

Tensões entre transformação e reprodução de discursos socioambientais: A formação do(a) educador(a) socioambiental na Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe (CIEASE), Nordeste do Brasil

Tensions between transformation and reproduction of socio-environmental discourses: The formation of the environmental educator in the Interinstitutional Commission of Environmental Education of Sergipe (CIEASE), Northeastern Brazil

Tensiones entre la transformación y reproducción de discursos socioambientales: La formación del educador ambiental en la Comisión Interinstitucional de Educación Ambiental de Sergipe (CIEASE), Noreste de Brasil

Yasmim Nunes Carvalho¹

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno²

Resumo

A Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe (CIEASE) foi criada em 1999, pelo decreto estadual 18.509. A CIEASE é formada por representantes de órgãos estatais de Meio Ambiente, Educação, Cultura e Esporte, universidades, de ONGs e da sociedade civil. A principal responsabilidade desta comissão é a definição, implementação e o acompanhamento da Política Estadual de Educação Ambiental. A pesquisa teve como objetivo buscar respostas para alguns desafios enfrentados na implementação da Educação Ambiental no Estado de Sergipe, especificamente em relação à CIEASE para a formação de educadores(as) socioambientais. Utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa, na qual foi feita uma análise, baseada em Análise Textual Discursiva, dos documentos cedidos pela Comissão e das entrevistas semiestruturadas. Conclui-se que a formação dos membros da CIEASE como educador(a) socioambiental não está alinhada à EA Crítica, o que possivelmente limita os interesses políticos e a atuação desta comissão. **Palavras-chaves:** Educação ambiental; Formação de educadores socioambientais; Políticas públicas ambientais.

Abstract

The Interinstitutional Commission on Environmental Education of Sergipe (CIEASE) was created in 1999, by state decree 18.509. CIEASE is made up of representatives from state bodies for the Environment, Education, Culture and Sport, universities, NGOs and civil society. The main responsibility of this commission is the definition, implementation and monitoring of the State Environmental Education Policy. The research aimed to seek answers to some challenges faced in the implementation of Environmental Education in the State of Sergipe, specifically in relation to CIEASE for the training of socio-environmental educators. A methodology with a qualitative approach was used, in which an analysis was made, based on Textual Discursive Analysis, of the documents provided by the Commission and the semi-structured interviews. It is concluded that the training of CIEASE members as a socio-environmental educator is not aligned with EA Crítica, which possibly limits the political interests and the performance of this commission.

Keywords: Environmental education; Educator training; Environmental public policies.

Resumen

La Comisión Interinstitucional de Educación Ambiental de Sergipe (CIEASE) fue creada en 1999, por decreto estatal 18.509. El CIEASE está formado por representantes de los organismos estatales de Medio Ambiente, Educación, Cultura y Deporte, universidades, ONG y sociedad civil. La principal responsabilidad de este comité es la definición, implementación y seguimiento de la Política Estatal de Educación Ambiental. La investigación tuvo como objetivo buscar respuestas a algunos retos a los

¹ Universidade Federal de Sergipe.

² Universidade Federal de Sergipe.

que se enfrenta la implementación de la Educación Ambiental en el Estado de Sergipe, específicamente en relación con la CIEASE para la formación de educadores sociales y ambientales. Utilizamos una metodología con un enfoque cualitativo, en la que se realizó un análisis, basado en el análisis textual discursivo, de los documentos facilitados por la Comisión y de las entrevistas semiestructuradas. Se concluye que la formación de los miembros del CIEASE como educador socioambiental no está alineada con EA crítico, lo que posiblemente limita los intereses políticos y el desempeño de este comité.

Palabras clave: Educación ambiental; Capacitación de educadores sociales y ambientales; Políticas públicas ambientales.

Introdução: apresentando a problemática de pesquisa

Enxergar os problemas socioambientais como uma ameaça à vida na Terra é algo relativamente novo para a sociedade. Com o passar do tempo, o ser humano foi se distanciando da natureza, e passou a não “encará-la mais como um todo em equilíbrio” (NEPOMUCENO, 2017, p. 15), mas sim como algo cheio de recursos disponíveis, prontos para serem explorados, sem pensar nas consequências desse consumo desenfreado. Podemos dizer que estamos vivendo uma crise socioambiental, a qual, segundo Sorrentino e Traber (2007, p. 14), nunca foi vista na história, e essa crise “se deve a enormidade de nossos poderes humanos, pois tudo o que fazemos tem efeitos colaterais e consequências não-antecipadas” (SORRENTINO, TRABER, 2007, p. 14).

Diante disso, surge a Educação Ambiental (EA) como um campo a ser implementado, já que o consumo desordenado dos recursos naturais acaba desequilibrando todo o ecossistema. A EA está comprometida com a mudança de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes até que cada pessoa possa realizar essas mudanças de forma permanente e continuada (SORRENTINO; TRABER, 2007, p. 14). Sendo assim, com o passar do tempo, surge a necessidade de dotar a EA com argumentos concretos, para que haja uma melhor compreensão das questões ambientais e dos desafios políticos, culturais, sociais, econômicos e ecológicos que envolvem os seres humanos. Pois, a EA possibilita que diversos grupos sociais, em contextos socioambientais diferentes, possam interferir de modo qualificado na gestão do uso de recursos ambientais, na aplicação e na compreensão das decisões que afetam ao meio ambiente, ou seja, a EA é um processo no qual a sociedade possa participar da gestão ambiental pública (QUINTAS, 2008).

Ao longo da história, as diferentes visões de mundo vêm constituindo a EA e, juntamente com as diversas perspectivas pedagógicas ligadas à sua prática, podemos ver que existem várias possibilidades de entendimento dos conceitos ligados à dimensão socioambiental. Todavia, ainda hoje, existem ações em EA que apresentam fragilidades, apesar da crescente difusão da EA, principalmente no processo educativo (GUIMARÃES, 2004).

