais característicos de um grupo social. Também afirma que é muito difícil influenciar as pessoas a atuarem de forma responsável para com o meio ambiente sem que se possa garantir a estas pessoas um nível mínimo de

subsistência. Este autor defende que o processo de conscientização ambiental deve ser acompanhado por medidas que garantam um nível de vida para os grupos sociais em consonância com a dignidade do ser humano. A fala deste autor contém sentidos da EA sobre a relação com as comunidades e grupos sociais semelhantes àqueles atribuídos por Camila ao defender que as comunidades devem ter uma alternativa econômica.

Esta abordagem da participante parece estar também relacionada a ideias presentes em uma das correntes do ecologismo. Martínez-Alier (2005) qualifica a ‘corrente do evangelho da ecoeficiência’ como preocupada com os efeitos do crescimento econômico que foca sua atenção na economia em sua totalidade. Tem como premissas o desenvolvimento sustentável, a modernização ecológica e o “*bom uso*” dos recursos naturais. Loureiro et al. (2009) entendem que as correntes do ecologismo conservacionista e da ecoeficiência são as mais próximas da ideologia dominante na sociedade atual e entendem que estas geram representações sociais que constituem o senso comum e que desempenham um papel importante na dominação de grupos por meio de práticas hegemônicas que irão estruturar a sociedade de acordo com determinados valores e interesses. Entretanto, Camila parece não problematizar estas relações de dominação vendo-as mais como empecilhos à realização das ações socioambientais do que como questões políticas inerentes ao processo de gestão de recursos.

5.3.7 Valorização do(a) profissional Educador(a) Ambiental

Ao explicitar suas motivações para participar do curso, Camila alega que não está presente no curso somente por uma questão de crescimento individual e pessoal e descreve sua participação em função da possibilidade de fazer um trabalho em prol de uma comunidade, entendendo esta ação como papel do(a) educador(a) ambiental. Trabalha com um jogo de palavras contrárias (pequeno e grande) e dualismos (eu/nós) para indicar a valorização e dar relevância ao impacto de ações individuais na coletividade. É neste contexto que ela relativiza a frustração do curso não fornecer os participantes um título de pós-graduação. Esta crítica ao curso é justificada pelo reconhecimento de que este título poderia legitimá-la como educadora ambiental e levar a um maior reconhecimento do seu trabalho com EA na escola uma vez que, por ser professora de exatas, ela enfrenta empecilhos burocráticos ao se propor a ministrar possíveis disciplinas de EA.

O trecho destacado a seguir (turno 49, grifos), ilustra como a participante mobilizou textos trabalhados durante o curso para construir o seu discurso:

As pessoas não vão dá pro professor de [x] essa disciplina caso aconteça. Dá pro professor de Biologia, dá pro professor de, de Ciências, enfim, mas não vai dar pra um professor de [x]. As pessoas rotulam “você é incompetente pra trabalhar educação ambiental”. Não, não me acho essa pessoa incompetente como tem tantos outros com outras formações.

Neste trecho Camila utiliza uma pressuposição negativa que representa o modo como a escola organiza e distribui as disciplinas por áreas de conhecimento. O termo “As pessoas”, neste caso, refere-se ao grupo da direção pedagógica. Estas questões trazidas pela participante foram discutidas no curso dentro da temática de EA no currículo escolar só que do ponto de vista das políticas de currículo e dos conhecimentos que poderiam ser trabalhados em EA na escola. O trecho destacado também mostra o interesse profissional da participante de trabalhar com uma possível disciplina de EA e um sentimento de reconhecimento de sua capacidade técnica, apresentando uma negação sobre a afirmação de que a coordenação pedagógica rotula os profissionais de acordo com a sua área de formação na graduação. Também dá a entender que outros colegas com outras formações são competentes para trabalhar com EA na escola.

Seu turno continua com uma descrição de momentos pessoais da sua vida que relatam pressuposições de que o indivíduo é muitas vezes somente visto e avaliado pelo seu lado profissional: “[...] São escolhas naquele momento, mas aquilo não define o indivíduo. Ele não definiu o indivíduo ali. Ele é muito mais do que a sua formação de quatro anos, cinco anos. [...]” (turno 49). Apresenta um contraponto a este posicionamento alegando que a dimensão pessoal, as experiências etc. também deveriam ser consideradas. Caracteriza, então, outras possibilidades de valorização do seu trabalho no curso e comenta sobre a possibilidade de contribuir como autora de um texto a ser incluído/considerado no livro que será publicado sobre a experiência do curso, o que teria *um peso no [seu] currículo*. Novamente Camila faz uma crítica ao curso, ao mesmo tempo que contribui com uma sugestão. Vejamos no seguinte trecho o que a participante considera:

“No diário de bordo coloquei, que quando vi ali, escrever um livro eu tive, eu pensei em uma coisa. Depois quando a Laísa falou que pretendia é... pegar um capítulo de cada (inaudível) para o livro eu pensei isso. Até coloquei, falei assim, poxa, que a gente possa trabalhar e a equipe executora nos dá o suporte pra que a gente possa fazer um livro com a coletânea dos projetos que vão ser executados, publicados. Aí isso tem um peso no currículo.” (turno 49).

O diário de bordo foi uma proposta que fizemos durante o curso nos módulos III e IV na qual os participantes relatavam ao final de cada dia o que tinham vivido como tinham passado as experiências etc. Neste caso a participante cita o diário de bordo descrevendo o registro que fez sobre a ideia que teve para a participação dos gestores no livro.

Camila alega, reformulando o discurso de Paulo Freire, que circulou no curso na forma de texto para discussão, que os indivíduos são incompletos e por isso teriam outros interesses além do bem comum. No final deste trecho ela volta à questão da valorização profissional, trazendo a dimensão dos interesses individuais e coletivos e afirmando que, enquanto indivíduo e profissional, ela tem o interesse de ser reconhecida e valorizada na área. Contudo, durante sua fala, ao relembrar sua trajetória e suas escolhas pessoais e profissionais, também coloca a questão do interesse individual profissional no que tange a formação deste(a) educador(a) ambiental. Para ela, o curso, além de promover condições para que ela desenvolva um trabalho com grupos sociais, promoverá uma capacitação que será útil em sua carreira profissional. Ela tem intenções de aprofundar no campo profissional da EA trabalhando com isso em sua prática profissional.³⁸ Nesta parte do turno, quando relata sua trajetória pessoal e profissional, e descreve as escolhas que realizou durante sua vida, a participante se emociona e Esther segura sua mão em sinal de apoio. A emoção de Camila comove aos demais participantes.

Quando a participante traz a dimensão dos interesses individuais profissionais no trabalho com a EA, destaca uma questão relevante do ponto de vista do envolvimento dos participantes nas propostas do curso e subsequentes a ele. Ferreira et al. (2009) observaram que nos grupos em que os participantes dos polos conseguem aliar os seus objetivos, suas expectativas, motivações, o trabalho é potencializado no que concerne ao alcance de objetivos traçados para as atividades nos polos.

Quando a participante traz a questão do desenvolvimento profissional do(a) educador(a) ambiental, não explicitamente trabalhada durante o curso, traz também a questão do reconhecimento e da credibilidade que é gerada quando ele faz um curso ou tem um trabalho publicado, ou seja, quando ele mostra que tem um domínio teórico além do conhecimento prático. Além disso, explicita a necessidade da formação do(a) educador(a)

³⁸ Vale ressaltar que durante o período de realização do curso esta participante conseguiu um espaço em sua secretaria para sair de sala de aula e se tornar responsável por realizar com alunos atividades de EA em campo, visitando ecossistemas. Representando desde já uma mudança de atribuição profissional e um espaço conquistado e legitimado para realizar suas atividades.

ambiental, independente de área de especialidade em espaços formais. Segundo Carvalho (2004) a formação em nível de aprofundamento ou mesmo a profissionalização da EA conta com uma oferta ainda pequena face ao número de educadores/especialistas e pesquisadores, bem como do numeroso público interessado em EA que vem acompanhando os seminários regionais e os Fóruns Nacionais nestes últimos anos.

Segundo Bakhtin (1986 apud COHEN e MARTINS, 2008), cada pessoa possui um horizonte social, que é determinado pelo pertencimento a uma comunidade discursiva e que direciona o modo de interpretar e de dialogar, assim como seu posicionamento ideológico frente a uma determinada questão. Podemos considerar que a preocupação de ter publicações como vantagens no currículo está geralmente presente no meio acadêmico. A participante que colocou este tema estava, no momento do curso, realizando um mestrado na área de economia, ou seja, estava também imersa no meio acadêmico.

A sugestão sobre os trabalhos finais do curso como parte da proposta de um livro que será realizado no âmbito do projeto pode ser entendida como uma proposta da participante de uma contrapartida por parte do projeto aos integrantes do CFEA à questão da ausência de um título de pós-graduação³⁹. Em seguida, o tema da possível participação dos integrantes do CFEA como autores no livro sobre o curso começa a ser discutido por duas outras participantes, que parecem aceitar a proposta. No discurso de Rita e Bianca, que fazem as trocas de turno juntamente com Camila para discutir esta ideia, aparecem outras questões que justificariam esta participação deles no livro, tais como fortalecimento do trabalho desenvolvido nos polos, estímulo a continuidade do trabalho nos polos, tornar-se referência para outros grupos e trocas de ideias com outros grupos.

Bianca vê a possibilidade de publicação como um estímulo ao trabalho prático deles como dos executores dos projetos. Rita, por outro lado entende a proposta de participação no livro como algo maior, o vê como uma oportunidade de divulgar a outras pessoas o trabalho de EA que está sendo realizado. Camila concorda complementando a fala de Rita que seria como algo que poderia gerar outras oportunidades a partir de sua divulgação. Rita formaliza a solicitação se dirigindo à moderadora para que ela anote a sugestão. Bianca atenta para a filmagem como mecanismo de registro. Também é importante ressaltar que esta questão foi levantada no grupo a partir da minha fala como coordenadora pedagógica do projeto, antes da atividade, no momento em que apresentamos a proposta de criação de um livro sobre o curso

³⁹ Ainda que o curso não tivesse essa pretensão, a expectativa foi gerada por parte dos participantes.

para ser executada no ano de 2009 e publicada em 2010. O fato de ressaltar a filmagem como registro também era uma fala dirigida para a coordenadora e não para a pesquisadora, pois esta decisão da participação deles no livro é uma decisão tomada no âmbito da coordenação do projeto. Em turnos curtos, com cerca de uma ou duas orações, as participantes, a partir do que foi falado em termos do planejamento do livro, começam a re-planejar em termos de volumes, contribuição dos palestrantes e também delas como autoras. A moderadora da atividade acha uma boa ideia, mas não se posiciona conclusivamente.

Durante a atividade em grupo houve maior interação entre Camila, Bianca e Rita bem como participação na atividade de modo a gerar textos analisáveis a partir principalmente do eixo de análise sobre a formação do(a) educadora(a) ambiental. No próximo capítulo apresentarei os resultados das entrevistas realizadas com Rita, Camila, Bianca e que permitiram explorar principalmente o eixo de análise dos sentidos da EA aprofundando temas que surgiram durante a atividade em grupo.

6 ANÁLISES DOS EVENTOS DISCURSIVOS: ENTREVISTAS

A partir dos temas propostos nas entrevistas (visão de EA, temáticas de EA e formação do educador ambiental, EA na sociedade e na escola, relações entre setores da EA, conhecimento de experiências e projetos de EA e continuidade do trabalho após o curso de formação) optei por abordá-los a partir do eixo de análise sobre os sentidos de EA dado que a atividade em grupo permitiu analisar os sentidos construídos a partir do eixo de formação do educador ambiental. Além disso, me centrei em algumas questões dos conteúdos ideacionais que apareceram durante a atividade em grupo e que poderiam ser aprofundados nas entrevistas considerando-se os sentidos de EA. Assim, characterizei as entrevistas como um complemento e aprofundamento das análises realizadas sobre a atividade em grupo.

Na entrevista de Bianca pude focalizar a discussão no sentido político da EA que a participante construiu. Na entrevista de Rita o sentido de EA privilegiado foi a EA como um processo coletivo e participativo e na entrevista de Camila o discurso de EA foi construído por meio da dimensão dos valores. Apresentarei uma análise das entrevistas a partir do estabelecimento de relações entre os discursos das participantes (Camila, Bianca e Rita) e o discurso de autores dos campos da educação e da EA, bem como da identificação de ideias propostas e de sentidos que foram silenciados ou, ao contrário, reforçados e construídos.

6.1 ENTREVISTA COM BIANCA: AS QUESTÕES POLÍTICAS NA EA

As questões sobre a EA que Bianca levanta/elabora durante a entrevista atentam para a construção de ideias vinculadas a dimensões políticas da EA, que foram discutidas ao longo do curso. Posiciona-se a favor de uma visão de EA que qualifica como mais ampliada, caracterizada pela continuidade das ações, pela necessidade de envolvimento e participação da comunidade nas propostas de EA e pelo enfrentamento de problemas ambientais. Esta visão é elaborada por meio de referências diretas, ou não, a textos e ideias presentes no curso.

Entende que o curso possibilitou novos contatos com literatura da área da EA. De fato, há algumas referências diretas a textos tais como os PCN, já conhecido pela participante, e à literatura trabalhada no curso, apresentada como sendo nova para ela. Cita especialmente um texto de José Silva Quintas, que na época era o coordenador geral da CGEAM/Ibama, e faz menção às palestras de Carlos Frederico Loureiro, professor da UFRJ e de Lúcia Anello, ex-diretora do DEA/MMA. Também coloca que os conhecimentos expostos por estes e outros

palestrantes foram importantes na construção do seu projeto de EA. Como exemplo, cita a proposta de trabalhar com sensopercepção incorporada ao projeto do seu polo.

Ao definir a EA no início da entrevista, Bianca constrói seu discurso tecendo comentários de natureza metadiscursiva (grifos) e pressupondo que a visão política é intrínseca à EA. Entende a EA como coletiva e cita em turno subsequente o texto do professor José Silva Quintas (QUINTAS, 2002) como tendo ajudado-a a construir tal visão de EA:

“Eu defino educação ambiental hoje como uma atividade coletiva, extremamente política, pensando no curso, nestes dois anos acho que é bem política, não tem como você desvincular da questão política é.....é... tinham aquelas coisas que a gente trabalhou no curso, que é emancipatória, que é crítica, participativa, mas hoje é mais forte para mim essa questão coletiva, e essa questão, quer dizer, política.” (turno 6)

Bianca dá ênfase ao aspecto político, mas considera outros conceitos, como a participação, criticidade e emancipação em sua definição de EA. Estes conceitos são trabalhados por alguns autores no campo da EA vinculados à linha crítica, entre eles, Carlos Frederico Loureiro e Lúcia Anello.

Entretanto, apesar da participante pressupor que a questão política é inerente à EA, no turno 26 da entrevista, quando perguntada sobre quais seriam as principais dificuldades para quem está trabalhando com a EA, Bianca entende que as questões políticas são difíceis porque podem gerar embates. Ao definir o educador como mediador de conflitos, entende que cabe a ele mediar as questões políticas da EA.

A partir dos enunciados de Bianca duas questões podem ser destacadas: (i) a questão política é difícil de ser trabalhada e (ii) cabe ao educador ambiental mediar os embates políticos decorrentes de suas atividades, apesar da dificuldade desta tarefa.

6.1.1 Exemplificando a dimensão política

A dimensão política é descrita por Bianca a partir de tensões entre: (i) a proposta de EA no polo e a expectativa da secretaria municipal de educação (SME) a respeito da EA; e (ii) as representações do poder público e da sociedade civil dentro do polo.

Descreve por meio de negações (grifos) que o modelo proposto pelo Projeto Pólen, de gerar na estrutura de governo municipal espaços para questionamento das ações, seria um modelo que não é vantajoso para quem não cumpre com as obrigações do ato de governar para o bem comum. Vejamos o trecho destacado:

“Politicamente você sabe que este modelo não é interessante, né. O governo não gosta disso. Em determinado governo a distância do governo é interessante. Se ele abre, o próprio governo abre um espaço para trazer as pessoas que são polêmicas do movimento social, pra tá questionando ou abrindo um espaço para questionar com a comunidade coisas que ele teria que fazer. Por isso que eu falo que a visão política é complicada. Para o governo não é muito interessante isso. Ele abre, mas na primeira oportunidade que tem aí começa a fechar, a podar.” (turno 93)

Para Bianca, no momento em que o governo começa a restringir as ações, poderiam surgir conflitos internos que comprometeriam as ações de EA. Esta observação se justifica uma vez que a participante também representa uma instância do poder público municipal. Cita, no turno subseqüente, um exemplo do que poderia acontecer em um espaço onde ela circula: a escola. Bianca relata que quando a escola abre as portas para a entrada da comunidade e a comunidade começa a questionar a estrutura e o modo de funcionar da escola, esta simplesmente volta a fechar as portas para a comunidade. Faz assim uma analogia entre a administração escolar – a partir de sua experiência – e a administração municipal.

Esta discussão pode ser relacionada a questões da prática social, mais especificamente, àquelas relacionadas ao reforço da hegemonia de uma estrutura para evitar o questionamento do *status quo*. À medida que o conjunto de regras propostas pelas estruturas dominantes é alterado, estas são desafiadas e podem ser criadas áreas de contestação e rearticulação das estruturas. Mas esta rearticulação não beneficiaria a quem tem atualmente o poder e sim a grupos minoritários. Sendo assim, esta rearticulação levaria a uma problematização das estruturas de poder, o que geraria uma situação na qual as relações de dominação não seriam mais consideradas como legítimas e não teriam um caráter de unidade. Para Bianca, quando o governo permite um modelo de gestão no polo que envolve OSC e gestores públicos, gera a possibilidade de questionamento das estruturas atuais de dominação.

Segundo Loureiro, (2004b, p.73) a finalidade primordial da EA transformadora é “revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes.” O que Loureiro (2004b) caracteriza de modo teórico como a EA transformadora a partir da atuação na superação das relações sociais, Bianca fala citando exemplos de sua cidade. Exemplifica possíveis conflitos e tensões políticas a partir da ideia de construção do projeto a ser realizado no polo de EA. Ela pondera que, ao se falar sobre crescimento desordenado em sua cidade, seria criado um espaço de questionamento à atuação do governo municipal. Para ela, trazer a dimensão dos beneficiados e afetados em sua cidade como parte da pauta de discussões propostas pelo projeto decorrentes deste tipo de crescimento poderia

gerar dificuldades políticas na realização do projeto. Tais dificuldades seriam decorrentes de questionamentos aos padrões dominadores locais. Quando a participante considera que esta discussão será realizada no projeto do polo, traz uma visão crítica da abordagem das questões socioambientais, na qual terão grupos sociais afetados e grupos sociais que vão se beneficiar com determinada utilização de um bem natural e representa o discurso da EA na gestão ambiental.

Um segundo aspecto da dimensão política diz respeito às diferenças entre a visão de EA da SME e a proposta do projeto do polo. Num primeiro momento Bianca caracteriza algumas diferenças entre a visão da SME no que concerne a EA e a sua própria visão. Entretanto, também admite que o que chama de ‘a visão da SME’ é algo complexo uma vez que ela era da equipe de EA da secretaria e, por haver buscado uma qualificação nesta área, suas visões também passaram a constituir a visão da SME até aquele momento. Todavia, durante a entrevista Bianca ressalta diferenças entre a sua ‘visão de EA’ e a ‘visão de EA’ “oficial” da SME. Ela considera que a visão “oficial” de EA da SME contempla objetivos de conservação e preservação, mas sem necessariamente considerar o papel ativo dos indivíduos inseridos em um processo coletivo e político na busca de melhorias para o meio.

Ao descrever iniciativas de EA ressalta a questão do modo de inserção curricular da EA como disciplina. Esta questão da disciplinarização da EA é um assunto que vem sendo discutido tanto no meio acadêmico quanto no âmbito das políticas públicas para EA que prevêem que o tema de EA seja trabalhado de modo a não estar vinculado a uma disciplina específica (artigo 10 da PNEA). Durante o curso foram realizadas palestras que apresentavam tal discussão e outras também que apresentavam a inserção da EA no PPP da escola com a realização de projetos didáticos.

Bianca considera importante discutir a questão da disciplina de EA. Por meio de falas caracterizadas por metadiscurso e pressuposições (grifos), ela considera que este tipo de experiência representa a possibilidade de se começar a discutir sobre EA na escola e a conquista de um espaço específico para tal, ao contrário do que acontecia quando o tema meio ambiente era tratado como um tema transversal às disciplinas:

“[...] eu acho que foi muito interessante para a escola começar a refletir sobre educação ambiental, porque você tem um discurso dos temas transversais, você tem um discurso da interdisciplinaridade, da transversalidade que é mentira porque ninguém faz nada disso, né, você chega na sua sala dá 50 minutos de aula ponto final [...]” (turno 32).

