

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E EDUCADORES/AS AMBIENTAIS A PARTIR DAS VERTENTES: TRADICIONAL, CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA

RIBEIRO, Flávia Nascimento²⁹

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar algumas questões sobre a formação de professores/as e educadores/as, articulando as principais tendências/concepções do campo de atuação profissional, com as principais vertentes filosóficas, inseridas nas discussões contemporâneas da modernidade e pós-modernidade. Assim, são apresentadas quatro vertentes em relação à formação de professores/as e as tendências da Educação Ambiental. Para isso, uma incursão na trajetória da Educação Ambiental é apresentada, a fim de entender essa trama entre as concepções filosóficas e as tendências com as quais nos deparamos diariamente nos espaços formativos e informativos. Dessa forma, no sentido de situar a Educação Ambiental, bem como a inserção dos educadores/as ambientais como sujeitos militantes e engajados, é que apresento algumas das bases conceituais, que orientam suas escolhas teórico-metodológicas e práticas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Ambiental. Formação. Tendências filosóficas.

INTRODUÇÃO

Neste artigo abordarei a concepção (ou concepções) de Educação Ambiental, tomando como ponto de partida as bases do pensamento filosófico presentes nas vertentes das teorias: *Tradicional*, *Crítica* e *Pós-crítica*. A intenção é articular essas vertentes às tendências que influenciam a formação de professores/as, a Educação Ambiental e a formação dos educadores/as ambientais. Para isso, fundamentei-me em Carvalho (2002), que aborda o processo formativo dos docentes, engendrado nas perspectivas do pensamento sócio-histórico e filosófico.

Segundo a autora, no processo de transição paradigmática em que vivemos (da Modernidade à Pós-Modernidade), não há um hiato na formação dos profissionais da educação; ao contrário, coexistem alguns desafios, que são inseridos em sua formação, como aqueles presentes nos princípios do paradigma dominante, como a “[...] racionalidade cognitivo-instrumental, que se apresenta atrelada ao princípio do conhecimento regulação/dominação do Estado e do mercado” (CARVALHO, 2002, p. 16), mas, também, nesse momento transitório, há a instauração de outro paradigma, que Santos (2000) chama de emergente, contrário ao *paradigma dominante*.

O autor nos diz que o paradigma emergente pressupõe um conhecimento científico (*paradigma de um conhecimento prudente*), mas é concebido em comunhão com o paradigma social (*para uma vida decente*), promovendo uma interlocução entre o conhecimento científico e o social.

²⁹ Educadora Ambiental; Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação pela UFES; Mestre em Educação e Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de educadores/as. Atua no Núcleo interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação (NIPEEA), da UFES. E-mail: fnrflu@yahoo.com.br

Então, a crise do paradigma dominante tem, como atravessamento, a turbulência profunda no modelo da racionalidade cognitivo-instrumental. Segundo Santos (1988), tal racionalidade científica passa por um período de instabilidade irreversível, de forma que é a partir da Modernidade que se irá transcender a própria Modernidade.

Nesse sentido, os paradigmas moderno e pós-moderno (dominante e emergente respectivamente), segundo Carvalho (2002, p. 21), “[...] influenciam na atualidade as tendências/concepções sobre o professor como profissional”. A autora apresenta quatro tendências e propostas, dentro dessa perspectiva transitória: 1) o professor/a como profissional competente; 2) como profissional reflexivo; 3) como profissional orgânico-crítico; e 4) como profissional pós-crítico. Tristão (2007) faz uma articulação dessas tendências com a Educação Ambiental.

A formação do professor/a, como *profissional competente*, tem como princípio o domínio de técnicas, de forma a atingir metas conforme condições estabelecidas, nas quais essa formação, segundo Carvalho (2002, p. 23), “[...] é referida a uma noção de competência como alternativa à qualificação, sendo recriada e atualizada pelas equipes de recursos humanos das grandes corporações capitalistas como critério para avaliação de acesso e permanência no emprego”.

Essa idéia de profissional competente acaba sendo incorporada à dinâmica da instituição escolar, em que se consideram as competências, as “[...] habilidades desvinculadas das dimensões de lugar, de uma inserção no meio ambiente, de tempo e espaço [...]” (TRISTÃO, 2007b, p. 3), numa concepção de eficiência, proativa e utilitarista.

