



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2197 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 22 - Educação Ambiental

A Educação Ambiental em contextos escolares: uma análise da apropriação dos conceitos participação e protagonismo
Fernanda Antunes Spolaor - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
Angélica Cosenza - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO: A pesquisa apresentada, ao se fundamentar em observações empíricas e na abordagem da pesquisa qualitativa, investigou saberes e fazeres intrínsecos a dois Projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas da rede estadual de ensino jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - SRE/JF. Apropriando-se da estratégia teórico-metodológica de um estudo de caso múltiplo, a análise interpretativa objetivou compreender em que medida a relação escola-comunidade foi otimizada tendo em vista a apropriação dos conceitos participação e protagonismo no desenvolvimento de práticas pedagógicas de Educação Ambiental - EA. As inferências resultantes destacaram a emersão de relações esvaziadas de sentido socioambiental entre escola-comunidade uma vez que as práticas pedagógicas propostas se sustentam em e são sustentadas por preceitos político-econômicos neoliberais atrelados à noção capitalista de mercado. Apesar de toda essa prevalência, foi possível observar indícios capazes de deslegitimar a lógica hegemônica que envolve os conceitos participação e protagonismo em âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Participação. Protagonismo.

A Educação Ambiental em contextos escolares: uma análise da apropriação dos conceitos participação e protagonismo

RESUMO: A pesquisa apresentada, ao se fundamentar em observações empíricas e na abordagem da pesquisa qualitativa, investigou saberes e fazeres intrínsecos a dois Projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas da rede estadual de ensino jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - SRE/JF. Apropriando-se da estratégia teórico-metodológica de um estudo de caso múltiplo, a análise interpretativa objetivou compreender em que medida a relação escola-comunidade foi otimizada tendo em vista a apropriação dos conceitos participação e protagonismo no desenvolvimento de práticas pedagógicas de Educação Ambiental - EA. As inferências resultantes destacaram a emersão de relações esvaziadas de sentido socioambiental entre escola-comunidade uma vez que as práticas pedagógicas propostas se sustentam em e são sustentadas por preceitos político-econômicos neoliberais atrelados à noção capitalista de mercado. Apesar de toda essa prevalência, foi possível observar indícios capazes de deslegitimar a lógica hegemônica que envolve os conceitos participação e protagonismo em âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Participação. Protagonismo.

Introdução

Não obstante preceitos e argumentos em defesa do meio ambiente comumente utilizados por atores sociais distintos imersos em espaços sociais constituídos por interesses inversos, sobrepõem-se diferenciações variáveis e plurais em suas gêneses no tocante a concepções teórico-metodológicas e a abordagens sociais, políticas, econômicas, ecológicas e educacionais alusivas ao fazer ambiental.

Nesse sentido, as diversas dimensionalidades epistemológicas intrínsecas ao campo social da EA traduzem-se em antagonismos e enfrentamentos que gravitam em torno da orientação de sua *práxis*, sendo este conceito apreendido enquanto um fazer pedagógico “em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia” (CORREIA; BONFIM, 2008, p.56). Ao configurar um processo de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, a *práxis* representa as possibilidades de

“superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p.38) em meio a um processo de disputa hegemônica que preconiza a busca pela legitimação de significações e interesses inerentes às dinâmicas relacionais que se desvelam, no que tange especificamente à EA, adeptas “à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.25).

A pesquisa apresentada, ao compreender a EA a partir de perspectivas crítico-transformadoras que sobrelevam a sociabilidade intrínseca na historicidade das relações humanas, fundamentou-se em um viés contra-hegemônico que a concebe a partir do seu comprometimento com questões sociais, políticas, econômicas, ecológicas e educacionais que se encontram intimamente relacionadas com desigualdades, degradações, conflitos e injustiças socioambientais (ACSERALD, 2010). Por conseguinte, reconheceu a relevância do papel desempenhado pelas escolas no desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de assumirem o compromisso social de visibilizar omissões e dissimulações, evidenciar inércias e diligências e descortinar vulnerabilidades e destrutibilidades que se estabelecem e, ao mesmo tempo, são estabelecidas entre a sociedade capitalista neoliberal e a natureza, no sentido de buscar caminhos de intervenção socioeducacional por meio da participação e do protagonismo da comunidade escolar em suas realidades contextuais (GUIMARÃES, 2012; LOUREIRO; TORRES, 2014).