No trecho destacado acima o uso da palavra “discurso”, pode significar algo que somente acontecia em uma dimensão da intenção, mas não se materializava em uma ação. Neste caso a participante pode ter se dirigido a mim considerando o meu papel de pesquisadora, pois sabia que eu estava estudando discursos.

Ainda no contexto desta discussão, surgiu a questão sobre que profissional deveria trabalhar com tal disciplina. Por meio de uma negação (“não precisa só ser biólogo”), no turno 37, ela pressupõe que ministrar uma disciplina de EA não é atividade exclusiva em um profissional da área de biologia. Durante a entrevista a participante ressalta que como desvantagem desta proposta há a questão de que as ações ficam a cargo de alguns professores e que a escola como um todo não está envolvida nas ações de EA. Para ela, o ideal seria gerar uma discussão no âmbito do PPP da escola.

Ao discorrer sobre a questão das divergências entre a abordagem da SME e a proposta do projeto do polo, Bianca pressupõe (grifos) que este não estaria de acordo com as expectativas e orientações da SME de ocorrer na escola. No decorrer da fala vai elaborando seu discurso (grifos).

“Então eu acho que a gente vai ter um choque quando a gente vier é [] a trazer a proposta do projeto, porque o projeto não vai estar acontecendo nas escolas, vai estar acontecendo na comunidade como um todo, então quando você trouxer a discussão para a comunidade eu acho que de alguma maneira a gente vai ter um embate, até por desconhecimento, né, do que que é o projeto, o que que a gente já tem, acho que isso a gente vai ter um trabalhinho com isso, e além, além das questões políticas, porque é um outro grupo político.” (turno 78).

Nesta questão, a participante destaca tensões políticas internas aos governos, dependentes dos mandatos e da gestão corrente. Tais tensões podem ser materializadas na definição de abordagens e na criação de estruturas de EA, por exemplo, direcionando ações, mudando cargos, criando ou restringindo espaços de discussão.

Quando traz a dimensão do conflito dentro do polo, ela entende que todos os que estão na gestão do polo, e ela está, fazem parte da sociedade civil e que isso está acima dos papéis que representam em seu trabalho:

“Olha a gente não se coloca nem como é... representante do governo e não diferencia os meninos como representantes da sociedade civil. Nós todos somos sociedade civil e estamos aqui para fazer um trabalho de educação ambiental.” (turno 87).

Por outro lado estabelece, usando recursos metadiscursivos, uma diferença entre os representantes do poder público no polo e os representantes da sociedade civil, qual seja, a de

que os representantes do governo teriam uma estratégia mais voltada para o diálogo enquanto os representantes da sociedade civil mais frequentemente preferem o embate. Desta forma, coloca-se como governo e não como representante da sociedade civil e pressupõe que o embate é para a sociedade civil e não para o governo (grifos):

“[...] na verdade eu acho que a postura da gente que é que é, governo, que é concursado é que a gente prefere dialogar mais, amenizar mais a situação e ir menos pro embate, até porque a gente tem uma posição ali dentro da prefeitura, né. Então você não pode ficar o tempo todo no embate [...]” (turno 89).

Ao fazer estas considerações também coloca a clareza dos papéis que cada grupo de representantes desenvolve no polo de EA, o que seria um fator de potencialização das atividades de EA no polo na medida em que sua atuação poderia ser complementar. Quando a participante considera que o modelo de gestão do polo não traz conflitos é porque entende os diferentes papéis de cada representação. Contudo, percebi em seu discurso que estes conflitos foram sendo negociados ao longo da constituição do polo.

Além destas questões, a participante entende como parte do componente político, que o indivíduo deve estar posicionado e, ao fazer isso, representa o discurso da gestão ambiental pública por meio de negações (grifos) para definir que o indivíduo ao ser mediador de conflitos faz escolhas e não é neutro:

“[...] não é partidária no sentido de partido político, mas por mais que você queira ser mediador, é [] não é que você vá para o confronto, mas você tem que assumir uma postura, não dá para ficar em cima do muro, ou você vai defender aquilo que você acredita ou você não vai, né, acho que o projeto traz isso [...]” (turno 74).

A palavra “embate” é frequentemente empregada por Bianca. Num primeiro momento utiliza-a ao caracterizar a diferença de abordagem do projeto do polo e a expectativa da SME (turno 78), sugerindo que a defesa da ideia do projeto do polo envolverá um “embate”. Contudo, em outros momentos da entrevista (turno 89), ao considerar que os representantes da sociedade civil no polo de EA atuam mais na esfera dos “embates” ela, como representante do poder público, buscaria uma estratégia mais voltada para o diálogo, considerando o “embate” um caso extremo e busca desvincular o polo da imagem de um palco de “embates”. Quando ela fala em “ser posicionado”, ou seja, em assumir uma posição diante dos fatos, considera que esta posição não significa que o(a) educador(a) ambiental vai estar sempre em “confrontos” ou “embates”, mas que deve estar trabalhando para a mudança social. Durante a entrevista mostra que trabalhou para construir uma visão de EA na SME, que influenciou a

prática dos demais desta secretaria e que pretende trabalhar, através do diálogo, buscando convencer primeiramente com o conhecimento, evitando o confronto direto, porque sabe que pode não ser ouvida como já observou com outros colegas de trabalho.

6.1.2 Outros aspectos dos sentidos de EA construídos por Bianca

Sobre aspectos da formação do professor para trabalhar com questões de EA Bianca pressupõe que eles não têm uma formação adequada. Entende o CFEA como um curso que proporciona conhecimentos de EA para profissionais que não são somente da área de biologia. Esta última formulação (mesmo não sendo da área da biologia) pressupõe (grifo) que o professor de biologia teria mais relação com a EA, mesmo quando ela considera, em outros momentos da entrevista que qualquer profissional com conhecimentos de EA poderia atuar na área de EA. Nas palavras de Bianca:

“A formação inicial eu acho que é mínima, quase que nenhuma eu acho que é.. mesmo eu que não sou da área, não sou bióloga, né, mas com o curso eu já tenho, mais condições de fazer determinadas coisas da área, muito mais coisas do que os caras que dizem que tem pós-graduação ou que dizem que na faculdade fizeram uma cadeira de educação ambiental, não tem!” (turno 50).

No momento inicial da entrevista ao ser indagada se já trabalhava com EA antes do curso ela se coloca como “curiosa” das questões ambientais, pois alega muito tempo de trabalho com tais questões embora, a princípio, ela não as qualificasse como sendo pertinentes/pertencentes ao campo da EA propriamente dita.

Em seguida, em resposta a uma solicitação da pesquisadora, exemplifica as questões ambientais com as quais trabalhava como sendo atividades pontuais em semanas de meio ambiente e atribui por meio de negações (grifo) ao curso o desenvolvimento de uma visão mais ampliada que engloba o social:

“[...] eu diria que quando eu comecei a ler, fazer o curso, quando eu comecei a ler, sobre educação ambiental que a gente foi vendo que era uma coisa muito mais ampla, que era socioambiental, que não tinha só essa visão ambiental que a gente já fazia inconscientemente mas não tinha essa informação, essa visão.” (turno 18).

Finalmente, o sentido de EA que ela está construindo pressupõe que a EA é uma atividade que se constrói mais no âmbito da atuação profissional e da educação permanente do que da formação acadêmica.

6.2 ENTREVISTA COM RITA: O FOCO NA PARTICIPAÇÃO

Rita posiciona-se a favor de uma visão de EA que tem o foco no coletivo e que considera a participação e o trabalho em rede, como uma forma eficaz de enfrentar os problemas socioambientais. Esta visão é elaborada por meio de referências diretas ou não a textos e ideias presentes no curso.

A participante faz citação direta a falas dos seguintes palestrantes: Carlos Frederico Loureiro, Lucia Anello, Cláudia Cunha e Fábio Deboni. Além disso, também menciona falas de alguns colegas do curso e, utiliza a metáfora do projeto sobre a polinização⁴⁰, acrescenta que a etapa que se seguirá no Projeto Pólen é a de dar flores e frutos. Também cita diretamente os representantes da Petrobras ressaltando o comprometimento destes representantes com o trabalho desenvolvido no projeto.

6.2.1 Aspectos da EA como processo coletivo e participativo

Durante a entrevista Rita retoma os aspectos trabalhados durante o CFEA e cita a gestão ambiental compartilhada, termo utilizado pelo palestrante Sidney Lianza, que trabalhou o tema metodologias participativas e pesquisa-ação, e acrescenta que o curso proporcionou a aquisição de conceitos para ampliar a visão da EA. Rita também discutiu tais questões durante a atividade em grupo como apresentado no capítulo anterior.

No início da entrevista quando Rita fala de participação como algo que foi observado no curso é perguntada se destacaria este aspecto no curso e também o que mais ela acharia relevante sobre temas discutidos durante o curso. Rita, por meio de comentários de natureza metadiscursiva (grifos), sugere que a valorização da participação é importante no desenvolvimento do projeto e que o curso estava voltado para este enfoque. No momento em que define o que não seria adequado como participação, identifico uma pressuposição (grifo) que distingue o que seria uma participação efetiva de uma manipulação. Ela entende que:

⁴⁰ O projeto utiliza uma metáfora referente ao processo da polinização, sendo o pólen o gameta masculino que se translada a outras partes a fim de fecundar o gameta feminino e gerar uma nova planta. Sendo assim podemos encontrar em documentos do projeto bem como em apresentações o seguinte texto: "Em um grão de pólen está a metade das informações necessárias para formar uma nova planta. Essa somente será formada se um grão de pólen encontrar a outra metade correspondente e germinar. Isso quer dizer que um grão de pólen sozinho, apesar de ser capaz de ir para muito longe de sua origem, só cumpre seu papel se houver a participação da outra parte." (<<http://projetopolen.org>>). Esta metáfora é usada para demonstrar como deve ser a relação de complementariedade entre a universidade e as populações locais dos municípios trabalhados.

“Eu acho que a participação é muito importante. Essa valorização da participação. Eu acho que o curso ele deu muito este enfoque porque às vezes a gente fala, participar, participar mas às vezes esse participar não é a participação efetiva, às vezes é a manipulação. Pensa que reúne estes sujeitos, mas esses sujeitos não participam da governabilidade, eles não decidem, eles não discutem, eles acatam decisões.” (turno 6).

Neste turno Rita define participação como co-gestão por meio de participação na governabilidade, nas discussões e decisões. Em sua fala a questão da construção de uma proposta educativa de EA pautada nos princípios da metodologia participativa é considerada como chave para o “sucesso dos projetos”. Define o sucesso de um projeto de EA como função da participação dos grupos nele envolvidos, pressupondo que a participação é elemento central para o desenvolvimento dos projetos. Ela caracteriza no turno 16 a participação efetiva como sendo:

[...] bom se eu vou propor este projeto para o público jovem primeiro eu tenho que ouvir o “x” [cita o público envolvido], entender o que “x” pensa, tenho que trazer o “x” para esse diálogo, trazer o “x” para esse debate. Se eu vou trabalhar com professores eu tenho que entender o universo do educador, entender o que ele pensa, ele tem que participar, tem que decidir junto, vamos decidir juntos [...]

Atribui, por meio de uma pressuposição, o fracasso de um projeto a adoção de uma abordagem não participativa. Esta seria uma construção pensada unilateralmente, somente por técnicos que não necessariamente consideram as demandas da coletividade com a qual se pretende desenvolver determinado projeto. Em seu discurso a participante parece representar o discurso dos coletivos educadores (BRASIL, 2006a), no qual é proposto que todos os processos educativos sejam integralmente horizontais. Entretanto, como problematizado na introdução deste estudo, a horizontalidade é difícil de ser alcançada devido a diferentes interesses de grupos sociais frente às questões socioambientais.

Rita considera que nas atividades do CFEA teve a oportunidade de observar que as pessoas tinham percepções diferentes sobre um mesmo problema ambiental e destacou que, para se fazer uma proposta participativa é necessário valorizar e promover o diálogo entre os diferentes. Este tema é também discutido por Batista (2007, p.117) que entende que:

salvo algumas exceções, a participação de modo geral não tem se traduzido em um chamado à discussão dos problemas ambientais, e consequentemente, um pensar coletivo sobre suas causas e as decisões políticas a serem tomadas, mas sim um convite para a execução de tarefas previamente pensadas e planejadas sem a presença das comunidades.

A participante reconhece no CFEA que há uma valorização da participação por meio de estudos em campo, das entrevistas. Este discurso não somente aparece na entrevista, mas também durante a atividade em grupo quando Rita considera que os sujeitos da ação do projeto podem e devem definir os caminhos seguidos em conjunto, negociando possibilidades.

Rita pondera que o curso trabalhou temáticas importantes da EA que propiciariam a participação por meio de conquista de espaços para o desenvolvimento da EA. Cita a importância do fomento à criação de políticas públicas voltadas para EA, e refere-se ao Acordo de Cooperação Técnica⁴¹ como uma iniciativa de envolver a gestão municipal na EA, chamá-la ao compromisso. Outro aspecto refere-se à geração e potencialização de espaços físicos para a realização da EA, por meio dos polos de EA e/ou do fortalecimento de estruturas que já existiam nos municípios e um terceiro aspecto refere-se à atuação em redes pelos grupos sociais, pois segundo Rita, o CFEA permitiu o contato com profissionais que estavam trabalhando em questões similares, em regiões próximas, mas que não se conheciam, não interagiam e não trocavam, o que passou a acontecer.

Nas premissas do Projeto Pólen também há o entendimento de que a participação almejada, ou seja, a participação comunitária nos polos, deva envolver a comunidade nas discussões, no planejamento das ações e também na avaliação das etapas planejadas e executadas, e não somente na execução de ações. Entretanto, como Batista (2007) bem chama atenção, não é simples a consolidação do modelo inicialmente planejado de parceria entre representantes do poder público e representantes da sociedade civil. De fato, no Projeto Pólen há dificuldades a serem superadas para a promoção da participação, pois as ações para a sua realização comportam variáveis logísticas tais como acesso ao polo, proposta de um trabalho voluntário dos representantes da sociedade civil e outras variáveis políticas relacionadas a divergências como oposição de partidos, oposição à proposta de governo destes representantes da sociedade civil com relação aos governos atuais (explicitadas na entrevista de Bianca). Contudo, a participante não reflete sobre estas questões e já avalia o projeto como promotor de uma real participação. Cohen e Martins (2008) afirmam a partir dos estudos de Bakhtin que o sujeito avalia o que escuta e modela seu discurso dependendo da situação e importância representativa dos que o estão escutando. Neste sentido, entendo que estes

⁴¹ O Acordo de Cooperação Técnica é um documento em que são firmados compromissos entre o município, o NUPEM/UFRJ via sua fundação administradora, Bio Rio, e a Petrobras, com o objetivo de garantir a efetividade das ações do Projeto Pólen nos municípios.

comentários sobre o projeto/curso foram proporcionados pela situação discursiva da entrevista na qual a entrevistada fala para a coordenadora do curso. Tal condição de produção discursiva gerou comentários de pontos positivos do curso e pode ter silenciado pontos de discordância.

No turno 48 da entrevista de Rita, quando solicitada a pensar em uma dimensão além do projeto do polo e refletir sobre a questão da EA na sociedade e na escola, Rita fala especificamente da EA na escola estabelecendo relações entre o projeto do polo e as escolas de seu município. Em sua visão o projeto a ser desenvolvido suprirá uma lacuna no trabalho de EA nas escolas. Apresenta uma possível origem da motivação para elaborar o projeto do polo situando-o no diagnóstico realizado pela equipe executora do projeto:

“[...] porque o próprio diagnóstico trouxe isso que não tinha nenhuma escola, em toda a bacia que foi entrevistada que tivesse um projeto que tivesse discutindo de forma permanente as questões relacionadas às atividades de exploração e produção de petróleo e gás e a gente vive no epicentro da coisa, né,[...].”(turno 48)

No fragmento acima Rita pressupõe (grifo) que por viver em uma região na qual são os impactos da exploração e produção de petróleo são presentes, há a necessidade de se discutir no âmbito escolar as questões relacionadas às atividades da cadeia petrolífera. Ela exemplifica as questões como sendo: o que é a atividade de exploração e produção de petróleo, como ela ocorre, como é gerenciada dentro do município e na Bacia de Campos. Este comentário traz o resultado obtido no diagnóstico sobre as atividades de EA nas escolas da região (ver seção 1.3.4) para justificar a escolha do tema do projeto do polo. A ideia do projeto do polo também cumpre a função de “juntar” as diretrizes da CGEPG/Ibama com horizonte social de Rita relacionado à gestão municipal das unidades escolares.

Rita define o papel e modo de participação dos sujeitos no projeto:

“[...] então a gente vê a importância de começar a fazer esse trabalho e a gente vai começar a fazer isso com o desenvolvimento do projeto onde a gente vai estar com o público “x” [cita o público envolvido], e estes [...] [cita público envolvido] serão multiplicadores, interlocutores dentro de suas unidades escolares. [...]” (turno 48).

A participante elabora este turno utilizando um tempo verbal futuro, mas o projeto já estava sendo escrito e elaborado há alguns meses atrás, indicando que os sujeitos da ação do projeto ainda não estavam incluídos no processo. Além disso, utiliza expressões como ‘multiplicadores’ e ‘interlocutores’ (grifos). A expressão ‘multiplicador’ pode ser entendida como a qualidade de divulgar uma mensagem em um diálogo e a expressão interlocutor refere-se à pessoa que fala com o outro em um diálogo. Assim, entendo que apesar do público

não estar envolvido na fase de planejamento do projeto, há uma expectativa do papel ativo destes sujeitos em atuar junto à comunidade escolar.

A expressão ‘multiplicador’ é frequentemente utilizada nas abordagens da EA que buscam formar indivíduos para atuar como ‘agentes multiplicadores’ de conhecimentos e ações no campo da EA. A utilização da expressão também pode ser atribuída a um projeto de EA chamado ‘Projeto Multiplicadores’ que ocorreu na região até o ano de 2007 no qual Rita participava.

Rita pressupõe que ao entrar em contato com os sujeitos, algumas questões previstas anteriormente no projeto irão mudar, fruto da interação entre eles e os gestores do polo, o que ainda não havia ocorrido na intensidade almejada (grifos). Sendo assim, Rita não desconsidera a participação e emergência de novas propostas para o projeto, já em execução, a partir de iniciativas e sugestões do público:

“[...] o projeto é muito dinâmico, a gente prevê muitas coisas, mas na execução muitas outras surgirão, isso é natural, novas ideias, né, quando a gente estiver com os [...] [cita o público envolvido] fazendo as oficinas quantas coisas vão surgir que não estavam previstos [sic] no cronograma porque a gente não tinha ainda entrado nesta fase de diálogo tão profundo com eles [...].” (turno 21)

Entendendo que o discurso gerado pelos participantes é determinado social e historicamente pela conjuntura do CFEA, podemos concluir que as escolhas particulares de Rita sobre o tema do projeto e sobre a abordagem da participação são influenciadas por dados obtidos no diagnóstico e pelas diretrizes da CGPEG/Ibama. Além disso, sua fala é também decorrente da situação de produção do discurso em um contexto mais imediato como a situação de entrevista. Contudo, o sentido de EA construído por Rita e materializado em uma proposta de projeto do polo esteve orientado para a inclusão da discussão de questões sobre os impactos do petróleo na comunidade escolar. Assim Rita, não prescinde da discussão sobre a mitigação de impactos dada pela condição de produção dos projetos dos polos, mas propõe algo a ser realizado com a participação da comunidade escolar a qual ela possui ingerência. Além disso, independentemente do contexto discursivo, sua visão de participação parece estar relacionada com o objetivo de alcançar o sucesso em projetos de EA.