Nesse sentido, Guimarães (2004) afirma que há uma necessidade de ressignificar a EA como “crítica”, pois é preciso diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente se coloca em uma grave crise socioambiental. Sendo assim, a EA Crítica funda a sua formulação no radical questionamento às condicionantes sociais que geram problemas e conflitos ambientais (LOUREIRO, 2012), e tem o intuito de promover reflexões dialeticamente para uma *práxis* educativa, afim de discutir a necessidade de superar a visão cartesiana e antropocêntrica existentes na educação e nas políticas-públicas, inserindo a consciência da totalidade da natureza e da relação dos seres humanos no meio ambiente (NEPOMUCENO, 2017, p. 162).

À medida que a EA se afasta do seu potencial crítico, fica estagnada no senso comum do que possa vir a ser essa prática educativa tão importante para o início da cultura da sustentabilidade. Na ausência, ou na superficialidade da análise crítica do sistema, a EA assume um caráter reformista, totalmente em sintonia com o processo civilizatório liberal e conservador. Essa EA não estaria preocupada em refletir e intervir sobre as origens e as causas da crise socioambiental, mas em combater suas manifestações mais visíveis e diretas. Dessa forma, seria apenas mais um instrumento ideológico de reprodução social do atual modelo da sociedade, que se mantém essencialmente inalterado (LAYRARGUES, 2012).

Sendo assim, vê-se a importância de investigar os discursos e as concepções presentes no campo da EA na formação dos(as) educadores(as) socioambientais que integraram, entre 2015 e 2018, a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe (CIEASE). A CIEASE foi criada pelo Decreto n.º 18.509/1999 (SERGIPE, 1999) e alterada pelo Decreto n.º 18.833/1999 (SERGIPE, 2000), sendo basicamente uma instância governamental, espaço público colegiado, instituído pelo poder público estadual que se encontrava inativa até 2011. Seu principal objetivo é o acompanhamento da gestão da política da EA no Estado, sobretudo a partir da avaliação dos projetos de Educação Ambiental (EA) no estado de Sergipe.

Cabe ressaltar que a CIEASE exerce um papel importante como espaço público favorável à participação no movimento coletivo. Após o restabelecimento das atividades dessa comissão, no ano de 2017, passaram a existir atividades realizadas pela coordenação dela, subsidiadas pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH), pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e por seus membros titulares, para a criação e para a implementação do Programa de Educação Ambiental Estadual, pressionando também o poder público para a regulamentação da Política Estadual de Educação Ambiental, dentre outras ações burocráticas, como a revisão do decreto de criação da comissão e a criação de um regimento próprio.

Sendo assim, essa pesquisa teve o objetivo de buscar respostas para alguns desafios enfrentados na implementação da EA no Estado de Sergipe, especificamente em relação à CIEASE para a formação de educadores(as) socioambientais, analisando a formação de seus membros no que se refere a dimensão socioambiental, os saberes experienciais, a formação inicial e continuada, quando houver, relacionados a EA, suas implicações e consequências políticas, sociais e educacionais.

Alguns fundamentos da/para a formação de socioeducadores(as) socioambientais

Todos os fatores já explicitados anteriormente que influenciam diretamente a formação do educador, capacitando-o para ser um intelectual que opera à serviço dos interesses do Estado, e cuja formação social visa primordialmente manter e legitimar o *status quo* (GIROUX; MCLAREN, 2009), estão ligados diretamente a atuação prática destes(as) educadores(as).

Logo, vale reforçar que esse tipo de prática também enquadra o processo educativo da EA. Os(As) educadores(as), formados(as) dentro dessa lógica de silenciamento, estão, na maioria das vezes, preocupados com a degradação da natureza, e partilham de soluções paliativas ou mitigadoras, engendradas pela racionalidade hegemônica para a resolução de “problemas ambientais³”. Essa dinâmica espelha uma prática limitada pelo discurso inadequado e ingênuo que forja o papel político do ato educativo, tornando-o, ao mesmo tempo, vertical e excludente.

É com base nessas perspectivas que o processo educativo recai em redundância e, conseqüentemente, a prática se pauta na lógica da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004). Tais práticas tendem, então, a reproduzir um fazer pedagógico que inebria o caráter crítico e criativo do processo educativo, homogeneizando e superficializando o discurso da EA. Nisto, o ser humano sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 2009).

O agravante desse tipo de concepção é que o paradigma dominante da sociedade moderna, em sua racionalidade, reforça a visão fragmentada, dualista e dicotômica de mundo, e naturaliza a separação entre o refletir e o agir. Nesse aspecto, chama-se a atenção para a importância da *práxis* como reflexão como teoria e prática, realizando-se concomitante e reciprocamente, direcionadas para a constituição de um novo paradigma em conjunto com a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável.

³ O termo “problemas ambientais” é utilizado com o propósito de chamar atenção para a dicotomização ser humano-natureza legitimada pelo paradigma hegemônico. Nesse sentido, esses problemas se restringem aos considerados pela lógica dominante, isto é, àqueles que dizem respeito à natureza, pura e simples.

É fundamental, para a consolidação de práticas educativas dialógicas e transformadoras, um esforço de ruptura com a “armadilha paradigmática” que produz a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva e geram práticas conservadoras (GUIMARÃES, 2004a). Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o ser humano realizará sua vocação natural de se integrar, superando a atitude de simples ajustamento e acomodação (FREIRE, 2009).