A segunda tendência traz a idéia de um *professor como um profissional reflexivo*, que aparece na década de 80, mas emerge com maior

efervescência nos anos 90. Sua proposta está inserida em uma “[...] nova epistemologia da prática voltada ao conhecimento profissional” (CARVALHO, 2002, p. 24), em que sua linha de pensamento está direcionada à reflexão na ação, num movimento recursivo (ação-reflexão-ação), em que se valoriza muito mais o pensar na ação, a fim de repensar as estratégias. Assim,

Essa tendência que considera a prática pedagógica fundamental para a formação do/a professor/a reflexivo/a e pesquisador/a não a articula com outros contextos formativos, como a formação inicial ou mesmo o contexto político (TRISTÃO, 2007b, p. 4).

Já o *profissional crítico* é aquele inserido no engajamento das decisões políticas, de forma a intervir nas práticas pedagógicas e desencadear a construção de uma nova realidade. Essa tendência vê esse professor/a como um intelectual orgânico, que é uma idéia defendida por Antônio Gramsci, e a pedagogia crítica se faz presente nessa vertente.

A quarta e última tendência apresenta o/a professor/a a partir da perspectiva *pós-crítica*, inserindo-o/a no debate pós-moderno. De acordo com Carvalho (2002, p. 26),

[...] a tradução do professor como um profissional pós-crítico, por sua abertura e incompletude, traz em si a forma do concebido e vivido pós-estrutural, pós-moderno, que, não se opondo ao crítico, busca ampliar e repensar os campos de possibilidade do saber, fazer e poder do professor como profissional.

Articulando essas quatro vertentes em relação à formação de professores/as às tendências da Educação Ambiental, farei uma pequena incursão na trajetória da Educação Ambiental, a fim de entender essa trama entre as concepções filosóficas e as tendências com as quais nos deparamos diariamente nos espaços formativos e informativos.

É notável que a dimensão socioambiental esteja inserida no cotidiano de muitos professores/as e educadores/as e que, com o passar dos anos, em especial das últimas duas décadas, ela venha se disseminando no

ambiente escolar e não escolar brasileiro. Essa inserção tem como campo de possibilidades as recomendações emergentes de conferências, dos fóruns e demais espaços de deliberação, articulação e produção de saberes que se propõem a discutir as questões ambientais e a proposição de políticas públicas.

Se fizermos uma análise da trajetória da Educação Ambiental no Brasil, observando as crescentes discussões em torno da inserção da dimensão ambiental na educação, perceberemos que, como na pesquisa realizada por Samyra Crespo, do Instituto de Estudos da Religião (ISER).³⁰ Essa temática já está, de alguma forma, presente no cotidiano do brasileiro, mas é claro que existem fragilidades em relação à forma como está sendo realizada nos diversos contextos formativos e espaços/tempos – na associação de moradores, na escola, na cooperativa de agricultores, pescadores, etc.

Tais fragilidades estão, conforme Guimarães (2004) nos fala, intrinsecamente relacionadas com o atual modelo civilizatório, e os contextos formativos não são, de forma alguma, neutros. Ao contrário, estão de alguma maneira contribuindo para essa hegemonia (de racionalidade-instrumental), objetivando-a com fins conteudistas e informativos e não numa educação emancipatória e crítica.

Dessa forma, no sentido de situar a Educação Ambiental brasileira, bem como a inserção dos educadores/as ambientais como sujeitos militantes e engajados, apresento algumas das bases conceituais, que orientam suas práticas teórico-metodológicas.

A Educação Ambiental tem sido o centro de muitas discussões, a começar por suas diversas nomenclaturas como: Ecopedagogia, Alfabetização ecológica, Educação Ambiental Crítica, Emancipatória, Transformadora,

Educação Ambiental Complexa, Educação Ambiental Para a Sustentabilidade, dentre tantas outras que tenho presenciado e que são apresentadas e defendidas por diversos autores. Segundo Layrargues (2004), essa diversidade de nomes retrata um momento da sociedade em que há necessidade de ressignificar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político-pedagógicos.

Todas essas nomenclaturas também evidenciam que a Educação Ambiental está em construção e se auto-organizando historicamente, sendo seu enfoque nas práticas educativas relacionadas com a questão ambiental. Todo esse processo de ressignificação faz parte da construção desse campo epistemológico que, sendo uma dimensão da educação, também apresenta muitas de suas tendências.