6.2.2 A participação da comunidade escolar e a EA no currículo

Por trazer em seu discurso construções em prol da participação coletiva, Rita entende que a inserção da EA nas escolas deve ocorrer de modo transdisciplinar, de modo que as

responsabilidades sejam compartilhadas. Ela pressupõe, por meio de uma negação (grifo) que a EA é um processo coletivo: “*o ideal hoje é realmente que seja transdisciplinar, não há dúvida, o ideal é que todos façam educação ambiental. Educação ambiental não é algo de um professor específico [...]*” (Rita, turno 54). Entende que há mais afinidade e mais atividades de EA realizadas por professores de ciências, biologia e geografia do que por professores de matemática, de língua portuguesa e de outras áreas. Rita define o transdisciplinar como sendo algo que envolve toda a comunidade escolar:

“Transdisciplinar é quando você consegue fazer com que a educação ambiental esteja presente em todo o contexto, é o professor de português, de matemática história, de geografia, é a direção, é um funcionário da escola porque não é só o professor que educa, muitas vezes a gente esquece disso [...]” (turno 60)

Esta definição não foi espontânea, foi realizada como um esclarecimento demandado por uma pergunta feita por nós como pesquisadora⁴². Em seguida considera que o município adota a transdisciplinaridade como política de EA e que não há disciplina de EA. Traz também em sua fala os desafios que enfrenta nas escolas para implantar a EA de modo transdisciplinar e avalia que as realidades escolares são muito diferentes, que há escolas nas quais o trabalho acontece e há outras em que este é mais difícil. Todavia, considerando aspectos da formação dos professores, nega a possibilidade de adotar a inserção curricular da EA como disciplina, por meio da pressuposição de que nesta proposta há uma fragmentação do conhecimento e que esta seria reproduzida caso a EA fosse mais uma disciplina no currículo escolar. Entende a abordagem transdisciplinar como sendo algo que superaria a fragmentação de conhecimentos (grifos). Nas palavras de Rita:

*“[...] O que a gente não pode simplesmente estar abandonando, se encaixar no sistema que é o mais fácil, contratar um professor, capacitar aquele professor para dar uma aula de 50 minutos e **continuar a fragmentação que acontece.**[...].”* (turno 54)

Rita parte do pressuposto de que o ambiente é coletivo e ao fazê-lo representa o discurso da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 225 afirma que o meio ambiente é um bem de uso comum, ou seja, direito e responsabilidades de todos. Fazendo uma analogia com

⁴² Neste caso, observei que a entrevistada não utilizava o termo interdisciplinar como discutido no curso, nem mesmo o transversal como presente nos PCN (presente no meio escolar). O termo transdisciplinar foi encontrado na PNEA (art.4): “Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental: [...] o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade [...].” Embora Rita tenha empregado o termo que está presente na PNEA, entendo que a transdisciplinaridade pressupõe a ausência de disciplinas. O que não aparece no sentido que Rita dá ao termo, aproximando-se mais de um significado de interdisciplinaridade.

a ideia de que a responsabilidade para com o meio ambiente é de uma coletividade e não individual, ela atribui a responsabilidade pelo ensino da EA na escola a todos os professores e funcionários e por isso defende a abordagem transdisciplinar. Rita faz uso de ironia (grifo) para criticar a incoerência implícita na proposta dos que defendem a responsabilidade da coletividade, porém designam um professor específico para trabalhar EA nas escolas: “[...] *muito bonito chega lá na aula o cara fala...olha a gente tem que trabalhar coletivamente, a gente tem que respeitar o meio ambiente, mas..é o único professor responsabilizado [...]*” (turno 56). Neste fragmento a participante faz um deslocamento no qual a noção de meio ambiente se confunde com a ideia de EA. A constituição fala que o meio ambiente é responsabilidade de todos e não que a EA é responsabilidade de todos.

Neste mesmo turno ela mesma realiza um contraponto ao seu discurso dizendo que a abordagem transdisciplinar seria mais fácil institucionalmente, mas não necessariamente a mais adequada, porque em termos de conteúdos seriam apresentados conteúdos que discutem a participação, o envolvimento da coletividade nas ações socioambientais, mas na escola no que concerne a estrutura curricular EA não estaria sendo trabalhada de modo integrado. Pressupõe (grifos) que a educação também se faz por meio dos exemplos: “[...] *então eu acho que essa reprodução é que eu acho que a gente também tem que ter cuidado pode ser mais fácil para resolver institucionalmente, pode ser, mais com certeza não é o melhor, porque a gente não educa só com palavras [...]*”(turno 56).

Rita conclui que optar por uma inserção da EA de modo transdisciplinar seria ir contra um sistema disciplinar, seria não se acomodar em propostas disciplinares que, segundo ela, dariam menos trabalho em sua execução, pois somente seria criar um espaço na grade curricular. Enxerga que EA na escola abordada de modo transdisciplinar seria um modo de promover a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar nas discussões socioambientais.

6.2.3 Sentido de EA envolvendo o ambiental e o social

Em sua definição de EA como “*um processo fundamental na formação do cidadão*” (turno 2), ela entende o meio ambiente como pertencendo à coletividade, atenta para o cuidado com os ecossistemas naturais e pressupõe que a dimensão tecnológica deve vir conjuntamente com dimensão ambiental (turno 2, grifo):

“a gente tem observado nestas últimas décadas com o avanço de toda essa tecnologia e tudo mais, que o homem está avançando tecnologicamente em muitos conhecimentos científicos, mas esta valorização né, ambiental, natural, isso...este valor está ficando meio perdido.”

Entende a EA como o processo que pode gerar uma valorização dos ambientes naturais considerando também as questões sociais. Seu discurso é elaborado por meio de pressuposições negativas de que tais questões não podem ser consideradas em separado e estabelece uma relação de causal de que como vivemos em espaços urbanos devemos considerar o social e o natural juntos. Além disso, discurso traz uma caracterização das cidades como ecossistemas urbanos, o que é uma visão presente no campo da ecologia. Outra questão presente também no seu discurso é a visão do ser humano como o causador dos impactos. Além disso, pressupõe que a convivência no planeta seria possível por meio do cuidado e do respeito aos ambientes e às diferentes formas de vida. Coloca como finalidade da EA um mundo mais justo mais solidário que pressupõe ser alcançado com uma formação ambiental do cidadão.

Ao ser indagada sobre algum texto ou temática específica do CFEA que discutisse a EA considerando as abordagens ‘social e o natural juntas’ ela relaciona suas colocações com textos que circularam no CFEA. Cita as contribuições do professor José Silva Quintas no sentido de enfatizar a relação entre o social e o ambiental. Segundo ela o palestrante trouxe (turno 4): “[...] a importância social no ambiental e do ambiental no social, de forma que eles estão intimamente ligados, interligados quer dizer, não há essa dissociação [...]”. Também considera que os palestrantes tinham uma abordagem que buscam a complementaridade entre as relações sociais e ambientais, e citando especificamente a palestra do professor Carlos Frederico Loureiro:

“[...] sempre né se preocupa muito com a questão humana nas questões ambientais, na educação, na formação plena, né do sujeito então eu acho que durante o curso a gente foi é...vivenciando e isso foi sendo revalidado a cada palestrante [...].” (turno 4)

Rita acrescenta ainda ideias referentes à participação de grupos sociais apresentadas pela palestrante Cláudia Cunha em seu trabalho realizado com os seringueiros, compartilhando com esta visões sobre os diferentes aspectos, econômicos, políticos, sociais, raciais e religiosos, que estão envolvidos na EA. Conclui ressaltando o papel instrumental do curso no que diz respeito à discussão da participação. Ao fazê-lo se refere ao projeto como um todo (Projeto Pólen) e não ao curso especificamente, sugerindo uma necessária articulação entre os

diferentes níveis de ação do projeto, em uma fala pontuada por marcadores que indicam um controle do discurso (grifo): [...] *então eu acho que o Pólen mostrou para a gente, né vários exemplos de participação, né.* (turno 4)

Em resposta a um questionamento sobre sua atuação enquanto educadora ambiental e uma afirmação por parte da pesquisadora de que Rita já trabalhava com EA antes do curso (turnos 35 e 36), Rita resgata uma parte de sua trajetória na EA e a qualifica como tradicional por haver iniciado com atividades pontuais centradas em datas comemorativas na escola. Segundo ela, ao começar a se qualificar, percebeu a necessidade de orientar as ações de EA para a sustentabilidade do seu município e trabalhar a EA de modo com que ela fosse evidenciada no dia-a-dia e não apenas esporadicamente. Cita a sua entrada no CFEA como uma das ações que fez para se qualificar e que possibilitou a ampliação de sua visão de EA.

Ao longo da entrevista a participante vai elaborando o que seria esta visão ampliada da EA. Em síntese os sentidos se caracterizam por ter consciência ambiental; trabalhar o social e o ambiental não dissociados, trabalhar de modo coletivo e participativo e de forma contínua não pontual.

6.3 ENTREVISTA COM CAMILA: A DIMENSÃO DOS VALORES DA EA

Camila posiciona-se a favor de uma visão de EA que busque o equilíbrio entre o ser humano e o meio ambiente. Esta visão é elaborada por meio de referências diretas ou não a textos e ideias presentes no curso e textos que são oriundos das ciências exatas e religiosos.

Entende que o curso possibilitou novos contatos com literatura da área da EA, faz menção às palestras de Carlos Frederico Loureiro e Lúcia Anello, e ao discurso de abertura do curso proferido pelo professor Francisco Esteves, atual diretor do NUPEM.

Quando solicitada a definir a EA no início da entrevista, Camila constrói seu discurso a partir de uma comparação entre a abordagem de EA do projeto e outras abordagens e define EA por meio do que esta não seria. No trecho destacado (turno 2 da entrevista) há uma negação irônica (grifo) de que a EA seria somente considerada a partir das relações entre o ambiente natural: “[...] neste trabalho do Pólen a gente vê esta busca deste ponto de equilíbrio, né, então não é aquela educação ambiental que coloca o ambiente natural em uma redoma e isso é o mais importante em detrimento do bem estar do ser humano [...].” Camila também considera que o curso buscou desenvolver um trabalho considerando várias dimensões da EA. A participante considera a sustentabilidade como uma finalidade da EA e

que tem um sentido plural dado que ela cita os diferentes aspectos da sustentabilidade. Pressupõe que esta abordagem da EA é uma filosofia e fala metaforicamente que para ela veio ao encontro dos seus anseios e expectativas como já abordado durante o item de apresentação da atividade em grupo.

Neste trecho Camila se refere não somente ao curso, mas ao Projeto Pólen como um todo, o que pode indicar que percebe a unidade CFEA integrada ao projeto não diferenciando ações que são específicas do curso das demais ações do projeto. Este fato também pode ser gerado pela proposta das visitas de acompanhamento responderem a outros aspectos do projeto como andamento de renovação de Acordo de Cooperação Técnica, conquista de espaço para o polo de EA entre outros que não são questões diretamente relacionadas ao CFEA.

No turno 4, a participante volta a definir EA, mas o faz sob o ponto de vista pedagógico, caracterizando-a como uma concepção de educação. No discurso da participante a EA seria fruto de uma construção coletiva, de uma troca de saberes. Ela representa o discurso das propostas construtivistas nas quais o conhecimento é construído com os alunos. Para ela o conhecimento vem por meio das relações que o educador estabelece com o educando. No mesmo turno considera alunos e comunidade como sujeitos da ação das propostas de EA. Vejamos no trecho a seguir:

“[...] então a educação ambiental para mim hoje, né, não é uma coisa levada pronta para a comunidade ou para os alunos, é uma coisa vivenciada mesmo você leva o seu conhecimento você, concilia este conhecimento com o conhecimento que o outro tem e dali vão surgindo as descobertas, a aprendizagem.”

Tal sentido é diferente do sentido de transmissão de conhecimentos que aparece durante a atividade em grupo. Posso relacionar esta mudança não só ao fato de as atividades estarem temporalmente distantes, o que pode ter permitido novas elaborações da participante, mas também à condição de entrevista, na qual a participante fala diretamente para a entrevistadora e sabe que esta interação discursiva é parte de uma investigação sobre análise dos discursos.

Ao ser indagada sobre o que ela vê de relação entre os assuntos que foram discutidos no curso e a EA ela coloca, numa fala pontuada por elementos metadiscursivos (grifos) que: *[...] eu acho que primeiro vem mesmo esta questão do relacionamento, do respeito, da valorização do indivíduo, eu acho que isso vem primeiro,[...]*”(turno 14). O que Tozoni-Reis (2002) qualifica como um sentido natural da relação entre ser humano e ambiente e da visão da educação centrada em valores como respeito, equilíbrio etc. Ainda no mesmo turno,

completa por meio de negações (grifo): “[...] *porque se não houver isso o resto todo não tem valor porque você não vai conseguir fazer com que ele se interesse por toda a fundamentação teórica que você trouxer, [] né, [...]*”. Neste trecho a participante pressupõe que, se não houver um trabalho de EA que gere a valorização do indivíduo, as outras dimensões do trabalho de EA, as quais ela caracteriza como “o resto”, seriam menosprezadas pelos educandos. Em outras palavras, neste momento ela demarca o espaço do trabalho com a dimensão dos valores em EA, pressupondo que a valorização e o respeito aos indivíduos dariam motivação para que os educandos se interessassem por questões de cunho teórico. Durante o curso, as atividades de sensopercepção geralmente eram realizadas antes das palestras e suscitavam reflexões e/ou discussões sobre o relacionamento dos grupos dos polos, do respeito e da valorização ao indivíduo e sua relação com o meio.

Ao desenvolver um sentido da EA centrado nos valores Camila traz a dimensão comportamental do indivíduo em duas esferas. A primeira refere-se ao próprio educador ambiental; quando o vê como elemento de mudança individual para poder exemplificar as questões de EA. A segunda refere-se a mudanças esperadas nos sujeitos da ação da EA pertencentes a grupos sociais, seja no âmbito escolar ou na comunidade. A dimensão da EA comportamental ressaltando a necessidade de mudança de comportamento individual é retomada em vários momentos da entrevista.

6.3.1 Transformação do(a) educador(a) ambiental

No turno 103, quando solicitada a falar das expectativas futuras sobre a continuidade do trabalho a ser desenvolvido, sobre o projeto do polo que iria começar, Camila diz ver a EA como algo grande e importante e justifica como sendo “[...] *a transformação do indivíduo quanto a um indivíduo melhor[...]*” e, ao relatar uma conversa que teve com uma colega de faculdade, pensando em uma possível apresentação de trabalho em congresso, considera que a sua contribuição enquanto indivíduo deveria gerar o amor e o respeito, que são sentimentos que o mundo estaria demandando. Vejamos o trecho destacado:

“[...] *sinceramente se eu tiver a oportunidade de dar a minha contribuição para o mundo, de apresentar um trabalho em um congresso internacional, não vai ser sobre “X”[disciplina ministrada por ela] vai ser sobre amor, porque o mundo não precisa de “X” “[disciplina ministrada por ela] não. O mundo precisa de amor, as pessoas precisam se respeitar, as pessoas precisam respeitar o um ao outro, seu trabalho, enfim, precisa de amor de respeito, precisa disso.[...]*”.

Neste sentido, ela pressupõe a EA como um processo que levaria à transformação do indivíduo e do mundo e que ela gostaria de fazer a sua contribuição para o mundo neste aspecto. O exemplo por ela escolhido diz respeito a um trabalho a ser apresentado em um congresso internacional. Este exemplo envolve aspectos que são valorizados no meio acadêmico, como congressos internacionais, bem como a percepção de uma disseminação de grande alcance e legitimidade, ainda no contexto da discussão sobre valores, central no seu discurso uma vez que justifica que através da EA se consegue a transformação positiva dos indivíduos. A fala de Camila tem afinidade com a proposta de Maturana (1998) que define o amor como uma emoção fundamental que torna possível a história do ser humano. Para ele: “O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social.” (MATURANA, 1998, p. 23).

Em outro momento da entrevista, cita diretamente o discurso, do professor Francisco de Assis Esteves na abertura do curso. O discurso representado diz respeito especificamente à humildade como valor fundamental para um indivíduo aprender e requisito para trabalhar com EA. Ela também realiza neste turno uma consideração, de que a dimensão dos valores envolveria uma dimensão epistemológica, a qual ela chama de “atributos intelectuais de desempenho”(grifo):

“[...] um homem para trabalhar com educação ambiental tem que ter vários atributos, inclusive dentro destes atributos intelectuais de desempenho, de trabalho, ele colocou a humildade eu achei muito legal porque a humildade é fundamental para você seja um ser que cresce todo o dia você é um ser que aprende com o outro que se torna igual [...]” (turno 10).

Pressupõe no turno 64 que o papel do(a) educador(a) ambiental é dar o exemplo, mas que isso não seria fácil, pois considera também os indivíduos como seres incompletos, sentido construído e explicitado durante a atividade em grupo: “[...] Então, primeiro o meu papel enquanto educador é primeiro dar o exemplo. Eu acho que você tem que mudar a sua postura a sua vivência, isso é difícil [...]”. Segundo Camila, esta dificuldade se deve a contradições, interesses e outras facetas dos indivíduos. No entanto, ela não aprofunda ou elabora esta justificativa durante a entrevista, nem eu como entrevistadora solicito que ela elabore. Tal lacuna foi percebida somente no momento das análises.

Camila traz a dimensão dos conflitos de interesse ao exemplificar algumas relações internas existentes na prefeitura local. Considera esta dimensão como negativa e pressupõe

que não sabe lidar com tais relações. Seu desejo seria de um mundo sem tais questões que prejudicam o “bom funcionamento” da sociedade. Ela pressupõe que todas as pessoas teriam igual acesso ao mundo porque Deus o fez para todos e que o ser humano é que, ao transformá-lo, criou as diferenças (turno 44, grifo): “*Esse mundo aqui este ambiente aqui é para todos nós Deus fez para todos nós, o homem que foi transformando, foi um competindo com o outro e aí a sociedade tem é... facetas de diferentes um mais rico outro mais pobre [...].*”

A alusão a elementos de religiosidade em discursos sobre meio ambiente e/ou EA é discutida na literatura da área de EA. Carvalho (2002b, p.99) entende que o sujeito ecológico parece ser atravessado por um espírito religioso que “alude a um movimento de realinhamento com a natureza como lugar sagrado”. Ainda (2001b, p.102) relata a trajetória de educadores ambientais que descrevem seus sentimentos religiosos como “algo que se constrói a partir da compreensão profunda da vida por meio de uma visão ecológica da natureza”.

Neste turno há também a compreensão do ser humano como agente que impacta o meio ambiente, que permanece apesar de Camila afirmar ter mudado de ideia a respeito do ser humano como espécie que degradava o meio ambiente. No trecho a seguir Camila pressupõe a EA como um processo que vai alertar as pessoas para as consequências de suas próprias ações negativas para com o meio ambiente (turno 14, grifos): “[...] *estas comunidades precisam da educação ambiental, precisam entender que eles serão os prejudicados quando eles impactarem estes ambientes [...]*”. Cita um exemplo que tenta relacionar a disponibilidade de água para uso da comunidade em função dos impactos na mata ciliar (turno 14, grifos): “[...] *a mata ciliar, quando eles tirarem o bambu, para fazer a vara para pescar o peixe, mas se tirar o bambuzal ali, vai prejudicar a quantidade de água do riacho. Então tudo tem que ser explicado direitinho [...]*”.

O raciocínio apresenta o entendimento de que sem a mata ciliar mais sedimentos passam a ser carregados ao leito de um rio. Isto contribui para assoreamento deste leito e consequente diminuição do espelho d’água. Entretanto, o exemplo que Camila utiliza – bambuzal – decorre de um desmatamento anterior em uma mata ciliar originalmente de Mata Atlântica. Ela não problematiza tal questão e responsabiliza os membros da comunidade local pelos impactos no bambuzal. Além disso, esta fala mostra um posicionamento diferente do observado na atividade em grupo, quando defende os grupos sociais que usam recursos do meio para o seu sustento e relativiza a preservação ambiental (ver seção 5.3.6). No mesmo turno ela acrescenta:

“[...] não é olhar o homem como criminoso, cada momento é um momento, naquele momento que a gente veio com todo gás e destruiu muita coisa, talvez aquele homem não soubesse das consequências ou isso fosse uma coisa muito teórica e ele nem acreditasse que fosse verdade. Hoje é um outro momento, por tudo o que está acontecendo no mundo ele hoje ele está percebendo, está realmente vendo as consequências dos impactos. [...]”. (turno 14)

Camila cita em sua fala o “homem” sem fazer distinção de grupos sociais, sem atentar para as relações de poder que são inerentes aos usos de recursos naturais, geração de impactos, benefícios e custos destes usos e elaborando verbalmente seu entendimento afirma que sabendo das consequências o ser humano não praticaria determinadas ações impactantes. A partir desta fala podemos nos questionar sobre que EA teria a finalidade de esclarecer sobre as consequências, de estabelecer uma relação entre teoria e prática como Camila aponta. Considera que no presente vivenciamos as consequências dos impactos antrópicos de modo mais intenso do que em um passado.

Lima (1999) discute o fenômeno da degradação socioambiental dizendo que esta não é constante no tempo e no espaço; depende, fundamentalmente, de uma dada configuração histórico-social e não de homens abstratos e descontextualizados como aparece no discurso de Camila. Sobre a relatividade de se pensar que o ser humano é a espécie que gera a degradação da natureza, Loureiro (2004a, p.37-38) ressalta que:

[...] quando qualificamos uma ação como danosa ao equilíbrio ecossistêmico precisamos ter clareza da ação a que estamos nos referindo, realizada por quem, com quais interesses, dentro de que código de valores, para podermos compreender efetivamente o que significa o humano na natureza e sabermos qualificar e dimensionar o tipo de relação e de impacto que ocasionamos no planeta.