É crível que, somente uma prática que promova a reflexão crítica pela *práxis*, no sentido freireano, “implica a ação e a reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 94). Com isso, consolidam-se rupturas da ordem estabelecida e a construção de um ambiente educativo de conscientização e transformação. Dessa forma, é possível olhar o mundo através da perspectiva dialética marxiana e da dialógica freireana de compreensão do real, em que o indivíduo se transforma ao transformar a sociedade, em um movimento recíproco. Vale ressaltar que esse processo de mudança precisa acontecer como forma de superação da ideia de que, para além da negação, a sociedade é o resultado da soma dos indivíduos, ideia esta que segue a lógica de que para a transformação é necessário, primeiro, mudar os indivíduos. Assim, corrobora-se neste texto com a ideia de Guimarães (2004, p.133): “(...) tudo junto ao mesmo tempo agora”. Ou seja, na interação do 1 com o 1 gera-se um resultado maior que 2, porque na interação das partes-todo, em sua complexidade, pode-se gerar sinergia.

O movimento de consolidação de uma EA comprometida com a transformação da realidade, rumo à sustentabilidade socioambiental, é possível por meio de uma prática crítica e emancipatória dentro do viés político, e de adesão da realidade socioambiental complexa. Essa força significativa de resistência, que traz novos fazeres e saberes, é o que pode mudar o curso da história pela *práxis* de sujeitos individuais e coletivos.

Esses princípios educativos que buscam outros caminhos precisam ancorar e/ou estar ancorados em novas propostas educativas. Como estratégia de acabo eminentemente coletivo e de caráter participativo, busca-se superar as fronteiras disciplinares e as dos diferentes saberes, construindo um conhecimento ampliado e mais complexo da realidade, para que a intervenção educacional esteja apta ao enfrentamento dos problemas socioambientais, que perpassam a crise civilizatória.

Metodologia: percursos constitutivos

Em virtude dos objetivos desta pesquisa, a abordagem metodológica aqui adotada tem natureza qualitativa para a investigação e para o relato analítico de experiências realizadas (MINAYO, 1994). Diante disso, foram delimitados os procedimentos metodológicos abaixo descritos.

Foram solicitados alguns documentos à Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH) a respeito das reuniões da CIAESE realizadas em 2017. Esses documentos foram analisados e, a partir deles, foi possível identificar os membros atuantes na CIAESE, e a frequência destes nas reuniões. Ao todo, quatorze membros tiveram frequência de 100% nas reuniões da CIAESE, e estes foram selecionados e convidados para a entrevista semiestruturada, porém, apenas cinco membros aceitaram participar da pesquisa. Todos os entrevistados foram renomeados de forma que pudessem ser mantidas as suas identidades em sigilo. Sendo assim, cada participante foi identificado como “entrevistado(a) 1” ao(a) “entrevistado(a) 5”.

Desta feita, a amostra da pesquisa foi determinada de forma intencional, na medida em que os critérios para a composição do grupo foram compatíveis com os objetivos do estudo, ou seja, foram selecionados os indivíduos mais adequados quanto à possibilidade de fornecer as informações mais úteis para a pesquisa (WESTPHAL; BÓGUS; FARIA, 1996).

Todos os(as) participantes/voluntários(as) da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), construído segundo as normas da Resolução n.º 466/2012 (BRASIL, 2013), que garante autonomia, sigilo e anonimato dos depoimentos, além de descrever os benefícios, diretos ou indiretos, da pesquisa para os(as) mesmos(as). Vale ressaltar que as entrevistas foram gravadas somente em áudio.

Seguidos os parâmetros éticos da pesquisa científica com seres humanos, a produção dos dados para este estudo foi iniciada somente com o parecer final de aprovação do Comitê de Ética (Parecer nº. 2.974.698).

A segunda etapa dessa pesquisa se consistiu na realização de uma entrevista semiestruturada com os membros da CIEASE. Com seis perguntas que tiveram o intuito de saber qual o entendimento dessas pessoas a respeito de EA, além de identificar se a EA esteve presente durante a formação delas, e se elas foram influenciadas acerca dos princípios da EA Crítica. O roteiro desta entrevista foi validado com professores(as) e educadores(as) socioambientais que possuíam perfil aproximado aos que compõem a amostra deste estudo.

A opção pela entrevista semiestruturada se deve ao fato de que esse instrumento, mesmo possuindo certo grau de estruturação, é capaz de promover situações de flexibilidade nas quais os(as) entrevistados(as) podem se sentir mais à vontade para responder às indagações. Ademais, permite ao(a) entrevistador(a) decidir, durante a entrevista, as perguntas que serão feitas, incluindo questões que não precisam estar previamente no roteiro, o que garante uma maior riqueza à interação e à exploração do problema em questão.

O método utilizado para a análise de dados desta pesquisa foi baseado numa dinâmica aproximada da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003), pois foi capaz de subsidiar a análise crítica da realidade investigada.

Diante disso, foram desenhados eixos temáticos *a priori*, como linhas de investigação delimitadas pelo objeto de pesquisa e como categorias/tendências consubstanciadas no referencial teórico utilizado. Lançar mão de estudos e análises críticas sobre a CIEASE é mais uma tentativa de entender como esse processo sócio-histórico formativo vem se instaurando, em especial para os membros desta comissão, como pretende este estudo. Dessa maneira, foram delineadas nesta pesquisa as principais categorias analíticas:

a) Cidadania ecológica (ambiental): implica a clara noção de direitos, deveres e responsabilidades cívicas na busca de uma sociedade sustentável, o que envolve o plano ideocultural e o político-econômico; em síntese, trata-se da cidadania plena e da ecocidadania, ou melhor dizendo, de uma ecocidadania plena e de fato (LOUREIRO, 2008).

b) Participação e democracia: demanda a atuação democratizante e de valorização da participação do indivíduo em movimentos coletivos na definição das políticas públicas, tendo em mente o fortalecimento da cidadania, seguindo as orientações mais gerais de Giddens (2001) acerca da democracia dialógica e de Held (1994) acerca da democracia cosmopolita, entendendo a participação com base material assegurada como eixo essencial para a democratização e para a concretização de um modelo de desenvolvimento alternativo (LOUREIRO, 2008).