Para tanto, foram analisados saberes e fazeres intrínsecos a dois Projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados no ano de 2015 por duas escolas da rede estadual de ensino jurisdicionadas à SRE/JF com o intuito de compreender em que medida a relação escola-comunidade foi otimizada tendo em vista a apropriação dos conceitos participação e protagonismo no desenvolvimento de práticas pedagógicas de EA frente a desigualdades, degradações, conflitos e injustiças socioambientais.

Caminhos Metodológicos

A julgar pela necessidade de uma ampla percepção a respeito do fenômeno social em estudo, o caráter científico que envolve a pesquisa em EA pressupõe a sua apreensão mediante preceitos relacionados à pesquisa qualitativa. Esta, por sua vez, é apresentada por Bogdan e Biklen (1994, p.20) como uma tentativa de “encontrar um remédio para o sofrimento social” através da aplicação do método científico ao estudo dos problemas sociais, objetivando impulsionar transformações sociais alicerçadas em procedimentos investigativos que enfatizam os problemas sob vieses humanos.

Ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa em EA, Tozoni-Reis (2008, p.159) defende um fazer ambiental em contexto escolar que correlaciona a formação humana dos sujeitos sociais e a problematização das questões ambientais em toda sua complexidade, evidenciando a responsabilização para com as dimensões socioambientais inerentes às relações que conformam a sociedade. A abordagem qualitativa da pesquisa em EA objetiva, portanto, a produção de “conhecimentos sobre processos educativos críticos que apresentam o compromisso de transformação das relações sociais e ambientais” e, para tanto, sobreleva o viés compreensivo ao descritivo no que tange à superação de reflexões empíricas distanciadas da preocupação de analisar, apreender e desnudar as diferenças, os dinamismos e as especificidades contidas nas realidades educativas.

Nessa acepção, a pesquisa de caráter qualitativo configurou-se a partir da estratégia teórico-metodológica de um estudo de caso múltiplo por ter envolvido reflexões simultâneas ao focalizar dois Projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas aqui denominadas Alfa e Delta. O procedimento técnico utilizado compreendeu a análise interpretativa dos referidos Projetos mediante o estabelecimento de linhas convergentes de investigação (YIN, 2001) configuradas a partir de pressupostos teóricos considerados imprescindíveis à implementação da perspectiva crítica de EA, uma vez que estes possibilitam a concatenação de elementos que englobam o fenômeno social pesquisado.

Os conceitos participação e protagonismo em Projetos de Educação Ambiental

As reflexões propostas, ao assumirem a defesa da perspectiva crítica de EA no que tange às contribuições epistemológicas e metodológicas que se fazem necessárias para a ressignificação do fazer pedagógico em contextos escolares tendo em vista degradações, conflitos e injustiças socioambientais, permeiam os encadeamentos concernentes à busca pela justiça ambiental nas práticas pedagógicas relacionadas à EA (ACSELRAD, 2010; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Tal perspectiva pressupõe observações ontológicas político-educativas que envolvem a identificação de problemas resultantes da complexidade dos caminhos sócio-históricos percorridos no processo de construção e constante reestruturação da sociedade capitalista no que tange às relações estabelecidas entre sociedade e natureza; a busca, no interior do conflito de classes, a partir da dialética e da crítica, de fatores elucidativos que implicam na reprodução do *status quo* da classe dominante; a proposição de alternativas de enfrentamento e superação do autoritarismo intrínseco em diferentes formas de opressão e expropriação socioambiental; e o engendramento de condições político-pedagógicas que se pautam em forças sociais engajadas na transformação do padrão societário dominante de acumulação de capital, uma vez que este define e determina a degradação intensiva tanto da natureza quanto da condição humana (LOUREIRO; TORRES, 2014).