Relacionando a fala de Camila com as colocações de Lima (1999) e Loureiro (2004) podemos observar que o discurso de Camila, nesta situação de entrevista, não considerou os aspectos da gestão ambiental pública que buscam o entendimento dos impactos antrópicos a partir de aspectos históricos e sociais.

6.3.2 Transformação dos sujeitos da ação de projetos de EA

Quando Camila discorre sobre as mudanças nos grupos sociais ela representa o discurso de Paulo Freire ao considerar que as pessoas devem ter sua auto-estima valorizada. De fato, no início da entrevista afirma já ter lido este autor por conta de seu ofício no campo da educação. Para Camila (turno 105) “[...] as pessoas ainda não acreditam, porque têm uma história de sofrimento de marginalização, então já traz [sic] aquele peso, da marginalização e se sente [sic] incapaz de se mexer[...]”. Segundo Freire (2005, p.57), “os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor”. O que Paulo Freire chama de “invulnerabilidade do opressor” refere-se à dominação de grupos sobre outros na manutenção de uma ideologia que os faz crerem como inatacáveis, ou seja, os dominados, crêem que não valeria a pena qualquer ação, pois não haveria chance de mudanças sociais.

No entanto, Paulo Freire apresenta em seu discurso uma abordagem política e mobilizadora, através da qual poderiam ser modificadas as estruturas dominantes e Camila, diferentemente do discurso representado, enxerga possibilidades de mudanças a partir dos comportamentos dos indivíduos sem considerar as questões de mobilização de grupos ou a necessidade de articulações políticas. Isto sugere que seu discurso é construído a partir de formulações do discurso representado.

Em outros turnos Camila relativiza a mudança de comportamento desejável para os indivíduos e a considera restrita e possível apenas para alguns. Apesar de entender que todos os seres humanos são iguais quando se trata de capacidade de mudança, pressupõe que a mudança é de comportamento e de atitude é possível para quem estiver aberto. Por esta razão considera que há uma necessidade de atividades de valorização dos indivíduos para que eles se tornem receptivos aos novos conhecimentos. No entanto, pondera que isso não se aplicaria aos que têm idade mais avançada. Ela coloca (turno 14, grifos): “[...] mesmo assim as pessoas mais idosas que já tem um vício comportamental, é muito difícil modificar, **alguns estão mais abertos à transformação e podem até se transformar, mas os mais antigos não.**”.

O que Camila percebe sobre estar ou não mais aberto a uma transformação, qualifica em função da idade do ser humano e aquisição do que ela chama de “vício comportamental”, Loureiro (2009b) discute como sendo uma visão reducionista dos processos de transformação. Para ele tal visão considera que as mudanças comportamentais são discutidas como se ocorressem a partir de uma escolha pessoal livre, descolada das relações sociais

historicamente definidas. Entende que nesta discussão a tendência é despolitzar, colocando a ênfase estritamente no plano ético-moral levando a EA à promoção e questionamento de valores e a se afastar da política e da economia. Acrescenta que nesta visão de EA parece que é apenas uma questão de se deixar de ser egoísta para ser bom, deixar de ser competitivo para ser solidário como se tudo fosse um jogo simbólico e cultural.

Para Camila o sentido da EA transformadora presente na sua definição de EA no turno 2 da entrevista e elaborado ao longo da entrevista, seria a transformação dos indivíduos em indivíduos melhores, capazes de se relacionarem melhor com o meio ambiente. A finalidade da EA de melhorar a relação entre ser humano e meio ambiente através da mudança de comportamentos ou atitudes é presente na literatura da EA (p.ex. MATORANA, 1998; BOFF; 2003). Boff (2003) entende que o desenvolvimento de atitudes de respeito ao meio em que se vive é trabalhado por meio da sensibilização e afetividade e que estas são atividades fundamentais para preservação do meio ambiente.

Sato e Castro (2004) dentro da visão da fenomenologia de Merleau-Ponty (1971 apud SATO E CASTRO, 2004) trazem a dimensão da relação “eu-outro-mundo” e consideram a importância de se trabalhar o indivíduo em suas relações sociais e sua interação com o mundo. Na perspectiva crítica Loureiro (2004b, p. 67) discute a EA transformadora a partir de um objetivo de transformação societária e no questionamento radical dos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo, focalizando uma dimensão de transformação coletiva. Esta transformação não se daria por meio de uma transformação individual para depois chegar ao coletivo, indivíduo e coletividade seriam transformados nas interações.

A partir da visão de Freire (2003), a possibilidade de transformação é decorrente da visão de ‘ser humano’ como um ‘ser inacabado’, em constante mudança, sendo exatamente por meio desse “movimento permanente que agimos para conhecer e transformar e, ao transformar, nos integramos e conhecemos a sociedade, ampliamos a consciência de ser no mundo” (LOUREIRO, 2004b, p. 68). Neste ponto, ao entender o ser humano inacabado, o discurso de Camila aproxima-se da noção de transformação preconizada pelos autores Loureiro (2004b) e Freire (1997).

7. SENTIDOS DE EA E FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise dos dados empíricos discuto neste capítulo aspectos dos discursos dos participantes do CFEA e alguns sentidos particulares de EA e aspectos sobre a formação do(a) educador(a) ambiental que constituíram os discursos dos participantes.

Após análise da atividade em grupo e das entrevistas estabeleço algumas proposições que caracterizam os sentidos construídos de EA pelos participantes do CFEA, relacionadas a seguir:

- i. espaço conceitual de interação entre o ambiental e o social, relacionado a uma visão socioambiental de meio ambiente;
- ii. proposta educativa centrada em metodologias participativas e inserção curricular por meio de disciplina e/ou projetos;
- iii. estratégia para desenvolvimento de valores;
- iv. fator para melhoria das condições de vida de comunidades, para solução de conflitos e para sustentabilidade.

Da mesma forma, os discursos dos participantes sobre a formação do(a) educador(a) ambiental apontam para práticas de EA e percepções do trabalho deste(a) educador(a). Observo que a discussão de questões sobre a formação do(a) educador(a) ambiental apresentaram visões de educador(a) ambiental:

- i. como um agente envolvido politicamente;
- ii. como profissional reconhecido no espaço escolar.

Neste capítulo discutirei os resultados, considerando que o envolvimento e posicionamento dos participantes durante as atividades analisadas foram condições de produção dos discursos gerando textos que pudessem ser analisados. Uma condição de produção discursiva remete às diferentes práticas sociais dos participantes. Por exemplo, os sentidos de EA foram construídos a partir de uma posição de sujeito complexa, pois se deram meio à variedade de elementos das diferentes práticas sociais nas quais os participantes circulavam. Isso me fez perceber diferentes posições sociais em um mesmo sujeito a partir das análises. Bianca se posiciona como cidadã da sociedade civil, representante do poder público e professora. Camila se posiciona principalmente como professora, mas também como membro de determinada comunidade. Rita se posiciona como representante do poder público.

Outra condição diz respeito às percepções dos participantes acerca das relações institucionais. Os discursos de EA que circularam no CFEA foram decorrentes de negociações entre empresa, universidade e Ibama. Apesar do Ibama, de forma geral, ao exercer o papel de regulador e fiscalizador das ações do CFEA e do Projeto como um todo, como caracterizado no capítulo 4, esta relação não foi problematizada no discurso dos participantes. Como produtores de sentidos os participantes escolheram quais sentidos de EA que circularam no curso constituiriam seus discursos e de que modo usariam as palavras, os conceitos de EA trabalhados. Assim, ‘interpretaram’ e significaram a EA a partir de “uma forma particular, de uma perspectiva teórica, cultural ou ideológica particular” (FAIRCLOUGH, 2001, p.236).

Ao analisar à luz do referencial adotado interpretei as escolhas que os participantes fizeram a partir de intertextos que construí com os temas presentes no CFEA e com o debate sobre EA na literatura.

7.1 SENTIDOS DE EA

7.1.1 Interação entre o ambiental e o social em uma visão socioambiental de meio ambiente e da EA

A ideia de meio ambiente presente na PNEA é que o ambiente a ser conservado é o ambiente total, natural e produzido: ecológico, político, econômico, tecnológico, social, legal, cultural e estético. No contexto da relação ser humano – meio ambiente, surge durante a atividade em grupo e nas entrevistas, um sentido de que o meio natural e o social têm uma relação de mútua constituição e isso se reflete no modo de se trabalhar a EA. Esta relação se materializa na fala de Camila, que apresenta uma visão holística do meio ambiente e alega que a relação entre o ser humano e o meio ambiente deve levar em consideração a preocupação com a vida futura. Camila explora em seu discurso os diferentes aspectos desta visão holística do meio ambiente. Para ela, uma EA crítica entende a relação social-ambiental como intrínsecas à EA. A relação social-ambiental também aparece nas falas das participantes Rita e Bianca, que consideram não haver dissociação entre o social e o natural quando se vai trabalhar com EA. Bianca aprofunda a ênfase na dimensão política, enquanto Rita enfatiza a dimensão das ações da mitigação dos impactos do petróleo que devem ser tanto voltadas para o meio ambiente natural quanto para a sociedade.

A visão holística de meio ambiente que relaciona sociedade e natureza influencia no tipo de prática social desenvolvida pelo(a) educador(a) ambiental. Por exemplo, Crespo (2003 apud BOEIRA, 2004) afirma que predominam na literatura trabalhos que apresentam resultados de pesquisas realizadas com sujeitos de grupos sociais que possuem uma visão naturalista (positivista, cartesiana) do meio ambiente (fauna e flora, separação entre cultura e natureza) e que estas visões geram práticas sociais identificadas com as abordagens conservacionistas caracterizadas na introdução deste estudo, que não discutem os problemas estruturais de nossa sociedade. Layrargues (2009) alega que a dificuldade de percepção do vínculo entre a questão ambiental e social decorre do entendimento restrito do termo ambiental, reduzido ao “ecológico”. Este autor atribui a uma predominante compreensão dos termos como sinônimos. Complementa defendendo que EA é mais do que educação ecológica, dado que a primeira vai além do aprendizado sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas ecológicos e abrange a compreensão da estrutura e funcionamento dos sistemas sociais. Sendo assim, este autor defende um modo complexo de entender as mútuas relações de causalidade entre os diferentes aspectos envolvidos nas questões ambientais e afirma que o natural e o social são indissociáveis, mas que “são tratados separadamente por uma leitura ideológica que as dicotomizou” (LAYRARGUES, 2009, p.26).

Quintas (2002), por sua vez, entende que a percepção dos problemas ambientais é mediada pelas dimensões naturais, relações econômicas, políticas, ideológicas que ocorrem em determinado contexto histórico e cultural e que estas condições determinam a apreensão cognitiva dos problemas ambientais ou socioambientais. Acrescentando uma dimensão a esta definição acima, Loureiro (2006a) afirma que capacidade linguística de significar, representar, fazer juízo de valor também contribui para o entendimento dos problemas a partir de situações particulares, ou seja, de acordo com o autor, os problemas são questões que ocorrem diante de certas condições, relações, apropriações e usos do meio. Podemos, a exemplo de Martín Rojo et al. (1998), entender que os discursos ordenam, organizam e instituem nossa interpretação dos acontecimentos e da sociedade, que incorporam opiniões, valores e ideologias, além de terem poderes diferentes dependendo do grupo social em que são gerados. Considerar tais mediações sociais implica ponderar a existência de conflitos sociais, de diferentes interesses para o uso dos bens naturais, da relação do capital nas escolhas ambientais, dentre outras. Questões estas que são explicitadas em uma vertente crítica, transformadora e emancipatória da EA, e que aparecem, com suas heterogeneidades, nos discursos das participantes.

Enfocar a dimensão socioambiental na formação do(a) educador(a) ambiental pode gerar uma mudança no que se considera como práticas sociais válidas para nas ações em EA. Para Leff (2001) o saber ambiental vai além da aplicação das teorias ecológicas ao estudo dos processos sociais. Este saber emerge de um processo de problematização e transformação de paradigmas dominantes, tanto do conhecimento quanto do modo como nos relacionamos com os demais seres no planeta. Para isso, faz-se necessária uma formação crítica que propicie o entendimento e o questionamento do modelo de desenvolvimento que adotamos, visando a construção de uma nova sociedade.

Nas interações discursivas analisadas, as implicações sociais do processo de discussão da relação entre o ser humano e natureza, e a consideração da EA a partir de uma perspectiva que busca integrar as dimensões naturais e sociais giraram, inicialmente, em torno de um questionamento das participantes sobre seus próprios discursos. No caso de Camila, esta afirma ter sido apresentada a uma EA que ela não conhecia, ou seja, os enunciados de uma EA crítica que apareceram e foram enfatizados ao longo do curso eram desconhecidos para ela enquanto teoria. No caso de Bianca, ela considera que teve sua visão de EA ampliada ao longo do curso. Já Rita, por seu histórico de participações em conselhos de gestão de bacias e por suas atividades de EA na SME antes da realização do curso, parecia estar mais familiarizada com a discussão, excetuando aquela sobre os impactos da atividade de exploração e produção de petróleo e gás que parece ter sido adquirida durante o CFEA.

Ainda considerando as implicações sociais destes sentidos presentes no discurso das participantes e construídos durante o curso, é importante ressaltar que tais discursos não são enfatizados em outros espaços sociais nos quais as participantes circulam. Durante as entrevistas, observei que o sentido socioambiental da visão de meio ambiente construído por Bianca, Camila e Rita se opunha a concepções de EA que as participantes relataram como constituintes do discurso de professores na rede municipal, alguns dos discursos de EA presentes na escola e nas SME. Para elas, tais discursos apresentavam uma visão da EA que vincula as práticas do fazer EA a questões “naturais” como as relações entre seres vivos com o meio abiótico e entre si ou a impactos antrópicos na natureza, desconsiderando os aspectos políticos de interesses e lutas de poder que envolvem o uso dos recursos. Neste sentido, as participantes poderão enfrentar em seu dia-a-dia nas escolas e/ou secretarias municipais dificuldades por terem adquirido durante o CFEA um posicionamento político-ideológico que segundo Layrargues (2006) não é o pensamento hegemônico da concepção de EA.

Considerando o campo de pesquisa em EA, espaços que as professoras não circulam, e o sentido atribuído para a interação entre o natural e o social em uma visão socioambiental de meio ambiente e da EA, concluí que as participantes expuseram noções gerais de um sentido compartilhado e atualmente estável no campo da EA, dado que durante a revisão de literatura observei que os trabalhos já partiam do pressuposto desta relação, ou atentavam para a necessidade de inter-relacionar.

7.1.2 Proposta educativa centrada em metodologias participativas e inserção curricular por meio de disciplina e/ou projetos

Uma segunda dimensão dos sentidos construídos pelas participantes se remete aos aspectos educacionais de uma proposta para EA. Tais sentidos referem-se a processos de ensino-aprendizagem participativos, inserção curricular por meio de projetos (Rita) e/ou por meio de disciplina (Camila e Bianca) e à utilização de ferramentas necessárias ao(a) educador(a) ambiental. Camila considera o processo educativo como um processo lento e as três participantes entendem que sua orientação deve ser crítica. Apesar de considerar a criticidade do processo, Camila, por algumas vezes tanto na atividade quanto na entrevista, por vezes considera o papel do(a) educador(a) ambiental a partir de uma perspectiva de formação individual e transformação interior.

Quando as participantes se referem às metodologias participativas, citam exemplos de trabalho com comunidades envolvendo grupos sociais como moradores do entorno de UC, pescadores e comunidade em geral de seus municípios. A utilização de metodologias que promovam a participação destas comunidades em projetos de EA foi entendida por Rita como determinante para que um projeto de EA possa atingir seus objetivos. Entende que o ideal da participação seria ter os sujeitos da ação participando das decisões do projeto e não somente acatando decisões. No capítulo anterior (ver seção 6.2) explicitei a pluralidade de discursos que constitui o discurso dela. Para Bianca, a participação é importante do ponto de vista da coletividade, do agir em conjunto. Ela centra seu discurso em aspectos políticos dos diferentes interesses existentes nos grupos sociais de seu município com os quais ela tem contato e apresenta o entendimento que a participação pode ser cerceada quando esta fere aos interesses de quem tem mais poder na sociedade. Camila também ressalta a participação comunitária em

projetos de EA, que é entendida como uma oportunidade para a melhoria das condições de vida das comunidades.

Dagnino (2004) discute as implicações do processo de construção democrática no Brasil a partir da problematização das noções de sociedade civil, participação, e cidadania. Para ela há uma tensão entre projetos políticos atuais, pois estes revelam uma lógica neo-liberal escamoteando os reais sentidos de tais noções. Alega que o marco formal que consagrou o princípio de participação da sociedade civil foi a Constituição de 1988, e entende que por um lado (DAGNINO, 2004, p.96):

[...] a constituição dos espaços públicos representa o saldo positivo das décadas de luta pela democratização, expresso especialmente —mas não só— pela Constituição de 1988, que foi fundamental na implementação destes espaços de participação da sociedade civil na gestão da sociedade. Por outro lado, o processo de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil, que tem caracterizado os últimos anos, estaria conferindo uma dimensão perversa a essas jovens experiências. [...]

Complementa entendendo que a noção de participação aberta a setores da sociedade civil se reduz ao assumir responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como deveres do Estado e não o compartilhar o poder de decisão quanto à formulação das políticas públicas (DAGNINO, 2004). Este aspecto foi apresentado no capítulo anterior (capítulo 6) quando apresenta os resultados da entrevista de Rita, mas neste momento o que quero agregar à discussão refere-se a uma das premissas do projeto que versa sobre a gestão pública.

A questão da participação e controle social foi observada nos documentos de diretrizes da CGEAM/Ibama sendo entendida como finalidade da EA. O termo ‘controle social’ está presente no texto dos objetivos do Projeto Pólen e o termo ‘participação’ aparece no texto de premissas do projeto. Tais questões foram observadas nas falas das participantes contendo ponderações sobre elementos que facilitariam ou dificultariam o alcance da participação e do controle social em projetos de EA.

Segundo o documento de premissas do projeto (PROJETO PÓLEN, 2008) a universidade entende a participação dos próprios alunos do CFEA, que são professores e representantes de secretarias municipais, e a localização dos polos de EA em espaços públicos municipais como uma ação de fortalecimento da estrutura pública. Sendo assim, o curso teria a intenção de fortalecer uma estrutura do Estado. Entretanto, o âmbito da atuação dos alunos do CFEA varia. Por exemplo, apesar de Rita atuar como gestora pública em espaços de

tomada de decisão sobre os rumos da EA nas secretarias de educação e de meio ambiente, o mesmo não ocorre com outros participantes, que têm atuação restrita ao espaço escolar. Apesar de valorizarem a participação social nas decisões, os documentos orientadores do Ibama não explicitam como viabilizá-la. Anello e Tagliani (2005) entendem que, no contexto de licenciamento, as ações em EA devem ser construídas em articulação com o poder público, em especial nas comunidades afetadas diretamente pelo empreendimento, por meio de políticas públicas para a gestão ambiental. Porém, não fica claro como fazer esta articulação com o poder público nos casos em que há interesses contrários. Em resumo, alguns dos participantes apesar de estarem vinculados à estrutura pública, não têm voz junto às decisões das secretarias municipais.

Rita enfoca a participação da sociedade civil no projeto do polo em dois momentos: na entrevista e durante a atividade em grupo, a partir de uma fala do moderador Miguel que discute a participação dos alunos do curso enquanto sujeitos da ação do Projeto Pólen. Ela entende que o alcance dos objetivos e a realização das ações no projeto é coletivo. Na sua opinião, é o grupo que vai construir o projeto e o(a) educador(a) ambiental será um facilitador do diálogo entre grupos em situação de vulnerabilidade (sujeitos da ação de projetos) e grupos que detém maior poder de decisão socioambiental, seja na instância pública ou empresas. Localizei a discussão acerca da participação no debate sobre a possibilidade de contribuírem como autores de textos para o livro a ser publicado pelo projeto, na proposição de temas para futuras palestras em encontros entre os participantes do CFEA, na elaboração da carta à Petrobras e na decisão de fazer o encontro Polinizando os Polos.

Arnstein (2002) entende a legítima participação como uma estratégia pela qual sujeitos historicamente excluídos das decisões se integram ao processo de decisão acerca de objetivos e políticas públicas que serão aprovadas, sobre o modo pelo qual os recursos públicos serão alocados, sobre quais programas serão executados e quais benefícios serão disponibilizados para que grupos sociais. Ela define em seu trabalho “oito degraus da escada da participação cidadã”, na qual o degrau mais baixo corresponderia à manipulação, por exemplo, quando pessoas são convidadas a participar de conselhos consultivos sem real poder de decisão. Já o degrau mais alto corresponderia ao controle cidadão, no qual, por exemplo, a gestão de um programa público ou de uma organização que seria feita por um grupo social que assume a responsabilidade pela definição das ações e os aspectos gerenciais e que negocia as condições sob as quais outros grupos poderão introduzir mudanças. O modelo mais definido de controle

cidadão, segundo a autora, é o de uma organização comunitária que tenha acesso direto à fonte de financiamento sem precisar de intermediários para a produção de bens ou serviços públicos de seu interesse.