c) Educação Ambiental: logo, percebe-se que variadas metodologias, procedimentos, concepções e referenciais orientam as diversas práticas de EA. Nesse sentido, salienta-se que não é tarefa fácil se posicionar perante as denominações que categorizam o referido campo, pois estas não são transparentes ou autoevidentes. A autora defende a abertura de espaços de diálogo entre as diferentes abordagens, de modo que cada uma explicita seus pressupostos (CARVALHO, 2004). Muitos autores têm trabalhado na tentativa de mapear e categorizar as diversas abordagens e práticas de EA, pautando-se pelas concepções existentes de educação, de ambiente, de natureza, de ser humano e da relação ser humano-natureza (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2000; LAYRARGUES, 2004; LAYRARGUES, LIMA, 2011; LOUREIRO, 2010; REIGOTA, 1995; SAUVÉ, 2002, 2005ab; SILVA, 2007; SORRENTINO, 1995; TOZONI-REIS, 2004).

Em todas as categorias citadas são abordadas, conscientemente, assuntos recorrentes no interior da EA, sem pretender esgotar a discussão, em que o enfoque interdisciplinar e crítico é extremamente relevante, para não dizer indispensáveis. As noções de participação e democracia mantêm entre si uma estreita relação. Elas foram selecionadas porque são, na perspectiva aqui adotada, elementos centrais do deslocamento de sentidos,

mecanismo privilegiado na disputa política travada ao redor do desenho democrático da sociedade brasileira (NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2016).

Além disso, com esta pesquisa, tornou-se possível contribuir com o campo de discussão que se atenta para apropriações e ressignificações de importantes categorias referenciadas por uma *práxis* pedagógica contra-hegemônica, capaz de intervir na realidade e contribuir com o enfrentamento da crise socioambiental da atualidade.

Cabe salientar que as informações coletadas também foram analisadas à luz do referencial teórico que abarca a perspectiva da EA Crítica enquanto ato político de transformação da realidade, superando a visão hegemônica e reduzida da realidade, e entendendo a prática educativa como contextualizada e emancipatória. Essa opção decorre da ideia de esta vertente ser a que está mais alinhada ao pensamento contra-hegemônico, e ser a que colabora para uma sociedade mais justa, mais democrática e menos excludente.

Resultados e Discussões: contextos formativos

Serão explicitadas aqui as interpretações, de acordo com o objeto de estudo, a partir dos resultados produzidos com as entrevistas. Na primeira categoria, Cidadania Ecológica, podemos perceber que todos os entrevistados têm noção dos seus direitos e deveres na busca de uma sociedade sustentável. É possível identificar isso na fala do(a) entrevistado(a) 5, quando afirma que o trabalho do educador ambiental começa em casa, “quando ele começa a trabalhar as questões ambientais pouco a pouco com a sua família, mesmo sem ainda ter formação”. Assim como também podemos perceber essa característica de cidadão ecológico nessa fala do(a) entrevistado(a) 1: “Na prática, tanto na instituição, como na minha residência a gente tenta trilhar um caminho da EA, assim como na minha vida de forma geral. Sempre considerando as questões ambientais, e esse esclarecimento ainda é muito difícil no nosso país”.

Com isso, tendo características de cidadãos ecológicos, isto é, reconhecem seus direitos e deveres em relação às questões socioambientais e que buscam uma sociedade mais sustentável, pode-se dizer que essas pessoas são consideradas como *sujeito ecológico*⁴, pois, de acordo com suas afirmações ao longo da entrevista, elas se identificam com a causa e tentam incorporar, mesmo que de forma parcial, alguns valores ecológicos em suas ações e em seus projetos de vida (CARVALHO, 2008, p. 66).

O aprofundamento desses valores serve para refletir sobre os princípios constitutivos do ambiente educativo para a formação de educadores(as) enquanto “sujeitos ecológicos” (CARVALHO, 2008). Ademais, contribui com o desenvolvimento da delimitação da EA de caráter crítico, em consonância com o esforço teórico de alguns pesquisadores do campo no Brasil.

Refletindo nesta direção, é necessário que educadores(as) socioambientais “troquem suas lentes” (CARVALHO, 2008), no sentido de compreender a natureza como ambiente, ou seja, de superar a visão dicotomizada hegemônica. Com essa mudança há deslocamento do mundo estritamente biológico das ciências naturais, por exemplo, para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais, mundo este bem mais complexo e abrangente, pois atinge as mentalidades, as palavras e os conceitos. Assim, uma das formas de reverter a fragilidade das práticas de EA se localiza no incentivo à instrumentalização da formação crítica dos(as) educadores(as) socioambientais. “Se ela for possível amanhã, é somente porque hoje ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária” (GADOTTI, 2001, p. 90).

Para Gudynas (2009), a cidadania ambiental também está relacionada com oportunidades ou demandas por participação na gestão ambiental e, em muitos casos,

⁴ “Sujeito portador do ideário ecológico, com suas novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana. Sintetiza assim as virtudes de uma existência ecologicamente orientada, que busca responder aos dilemas sociais, éticos e estéticos configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente Sustentável” (CARVALHO, 2008, p. 26).

resulta em uma necessidade de acesso a informações sobre qualidade ambiental, ou a projetos que potencialmente tenham alto impacto socioambiental.

A incorporação da cidadania ambiental enfrenta alguma resistência no campo político. Entre os governos conservadores, persistem os reflexos legados das reformas de mercado. Portanto, o conceito de cidadania se confunde com o conceito de um consumidor e enfatiza expressões econômicas (acesso ao mercado, capacidade de consumo, níveis de renda, etc.). No caso dos governos progressistas, os freios residem tanto em sua ideia particular de desenvolvimento, baseada na apropriação de recursos naturais, quanto na defesa de um Estado bem-intencionado e paternalista, que poderia redistribuir benefícios entre os mais pobres. Mas sob esse regime, a dimensão ambiental desaparece, ou é considerada um freio ao desenvolvimento, pois impõe maiores condições ao uso de recursos naturais (GUDYNAS, 2009, p. 69).