A ressignificação de elementos estruturantes, como participação e cidadania, em meio à complexidade das conjunturas sociais correlaciona-se diretamente com a efetivação de processos democráticos que fomentem apropriações sociais e políticas capazes de redefinirem as relações entre o público e o privado no sentido da efetivação de alternativas societárias baseadas na superação dos fundamentos que constituem as diferentes formas de dominação. Em contextos escolares, para se pensar em “práticas pedagógicas que vislumbrem a transformação do padrão societário vigente a partir de um movimento contra-hegemônico participativo, é fundamental romper com perspectivas participativas cooptadas” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012, p.11) a fim de dinamizar a construção de novos saberes e fazeres que

possibilitam o protagonismo em ações de intervenção em contextos socioambientais locais. Nessa acepção, torna-se crucial compreender a diferenciação entre processos participativos e momentos participativos, uma vez que

os processos participativos constroem-se cotidianamente e são resultado da interação entre seus protagonistas. Opostamente os momentos participativos resultam de um espaço temporal determinado e concedido que poderá servir, apenas, para consultar e recolher opiniões ou sugestões de propostas (...). Cair nessa retórica de participação é o que tem acontecido com muitos educadores, os quais acabam por escamotear, mais uma vez, o verdadeiro sentido do ato participativo e por legitimar a lógica hegemônica, mesmo que eles possuam uma visão crítica dos processos sociais (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012, p.23).

Apesar da aquiescência sobre a imprescindibilidade de se efetivar processos participativos que busquem promover a justiça socioambiental através do envolvimento de atores sociais, o conceito participação é permeado por diferentes significados.

Participação, em uma situação um tanto quanto similar à sustentabilidade, é uma das 'palavras-chave' que se torna tão consensual que acaba perdendo sua capacidade explicativa e, politicamente, sua força transformadora. Hoje, todos a utilizam como exigência; contudo, há algo de estranho nisso: afinal, será que o sentido dado à palavra pelo Banco Mundial é o mesmo que o sentido assumido pelo MST? Evidentemente que não. O primeiro agente citado visa o indivíduo, em sua capacidade 'espiritual' (ou racional) de fazer escolhas e na independência entre sociedade civil e Estado, privilegiando a esfera privada e a democracia representativa (liberal); o segundo aposta na produção coletiva, na organização popular, no fortalecimento dos movimentos sociais e da democracia substantiva e direta (democrático radical) (LOUREIRO, 2012, p.67).

Embora o conceito participação tenha sido mencionado diversas vezes no Projeto da Escola Alfa e nenhuma vez no Projeto da Escola Delta, foi possível observar neste a presença de processos participativos que utilizaram o sentido do termo "como um ato integrador que contempla uma ação política em conjunto", enquanto naquele nítido se fez um reducionismo do termo configurado em momentos participativos. No entanto, no que tange à EA compreendida a partir de uma perspectiva crítica direcionada para a justiça socioambiental, ambas as escolas expressaram um posicionamento político e social exíguo e ingênuo "que carece de uma maior evidência da *práxis* participativa no exercício da cidadania" para que não haja perda das especificidades e finalidades do caráter público da educação nos diferentes espaços educativos construídos pelas e nas escolas (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012, p.23).

A sobreposição de relações público-privado que se efetivam mediante mecanismos de sustentação fundamentados em preceitos político-econômicos neoliberais atrelados à noção capitalista de mercado tornaram-se evidentes quando da utilização do conceito participação tanto no Projeto da Escola Alfa, ao ratificar a importância da "interação de forças entre órgãos públicos e iniciativas privadas num trabalho de preservação do meio ambiente através da Agenda 21", quanto no Projeto da Escola Delta, ao propor "a criação e o fortalecimento da Com-Vida".