Trazendo para a discussão o motivo de existência do CFEA, que é a mitigação de impactos gerados pela indústria do petróleo, e considerando que os impactos na Bacia de Campos são difusos e indiretos em alguns dos municípios (PROJETO PÓLEN, 2007), um modo de mitigar os impactos seria o da promoção do controle cidadão. A opção do CFEA foi por formar educadores(as) ambientais em diferentes municípios para que estes, ao realizarem seus projetos de intervenção nos polos de EA, pudessem trabalhar com sujeitos mais negativamente afetados pela indústria do petróleo. Neste processo, a elaboração de projetos a serem desenvolvidos nos polos representou um componente novo para os participantes que não tinham experiência em elaborar projetos de EA. Aspectos tais como a redação do projeto e a elaboração de um plano de ações e de orçamentos foram realizadas com base no entendimento de que estes permitiriam futuramente a participação social dos grupos nos polos de EA e, em última instância, o controle cidadão. Consistiram, assim, em ações educacionais intencionais (FREIRE, 2005) visando à transformação social.

Outro aspecto da prática educativa presente no discurso das participantes foi a inserção da EA na escola. Em termos de inserção curricular da EA foram discutidas as propostas de disciplina ou projetos. Camila, quando se refere ao trabalho com EA na escola, cita que uma possibilidade é a sua inserção no currículo escolar como uma disciplina específica e não observa desvantagens neste processo. Para Bianca esta deve estar articulada ao PPP da escola. No entanto, entende o fato da escola não estar envolvida como um todo como uma desvantagem de haver uma disciplina denominada EA pois, neste caso, a EA passa a ser atribuição de um só professor. Sugere como alternativa que o PPP da escola esteja orientado para o desenvolvimento da EA enfocando assim a dimensão da coletividade e do compromisso dos demais professores e comunidade escolar.

Marques (1990 apud VEIGA, 2007) discutindo a indissociabilidade do político e pedagógico entende que o PPP deve ser um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola com vistas ao estabelecimento de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que é constitutiva e não descritiva ou constatativa. Neste sentido, seria necessário definir que aspectos da EA poderiam ser destacados para o trabalho escolar a fim de inseri-los na pauta de discussão da agenda escolar. O PPP, se construído de modo

participativo, ajuda a explicitar a identidade da escola, seus anseios, suas intervenções. As relações socioambientais no espaço escolar e com a comunidade do entorno certamente compõem a identidade escolar. O discurso de Bianca entende a disciplina de EA como uma bandeira que “chama atenção” para a discussão, mas não desconsidera o compromisso coletivo da EA na escola.

Já Rita, apresenta um posicionamento contrário a inserção da EA como disciplina escolar. Constrói seu discurso considerando o compromisso de diversos profissionais para trabalhar com a EA uma vez que entende que o meio ambiente é um compromisso de todos. Argumenta que o trabalho transversal deve ser integrado entre professores de toda a escola, gestores municipais e comunidade e que a escola como um espaço de discussão e formação ideológica deve trabalhar no sentido de criar sistemas contra-hegemônicos e não buscar uma adequação ao sistema criando um horário na grade de disciplinas para que a EA seja trabalhada.

Durante o CFEA, no II Fórum, o palestrante Fernando Guerra trouxe a discussão da inserção da EA de modo transversal no PPP da escola. Sete meses depois, no módulo IV, a palestrante Maria Jaqueline Girão apresentou a discussão sobre a disciplinarização da EA na escola. Durante a entrevista, Camila, talvez considerando meu papel de coordenadora, avaliou que o amadurecimento e entendimento sobre EA dos participantes era maior no módulo IV, quando o correu a palestra da professora Jacqueline. Por esta razão, puderam aproveitar mais o conteúdo desta. Camila faz intertextos que representam discursos presentes na palestra sobre EA no currículo escolar realizada no módulo IV. Revelou-se muito interessada, uma vez que foram discutidas questões sobre a necessidade de criação de espaços para desenvolvimento da EA e sobre a formação do profissional “apto” a ministrar tal disciplina. Como professora de uma área não relacionada diretamente com aquelas normalmente identificadas com a EA Camila se identificou com a dificuldade de não ser reconhecida como profissional que poderia ministrar EA e com a possibilidade de se modificar a tendência a se valorizar o professor de biologia como o professor responsável pelo trabalho de EA nas escolas. Já os intertextos de Rita com a palestra do módulo IV são feitos no sentido de contraposição às idéias apresentadas.

O tema da EA na escola, apesar de não estar presente nas discussões da CGEAM/Ibama foi tema não só na atividade em grupo e nas entrevistas, mas em outros eventos sociais do CFEA. O sentido sobre o modo de inserção curricular reflete uma discussão que está presente

no campo (GUERRA, 2008; LIMA, 2007) e tem suas bases postas a partir de orientações da PNEA e dos PCN os quais tratam a EA não como disciplina.

7.1.3 Desenvolvimento de valores

Durante o curso, a dimensão dos valores esteve presente no trabalho de sensopercepção. Foram trabalhados valores como cooperação, respeito ao outro, ligação do ser humano com a Terra, dentre outros. O desenvolvimento de valores para Camila está centrado no desenvolvimento de ações de EA caracterizadas pela cooperação, pelo cuidado com o meio ambiente, pela promoção da auto estima dos indivíduos. Bianca comenta durante a entrevista que, apesar de durante o curso não ter gostado das atividades de sensopercepção, optou, juntamente com o grupo, por incluí-las no projeto do polo por reconhecer a importância da tolerância, do respeito, da necessidade dos participantes se reconhecerem enquanto grupo e do trabalho em equipe. Rita traz a dimensão dos valores em seu discurso quando defende a importância da inserção curricular da EA na escola de modo transdisciplinar. Para ela, como o meio ambiente é responsabilidade de toda a comunidade escolar, valores como empatia, percepção do outro e cuidado para a preservação do meio ambiente devem estar presentes na prática do(a) educador(a) ambiental.

Guimarães (2006) critica a reprodução de atividades de EA com uma visão ingênuas e cita o exemplo da educação comportamentalista na qual o(a) educador(a) entende que transmitindo ao educando conhecimentos necessários (cognição) e provocando uma sensibilização pela questão ambiental (afeto), o indivíduo pode transformar seu comportamento “incorrecto” e que se assim for teremos como resultado a soma destes indivíduos transformados uma sociedade transformada. Bonotto (2008, p.319) ao discutir a dimensão dos valores na educação afirma que a:

uma proposta de educação em valores deve, de fato, procurar lidar com três dimensões, envolvendo procedimentos que, a princípio, são mais voltados a cada uma delas, que seriam: a) cognição: reflexão sobre as idéias, concepções, sentimentos e valores relativos a um foco de interesse (uma situação específica, um dado assunto ou objeto, os valores a ele associados a esse respeito; b) afetividade: trabalho de envolvimento, identificação e expressão de sentimentos relacionados ao foco de interesse. Para esse trabalho considero que experiências, envolvendo a apreciação e/ou expressão estética, seriam altamente significativas, através da apreciação de obras artísticas e/ ou elaboração de exercícios estético-expressivos; c) ação: concretização de situações relacionadas com o foco de interesse, buscando viver a complexidade dessa experiência.

O documento formulado na conferência de Tbilisi recomenda a adoção de alguns critérios que poderão contribuir para o desenvolvimento da EA. Um deles refere-se à aquisição de valores para participar na prevenção e solução dos problemas ambientais. Outros documentos formulados nas grandes conferências de EA também contém orientações para o trabalho com a dimensão dos valores na EA. São eles: Conferência de Belgrado, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Agenda 21 e o documento preparatório da UNESCO para a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, em Tessalônica (CINQUETTI e CARVALHO, 2004).

Loureiro (2004a, p.137) entende que “não há ação educativa ambiental que não seja simultaneamente afetiva, cognitiva, criativa, lúdica, dialógica e política”. Complementa que as tendências críticas, apesar de negarem a separação entre as diferentes dimensões da vida, “acabam ignorando ou pouco enfatizando o autoconhecimento a partir da consciência corporal, a percepção intuitiva da integração com o ambiente, a afetividade e a questão do cotidiano” (LOUREIRO, 2004a, p.137). Em seguida pondera que:

As tendências conservadoras, ideologicamente hegemônicas e dominantes, em termos de orientação teórico-metodológica dos projetos realizados pelos diversos grupos sociais e de penetração na mídia, abordam o tema de modo dual e superficial. Colocam, normalmente, o trabalho corporal associado à fase de sensibilização, e o autoconhecimento e o desenvolvimento da autoestima como atividades que se encerram em si mesmas, desvinculadas de um projeto-político-pedagógico e do entendimento do que significa e que função cumpre a educação na produção e reprodução da sociedade. Resumem o educar ao sensibilizar. Reduzem o processo educativo de tomada de consciência ao indivíduo isolado da sociedade (visão atomística) e integrado a uma natureza abstrata e descolada da história humana.

Encerra considerando um desafio aos(as) educadores(as) ambientais achar o ponto de equilíbrio trabalhando a dimensão dos valores na EA vinculada às demais esferas do processo educativo gerando processos emancipatórios.

7.1.4 Finalidades da EA para melhoria das condições de vida de comunidades, para solução de conflitos e para sustentabilidade

No discurso das participantes a EA deve estar orientada para ser um processo permanente que se opõe às ações pontuais, diferentemente do que elas entendem como o trabalho tradicional de EA na escola, mais orientado para realização de atividades com a temática meio ambiente em datas comemorativas. Rita entende, no caso específico do projeto no qual o CFEA se insere, a finalidade da mitigação dos impactos gerados pela indústria do petróleo, e busca trabalhar esta finalidade em seu projeto do polo. De fato, esta é uma das diretrizes do CGEPG/Ibama e a missão do Projeto Pólen contida em suas premissas. Tal mitigação poderia gerar a melhoria das condições de vida de comunidades e solução de problemas ou conflitos socioambientais na região.

Garcia (2002) entende que as tendências tradicionais da EA como a educação para, no e sobre o meio ambiente (LUCAS, 1980) têm uma base comum, que é o reconhecimento de uma crise ambiental e a necessidade de buscar soluções. Entretanto, elas diferem na análise das causas da crise, considerando em maior ou menor grau a influência do sistema econômico, e nos tipos de mudanças a serem realizados. Outras vertentes da EA, descritas por Sauvé (2005), compartilham este entendimento. Entretanto, as linhas mais críticas da EA já não reconhecem uma crise ambiental, mas sim uma crise civilizatória.

No entanto, entendo que o reconhecimento de uma crise, seja ela ambiental ou civilizatória, leva à necessidade de buscar soluções. Boada & Escalona (2005) entendem que é importante desenvolver uma EA que vise mudanças, que gere uma solução ou mesmo o enfrentamento de um problema socioambiental. De fato, outros autores também têm discutido muito sobre processos educativos que gerem mudanças efetivas⁴³ (GARCIA, 2002; GUTIERREZ PEREZ & POZO LLORENTE, 2006; STERLING, 2006). Estes autores entendem que o ensino deve ser entendido como um processo, a partir de uma concepção social - e não meramente cognitiva -, de aprendizagem e que a formação de atitudes e valores tem um papel relevante no processo. Sterling (2006) defende uma proposta de educação que deve deixar de ser imposta para ser transformadora, de ser transmissiva para ser participativa, e de ser instrutiva para ser construtiva.

⁴³ Termo em espanhol utilizado pelos autores é: *Enseñanza para el cambio*.

Layrargues (2009, p.16) por outro lado, entende que:

A comunidade ambiental deseja diferentes tipos de mudança, uns querem que sejam profundas e radicais, contemplando o âmbito ético e paradigmático, outros se contentam que sejam apenas superficiais, reformando os sistemas sociais, para que a mudança ambiental seja efetuada mantendo intactos os mecanismos de reprodução social, sem qualquer alteração das relações de poder, e o fato é que estes interesses se confundem com os das forças desenvolvimentistas.

Em outras palavras, segundo este autor, é consenso que a mudança ambiental é urgente, mas não é consenso, nem óbvio, que a mudança ambiental deva ocorrer de modo a eliminar o quadro das desigualdades e injustiças, suprimindo os mecanismos de exploração econômica, concentração de renda, exclusão social que predominam nas práticas sociais realizadas nas sociedades de mercado e também entre os países centrais e periféricos do sistema capitalista (LAYRARGUES, 2009).

É também presente nos discursos das participantes a sustentabilidade como finalidade da EA. Sendo finalidade da EA, o(a) educador(a) ambiental deve orientar sua prática social considerando as dimensões da sustentabilidade. Assim a palavra sustentabilidade foi amplamente observada no discurso das participantes, entretanto, foram Camila e Rita que aprofundaram alguns elementos do conceito que nos permitiram entender sob que sentido de sustentabilidade as participantes construíram seu discurso.

Camila relaciona sustentabilidade, espiritualidade e visão de futuro. Rita também compartilha deste sentido e cita a Carta da Terra. No debate ambiental, este conceito também é bastante discutido. Para Herculano (1992, p.25 apud TOZONI-REIS, 2007, p.184) sustentabilidade é um conceito ecológico que se refere:

[...] à tendência dos ecossistemas à estabilidade, ao equilíbrio dinâmico, a funcionarem na base da interdependência e da complementaridade, reciclando matérias e energias, os dejetos de uma forma viva sendo o alimento de outra [...].

Diferentemente do autor acima, na proposta de EA para a gestão, se entende a sustentabilidade como um conceito polissêmico considerando que há uma ideologia que se pode revelar por meio do uso da palavra sustentabilidade, enfatizando determinadas dimensões da sustentabilidade. Montibelle-Filho (2001, apud LOUREIRO, 2005) entende a sustentabilidade a partir de diferentes dimensões, são elas:

- sustentabilidade social: tem sua base no princípio da eqüidade na distribuição de renda e de bens, no princípio da igualdade de direitos, da dignidade humana e no princípio de solidariedade dos laços sociais;
- sustentabilidade ecológica: sua base parte do princípio do entendimento da importância da coexistência de outros organismos, da conexões existentes entre os seres entre si e com o meio abiótico;
- sustentabilidade econômica: avaliada a partir da sustentabilidade social, propiciada pela organização da vida material;
- sustentabilidade espacial: norteada pelo alcance de uma equanimidade nas relações inter-regionais e na distribuição populacional entre o rural/urbano e o urbano;
- sustentabilidade político-institucional: pré-requisito para a continuidade de qualquer curso de ação a longo prazo;
- sustentabilidade cultural: modulada pelo respeito à afirmação do local, do regional e do nacional, no contexto da padronização imposta pela globalização.

A partir dos conceitos expostos acima verifico que o sentido de sustentabilidade explorado por Rita na atividade em grupo como o sentido ecológico da sustentabilidade, ao passo que Camila parece considerar as dimensões da sustentabilidade social e econômica.

7.2 FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL

Não posso desconsiderar neste estudo a trajetória dos(das) educadores(as) ambientais em formação antes do CFEA. Refletir sobre a sua própria formação enquanto educador(a) ambiental propiciou aos participantes estabelecer uma relação entre os “seus caminhos” já construídos e suas interações e ressignificações a partir do contato com o Projeto Pólen. Carvalho (2001b, p.50-51) entende o(a) educador(a) ambiental como sendo ao mesmo tempo um intérprete de seu campo e um sujeito “interpretado” por uma narrativa ambiental. Para esta autora o posicionamento do sujeito vai depender das experiências que ele teve quando ingressou no campo:

À luz dos conceitos de experiência, linguagem e narratividade a partir de Gadamer e Ricoeur, que são os nexos condutores desta busca compreensiva dos sentidos do “ambiental”, as trajetórias dos educadores ambientais poderiam ser pensadas como constitutivas de uma experiência plural realizada em condições de finitude, por este grupo social. Estes percursos pessoais e profissionais atualizam possibilidades e reeditam as tensões e

antinomírias abertas pelo contexto histórico e vivencial onde estão imersos. Para os educadores ambientais, esse contexto poderia ser descrito como particularmente dilemático. É sob o domínio de uma tradição naturalista e scientificista advinda das ciências naturais que emerge o campo ambiental. Ainda que o debate ambiental busque diferenciar-se como um fenômeno de outro tipo, continua fortemente marcado pela herança naturalista que subsume o meio ambiente à natureza e esta como espaço do natural em contraposição ao mundo humano. Neste cenário biologizante apoiado numa ecologia científica, caberia ao educador ambiental a difusão de informações corretas numa espécie de interpretação literal do *livro da natureza*. Contudo, como já apontou Leff, o *saber ambiental* é justamente aquele que desponta das margens da racionalidade científica, surgindo como problematizador da razão instrumental, do conhecimento especializado em disciplinas, e sinaliza o desejo de um novo marco epistêmico que seja capaz de entender a complexidade das interações sociedade e natureza.

Partindo desta reflexão de Carvalho (2001b) sobre os percursos pessoais e profissionais dos(as) educadores(as) ambientais discutirei os sentidos construídos neste estudo sobre o(a) educador(a) ambiental.

7.2.1 O(A) educador(a) ambiental como um agente envolvido politicamente

Entender o (a) educador(a) ambiental como um agente envolvido politicamente significa perceber que ele deve ser um agente de mediação de conflitos ao desenvolver um trabalho de gestão e mobilização de grupos sociais. A mediação das questões políticas é entendida como um desafio por abarcar diferentes interesses por parte dos envolvidos no uso dos recursos naturais.

Reconheci nos discursos das três entrevistadas, sobretudo nos de Bianca e Rita, elementos que sugerem um papel para o(a) educador(a) ambiental como agente envolvido politicamente e que o trabalho do(a) educador(a) ambiental deve estar articulado com uma atuação política. Camila, ao relatar o caso da política o faz percebendo os diferentes interesses sobre as questões ambientais, não como inerentes ao processo, mas como algo que atrapalha o processo. Cita o exemplo da política local em seu município, com o qual ela não está de acordo, priorizando o discurso relatado. Camila parece mesclar vozes que expressam os anseios da comunidade com a sua própria voz, com seus próprios anseios. Talvez pelo fato dela também, por ter uma casa de veraneio na comunidade, estar de certa forma inserida ali.

Tal casa tem um terreno em área de mata atlântica a ser preservada, mas cujos problemas ambientais, ainda não são objeto de conflito.

Bianca vê as questões políticas como inerentes à EA, mas a situação política atual é percebida como uma dificuldade a ser superada. Ela aprofunda tal discussão ao exemplificar a sua atuação na secretaria, no polo de EA e ao discorrer sobre a forma pela qual observa a política municipal com relação às questões ambientais.

Rita entende a dimensão política a partir de questões do acesso aos recursos, da criação de redes e outros instrumentos de gestão para instrumentalização, do fortalecimento e organização de grupos sociais em busca da sustentabilidade e justiça social. Para ela os governantes municipais deveriam estar mais inseridos no Projeto Pólen.

Inúmeros são os textos na literatura sobre EA e sua relação com propostas mais políticas, mas poucos são aqueles que mostram de fato uma reorientação da prática social a partir de um engajamento político de determinados grupos sociais. Durante o curso buscamos mostrar pelo menos dois exemplos concretos de práticas sociais que foram reorientadas a partir de uma atuação política. Uma delas foi a exibição do filme documentário “No Rancho Fundo” (ver seção 3.3.1) e a outra foi a discussão acerca do trabalho realizado em Angra dos Reis (RJ), a partir de um projeto político pedagógico de EA nas escolas municipais.

Loureiro (2009a), como apresentado na introdução deste estudo, entende que algumas questões importantes devem fazer parte das atribuições e capacidades de um(a) educador(a) ambiental que se propõe a trabalhar com projetos vinculados ao licenciamento ambiental. Dentre elas destaco a possibilidade de análise dos contextos políticos, culturais e econômicos e das institucionalidades que legitimam os processos decisórios sobre acesso e uso aos recursos ambientais. Loureiro (2006b) entende que o(a) educador(a) ambiental não somente é um sujeito pedagógico e ecológico, mas igualmente um sujeito político. Este sujeito, na visão de outros autores como Carvalho (2004 apud LOUREIRO, 2006b), seria capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam as suas dimensões individuais e coletivas. O ser um sujeito político, é considerado a partir do entendimento mais amplo da palavra política, concebendo-a como o viver e interferir em um mundo coletivo.