Por tudo isso, há a necessidade junto à CIEASE da formação de educadores(as) socioambientais engajados na gestão de projetos que sejam eminentemente baseados em ações vinculadas à cidadania planetária, bem como à participação democrática. “À luz da EA Crítica, torna-se importante refletir sobre práticas políticas do exercício da cidadania e da gestão democrática, cuja participação se coloca como sentido estruturante” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012 p. 13). Por isso, a segunda categoria analisada nas entrevistas refere-se à participação e democracia, considerando as questões socioambientais, e se esses(as) entrevistados(as) participam de movimentos coletivos atuando na concretização de políticas públicas, visando o fortalecimento da cidadania com base nas questões socioambientais.

Ou seja, é oportuno discorrer sobre participação, conceito polissêmico, muito dito e pouco praticado em sua plenitude. Pensar a participação como exercício da autonomia, com responsabilidade juntamente com a alteridade, com a convicção de que a individualidade se completa na relação com o outro e o mundo, em que a liberdade individual perpassa a coletiva, tem implicações profundas na EA (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012 p. 13-14).

Das cinco pessoas entrevistadas, foi possível identificar apenas duas que estão realmente envolvidas com movimentos socioambientais que se baseiam na EA Crítica. É o caso do(a) entrevistado(a) 2 e do(a) entrevistado(a) 4. O(A) entrevistado(a) 2 trabalha diretamente com as políticas públicas referentes à EA no Estado de Sergipe, sendo assim, está por dentro de todo processo de implementação da CIEASE. Em sua fala, percebeu-se o quanto as políticas públicas referentes à EA precisam melhorar no estado de Sergipe, pois além da falta de incentivo financeiro, também há falta de suporte técnico para que as ações de EA sejam realizadas nos diversos lugares, como podemos observar nesse comentário: “Precisamos desse suporte, às vezes até de material mesmo, nos municípios, mas acontece que não se tem recurso, então, às vezes você se frustra nesses processos e, acaba que a gente não consegue fazer de fato as ações como gostaríamos” (ENTREVISTADO(A) 2).

É evidente pelo discurso supracitado, que mesmo havendo alguém disposto a realizar ações que possam sensibilizar outras pessoas sobre as questões socioambientais, a falta de recursos, de incentivo financeiro e de suporte técnico dificulta o entendimento da EA como política pública e, conseqüentemente, o avanço dos movimentos ambientais, “porque não tem como avançar com apenas uma à pessoa à frente” (ENTREVISTADO(A) 2). Trata-se da despolitização de questões socioambientais, e da reificação da natureza como algo previamente pronto, o que, infelizmente, tem mostrado sua supremacia nos últimos anos, mesmo quando se diz respeito a processos formativos e práticas ditas políticas e críticas. Dessa forma, estabelece-se a possibilidade de busca por soluções tecnocráticas e gerenciais dos problemas, mas desvinculadas da análise do padrão societário (OLIVEIRA, 2012). Há um escamoteamento desses sentidos contra-hegemônicos, o que tem alertado em direção à criação de instrumentos que possam reverter essa situação.

É nesse caminho que há a necessidade de repensar que participação vem se consolidando na sociedade e nos movimentos socioambientais geridos pelos membros da CIEASE, e qual é a participação que queremos. A proposta hegemônica restringe a participação a um procedimento, a um momento (OLIVEIRA, 2012). Com a valorização dos mecanismos, a participação não tem valor em si mesma (MACPHERSON, 1978), ela ocorre e se legitima por meio do voto e/ou da ação coletiva, vista como resultado da soma das ações individuais. Opostamente, a participação plena se dá pela formação e atuação políticas, bem como pela crítica de superação do embate hegemônico por outra ideologia. Desse modo, o ser humano deixa ausente a alienação da lógica de produção e passa a atuar conjuntamente, de maneira reflexiva e transformadora.

Percebe-se que muito pouco da prática está presente nas políticas públicas de EA. Na teoria, ações super-heroicas podem ser consolidadas; mas, e na prática? Propor e respaldar ações que se assumam como instrumentos de superação do pensamento único é o que, romanticamente, se esperaria das políticas públicas. No entanto, estas se apresentam como ferramenta de “(...) cultura política autoritária, particularmente na relação Estado-Sociedade” (NOVICKI, 2007, p. 159). Logo, constituem-se como mecanismos de intervenções conjunturais, pontuais e emergenciais, que desconsideram, em muitos casos, os saberes da relação docência-discência eminente do processo de ensino-aprendizagem, e que ainda não proporcionam elementos para a superação do paradigma dominante (OLIVEIRA, 2012).

Entretanto, foi possível identificar algumas tentativas de superação dos paradigmas hegemônicos de interpretação da realidade, pois emergiu uma espécie de contradiscurso dos entrevistados. Nesse caso, aproximou-se de uma visão complexa de meio ambiente e, por conseguinte, da perspectiva crítica, política e participativa da EA.

Eu tinha uma participação ativa ainda na Ciease. E foi entre os anos 2014 e 2015 que teve a discussão sobre a Política Estadual de Educação Ambiental, em que a CIEASE foi um dos responsáveis pelo processo juntamente com a SEMARH, e também sobre o processo de legalização das consultas e elaboração do texto da política estadual e vários outros processos. E nisso eu tive uma participação mais ativa dentro da CIEASE, onde eu participei de alguns momentos de composição do Regimento e da construção do Regimento da CIEASE. Então minha participação na CIEASE vem acontecendo dentro dessa perspectiva, não só na realização de atividades, mas também na composição da sua estrutura administrativa (ENTREVISTADO(A) 4).