Fruto da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente promovida desde 2003 pelo Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, a Com-Vida objetiva a potencialização de ações de EA, por meio da criação e manutenção de um espaço considerado oficialmente democrático e participativo, ao incentivar e viabilizar o envolvimento de pessoas físicas, pessoas jurídicas, órgãos públicos institucionais e/ou organizações não governamentais na implementação de ações de EA pelas e nas escolas. Tais premissas fundamentam-se nas propostas que englobaram as ações da Agenda 21 que, por sua vez, consiste em um programa que marca os compromissos da humanidade com o século XXI assumidos pelos países participantes da Conferência Rio-92, dentre os quais destacam-se "a proteção da natureza, a parceria entre governo e sociedade e o fortalecimento da economia e da justiça social" (BRASIL, 2012, p.12).

Acontece que, no cenário político brasileiro, as ações propostas pela Agenda 21, dentre elas a Com-Vida, foram implementadas em meio a um discurso governamental que instituiu o modelo de estado gerencial e propiciou a emergência de reformas neoliberais, legitimando o crescimento econômico a partir da liberalização do mercado e da redução da atuação estatal via parcerias público-privada no que tange à materialização de políticas públicas e transferindo responsabilidades para determinada parcela da sociedade civil a quem interessa, tão somente, a reprodução das relações sociais privatistas que transformam verdades particulares em verdades universais (MENEZES et al., 2017).

Destarte o caráter mobilizador dessas propostas de EA, Loureiro (2016) explicita duas questões centrais que as envolvem. A primeira refere-se ao fato dos sistemas de ensino e das escolas enaltecem a contribuição de atores externos em seus espaços sociais como única estratégia possível de renovação de suas capacidades educativas, sendo esta uma afirmação do pensamento clássico neoliberal que minimiza o protagonismo dos sujeitos que vivem os espaços escolares. A segunda relaciona-se aos seus princípios constitutivos por demandarem perspectivas a partir do consenso, e não do conflito, uma vez que a criticidade que envolve a EA caminha em sentido oposto à busca do consenso justamente por esse viés invisibilizar os conflitos e as injustiças socioambientais e, a partir desta logicidade, envia esforços para identificá-los e exteriorizá-los no seio de relações sociais neles intrínsecas.

Assim sendo, tanto a Com-Vida expressa no Projeto da Escola Delta quanto a Agenda 21 expressa no Projeto da Escola Alfa, devido a todas as especificidades hegemônicas que as constituem enquanto tentativas de invisibilizar contradições, desigualdades, opressões e injustiças através da mediação e resolução de conflitos que objetivam, *a priori*, efetivar parcerias capazes de harmonizar os interesses do mercado (MENEZES et al., 2017), não se configuram enquanto espaços fomentadores do "protagonismo juvenil em âmbito escolar" ao qual se reportou este projeto.

O conceito protagonismo juvenil, assim como desenvolvimento sustentável, consiste em um termo que foi apropriado por diversos segmentos societários enquanto elemento construtor de imagens sociais em meio ao mercado do terceiro setor, por exemplo, ao ser considerado "uma verdadeira marca" pela Fundação Odebrecht e "uma linha de trabalho" que induz a ideia de competição e esforço individual para a obtenção de sucesso pelo Instituto Ayrton Senna (SOUZA, 2006, p.147). Entretanto, revestido por hibridismos, o termo pode ser apreendido como uma nitescência de processos participativos, empreendidos de forma autêntica em contextos sociais por iniciativas e lideranças juvenis, que transformam papéis coadjuvantes em atuações dinamizadoras de ações coletivas e colaborativas em prol da

comunidade local (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012).