O que os participantes caracterizaram em seu discurso como o(a) educador(a) ambiental tendo um papel político, não neutro e de mediador de conflitos, Tozoni-Reis (2002) parece caracterizar como a noção de uma perspectiva histórica para a compreensão tanto da

crise ambiental atual quanto de sua superação. Esta autora marca a relação homem-natureza e as relações entre os homens estabelecendo como ponto de partida e, também de chegada, a intencionalidade concreta. Também entende que na perspectiva histórica:

a relação homem-natureza não é definida naturalmente pela natureza, nem é definida cientificamente pela razão, mas construída social e politicamente pelo conjunto dos homens, construção essa que também lança mão dos conhecimentos científicos sobre a natureza como elementos importantes, mas não exclusivos, no processo educativo. A ideia de neutralidade – da ciência e das formas científicas de organização social – é recusada com veemência. (Tozoni-Reis 2002, p.89).

Citando outros autores, ainda acrescenta que totalidade e intencionalidade são fundamentos da construção histórica da relação homem-natureza. De modo similar, Rita ao representar o discurso da EA na gestão ambiental, o faz colocando a necessidade do(a) educador(a) ambiental estar posicionado, ter clareza de que o processo é intencional e não neutro, buscando assim um entender a realidade social a partir de uma perspectiva sócio-histórica.

7.2.2 O(A) educador(a) ambiental como profissional legitimado no espaço escolar

Carvalho (2006) discute os caminhos híbridos da EA, que transitam por diversos saberes e passam pelas competências de inúmeros profissionais que compartilham com o(a) educador(a) ambiental o desafio de trabalhar as questões socioambientais de modo integrado, buscando suas múltiplas inter-relações, respeitando diferentes tipos de conhecimento tanto científico quanto popular. Atenta para a identidade do(a) educador(a) ambiental dinâmica que muitas vezes não se fixa em apenas na militância ou na profissionalização (CARVALHO, 2001a). Contudo alega que “um dos traços distintivos da identidade do educado ambiental é partilhar em algum nível de um projeto político emancipatório” (CARVALHO, 2001a, p.55). Para Tozoni-Reis (2002) educador(a) ambiental é desde aquele que exerce atividades sistematizadas de EA até aquele que, em sua prática social profissional cotidiana, tem possibilidades de desenvolver, de forma mais ou menos consciente, a dimensão educativa presente em todas as relações humanas.

O sentido do(a) educador(a) ambiental como profissional legitimado no espaço escolar retorna a algumas questões colocadas na introdução deste estudo, em que discuti as competências necessárias ao desenvolvimento do trabalho do(a) educador(a) ambiental e que

perfil de profissional poderia desenvolver propostas de EA. As discussões realizadas pelos participantes vão mais além do que somente o papel do(a) educador(a) ambiental como atribuição e revelam indagações e anseios sobre a profissionalização deste(a) educador(a) e suas políticas de implementação e coordenação de atividades dentro dos espaços escolares, tornando os aspectos sobre a profissionalização do(a) educador(a) ambiental constituinte dos seus discursos.

Também considerando as políticas públicas que orientam a formação do(a) educador(a) ambiental no Brasil como discutidas na introdução deste trabalho, observo que a preocupação de Camila vai além da proposta contida no documento do ProFEA. Na visão do ProFEA o(a) educador(a) ambiental seria todo e qualquer cidadão brasileiro que participa de um coletivo educador. Camila, durante o CFEA considera especificamente o professor e a possibilidade de atuação no espaço escolar. A partir disso, Camila elabora seu discurso explicitando um componente importante que é a profissionalização do(a) educador(a) ambiental. De fato, esta questão não foi discutida pelo grupo, mas Camila apresenta questões sobre quem seria o profissional educador(a) ambiental e sobre que profissional seria legitimado a desenvolver a EA na escola.

Camila revela em seu discurso uma tensão acerca da legitimidade do conhecimento de biologia para o trabalho com EA. Segundo a visão de Camila, é consenso de que na escola os professores de ciências e de biologia são os autorizados para se trabalhar EA e ela não está de acordo com isso. Em parte, esta questão pode ser explicada por uma questão da história da EA que inicialmente era voltada para questões estritamente ambientais, de cunho ecológico, ligada aos movimentos ambientalistas que surgiram na década de 70. Camila entende que isto deveria ser diferente, pois outros profissionais também têm conhecimentos, e outras trajetórias que os relacionaram com a EA e que poderiam também trabalhar com tal temática na escola.

Sobre tal temática observo no discurso de Camila um reconhecimento de que ela, com a formação específica que tem, não se sente como da área da EA. Ela se vê situada profissionalmente no campo das ciências exatas, mas se percebe envolvida com a EA realizando projetos e atividades.

Bianca pressupõe que, na visão “oficial” da sua SME, o profissional legitimado para trabalhar a EA nas escolas seria o biólogo. Contudo, expressa o entendimento de que outros profissionais poderiam lecionar uma disciplina de EA. Ela relata que tem observado uma mudança de perfil do profissional para o trabalho com EA na escola, o que parece não ocorrer

na secretaria de educação do município onde Camila trabalha. De fato, quando trata desta questão na atividade em grupo, Camila diz não crer que haverá a abertura para qualquer professor(a) ministrar uma disciplina de EA.

7.3 ASPECTOS DA CONJUNTURA DO CFEA NO DISCURSO DAS PARTICIPANTES

Os discursos de EA que circularam no curso são complexos, o que em parte, pode explicar a pluralidade de discursos que atravessa o discurso das participantes. Todavia, esta pluralidade de discursos das participantes apareceu principalmente ancorada em aspectos microssociais. Estes aspectos são relacionados a EA na atividade em grupo analisada, nos polos, nas escolas, nas SME. Os aspectos da conjuntura do CFEA não foram problematizados pelas participantes no que dizem respeito às relações entre universidade, empresa e órgão fiscalizador e os sentidos de EA que circulam nestes grupos.

Na entrevista a problematização que Bianca faz ocorre sob o ponto de vista dos papéis da universidade, empresa e órgão fiscalizador percebidos por ela. Atribui à universidade um papel educativo enfatizando a credibilidade e a qualidade de uma formação proposta pela UFRJ. Considera que o Ibama não tem credibilidade junto às comunidades, por um histórico de falta de fiscalização em áreas de proteção, dentre outras. Alega que a Petrobras é percebida em seu município como fonte de financiamento de projetos. Contudo, não aparece em seu discurso a natureza plural dos sentidos de EA que circularam na proposta do CFEA.

As participantes Camila e Rita não problematizam os aspectos da conjuntura sobre as relações entre universidade, empresa e órgão fiscalizador e os sentidos de EA que circulam nestes grupos. Todavia, devo relativizar o não aparecimento destas reflexões nos discursos das participantes, pois o formato das perguntas da entrevista não enfatizava nexos entre macro e microssocial. Além disso, observei que no documento chamado “Carta à Petrobras” o Ibama é mencionado como interlocutor do documento. Este fato significa que para determinadas solicitações à empresa, o poder regulador do Ibama é percebido e até mesmo solicitado pelos participantes do CFEA.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1 RETOMANDO AS QUESTÕES DE ESTUDO

Este estudo pretendeu contribuir para o debate sobre as diferentes disputas que conformam o campo da EA. Ao pensar sobre o CFEA, enquanto uma prática específica, refleti, a partir de um diálogo com pressupostos teóricos e orientações metodológicas da ACD, sobre construções de sentidos sobre EA e sobre o papel do(a) educador(a) ambiental em um contexto que valorizava a perspectiva emancipatória para o tratamento das questões socioambientais. Ao fazer esta discussão, busquei problematizar as relações entre instituições envolvidas na elaboração do CFEA a partir de suas atividades com a EA e analisar os discursos de participantes do CFEA. Isto me levou a explicitar embates de idéias, conflitos de interesses sobre os usos dos recursos naturais, necessidade de ação política e posicionamentos de forma a pensar a formação de um(a) educador(a) ambiental preparado para lidar com tais questões.

A proposta de formação do(a) educador(a) ambiental ocorreu em um contexto de licenciamento de petróleo e gás. A orientação geral adotada foi a partir das diretrizes propostas pelo Ibama, juntamente com a consideração de questões e metodologias provenientes de atividades anteriores realizadas pelo grupo da universidade e que foram fruto de negociações entre a universidade, a empresa e o Ibama. Observei que o CFEA buscou atender a diferentes orientações vinculadas às instituições que o elaboraram e/ou participaram de sua elaboração, tais como desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem orientados por uma visão crítica da relação entre ser humano e meio ambiente, geração de um espaço de investigação sobre tais processos, aproximação entre universidade e sociedade, instrumentalização do(a) educador(a), formação do(a) educador(a) para a gestão de projetos de EA, entre outras. Algumas destas orientações eram explícitas, outras estavam presentes no currículo oculto do curso.

Retomando a questão geral deste estudo (De que modo os temas de EA presentes no CFEA constituem os discursos de EA dos participantes do processo de formação?), entendo que os discursos dos participantes mostraram a uma articulação complexa entre os diferentes discursos que circularam no CFEA e ainda com outros textos de EA com os quais os participantes tiveram contato ao longo de sua trajetória. Os intertextos tiveram várias origens e puderam ser identificados com diferentes discursos dos campos da Educação, e da EA e que circularam no CFEA na forma de textos para leitura, conteúdo de palestras ou intervenções

em discussões fazendo emergir diferentes significados de EA e de educador(a) ambiental durante as interações discursivas analisadas. A construção discursiva ocorreu a partir das categorias intertextualidade manifesta horizontal, da literatura trabalhada ao longo do curso e de experiências e vivências práticas, com a comunidade de pesca, nas secretarias de meio ambiente e educação e na escola. Os sentidos de EA e as identidades de educador(a) ambiental por eles construídos nos deram uma visão da re-significação de questões que circularam no curso e de tensões e disputas ideológicas no campo da EA.

Os sentidos de EA construídos permitiram a caracterização da EA como estratégia para desenvolvimento de valores e fator para melhoria das condições de vida de comunidades, para solução de conflitos e para sustentabilidade que pode ser trabalhada na escola ou na comunidade a partir de projetos ou disciplinas, considerando-se a visão holística de meio ambiente. Tais sentidos foram construídos na discussão de questões que são inerentes à discussão da EA tais como tensões entre poder público local e sociedade civil, as práticas de EA reconhecidas e valorizadas (hegemônicas); legitimidade do(a) educador(a) ambiental em determinadas práticas sociais e desafios para mudar práticas sociais cristalizadas e instauradas.

Na visão dos participantes o(a) educador(a) ambiental dever ter a capacidade de reunir pessoas, de propiciar diálogo, ensinar, articular e organizar a sociedade para ações socioambientais. A ação deste(a) educador(a) foi mais percebida como fruto da atuação profissional com um caráter político e formação permanente do que formação acadêmica, o que também considera que sua formação independe de especialidade.

Assim, partir deste estudo, observei que o educador(a) ambiental não necessariamente será um especialista nos temas de EA. Caberá a ele(a) criar espaços de participação social e saber dialogar com outros campos do conhecimento para lidar com embates políticos, conflitos de interesses, orientando-os à promoção da participação social. Partindo do pressuposto que a proposta de modificação das estruturas sociais, presente na ACD, passa necessariamente pelos caminhos de embates políticos, conflitos de interesses e diálogo com o diverso, o(a) educador(a) ambiental ao desenvolver determinadas competências comportamentais, cognitivas, metodológicas e políticas poderia fomentar processos de participação social. Neste ponto a linguagem é central, pois será necessário saber, a partir dos diferentes discursos que circulam no campo da EA, como estabelecer este diálogo e quais as orientações que tais discursos gerarão para práticas sociais futuras. Em nosso caso, os discursos construídos pelos participantes foram materializados nos textos dos projetos de EA que atualmente começam a

ser executados, possivelmente reorientando, em alguns casos, a prática social anteriormente vivenciada por estes(as) educadores(as).

No que concerne às questões da linguagem, para os analistas do discurso a ACD também contribui para encontrar efetivas formas de diálogo entre os diferentes, o que representa uma forma de democracia no sentido de que traz para o controle democrático aspectos do uso da linguagem na sociedade contemporânea, que geralmente se encontram restritos a determinados grupos sociais por questões de poder. Ao serem explicitadas contradições ou problematizadas questões que antes eram naturalizadas, poderá haver uma mudança discursiva orientada para a mudança social. Para isso, devem ser deflagrados processos educativos que busquem a problematização das estruturas sociais atuais.

No início deste estudo apresentei um quadro com algumas competências necessárias ao(à) educador(a) ambiental, a fim de que ele(a) possa ser formado para gerar processos emancipatórios. Tais competências foram relacionadas em comportamentais, cognitivas, metodológicas e políticas, dentre elas, a partir dos discursos que circularam no CFEA, destaco e/ou complemento:

- Ter capacidade de crítica e auto-crítica;
- Saber dialogar com outros campos do conhecimento;
- Possuir conhecimento amplo sobre meio ambiente e sociedade que possibilite considerar a multiplicidade de fatores e suas inter-relações diante das questões socioambientais;
- Utilizar metodologias participativas visando à participação social;
- Trabalhar a partir de um posicionamento político sendo consciente desta dimensão, situando-se como um sujeito social e político dentro de um processo educativo.

Somado a isto, um processo de formação do(a) educador(a) ambiental deve fornecer elementos para a reelaboração de discursos pautados no determinismo e na neutralidade da ciência, discursos atrelados à noção da ciência como verdade e, portanto ao poder e valorização do discurso científico. Tais discursos devem passar a considerar os componentes socioculturais presentes nas questões ambientais, enxergando na sociedade uma assimetria de poderes na tomada de decisões e na destinação dos usos dos recursos naturais. Em síntese, é necessário promover uma formação que permita desenvolver a capacidade crítica de perceber e orientar-se em uma sociedade repleta de disputas e interesses socioambientais.

8.2 CONTRIBUIÇÕES DESTE ESTUDO

Entendo que esta investigação contribuiu para adensar o debate sobre os sentidos da EA que estão presentes nos diversos modos de se praticar a EA. Ao fazer esta discussão a partir de referenciais da linguagem, pude entender em um cenário específico, como se utilizam e se justificam os diferentes discursos da EA. Pude também aproximar discussões que ocorrem nos campos da educação em ciências, da semiótica social e da própria EA. Sendo assim, por meio das interfaces realizadas construí uma pesquisa capaz de validar a ACD para a análise de questões educacionais.

Tendo em vista que uma abordagem teórico-metodológica pautada na ACD busca compreender textos segundo a relação que estabelecem com seus contextos, avalio que a contribuição desse trabalho se dá ao mostrar a diversidade de sentidos de EA que circularam em um espaço de formação, sua natureza e as implicações desta diversidade. Assim pude entender que a construção da identidade do(a) educador(a) ambiental está relacionada a movimentos de pertencimento e legitimação a/por determinados grupos e que estes possuem marcas específicas em seus discursos, que podem ser analisadas através de seus textos. Além disso, comprehendo este estudo para além de uma avaliação do CFEA, permitindo estabelecer uma relação entre os intertextos dos participantes e aspectos das suas práticas sociais.

Também considero que a opção por discutir a EA em um contexto de um programa de Educação em Ciências e Saúde, um campo também constituído a partir de marcada heterogeneidade possibilitou ampliar discussões que são comuns aos dois campos. Assim, acredito que o uso de uma abordagem a partir das questões da linguagem seja útil ao se planejar a formação dos(as) educadores(as) ambientais orientados(as) para a resolução de problemas e tomada de decisão, pois esta abordagem permite construir o mundo em significado.

8.3 LIMITES DO ESTUDO E INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Como novas análises geram novas questões, entendo que este estudo não se esgota, ao contrário, aponta para questões cuja discussão demanda outros tipos de inserção no campo empírico. Mais especificamente, acredito que este estudo poderia ser complementado com uma análise dos projetos de EA dos polos, buscando relações entre práticas discursivas e práticas sociais durante a execução deles. Assim, entendo que nosso estudo ficou limitado no que diz respeito à produção dos discursos de EA no CFEA. Um desdobramento possível poderia então ocorrer no contexto da análise dos discursos de EA presentes nos projetos propostos e também análise de situações de interação discursiva na etapa de execução dos projetos dos polos.

Outro limite do trabalho reside no fato de que o estudo aconteceu durante o próprio curso de formação, o que limitou algumas escolhas durante a fase de definição do *corpus*, pois a atividade em grupo analisada atendeu a objetivos do curso e da pesquisa.

Aponto também que este texto reflete os intertextos que eu como pesquisadora realizei, mas julgo que podem existir outras possíveis leituras para além das que estabeleci com o texto a partir de nossos horizontes sociais, por isso marquei desde o início do texto a minha trajetória como pesquisadora e considerei ao longo do estudo as marcas da reflexividade desta investigação. Nesse sentido, ressalto que não esgoto a possibilidade de novas interpretações sobre o tema investigado. Em síntese, as considerações apresentadas são resultantes de minha posição de autoria e do processo de produção a partir da abordagem reflexiva utilizada.

Penso que foi fundamental para minha formação vivenciar todas as etapas e transformações ocorridas ao longo desta caminhada de leituras, releituras, conversas, debates, observações, reflexões e orientações, consolidadas na construção desta tese. Pensando na minha atuação futura como doutora, entendo que o fato de poder problematizar as mudanças sociais no plano discursivo, abre inúmeras possibilidades para abordar as questões da educação em ciências através da ACD. Pensando na minha inserção no Projeto Pólen, posso trabalhar para abrir linhas de pesquisa que investiguem as relações entre linguagem e seus significados na EA, tais como estudos da linguagem na dinâmica das interações sociais relacionadas ao meio ambiente, implicações da linguagem para a prática da EA e disputas no campo.

REFERÊNCIAS

ABREU, T.B. **Considerações Sobre a Heterogeneidade do Discurso sobre Meio Ambiente Presente em Textos de Mídia Impressa.** 2007, 91f. Dissertação de mestrado - (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) - NUTES. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.2007.

ARIAS ORTEGA M.A.; RAMÍREZ BELTRÁO, R. T. Educación Ambiental y Formación Docente: Crónica de un Proyecto no Anunciado. **Revista Maestros de Ayer, Hoy y Siempre.** Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco-IV Comité Regional de la Conalmex/UNESCO, p. 4-11. mayo, 2006

ARNSTEIN, S.R. Uma escada da participação cidadã. **Participe.** v.2, n.2, p.4-13, 2002.

ALVES, D. **Sensopercepção em ações de Educação Ambiental.** Brasília: MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1995, 79p. (Série documental – Antecipações v.7)

ALVES-MAZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: pioneira Tompson Learning. 2^a edição. 2004. 203p.

ANDRADE, M. Pesquisa qualitativa: o estudo biográfico como opção metodológica para compreender a práxis da Educação Ambiental. En: Meira, P. y Andrade, M. (Coords.): **Investigación e formación en Educación Ambiental. Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios.** Galicia, CEIDA, p.65-76. 2008.

ANELLO, L.F.S.; TAGLIANI P.R.A. O espaço da Educação Ambiental no licenciamento da área do porto organizado de Rio Grande. **Ambiente e Educação,** v.10, p. 130-147, 2005.

BATISTA, M. S. S. **Educação Ambiental como política Pública: uma incursão pelos caminhos da gestão** In: GRACINDO, R. V. et al. (org.) Educação como exercício da diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. 2007.

BOADA, D.; ESCALONA, J. Enseñanza de la educación ambiental en el ámbito mundial. **Educere.** Año 9 30:317-322. 2005.

BOEIRA, S. L. Política & Gestão Ambiental no Brasil: da Rio-92 ao Estatuto da Cidade. **II Encontro da ANPPAS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade.** Campinas:ANPPAS. 2004.

BOFF, L. **Civilização planetária.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BONOTTO, D.M.B. Contribuições para o Trabalho com valores em Educação Ambiental. **Ciência e Educação**. UNESP: Bauru.v.14, n.2, p. 295-360, 2008.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo, Ática, 1983.

BOZELLI, R.L. et al. **Educação Ambiental: Um processo embasado no conhecimento científico em longo prazo e determinante no cuidado com a natureza**. In: ROCHA C.F.D. ESTEVES, F.A. SACARANO, F. (orgs). Pesquisas Ecológicas de Longa Duração na Restinga de Jurubatiba: Ecologia, História Natural e Conservação. São Carlos: RIMA. 2004.376p.

BOZELLI, R..L.; LOPES, A.F.; SANTOS, L.M. **Conhecimento de aspectos socioambientais e de iniciativas de Educação Ambiental existentes em municípios da Bacia de Campos-RJ**. Projeto Pólen: NUPEM/UFRJ. 2009. 86p.

BRASIL. Lei nº 6.938 de 31/08/1981: dispõe sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília 1981.