Assim, Tristão (2004), ao abordar a sustentabilidade, faz um resgate sócio-histórico da construção do campo epistemológico da Educação Ambiental, mencionando Sorrentino (1995), no que diz respeito às diversas classificações das “[...] educações ambientais como a: conservacionista, educação ao ar livre, gestão ambiental e economia ecológica” (SORRENTINO, 1995, apud TRISTÃO, 2004, p. 57). A autora acrescenta que essas denominações se apresentam a partir de duas grandes bases em que a Educação Ambiental foi construída: *o ambientalismo e a militância*. Logo, as mais diversas tendências de Educação Ambiental têm como base ora a militância ora o ambientalismo ou os dois conjuntamente.

Carvalho (2004) afirma que os que convivem com a Educação Ambiental podem constatar a surpreendente diversidade sob o guarda-chuva dessa denominação. Sendo assim, a leitura de alguns autores/as sobre as tendências da Educação Ambiental e da profissionalização da formação do professor fizeram com que eu as dividisse, para fins didáticos, em três grandes “guarda-chuvas”: *tradicional, crítica e pós-crítica*. Esclareço

30 Pesquisa realizada por Crespo, intitulada “O que o brasileiro pensa do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável”.

que meu intuito não é delimitar uma fronteira entre tais tendências, até porque essa “linha” é tênue e ora estamos/somos inspirados por uma tendência, ora estamos/somos por outra, porque somos praticantes e encarnados nesse processo dinâmico e permanente que é a construção do conhecimento e de nossa identidade. Além disso, , neste trabalho, usei três grandes vertentes, conforme mencionado, para situar a Educação Ambiental a partir delas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS ENDEREÇAMENTOS

Há diversas práticas agrupadas sob o conceito de Educação Ambiental, que têm sido categorizadas como popular, crítica, socioambiental, desenvolvimento sustentável, formal, não-formal, dentre tantas outras. Sob esse grande leque de denominações, é interessante pensar que essas práticas educativas estão voltadas a um tipo de sujeito e que Carvalho (2004) usa o conceito de *endereçamento*³¹ para compreendê-las. Assim, seguindo essa idéia abordada pela autora, nota-se que nessa idéia de destino (endereço),

[...] estão compreendidas a produção de cada uma destas educações ambientais como artefatos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado (CARVALHO, 2004, p. 16).

Os *modos de endereçamento* a que me refiro relacionam-se com as tendências da Educação Ambiental, com a formação e profissionalização dos professores/as e educadores/as ambientais e devem ser pensados de forma a questionar: a quem é destinada a

Educação Ambiental? Quem é esse público? Que fundamentos teórico/práticos estão falando para esse receptor?

Conforme Ellsworth (2001), há uma relação entre o que está do lado de “fora” (nos cursos de formação, os materiais didáticos, os filmes socioambiental-educativos, os encontros, os eventos, etc. e o que está na “psique humana” (p. 12), o que está dentro de cada sujeito, numa relação em que “[...] há uma necessidade de endereçar uma comunicação para alguém” (p. 24). Nesse sentido, trarei as tendências da Educação Ambiental tecidas durante esta pesquisa.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALGUMAS TENDÊNCIAS

A noção de *Educação Ambiental Tradicional* conserva os interesses dominantes da lógica do capitalismo e tem como pressuposto teórico o cientificismo cartesiano, a racionalidade, o individualismo e está pautada na base filosófica positivista. É muito comum, nessa tendência, a tomada de medidas pontuais e paliativas na crença de que a realidade será mudada, e a ênfase recairá nas pequenas ações (partes) pode mudar todo o conjunto. Logo, as fragmentações do saber e das ações estão na base dessa vertente, fazendo com que a visão que o educador/a ambiental tem do mundo seja traduzida por uma *lente* reduzida, fragmentada, enfocando mais a *parte* do que a totalidade, “[...] como na máquina fotográfica que, ao focarmos em uma parte, desfocamos a paisagem” (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

No campo prático e metodológico, essa tendência faz com que a prática educativa tenha enfoque no sujeito e na sua mudança de comportamento. Isso se dá pela transformação do sujeito, mas ele não é levado a sair do estado que Paulo Freire se referia como o de *consciência ingênua* para a tomada de uma *consciência crítica*.