De acordo com Sorrentino, Trajber, Mendonça e Ferraro Júnior (2005), é preciso contextualizar os termos: EA e política; na história do ambientalismo, para o entendimento da EA como política pública, além da inserir a EA nas agendas dos governos, como também na educação formal e não formal. Logo, a EA precisa ser idealizada como “uma proposta política e pedagógica, estratégia fundamental para refletir e direcionar ações e propostas políticas que visem a superação de discursos homogêneos e de consensos superficializantes em torno da questão socioambiental” (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

Nessa dimensão, evidenciou-se a prática política, principalmente a presente na pedagogia dos movimentos sociais (ARROYO, 2007), os quais, muitas vezes denunciam a operação de mecanismos de desigualdade (social, cultural, raça, econômica, entre outros). Denunciam como resistência e, na vivência da luta constroem um sentido de vida, de realização do humano, de profundo sentido pedagógico. Eles possuem algumas características estruturantes da construção da capacidade organizativa e de resistência, fundantes de uma prática política crítica e comprometida com a transformação e a emancipação. Vale ressaltar a inegável função democratizante dos movimentos sociais, ou pelo menos de parte significativa deles, já que constituem o processo de materialização e de resposta concreta a uma crise civilizacional que se mostra crescente e que, infelizmente, traz em seu interior uma profunda sensação de impotência e de desmobilização (LOUREIRO, 2011).

Elucida-se essa tendência e ação política embebida da/na concepção de participação e democracia em que EA Crítica se propõe a desvelar a realidade para, ao inseri-las no processo educativo, possam contribuir com a transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política (OLIVEIRA, 2012; NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2016). Assim, acredita-se que com desvelamento das relações de poder e dos mecanismos ideológicos estruturantes da realidade, instrumentalize-se a inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental.

Quando contextualizamos a EA em seus aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos, é possível suscitar um pensamento crítico a respeito das questões socioambientais. Dessa forma, a pessoa passa a enxergar a EA com uma perspectiva mais crítica, uma EA de caráter transformador e não apenas uma EA conservadora, deixando de ser uma “EA do fazer e passa a ser uma EA do construir, e construir pela diversidade e com a diversidade” (ENTREVISTADO(A) 4).

No entanto, é possível observar uma contradição entre os discursos das duas primeiras categorias, pois, ao mesmo tempo em que alguns(mas) entrevistados(as) revelaram ser sujeitos ecológicos, poucos se envolvem com a implementação das políticas públicas voltadas para a EA no Estado. Isso reflete na falta de participação e de continuidade da CIEASE enquanto órgão deliberativo.

Repetidamente, perspectivas legitimadoras de relações sociais hegemônicas estão presentes em discursos cidadãos, que também se apresentam como críticos. Entende-se que em alguns momentos a contradição faz parte dos sentidos dos discursos construídos e das subjetividades que os condicionam; no entanto, cabe alertar quanto a essas contradições que, muitas vezes, tornam-se formas de o hegemônico dominante estar sempre presente.

Na terceira categoria, Educação Ambiental, foram analisadas as concepções de EA dos(as) entrevistados(as). A partir daí foi possível perceber quais dos entrevistados têm formação como educador ambiental, e se ela teve influência da EA Crítica. Dentre as cinco pessoas entrevistadas, podemos observar que apenas duas revelam em seus discursos a concepção de EA Crítica.

Quando foi perguntado ao(à) entrevistado(a) 3 sobre a concepção dele(a) no que tange a EA, foi dito que “a EA é necessária demais, é imprescindível, porque a pessoa precisa aprender a conviver com o meio em que vive e, se não aprender isso, a pessoa acabará adoecendo juntamente com o meio”. A partir dessa afirmação, destaca-se a concepção de EA conservadora, em que é preciso conservar o meio ambiente e, de acordo com Layrargues e Lima (2014), este tipo de entendimento há a predominância de ações individuais e comportamentais, as quais tratam o ser humano como algo genérico, em que este é o causador das crises socioambientais, desconsiderando o coletivo.

O que se percebe é que apesar da difusão crescente da EA, sobretudo no processo educacional, as ações se apresentam ainda hoje fragilizadas em sua prática pedagógica (GUIMARÃES, 2004). Pode-se atribuir esse fato à falta de uma formação inicial que se dê verdadeiramente em moldes críticos; à superficialidade, e/ou ao sentido hegemônico, da forma como a participação é encarada nesses cursos e, conseqüentemente, nas formações continuadas; e ao provável distanciamento dos discursos e das práticas de EA Crítica. Tudo isso é parte de um movimento histórico que perpassa as discussões e os fazeres de EA, a qual vem se constituindo na realidade brasileira como objeto de estudo de muitos autores (GUIMARÃES, 2004, LOUREIRO, 2011, CARVALHO, 1988, RODRIGUES, 2010) e é muito mais complexa do que parece ser. Corrobora-se com tais autores quando afirmam que para a EA se consolidar, tomando como referência práxis realmente críticas, emancipatórias e transformadoras, é preciso que as formações e os entendimentos político-sociais partam de um referencial teórico crítico, sem o qual não é possível entender, desvendar e superar a amálgama homogeneizada governante na sociedade atual (OLIVEIRA, 2012).

Em contrapartida, o(a) entrevistado(a) 4, por exemplo, afirmou ter uma concepção de EA Crítica de caráter transformador, é o que podemos observar no seguinte trecho:

Então, eu tenho uma concepção de Educação Ambiental Crítica, Transformadora. Acho que está dentro dos princípios do que é estabelecido por Frederico Loureiro, por Quintas, dentro dos princípios que bebem muito de Paulo Freire e de todas essas perspectivas. Eu acredito que minha percepção da Educação Ambiental não deve ser somente uma educação ambiental do fazer, mas de construir, e construir pela diversidade e com a diversidade.