BRASIL. Resolução Conama nº 001 de 23/01/1986: dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para o relatório de impacto ambiental – RIMA. **Diário Oficial da União**, Brasília 1986.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 05/10/1988. 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.478 de 06/08/1997: dispõe sobre a política energética nacional, as atividades relativas ao monopólio do petróleo, institui o conselho nacional de política energética e a agencia nacional do petróleo e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP. 1998. 62 p.

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

BRASIL. Resolução Conama 237 de 22/12/1997: Regulamenta os aspectos de licenciamento ambiental estabelecidos na Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**, Brasília.1997.

BRASIL, Diretoria da Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. Brasília: MMA. 2003. 51p.

BRASIL. Parecer Técnico Elpn/IBAMA. Nº 128/04. 10 de Agosto de 2004.

BRASIL. Parecer Técnico Elpn/Ibama Nº 171/04. 29 de outubro de 2004.

BRASIL. Parecer Técnico Elpn/Ibama Nº 230/04. 16 de dezembro de 2004.

BRASIL. Parecer Técnico Elpn/Ibama Nº 020/05. 28 de fevereiro de 2005.

BRASIL, Diretoria da Educação Ambiental. Órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade-ProFEA**. Brasília: MMA. 2006a. 70p. (Série documentos técnicos: v.8.).

BRASIL, Diretoria da Educação Ambiental. Órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Portfólio do Órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: MMA. 2006b. 52p. (Série documentos técnicos: v.7.)

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de Professores para os anos iniciais do ensino Fundamental **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, 2008.

CARDOSO, S.H.B.. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e prática**. v.9, n.16 e n.17, p.46-56, 2001a.

CARVALHO, I.C.M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**, 2001, 349f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. FURG. 2001b.

CARVALHO, I.C.M. O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos de educação ambiental: de uma América a outra**. Montreal, Publications ERE – UQAM, 2002a, Tomo I, p. 85-90 (versão em português).

CARVALHO, I.C.M. **A Invenção Ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil** 2^a Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2002b. 229 p.

CARVALHO, I. C.M. Biografia e formação na educação ambiental: um ambiente de sentidos para viver. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. v.0, p.21-27, 2004.

CARVALHO, I. C.M. . Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade:A experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental; da forma à ação**. 1 ed. Campinas(SP): Papirus, v. 1, p. 31-50, 2006.

CHAGAS, S.M.A. **Os Sentidos do laboratório didático no discurso de professores de física do Rio de Janeiro: polissemia e intertextualidade.** 2006. 122f. Dissertação de mestrado - (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) - NUTES. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006.

CHALMERS, A.F. **¿Qué es esa cosa llamada ciencia?** Madrid:Ed. Siglo XXI 1976/1999.247p.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N.. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis.** Edinburgh: Edinburgh University Press,1999.

CINQUETTI, H. C. S.; CARVALHO, L.M. As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos. **Ciência e Educação.** Bauru. 2004, v.10, n.2, p. 161-171. [online].

COLADO E.I. Capitalismo Académico y Globalización: La Universidad Reinventada **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 84, p. 1059-1067, set. 2003.

COHEN, M. C. R. ; MARTINS, I. Discursos de profesores de los ciclos iniciales de enseñanza primaria acerca de las relaciones entre escuela, salud y medio ambiente. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 26, p. 53-66, 2008.

COFFEY, A.; ATKINSON, P. **Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación.** Publicaciones Universidad de Alicante. 2005.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade.** v.5, p.139-164, out. 2004.

ESTEVES, F. Lagoa Imboassica: impactos antrópicos, propostas mitigadoras e sua importância para a pesquisa ecológica.. In: ESTEVES, F. (editor). Ecologia das Lagoas Costeiras do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba e do Município de Macaé (RJ). Departamento de Ecologia – IB- UFRJ.1998. p.401-442

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. **Discourse & Society.** v.4 no.2, p.133-168, 1993.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Editora UnB. Brasília, 1992/2001. 316p.

FAIRCLOUGH, N. **A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades.** In: Magalhães, Célia. Reflexões sobre a análise crítica do discurso. Belo Horizonte. Ed. FALE-UFMG. 2001b.p.31-81

FAIRCLOUGH, N. Language in New Capitalism. **Discourse & Society.** v.13. no.2, p.163-167, 2002.

- FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research.** New York: Routledge. 2003.
- FAIRCLOUGH, N. Semiotic Aspects of Social transformation and learning. In: ROGERS R. **An introduction to Critical Discourse Analysis in Education.** 2004. p.225-235.
- FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis. **Marges Linguistiques** v.9, p.76-94. 2005.
- FERNANDES, F., LUFT, C.P.; GUIMARAES, M.F. **Dicionário Brasileiro Globo.** 56 ed. São Paulo Globo, 2003.
- FERRARO-JUNIOR, L.A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005, 358p.
- FERREIRA, D.M. **Ecossistemas do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba e do município de Macaé como Instrumento de Transformação do Ensino de Ecologia no 1º e 2º graus da região Norte-fluminense..** In: ESTEVES, F. (editor). Ecologia das Lagoas Costeiras do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba e do Município de Macaé (RJ). UFRJ.1998, p.431-442.
- FERREIRA, D. M. **A percepção da natureza através da imagem: contribuições do vídeo educativo ao trabalho de campo em ecologia.** 2001.119f. (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) - NUTES. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2001.
- FERREIRA, L.S. et al . Desenvolvendo os Grupos: uma experiência em polos de Educação Ambiental do Projeto Pólen. En: VI Congreso Ibero-americano de Educación Ambiental, 2009, San Clemente del Tuyú. **Anais...** San Clemente del Tuyú, Argentina, 2009. (CD-Rom)
- FREIRE, L.M. ; BOZELLI, R. L. ; MARTINS, I. . La formación de educadores ambientales: consideraciones a partir de un curso. En: Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2009, Barcelona. **Enseñanza de las Ciencias**, Número Extra, 2009. p. 1626-1629.
- FREIRE, P. **Cartas à Cristina.: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** Ana Maria Araújo Freire (Org). 2 ed. Ver. São Paulo: Ed. UNESP. Série Paulo Freire. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 41^a Ed. Ed. Paz e Terra. 2005.213p.
- FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo. n.116, p.21-39 jul. 2002.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro. 2005.77p. (Série : Pesquisa em Educação, v. 10.)

GARCIA, J.E.D. Los problemas de la Educación Ambiental: ¿Es posible una educación ambiental integradora? **Investigación en la escuela.** no.46, p.5-25. 2002.

GARCÍA, D.S.; PRIOTTO, G. **Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental.** 1^a. Ed. Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación – Desarrollo Sustentable. 2009. 228p.

GEE, J.P. An **Introduction to Discourse Analysis: theory and method.** Routledge, London.1999. 176p.

GONZÁLEZ-GAUDIANO , E. Imaginario colectivo e ideario de los educadores ambientales en América Latina y el Caribe: ¿Hacia una nueva matriz disciplinaria constituyente? **Revista Iberoamericana de Educación** no.40, p.71-89. 2006.

GUERRA, F.M. **O diálogo como caminho para uma nova organização curricular: a experiência de efetivação da educação ambiental no Município de Angra dos Reis.** 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação UFRJ. Rio de Janeiro. 2008.

GUIMARAES, M. Armadilha Paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.B.F., LAYRARGUES, F.P. CASTRO, R.S. (orgs) **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental.** São Paulo. Cortez. 213p. 2006.

GUTIÉRREZ PEREZ, J.; POZO LLORENTE, T. Modelos Teóricos Contemporáneos y Marcos de Fundamentación de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. **Revista Iberoamericana de Educación.** no.41, p. 21-68, 2006.

HALLIDAY, M.A.K. **Language and Social Semiotics.** London: Edward Arnold,1978.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics.** London: Cornell University.1998.

IBAMA. **Como o IBAMA exerce Educação Ambiental.** Coordenação Geral de Educação Ambiental. Brasília: Edições IBAMA. 2002.

ISAIA, E.M.B.I et al. (orgs). Reflexões práticas para desenvolver a Educação Ambiental na escola. 2000. 97p. (Apostila)

IZQUIERDO et al. Ciencia escolar y complejidad. **Investigación em la escuela.** n.53, p.21-29, 2004.

JANKE, N.; TOZONI-REIS, M.F.C. Produção coletiva de conhecimentos sobre qualidade de vida: por uma educação ambiental participativa e emancipatória. **Ciência & Educação,** v.14, n.1, p.147-157, 2008.

JONES, P.E; COLLINS, C. Political Analysis Versus Critical Discourse Analysis in the Treatment of Ideology: Some Implications for the Study of Communication. **Atlantic Journal of Communication**, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. v.14, no.1 e 2, p. 28–50, 2006.

KAWASAKI, C.S. A Trajetória de Formação do Educador Ambiental: Reflexões para a Constituição do Campo da Educação Ambiental. **Revista Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: UNESP – Instituto de Biociências, v.9, n.16, 2001. (CD-Rom)

KAWASAKI, C.S.; CARVALHO, L.M. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25, n.3, p.143-157, dez.2009.

KIMURA, R.M.. **Indústria brasileira de petróleo: uma análise da cadeia de valor agregado**. 2005. Monografia (Bacharelado de Economia da UFRJ). Disponível em: <http://www.prh21.ie.ufrj.br/pdfs/00033_industria_brasileira_de_petroleo_uma_analise_da_cadeia_de_valor_agregado.pdf>. Acesso em: maio de 2008.

KOCH, I.G.V., BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez. 2º ed. 2008.

KRESS, G. Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. **Discourse & Society**. v.4 no..2, p.169-192, 1993.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 9 ed. São Paulo: perspectiva. 260p. 2005.

LASTRA, R. La formació del educador ambiental **V Conferència Nacional d'Educació Ambiental a Catalunya. El repte de la consolidació**. Ponències. 17-24. 1996.

LAYRARGUES, P.P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs.) **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez.2006. p.72-103.

_____. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. 2009. p.11-32.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 1979/1986. 294p.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo Cortez. 2001.

LEMKE, J. **Textual Politics: discourse and Social Dynamics**. London: The Framer Press, 1996/1997. p.19-36.

- LIMA, G.F.C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, v.2, n.5, p.135-153. 1999.
- LIMA, J.G.S.; VACONCELLOS, M.M.N. “A Educação Ambiental como disciplina escolar: explicitando a tensão entre teoria e prática”. Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. **Anais...** Rio Claro (SP), jul. 2007 (CD-rom).
- LOPES, A.C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: O Caso do Conceito de Contextualização. **Educação & Sociedade** v. 80, n. 23, p.386-400, 2002.
- LOPES, A. F. ; MELLO. D. S. ; MIRO J. M. R. **Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba: fichas dos seres** 2003.
- LOPES, A.F.; BOZELLI, R.L. **Os primeiros passos da Educação Ambiental em um projeto de pesquisas Ecológicas de Longa Duração: Reflexão sobre um caso.** 353-360p. In: Rocha C.F.D. Esteves, F.A. Sacarano, F. (orgs). Pesquisas Ecológicas de Longa Duração na Restinga de Jurubatiba: Ecologia, História Natural e Conservação. São Carlos: RIMA. 376p.2004a.
- LOPES, A. F.; BOZELLI, R. L. **Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba: fichas dos seres 2.** Rio de Janeiro 2004b.
- LOPES, A. F. **A Mediação de Conceitos Ecológicos e a Consolidação de uma Proposta de Trabalho entre Escola e Universidade.** Rio de Janeiro, UFRJ. Dissertação (Mestrado em Ecologia) PPGE. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.
- LORENZETTI L.; DELIZOICOV, D. Temática Ambiental: um olhar sobre a produção acadêmica. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Bauru,SP **Atas....,** 2005. Disponível em:< <http://www.fc.unesp.br/abrapec/venpec/>> . Acesso em: junho de 2006.
- LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004a. 150p.
- _____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P.. (org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** 01 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/DEA, v. 01, p. 65-84. 2004b
- _____. Educação Ambiental e Teorias Críticas. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental; da forma à ação.** 1 ed. Campinas(SP): Papirus, v. 1, p. 51-86, 2006a.
- _____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B et al. (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez. 2006b. p.104-161.

- _____. Educação ambiental no licenciamento: aspectos legais e teóricos-metodológicos. In: _____. (org.) **Educação Ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento.** v.5, p.19-48. 2009a (Série Educação Ambiental).
- _____. Mundialização Do Capital, Sustentabilidade Democrática E Políticas Públicas: Problematisando os caminhos da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** v. 22, p. 1-11, jan/jul, 2009b [online].
- LOUREIRO, C.F.B. et. al. **Educação Ambiental e gestão participativa em Unidades de Conservação.** 2º ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: IBAMA, 2005. 60p.
- LOUREIRO, C.F.B. et al. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** 2009.206p. 81-118p.
- LUCAS, A.M. The role of science education in education for the environment. **Journal of Environmental Education.** v.12, no.2, p.32-37, 1980.
- MADEIRA, J.A. ; MONTEIRO, R.F. Insetos e Plantas. **Cadernos NUPEM.** UFRJ. v.2, p. 6-16, 2004.
- MAGALHÃES. C.M. **A Análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo.** In: _____. (org). Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso. Belo Horizonte. Fale/UFMG. 2001. p.15-30.
- MANTUANO, D. G. As plantas da Restinga de Jurubatiba. **Cadernos do NUPEM**, v. 3, p. 3-18, 2005.
- MARTÍN ROJO, L. PARDO, L. WHITTAKER, R. El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada. In: _____; WHITTAKER, R. **Poder-decir : o el poder de los discursos**, 1998, p.9-34 .
- MARTÍN ROJO, L.M. El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. 161-195p. En: RUEDA, L.I. (org.). **Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales.** Editorial UOC. Barcelona. 2006. 255p
- MARTINS, I. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observação em interações discursivas em salas de aula de ciências. In: SANTOS, F.M.T; GRECA I.M.(orgs.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias.** Inijuí. 2006, p.297-321. (Coleção Educação em Ciências).
- MARTINS, I., et al. Contribuições da análise crítica do discurso para uma reflexão sobre questões do campo da Educação Ambiental: olhares de educadores em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação Ambiental** v.3, p. 129-154, 2008

- MARTÍNEZ-ALIER, J. Los conflictos ecológico-distributivos y los indicadores de sustentabilidad. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**. v.1, p.21-30, 2004.
- MARTÍNEZ-ALIER, J. **El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración**. Barcelona: Icaria. 2005. 363p.
- MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 1^a ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998, 98p.
- MATTOS, L.M.A. **A Avaliação de ações de Educação Ambiental: um estudo exploratório no âmbito da gestão pública sob uma perspectiva crítica**. 2009, 156f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - EICOS, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009.
- MEDIR I HUERTA, R.M., **Formació d'educadors en ciutats històriques en el marc de l'educació per a la sostenibilitat. Estudi de cas del Programa d'educació ambiental i coneixement de la ciutat de Girona**. 2007. Tesis doctoral Universitat de Girona. 2007.
- MELENDRO ESTEFANÍA, M., et al. Educación Ambiental y Universidad en la Sociedad de la Globalización. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Universidad del Zulia: Maracaibo-Venezuela v.14, no.44, p.137-142, ene/mar. 2009.
- MELO, C.M.R. As atividades lúdicas são fundamentais para subsidiar o processo de construção do conhecimento. **Información Filosófica**. v.1, no.2, p.266-270, 2004
- MENDES, P.A.B. **Contribuição para a avaliação do licenciamento ambiental e da avaliação de impactos ambientais no Brasil: o caso do Conselho Municipal de Belo Horizonte – MG**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Geografia) 2007.217p.
- MEYER, M. Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En: WODAK, R.; —. (orgs). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 35-59.
- MORALES, A.G.M. O Processo de Formação em Educação Ambiental no Ensino Superior: trajetória dos cursos de especialização. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, v.18, p. 283-302, jan/jun, 2007. [online]
- NARRADORES de Javé. Direção: Eliane CAffé, Bananeira Filmes. Co-produção Guillane Filmes, 2003. 1 DVD (102' aprox.):son., color. (NTSC).
- No RANCHO fundo. Direção CECIP. Rio de Janeiro: CECIP/ TV Maxambomba, 1993.
- OLINISKY, M.J.; MARTINS, I.G.R. **Pesquisa e prática em educação ambiental: uma análise de publicações recentes**. 2004. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.
- OLINISKY M J. **A constituição identitária do campo da Educação Ambiental: uma análise textual da produção de sentidos de licenciandos em Ciências Biológicas**.

Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) – NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006

PAULA, M. F. C. A modernização da Universidade e a transformação da *intelligentzia universitária: casos USP e UFRJ*. Florianópolis: Insular, 2002a. v. 1. 320 p.

PAULA, M. F. C.. USP e UFRJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo social**, São Paulo, v.14, n.2, p.147-161, 2002b.

PETROBRAS. Relatório anual 2006. 2006. 112f. Disponível em:< www.petrobras.com.br>. Acesso em 6 de maio de 2008.

PRATES, C.T.; COSTA, R.C.; PASTORIZA, F.A. Setor de petróleo e gás natural: perfil dos investimentos. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 3-28, set. 2005.

PROJETO ECOLOAGOAS. Lagoa Imboassica uma sala de aula: material didático de apoio. Macaé. RJ. 2004. 24p.

QUINTAS, J.S. **Meio ambiente e cidadania.** In: QUINTAS, J.S. (org.) Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. Brasília, IBAMA: 2002.

QUINTAS, J.S. **Pensando e Praticando a Educação Ambiental no Processo de Gestão Ambiental: uma concepção pedagógica e metodológica para a prática da educação ambiental no licenciamento.** Brasília: IBAMA, 2005.

PROJETO CT PETRO: Tendências Tecnológicas para o setor de O &G. Instituto Nacional de Tecnologia e Agência Nacional do Petróleo. **Impactos sociais das atividades de exploração e produção de petróleo nas regiões das baixadas litorâneas e do norte-fluminense.** Nota técnica 13. 2003.

PROJETO PÓLEN. **Projeto de Educação Ambiental.** 2005.

PROJETO PÓLEN, **Relatório semestral.** Relatório das atividades desenvolvidas no projeto. 2007

PROJETO PÓLEN. **Relatório semestral.** Relatório das atividades desenvolvidas no projeto. 2008.

RESENDE, V.M.; RAMALHO, V.C.V.S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v.5, n.1, p.185-207, 2005.

RESENDE, V.M.; RAMALHO, V. **Análise do Discurso Crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.158p.

REIGOTA, M. Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 33-65, 2007.

ROGERS, R. **An introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. Lawrence Erlbaum. 2004.

RUPEA - Rede Universitária de Programas de EA para Sociedades Sustentáveis. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas**. Série Documentos Técnicos. Brasília. 2007. 29p.

SÁNCHEZ MIGUEL, E et al. Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa, **Cultura y educación**, v. 20, no. p. 95-118, 2008a. (Ejemplar dedicado a: El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical).

SÁNCHEZ MIGUEL, E. et al., J. El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. **Infancia y Aprendizaje**, 31 (2), 233-258. 2008b.

SANTOS, L.M.F.; BOZELLI, R.L. Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba - Conhecendo sua história e seu valor. **Cadernos NUPEM**, Macaé, RJ, n.01 p.6 - 21, abr. 2003.

SANTOS L.M.F.; MARTINS I. **Mapeamento do campo a partir de publicações em periódicos das áreas de educação ambiental, educação em ciências e educação no período de 1999 a 2006**. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, **Atas...**, 2007 (CD-Rom)

SANTOS, L.M.F. **Apropriação discursiva de professores de um Curso de Formação de Educadores Ambientais**. Relatório de Qualificação da tese. 2008. 122f.

SATO, M. **Educação para o Ambiente Amazônico**. 1997. 254f . Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 1997.

SATO, M.; CASTRO, E.B. Movimentos dinâmicos em Educação Ambiental. Cuiabá. Grupo Pesquisador em Educação Ambiental: UFMT. 2004. 30p.

SAUVÉ, L. Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental In: SATO & CARVALHO **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto alegre: Artmed, 2005. p. 17 – 44.

SAUVÉ, L. A investigación universitaria en educación ambiental: tendencias teóricas e metodológicas nas comunidades francófonas. En: MEIRA, P. y ANDRADE, M. (Coords.): **Investigación e formación en Educación Ambiental. Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios**. Galicia, CEIDA, p.19-42. 2008.

SGUSSARDI, V. et al. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do estado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 647-651, Especial - Out. 2004

SILVA, F.A.L. **A Formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós-graduação lato sensu das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica.** 2008. 132f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação UFRJ. Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, JR. J.R.; SGUSSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil.** 2^a Ed. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001. 279p.

SILVA, R.L.F.; CAMPINA, N.N. Tipologia de análise de concepções de educação ambiental: Possibilidades e limites para o reconhecimento da pluralidade da área. V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental **Atas...** 2009. (CD-Rom).