31 Segundo a autora, o conceito de *endereçamento* provém dos estudos de cinema e já foi aplicado à educação por Ellsworth (2001). “Esse conceito é útil para destacar como se constitui, a quem se dirige, se *endereça* cada uma destas educações” (CARVALHO, 2004, p. 16).

Essa perspectiva é simplista, pois não leva em consideração a complexidade da sociedade, mas, dá importância à soma das ações individuais, lembrando o famoso jargão: *Cada um fazendo a sua parte!* Nessa linha de pensamento, a relação sociedade/natureza, de acordo com Tristão (2007), é abordada de forma comportamentalista, dualista e reducionista.

Uma Educação Ambiental conservacionista resulta dessa perspectiva, na qual a ênfase na conservação da natureza, com medidas desde alarmantes a pontuais, faz com que as questões ambientais sejam vistas e tratadas como um problema ecológico, não considerando, de certa forma, as dimensões social, econômica, ética, política e cultural. O sujeito praticante dessa tendência se aproxima dos técnicos e educadores/as dedicados aos aspectos ecológicos preservacionistas e conservacionistas.

Loureiro (2004), ao abordar a questão da Educação Ambiental no Brasil, faz uma reflexão muito pertinente sobre como a tendência tradicional influenciou, de certa forma, o movimento ambientalista, em que os sujeitos militantes não tinham percepção da Educação Ambiental como um processo educativo, resultante de um movimento histórico. Isso contribuiu para uma prática descontextualizada e voltada para a resolução de problemas ambientais, mas apenas de ordem física e biológica.

Assim, os aspectos social, econômico, cultural e político, em geral, não fazem parte da agenda de ações nessa perspectiva, e o seu ponto de equilíbrio está no indivíduo, a fim de que alcance sua condição como ser humano harmônico e integral. Cabe ao ato educativo ser o eixo para a mudança de comportamento compatível com um determinado padrão idealizado de relações coerentes entre sociedade e natureza. Segundo Loureiro (2004, p. 80),

O importante para essa vertente não é pensar processos educativos que associem a mudança pessoal à mudança societária como pólos indissociáveis na requalificação de nossa inserção na natureza e na dialetização entre subjetividade e objetividade; mas sim pensar na transcendência integradora, a transformação da pessoa pela ampliação da consciência que rebate nas condições objetivas, como caminho único para se obter a união com a natureza e para reencontrar uma essência pura que ficou perdida em nossa objetivação na história.

Esses aspectos levantados por Loureiro resultam na ênfase na dimensão individual (as vivências práticas de sensibilização são bastante recorrentes), fazendo com que o sujeito não compreenda a sua relação com o meio ambiente, com os outros sujeitos e consigo mesmo. Além disso, como podemos observar, a Educação Ambiental é entendida como um ato comportamental e pouco relacionado com o coletivo. Dessa forma, fica comprometida a “[...] problematização e transformação da realidade da vida, despolitizando a práxis educativa” (LOUREIRO, 2004, p. 80).

Em suma, essa vertente de Educação Ambiental

[...] não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Outra perspectiva, que contribui para a superação dessa visão dicotômica e simplista das questões ambientais, é a que recebe as denominações de *Educação Ambiental Crítica, Emancipatória e Transformadora*. Eu as denomino como transgressoras da lógica dominante e coloco sob o guarda-chuva que

tem como eixo a Teoria Crítica,³² cuja dimensão educativa carrega como premissa uma crítica à sociedade de consumo e à racionalidade instrumental.

Em relação à teoria e prática, há um movimento dialético, que considera as ciências e os valores culturais interligados. No tocante à crítica à ciência, é revolucionária, porque visa à superação da idéia dicotômica entre sujeito e objeto. Essa tendência tem como objetivo o desvelamento da realidade, inserindo o processo educativo nela. Além disso, contribui para a transformação da sociedade contemporânea, de forma questionadora, no âmbito sociopolítico.