Por conseguinte, nota-se a diferença entre as duas concepções de EA observadas durante as entrevistas, em que uma atribui à EA uma visão reducionista, com ações meramente pontuais e muitas vezes individuais, e uma outra que busca a EA como ferramenta para “sensibilizar pessoas para que haja a mudança de paradigmas, de pensamento, de atitudes, de cultura e valores, rever o nosso modo de viver e de pensar” (ENTREVISTADO(A) 2).

Pode-se afirmar, diante das análises das falas dos(as) entrevistados(as), que ainda é tangível, principalmente na perspectiva crítica da dimensão socioambiental, a predominância de uma visão reduzida. Seja por uma prática pouco transformadora, seja por condições hegemônicas que, insistentemente, se fazem presentes, esse tipo de formação acaba negligenciando seus criadores e sua criação. Pensando nesse contexto, a educação como campo de disputa e como espaço habitado por multissubjetividades, na percepção de um movimento dialético de superação-persistência, a manutenção prevalece sobre a contra-hegemonia e, opostamente, a resistência favorece a transformação; ou se liberta da armadilha paradigmática e, por conseguinte, da burocratização da mente, ou se prossegue alimentando as ideias parasitas reformistas.

Em suma, com as afirmações de alguns(mas) dos(as) entrevistados(as) foi possível perceber que a formação deles como educador socioambiental não foi concluída, ou não possuiu bases verdadeiramente consolidadas na EA Crítica. Como dito, ainda há muito o que se apreender, principalmente no que diz respeito à EA Crítica, uma vez que os sujeitos pesquisados atuam em uma Comissão que trabalha diretamente com políticas públicas de Educação Ambiental, em especial no Estado Sergipano. Por exemplo, o(a) entrevistado(a) 1 e o(a) entrevistado(a) 3, não se consideram educadores(as) socioambientais, mesmo fazendo parte da CIEASE de forma ativa.

Buscando esclarecer esse fato, depara-se com discursos críticos de ações políticas. No entanto, quando se pergunta aos entrevistados sobre suas ações e formas de participação junto à CIEASE, a maioria está presa à amálgama conservadora de pensar e agir a EA. Isto remete à “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004).

Refletindo sobre isso, considera-se que essa prática educativa, presa à armadilha, não se apresenta apta a fazer o diferente; logo, tende a reproduzir – reforçando e legitimando as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas dominantes da sociedade moderna. Nessa dimensão, Mészáros (2008) afirma que os paradigmas dominantes de uma época “emolduram” os pensamentos dos sujeitos numa “autopercepção eternizante do capital”. Dessa forma, esse tipo de acabo legitimadora do paradigma dominante se mostra pouco eficaz para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental, para a superação dos problemas e para a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável (GUIMARÃES, 2006).

Em concordância com isso, o termo EA Crítica, ou outros similares, tem sido muito usado na órbita do senso comum, o que nos leva a indagar a que crítica, a que transformação, e a que emancipação se faz referência nos infundáveis discursos e estudos da área. Nesse sentido, para responder a esses questionamentos, reconhece-se que o pensamento reformista, de acordo com a nova socialdemocracia, lidera, no sentido de limitação, o modo de produção vigente, e nem sequer faz-se menção para transcendê-lo (RODRIGUES, 2010).

A proposta da CIEASE é muito relevante, mas o problema é que existe a falta de apoio do poder público, além da falta de incentivo financeiro e da deficiência do aporte técnico, a começar pelo próprio Ministério do Meio Ambiente e isso acaba limitando o crescimento da Comissão no estado sergipano. Como salienta o(a) entrevistado(a) 3, a CIEASE não trabalha

diretamente com recursos financeiros, e sim com ações, quem está envolvido com essa comissão é porque quer, porque gosta e se importa com as questões socioambientais, pois é muito trabalho e sem incentivo financeiro.

Por tudo que foi relatado, não foi nada fácil o exercício de desvelar as concepções dos membros da CIEASE sobre cidadania ecológica, participação e democracia e Educação Ambiental, tendo em vista as diferentes formas como os sujeitos constroem suas visões de mundo e a complexidade dos elementos envolvidos nessa construção dialetizante. Nessa direção, salienta-se que as análises apresentadas nesta pesquisa não podem ser consideradas um retrato absoluto da realidade, mas representam reflexões a partir de depoimentos e de registros que nos dão alguns indícios sobre as formulações teórico-práticas dos membros que compõem a CIEASE.

Considerações Finais

A partir de ideias iniciais, algumas conclusões são trazidas à baila, embora não se fechem em si mesmas, tendo em vista os diversos questionamentos que não puderam ser elucidados, em função do tempo e dos limites dos caminhos traçados por esta pesquisa, e da infinita complexidade do real com sua multidimensionalidade.

Com o intuito de contribuir para a consolidação de um campo de discussão que desvele apropriações e ressignificações de importantes categorias referenciadas por uma práxis pedagógica contra-hegemônica, capaz de intervir na realidade e colaborar com o enfrentamento da grave crise socioambiental da atualidade, desenvolveu-se esta pesquisa. Pensar e repensar essa ação que, ideologicamente, vem sendo camuflada pela lógica de mercado e do desenvolvimento, é, sem dúvida, considerar um novo paradigma, uma nova ordem histórico-cultural, anti-hegemônica.

Durante essa pesquisa foi possível perceber a importância da CIEASE e sua atuação na mudança do cenário socioambiental atual de Sergipe, pois essa comissão exerce um papel importante enquanto espaço público favorável à participação no movimento coletivo.

Diante dos resultados obtidos, percebe-se que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, pois foi possível identificar as concepções de EA de cada entrevistado(a) e perceber que ainda é necessário avançar muito no que se diz respeito a EA Crítica em Sergipe e, em especial, na CIEASE, pois das cinco pessoas entrevistadas apenas duas demonstraram ter sido influenciadas por essa dimensão da EA, e é algo importante, já que a Comissão trabalha diretamente com políticas públicas. A falta de formação de educadores(as) socioambientais críticos está intimamente relacionada com a desmobilização de atuação e a pouca repercussão das ações da CIEASE na sociedade sergipana.