SINCLAIR, J.McH; COULTHAND, R.M. **Towards an Analysis of discourse: The English used by teachers and pupils.** London: Oxford University Press. 1975/1978. 168p.

SORRENTINO.M. De Tbilisi a Thessaloniki: a EA no Brasil In: QUINTAS, J.S. (org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** Brasília: Ibama, 2002. p.105-114. (Coleção Meio Ambiente, Série Educação Ambiental. v. 3).

STERLING, S. **Educazione sostenibile.** Cesena, Italia: Anima Mundi Editrice. 2006.

TAGLIEBER, J. E. Reflexões sobre a formação docente e a Educação Ambiental. In: ZAKREZEVSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Org.) **Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações.** Erechim: Ed.FAPES, p. 13 – 23. 2004.

TAYLOR, S. Locating and Conducting Discourse Analytic Research. In: WETHTRELL, M. TAYLOR, S. YATES, S.J. (orgs.). **Discourse as Data. A guide for Analysis.** The Open University. 2001.

THIOLLENT, M.J.A. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.49, p.45-50. 1984.

THIOLLENT, M.J.A. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

THOMAS, J.E. et al. **Fundamentos de engenharia do Petróleo.** 2^o Ed. Rio de Janeiro: Interciênciam: PETROBRAS. 2004. 271p.

TOMAZELLO, M.G.C. Reflexões acerca das dissertações e teses brasileiras em educação ambiental do período 1987-2001. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 23, n. extra, p. 1-6, 2005

TOZONI-REIS, M. F. C. Formação de Educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, UNESP:Bauru. v.8, n.1, p.83-96, 2002.

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C.F.B. (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro. Quartet. 256p. 2007.p.177-222.

TREIN, E. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B. (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro. Quartet. 256p. 2007.113-134p.

TRÉLLEZ SOLIS, H. Algunos elementos del proceso de construcción de la Educación Ambiental en América Latina. **Revista Iberoamericana de educación**. n.41, p.69-81, 2006.

UEMA, E.E. **Pensando e praticando a educação no processo de gestão ambiental: controle social e participação no licenciamento**. Brasília: IBAMA, 2006.

UFRJ. **Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento para a Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Setor de Mídia Impressa Institucional da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006.78p.

USHER, R. Textuality and reflexivity in educational research. In: SCOTT D. and USHER R. (Org) **Understanding educational research**. Ed. Routledge. 1996. p.33-51.

VAN DIJK, T.A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**. v.4 no.2, p.249-284, 1993.

VAN DIJK, T.A. El análisis crítico del discurso. **Anthropos**. Barcelona., 186, sept./oct. 1999, p. 23-36. [online]

VAN DIJK, T.A. El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. **Athenea Digital**, n.1, p.18-24. primavera 2002. [online]. Disponível em:<www.atheneadigital.es>. Acesso em jun de 2009.

VAN DIJK, T.A **Racismo y discurso en América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2007.423p.

VASCONCELLOS, E.M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis Vozes. 2002. 343p.

VASCONCELLOS, H.S.R. et al. A formação do educador ambiental: reflexões sobre os Caminhos para a construção e delimitação de um objeto de Pesquisa em educação ambiental. **29ª Reunião da ANPED. Anais...** 2006. [online]

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, Ed. Papirus.23ª ed.2007.192p.

VERDI M.; PEREIRA, G. R A educação Ambiental na formação de educadores – o caso da universidade regional de Blumenau – FRUB. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental.** FURG:Rio Grande, n.17, p. 375-391. jul/dez. de 2006. [online]

WACKERNAGEL, M.; REES, W. **Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth.** BC Canadá: New Society Publishers, Gabriola Island. 1996.

WODAK, R.; MATOUSCHEK, B. ‘We are dealing with people whose origins one can clearly tell just by looking’: critical discourse analysis and the study of neo-racism in contemporary Austria. **Discourse & Society.** v.4 no.2, p.225-248, 1993.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En: —; MEYER, M. (orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso.** Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

ANEXOS

ANEXO 01

Quadro de Convenções utilizadas para as transcrições

NOTAÇÕES	CONVENÇÕES
?	Usada no final das frases, com sentido de interrogação, de questionamento. A pergunta pode estar sendo feita de fato ou apenas estar sendo sugerida.
.	Indica uma nova sentença na fala do sujeito. Organização de frases grandes, dando mais legibilidade ao texto.
,	Pausa curta, aproximando-se do uso gramatical regular.
[]	Pausa longa, silêncio no meio da frase. A qualificação desta fase deve ser feita na coluna de comentários.
Maiúsculas	Início de um turno ou após o ponto final.
[?]	Frase que espera complemento por parte do interlocutor.
Itálico	Representando ênfase lingüística, um reforço na fala do sujeito. Poderá representar também a fala do outro sujeito, apropriada pelo locutor. A qualificação deve ser feita na coluna comentários.
Sublinhado	Quando ocorrem falas simultâneas. As falas farão parte de turnos distintos e serão sublinhadas nos momentos de sobreposição. Estes turnos, ao invés de separados por uma linha contínua, serão separados por uma linha tracejada.
Inaudível	A fala não pode ser transcrita pois é inaudível.

APÊNDICE S

APÊNDICE 01

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após receber explicações orais da equipe de pesquisadores do Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Sócio-Ambiental de Macaé (NUPEM/ UFRJ) estou ciente que:

Objetivo da pesquisa:

Esta pesquisa tem como finalidade discutir questões sobre a formação do educador ambiental, considerando as trajetórias de diferentes sujeito.

Procedimentos:

- a. Os dados da pesquisa serão coletados por meio de atividades no CFEA.
- b. No decorrer dessas atividades serão feitas anotações manuscritas, gravações em áudio e vídeo e cópias de materiais utilizados, que ficarão sob a guarda e responsabilidade dos pesquisadores.
- c. Como foi informado por um dos pesquisadores, no início das atividades todos os sujeitos envolvidos na pesquisa terão garantia de que sua identidade será mantida em total sigilo

Riscos e desconforto

Esta pesquisa não traz riscos, desconforto ou qualquer tipo de despesa aos seus participantes.

Garantia de recusa

Caso eu não queira participar de qualquer parte da pesquisa comunicarei aos pesquisadores do meu desejo de não participar e este será respeitado.

Garantia de acesso aos dados, resultados e pesquisadores

Sempre que considerar necessário tirar dúvidas, acessar dados e resultados, recorrerei aos pesquisadores do Projeto Pólen pelo endereço eletrônico: projetopolen@limnologia.ufrj.br ou pelos telefones: 21 25626319 21 25626375

Sendo assim, consinto participar da pesquisa como está explicado neste documento.

Local e data

Assinatura:

Coordenação do Projeto

APÊNDICE 02

Estrutura da entrevista

Lista de tópicos e conteúdos da entrevista semi-estururada, com objetivos específicos para cada tópico.

Tópicos	Conteúdo	Objetivos
Visões sobre EA	Como você definiria EA hoje? Você se lembra de alguma definição, de algum texto, de algum autor etc. que tenha ajudado você a construir essa visão? Você já conhecia esse texto, autor antes do curso?	Identificar quais e como as visões de EA trabalhadas ao longo do curso influenciam a visão que o entrevistado tem hoje. Identificar relação entre a EA discutida durante o curso e a visão de EA que foi construída pelo entrevistado
Temáticas de EA	Das questões relacionadas à EA que foram trabalhadas durante o curso, qual(is) dela(s) você destacaria como mais relevantes e por que. Na sua opinião, quais as principais dificuldades enfrentadas no campo da EA?	Identificar possíveis temáticas/visões (trabalhadas no curso) às quais o entrevistado se filia
Experiências de EA	Fale sobre alguma experiência de EA que você conheça, ou sobre a qual tenha lido etc., e que você considere bem sucedida. Idem para uma experiência que você considere mal sucedida.	Identificar possíveis temáticas/visões (trabalhadas no curso) às quais o entrevistado se filia
Visões sobre EA (2)	Como você caracterizaria a(s) visão(/ões) de EA presente(s) nas propostas: - da sec EDU? do Projeto Pólen? do curso de formação de educadores ambientais? Que semelhanças você vê entre elas? Quais as principais diferenças? Que relações existem entre elas? Com qual(is) dela(s) você mais se identifica? Qual(is) dela(s) apresenta melhor responde às principais questões da EA?	Identificar aproximações e divergências entre as propostas de EA da Sec. Edu com as do curso no projeto.

Formação do Educador ambiental	<p>Em relatos anteriores você explicitou a posição de que a questão da formação do educador é central na discussão sobre a EA. Qual seria o papel do educador ambiental na sua visão? Como você percebe as possibilidades de atuação deste educador nos diferentes espaços sociais por onde ele transita? Como você acha que deve ser pensada a formação deste educador?</p> <p>Como você imagina sua prática de educador(a) ambiental no futuro/daqui pra frente?</p> <p>Como foi a sua trajetória como educador ambiental?</p> <p>Houve mudanças na sua trajetória profissional como educador ambiental a partir do curso de formação de educadores ambientais? O que isso significou profissionalmente na sua carreira?</p> <p>Como você entende o papel do NUPEM/UFRJ, da Universidade, na proposição do curso de formação?</p>	<p>Retomar e aprofundar discussão sobre a formação do educador ambiental</p> <p>Discutir o papel da universidade na formação do educador</p> <p>Discutir a questão do profissional e seu mercado de trabalho.</p>
EA na sociedade e escola	<p>Como você vê a questão da EA na sociedade atual? É atribuição de quais instituições, grupos sociais? A quem cabe?</p> <p>Como você vê hoje o papel da escola na EA?</p> <p>Qual seria melhor forma para se trabalhar EA no espaço escolar?</p> <p>A disciplinarização da EA é algo que está sendo experimentado no seu município? Como ocorre a proposta?</p> <p>Quais são os prós e os contras desta opção?</p> <p>Que repercussões podem causar para a questão da formação do educador ambiental?</p> <p>Como você relaciona esta proposta com outras propostas que foram discutidas durante o Curso de Formação de Educadores Ambientais?</p>	<p>Discutir relações entre educação escolar e educação ambiental</p> <p>Retomar e aprofundar a discussão sobre a disciplinarização da EA</p>
Projetos de EA	<p>Que idéias de temas e atividades estão sendo trabalhadas para o projeto dos pólos?</p> <p>Como surgiu a idéia?</p> <p>Quais serão as principais questões para discussão?</p> <p>Quais as principais fontes (textos, autores etc.) às quais você pensa em recorrer para discutir/problematizar/aprofundar esta questão?</p>	<p>Relacionar questões que foram trabalhadas no curso e que aparecem nas idéias de projetos.</p> <p>Identificar a contribuição individual do entrevistado no trabalho de grupo.</p>

	<p>Como está sendo essa construção em grupo? Qual você acha que é a sua contribuição particular nesta construção?</p>	
Continuidade do trabalho	<p>Quais são as suas expectativas em relação à EA? Quais são as suas expectativas em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido em seu município? Como você imagina a sua atuação como educador ambiental daqui para frente?</p>	Discutir perspectivas futuras

Sec. EDU – Secretaria Municipal de Educação
EA – Educação Ambiental

APÊNDICE 03

Exemplo de Trecho Transcrito

Tempo	Turno s	Enunciador	Textos transcritos durante os encontros
25'16''	1	Marta	Agora, a gente vai aqui pra discussão de, das características que cada um pegou. Por que que vocês pegaram? Por que vocês acham eles importantes e pensar no quão próximo que a gente ta dessas características, né. O quanto que que a gente já conseguiu, o quanto que a gente ta buscando a partir do que vocês elencaram (inaudível).
26'06''	2	Carlos	Bom, por livre espontânea pressão (inaudível). Bom, pensando em retomar meu município as dificuldades que vou ter que encarar. Ai eu pensei no seguinte. Eu botei que é... ter lá né tolerância, mediador de conflitos. Eu vou trabalhar principalmente com pescadores. Eles são muito conflitantes entre eles mesmo, vivência prática. Conheço já o grupo ali você tem várias denominações. Uns falam que são associações, outros falam que são colônias. Então eles mesmos não sabem ao que pertencem (inaudível). Bom, tem que sensibilizar..sensibilizar. Fazer uma sensibilização e como vejo que ali tem muitas lideranças. Tem muitas colônias, não sei o que, mas ao mesmo tempo que existe esses grupos, essas associações, eles não tem uma liderança. Não trabalham um conjunto. Então eu penso que eu vou ter que, querendo ou não, vou ter que ser um líder nisso ai. Vou ter que trabalhar essa questão de todo mundo querendo o mesmo bem, a mesma ajuda, porque trabalhar? Esse projeto de repente, de educação ambiental tem que realizar essas coisas.
	3	Bianca	<u>Pressão</u>
27'40''	4	Camila	Ai é...algumas palavras eu achei assim um pouco complementar da outra mas mesmo assim tive que escolher, né. Tive umas dez, tive que descartar umas cinco. Enfim, eu coloquei como a primeira aqui a espiritualidade. Eu vejo espiritualidade no sentido que envolve também a sensibilidade porque... você não consegue,... eu vejo, as vezes as pessoas não vêm por esse lado da espiritualidade, mas no fundo se você se sensibiliza, se você ficar realmente tocado e for envolvido na questão ambiental, você tem, você tem esse lado da espiritualidade trabalhado por que é o lado do futuro, né. Quando você, a.. a pessoa tem pouco trabalhado esse lado da espiritualidade, a pessoa é imediatista. É a pessoa do agora. A espiritualidade no meu ver é a questão do futuro. As pessoas vão falar, “ ah eu não quero preservar a mata porque eu vou morrer daqui a pouco. Eu quero o meu ganho imediato.” Então eu vejo espiritualidade nesse sentido, de futuro, de futuro pra outras gerações. E [...]

APÊNDICE 04

Exemplo de quadro analítico da atividade em grupo

Tempo	Epi só di o	Ciclo	Turnos	Enuncia dor	Textos transcritos durante os encontros	Prática discursiva (categorias da intertextualidade) comentários palavras, idéias-chave.	Observações
1'46''	II	4	24	Karina	Tão olhando pra mim porque? Ai meu Deus. Olha só, eu acho que todos esses caminhos aqui, eu me considero aprendendo sempre, né, e trabalhando isso ai. Agora, uma coisa que me deixa muito assim, preocupada, é essa comunicabilidade aqui porque eu tenho uma determinada dificuldade de falar. Vocês não imaginam como eu to gelada aqui, tendeu? Quer dizer mas o, o, eu tô aprendendo muito, né, nessas discussões. Pra mim, meu trabalho. Tô sentindo que eu to melhorando. Em todo o sentido aqui a gente vai tá sempre, né, buscando melhorar. Não me sinto completa em nenhum deles aqui.[risos]	Pressuposição de que deveria estar completa.	Risos para ver quem é o próximo a falar e a Karina começa
2'38''			25	Bianca	Depois desse depoimento todo tô suando frio ta ótimo.		Risos de todos Avaliação de Bianca
2'43''			26	Carlos	Tá superando.		Avaliação de Carlos
2'45''			27	Karina	Vocês não acreditam não? Tô me superando. Carlos falou a palavra exata.		Aceita a avaliação de Carlos
2'50''			28	Esther	Eu também me considero em formação. Acho que a gente tá aprendendo todo dia. Eu acho que o que eu destacaria aqui assim que é uma característica que eu tenho mais forte, é a questão da perseverança. Eu não sou de desistir fácil não. Sou uma pessoa que, vamos a luta né Rita?	Representa o que a Karina falou anteriormente. Metadiscurso – eu acho que eu destacaria...	
3'11''			29	Rita	É verdade.		Chama a fala de Rita
3'12''			30	Esther	A gente iniciou, agora, eu acho que todos os outros, né. Eu acho que a perseverança vai da sensibilização, né, e você acaba mediando conflitos mesmo. Então eu acho que um vem puxando o outro, né. E você vai aprendendo. Eu digo que eu tô, tô indo. [risos]. Mas tem muito ainda pra caminhar, tem muito ainda pra aprender. To muito novinha ainda.	Metadiscurso - Então eu acho que... Educador ambiental como mediador de conflitos	Risos

3'40"	III	1	31	Miguel	Essa coisa que, vários de vocês falaram que estão em formação que estão aprendendo. Vocês acham que o projeto, assim esses quatro módulos, esse convívio, ajudou na aquisição de algumas dessas características ai que vocês falaram que são importantes?	Inicia-se aqui um novo episódio na atividade.
3'53"	III		32	Todos aparentemente.	Com certeza.	E todos e balançam a cabeça, Carlos fala que sim mas não balança. Bianca não estava no foco da filmagem, e não se escuta sua voz.
3'55"	III	1	33	Miguel	O que, por exemplo?	Continua pergunta
3'57"	III	1	34	Esther	Esse embasamento teórico, sabe, eu acho que. Aqui a gente teve, é, é voltando outra vez, embasamento teórico, vivência e prática. Eu acho que a gente teve muito disso aqui, tendeu? E um dos momentos assim, que eu lamento da gente não ter repetido foi aquele momento com o pessoal da <u>Papesca</u> .	Metadiscursivo. A participante entende que o curso proporcionou tanto aspectos práticos quanto teóricos. Embora nem tanto quanto ela gostaria. Para exemplificar traz o exemplo da palestra da papesca do módulo III e faz uma avaliação de que esta parte não teve tanto tempo dedicado ela quanto queria que fosse. Se sente a vontade para fazer tal avaliação/sugestão/queixa.
4'17"	III	1	35	Bianca	<u>E, eu também.</u>	Bianca parece concordar com Esther de que faltou este momento mais aprofundado.
4'19"	III	1	36	Esther	Sabe? Que foi assim curtíssimo, que eu gostaria muito. Eu não sei se é o desejo da gente, de trabalhar na nossa região com a pesca e foi uma coisa tão rápida, entendeu mas assim/	Negação /metadiscursivo Metadiscursivo – faz uma reflexão de porque ela qualificou como curta a palestra. Esther continua o tópico levantado e entende como curtíssimo. Mas na verdade foi toda uma manhã, o mesmo tempo dedicado a outras palestras e atividades.
4'29"	III	1	37	Rita	Não, porque a vivência era <u>muito rica</u> .	Pressuposição – quer dizer, não que tenha sido exatamente rápida, mas que como havia tantas coisas a mostrar, a tratar o tempo era curto para tudo e tudo era intessante... Rita concorda com Esther e Bianca mas pressupõe que a "rapidez" era relativa, pressupõe que foi rápida porque havia muitas coisas a serem apresentadas, discutidas, trabalhadas e qualifica estas "muitas coisas" como uma experiência "rica": ou seja profunda, densa... etc
4'30"	III	1	38	Esther	<u>Muito rica, é era isso que ia complementar</u> porque eu acho assim, ele trouxe um material e falando exatamente disso que eu tô colocando, quer dizer, é uma perseverança, é uma coisa que você, ta falando do que vivenciou, do que ele praticou, entendeu? Então eu acho assim, que a gente teve muito isso, muitas pessoas trazendo essa, essa, esse embasamento teórico mais também trazendo pra gente algo que fizeram, que deram resultados que eles participaram, estiveram à frente do	metadiscursivo Esther se identifica com o termo e então adota o sentido que Rita propõe para a palestrada Papesca, e justifica por meio de metadiscursivo do narrador porque a entende como rica: quer dizer, é uma perseverança, é uma coisa que você, ta falando do que vivenciou, do que ele praticou, entendeu? Na verdade o palestrante não falou exatamente em perseverança, mas discutiu questões sobre a continuidade do trabalho e sobre a criação de

					processo.	espaços de real envolvimento das comunidades. Continua sua fala qualificando o porquê de ter achado que a atividade contribuiu para a formação deles enquanto educadores ambientais e entende que foi porque discutiu questões teóricas e práticas.	
4'59"	III	1	39	Rita	Também foi legal, pegando o gancho, da Esther, vocês deram o livro que o Sidney recomendou, que foi aquele da Pesquisa-ação que ele mostrou, ele indica como bibliografia, né. Então assim, mais uma vez o conhecimento aliado a prática.	Intertexto com o livro metodologia da pesquisa ação indicado pelo palestrante e distribuído posteriormente aos cursistas.	
5'13"	III	2	40	Bianca	Uma outra coisa que eu acho ter conquistado também é a questão da criticidade.	Metadiscorso – aqui ela entende como um processo de conquista as características do educador ambiental. O metadiscorso está no sentido em que reflete sobre a sua própria situação enquanto educadora ambiental. Bianca volta a discutir a questão sobre a criticidade. Ao colocar a expressão: “uma outra coisa” entendemos que ela declara encerrado o ciclo anterior sobre a pesquisa-ação, coloca novo tema, mas continua estabelecendo trocas de turnos com Esther e Rita.	Novo ciclo