Os “Círculos de Aprendizagem e Cultura” mencionados pelo Projeto da Escola Delta, uma vez compreendidos pela pesquisa como uma “apropriação do pensamento de Paulo Freire no que se refere aos pressupostos e objetivos dos Círculos de Cultura” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p.156), podem ser considerados práticas pedagógicas com indícios protagonistas capazes de viabilizarem proficuidade contra-hegemônica nos espaços escolares, diferindo das apropriações empresariais supracitadas. À medida que os Círculos de Cultura se distanciam dos modelos educativos dominantes que impedem mudanças sociais e valorizam o convívio de diferentes subjetividades, pressupõem uma vivência coletiva e participativa mediada pelo diálogo que se fundamenta na teoria crítica da educação, ou seja, na “análise dos mecanismos pelos quais a sociedade capitalista contemporânea tende a ampliar suas formas de dominação cultural e ideológica com ênfase na dominação de classes” (SILVA, 2000, p.105-106). Configuram, portanto, uma prática pedagógica cujo conhecimento gerado não resulta de interesses da classe dominante, pois estes o transformam em um mecanismo opressivo idealizado como uma prerrogativa a serviço desses mesmos interesses (LOUREIRO; FRANCO, 2014).

A emergência desse agir reflexivo construído a partir de dinâmicas interacionistas, cooperativas e democráticas conjectura a constituição de sujeitos comprometidos com o diálogo enquanto “palavra-ação” que se configura, sob a forma de discurso, em crítica “àquilo que denuncia e/ou anuncia” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 173), pensando o e agindo no mundo a partir de perspectivas opostas àquelas compulsoriamente determinadas pelo poder hegemônico, no sentido de romper com relações e estruturas sociais que reproduzem a miséria humana através de injustiças socioambientais e violação de direitos.

Referências

- ACSERLALD, H. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*. v. 24, n. 68, p.103-119, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal:Porto, 1994.
- BRASIL. MEC. MMA. *Formando Com-vida, Construindo Agenda 21 na escola*. 3 ed. Brasília:DF, 2012.
- CORREIA, W.; BONFIM, C. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire. *Trilhas Filosóficas*. RN:UERJ, ano 1, n. 1, p.1-55, jan/jun. 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 24 ed. RJ:Paz e Terra, 1997.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. 8 ed. Campinas, SP:Papirus, 2012.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G.F.C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. *Ambiente & Sociedade*. SP, v. XVII, n. 1, p.23-40, jan/mar. 2014.
- LOUREIRO, C.F.B. *Água, educação e conflitos socioambientais*. Palestra proferida no VI Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação. UFRRJ e UNIGRANRIO, 2016.
- _____. *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*. Questões da nossa época. 1 ed. SP:Cortez, v. 39, 2012
- _____; FRANCO, J.B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. 1 ed. SP:Cortez, 2014.
- _____; LAYRARGUES, P.P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde*. v. 11, n. 1, p.53-71, 2013.
- _____; TORRES, J.R. (Orgs.). *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. 1 ed. SP:Cortez, 2014.
- MENEZES, A.K.; et al. Agenda 21 do município de Magé-RJ e suas interfaces com a nova pedagogia da hegemonia. *REMEA*. UFRG, v. 34, n. 1, p.4-23, jan/abr. 2017.
- OLIVEIRA, A.L.; GUIMARÃES, M. Da práxis participativa à Educação Ambiental Crítica. *Tempos e Espaços em Educação*. v. 5, n. 8, p.11-16, jan/jun. 2012.
- SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. BH:Autêntica, 2000.
- SOUZA, R.M. *O discurso do protagonismo juvenil*. (Tese de Doutorado). USP. 2006.
- TOZONI-REIS, M.F.C. Formação dos Educadores Ambientais e Paradigmas em Transição. *Ciência & Educação*. v. 8, n. 1, p.83-96, 2002.
- YIN, R. *Estudo de Caso*. 2 ed. Porto Alegre:Bokman. 2001.