É necessário que haja o entendimento de que a EA é muito mais que uma atividade pontual e ingênua, a EA precisa ser um processo contínuo e participativo, algo que movimente toda a sociedade, do poder público ao indivíduo, dessa forma poderá haver melhorias no cenário socioambiental do Estado. E com isso, percebe-se que essa pesquisa poderá contribuir como base para demais pesquisas a respeito de EA no Estado de Sergipe, além poder colaborar com o desenvolvimento e atuação da CIEASE, possibilitando que seus membros delimitem novas diretrizes a respeito da dimensão socioambiental no Estado, buscando melhorias em todo o âmbito da Comissão, e também na formação continuada dos(as) educadores(as) socioambientais que compõem essa Comissão.

Neste íterim, percebeu-se, diante das concepções reveladas neste estudo, e ao encontro das questões aqui levantadas, que as pessoas se mobilizam sim, porém, dentro de suas limitações. Muitas se sentem tocadas pela problemática socioambiental, entretanto, não têm consciência histórica, não têm suas concepções e práticas enquanto ideias revolucionárias, anti-ideológicas; ao contrário, seus fazeres e seu pensar são descolados da totalidade, deslocados do âmbito econômico, político, filosófico. Reconhecendo estas fragilidades e contradições que constituem o ser humano em sua complexidade, acredita-se na transformação desta "consciência ingênua", *a priori*, por uma verdadeira práxis revolucionária, ancorada na concretização de padrões democráticos, participativos e de

cidadania plena, que busquem a superação da padrões dominantes, logo, da crise socioambiental.

Referências

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. (Orgs.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2007. p. 31-80.

CARVALHO, I. C. de M. **Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos.** 1988. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-25.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, H. A., MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T.(orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade.** 11a ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GUDYNAS, E. Ciudadania ambiental y meta-ciudadanias ecológicas: revision y alternativas en America Latina. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, p. 53-72, jan./jun. 2009.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** São Paulo: Papirus. 2000.

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

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmáticas na educação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-29.

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

LAYRARGUES, P. P.; LIMA. G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2011, Ribeirão Preto- SP. **Anais...** Ribeirão Preto- SP, 2011. p. 1-15.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA. G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1 p. 23-40 n jan-mar. 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e a questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 12-51.

LOUREIRO, C. F. B. Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. In: NETO, A. C.; MACEDO-FILHO, F. D.; BATISTA, M. S. S. (Orgs.). **Educação ambiental: caminhos**

traçados, debates políticos e práticas escolares. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 136-159.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACPHERSON, C. B. **Democracia liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. et al (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NEPOMUCENO, A. L. O. **Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental: contextos da Política Estadual de Educação Ambiental (SE)**. 2017. 242f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

NEPOMUCENO, A. L. O.; GUIMARÃES, M. Caminhos da práxis participativa à construção da cidadania socioambiental. **Ambiente & Educação**, vol. 21, n. 1, p. 59-74, 2016.

NOVICKI, V. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, C. F. B. et al (Orgs.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 135-171.

OLIVEIRA, A. L. **A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica em escolas da Baixada Fluminense**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2012.

OLIVEIRA, A. L.; GUIMARÃES, M. Da práxis participativa à Educação Ambiental Crítica: análises de propostas formativas de educadores ambientais da baixada fluminense. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 5, n. 8, p. 11-26, janeiro/junho 2012.

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Documentos Técnicos**: CIEAS. Brasília, 2005.

QUINTAS, J. S. **A Dimensão Socioambiental na Gestão Ambiental Pública: uma contribuição para repensar a Estrutura Regimental do IBAMA e do ICMBIO**. BRASÍLIA 2008 (doc.mimeo).

QUINTAS, J. S. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. de M. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 17-44.

QUINTAS, J. S. Educação ambiental: possibilidades e limites. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

RODRIGUES, J. do N. **Das concepções prévias aos sentidos construídos na formação crítica do educador ambiental**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2010.

SILVA, R. L. F. **O meio ambiente por trás da tela** – estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV Escola. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2007.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. MENDONÇA, P. FERRARO JÚNIOR. L. A. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor. In: LIPAI, E.; DEBONI, F.; SORRENTINO, M.; MENDONÇA, P.; LAYRARGUES. P. P.; TRAJBER, R.; MELLO, S. S. **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. UNESCO. Brasília, 2007, p. 13-19.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. M. Grupos focais: experiência precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**, Washington, v.120, n. 6, p. 472-482, 1996.

Yasmim Nunes Carvalho

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe. Desempenha pesquisas na área de Educação Ambiental junto ao Projeto Sala Verde UFS. É professora de Ciências e Biologia na Educação Básica. E-mail: yasmimncarvalho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5433-7392>.

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

Doutora em Educação (PPGED-UFS), mestre em Educação (PPGEDuc-UFRRJ-2012), graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena) (UFS- 2009). Desempenha pesquisas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE-UFS), ao Projeto Sala Verde na UFS, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS-UFRRJ) e ao Grupo de Estudos em Educação Científica (GEPEC-UFS), atuando nas áreas de Educação Ambiental, Formação de Professores, Metodologias Participativas, Metodologias para o Ensino de Ciências e Biologia. É professora do ensino superior efetiva do Departamento de Biologia da UFS, nas disciplinas de Metodologias para o Ensino de Ciências e Biologia e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - UFS. E-mail: aline_limadeoliveira@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7936-2167>.



Recebido em: 29 de setembro de 2020

Aprovado em: 1 de outubro de 2020

Publicado em: 31 de outubro de 2020