Para Loureiro (2004, p. 66-67), o contexto formativo dessa vertente no Brasil se dá a partir de uma matriz em que a educação é vista como um elemento de transformação social, ocorrendo de forma integrada e desencadeando mudanças de valores e atitudes com ação política. Para isso, o sentimento de indignação, quanto às formas de dominação do capital, tem que estar presente, a fim de que os sujeitos compreendam a dinâmica organizacional complexa da sociedade, por meio, também, do exercício da cidadania.

Nesse sentido, pensar a Educação Ambiental nessa tendência é tratá-la como sendo originária das Pedagogias críticas e emancipatórias. Muitos autores/as e educadores/as ambientais trabalham dentro dessa perspectiva. Assim, a Educação Ambiental crítica (transformadora, emancipatória e libertadora) tem pontos de destaque na educação, como processo permanente, coletivo e inserido no cotidiano, sendo os sujeitos construtores

de sua história, agindo e refletindo sobre a sua realidade e transformando-a. Loureiro (2004, p. 81) acredita que essa tendência:

Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza.

Dessa forma, ela é vista como uma educação transformadora da realidade, por meio de ações individuais e coletivas. Portanto, busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com o meio ambiente e com os outros sujeitos, num movimento de diálogo e compreensão dessas dimensões, de forma interconectada.

Outro aspecto relevante dentro dessa perspectiva é quanto aos procedimentos metodológicos, que têm na “[...] participação e no exercício da cidadania princípios para a definição democrática” (LOUREIRO, 2004, p. 82), em relação às práticas sustentáveis, à nossa sobrevivência e à do planeta, historicamente situado.

Pensar a educação como transformadora é admiti-la como práxis social, desenvolvendo uma abordagem multidimensional e integradora dos problemas sociambientais, entendendo esse processo educativo como um processo libertador (sair do processo que Paulo Freire denominou de Pedagogia bancária, para a Pedagogia questionadora e reflexiva).

A construção de um projeto político fundamentado nessa concepção de Educação Ambiental, segundo Carvalho (2004, p. 18), “[...] seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação do sujeito ecológico”, em que a prática educativa esteja fundamentada na formação desse sujeito praticante individualmente e socialmente e situado historicamente. Por fim, Lima (2004, p. 104) traz contribuições relevantes em relação a essa tendência.

32 A Teoria crítica está vinculada às reflexões e formulações produzidas pela conhecida Escola de Frankfurt “[...] ela foi criada por um grupo de intelectuais, com o objetivo de contribuir com pesquisas que permitissem a compreensão crítica e global da sociedade contemporânea. Para isso, se utilizou da teoria e do método dialético formulado por Karl Marx em diálogo com outros pensadores, dentre eles Weber, Hegel e Freud, em busca da construção de uma visão integradora de ciência e filosofia e de uma atuação transformadora das relações sociais” (LOUREIRO, 2005, p. 325).

A educação ambiental emancipatória pretende, como diz o próprio nome, ampliar os espaços de liberdade de indivíduos e grupos que dela participam, transformando as situações de dominação e sujeição a que estão submetidos através da tomada de consciência de seu lugar comum, de seus direitos e de seu potencial para recriar as relações que estabelece consigo próprio, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante.

A outra vertente denominada como Educação Ambiental *Pós-Crítica* e que não se contrapõe à crítica, no âmbito filosófico, pode ser entendida como uma ampliação da Teoria Crítica, envolvendo as noções de identidade, subjetividade, cultura, etnia, sexualidade, gênero, raça, ecologia. As relações de saber-poder, representação e multiculturalismo também estão no bojo dessa noção.

Compartilhando das idéias de Tristão (2004), vejo a Educação Ambiental nessa concepção complexa como pertencente a *um paradigma para a sustentabilidade*, em que a construção de sociedades sustentáveis é seu objetivo. Esse tipo de sociedade abre o leque para que sua constituição seja realizada por meio da *tessitura*, em que a economia seja viável, envolvendo e respeitando as diferenças culturais.

O aspecto político nessa sociedade é equitativo, desencadeando numa justiça social e ética. Tristão (2004, p. 49) nos diz ainda que esse paradigma amplia a noção de desenvolvimento, pois “[...] implica defesa do meio ambiente para que as próximas gerações possam sobreviver e inclusive incrementar sua qualidade de vida”.

Tal modelo tem como objetivo, quando fala de equidade social, a eliminação da pobreza, das lutas de classes e de toda forma de desigualdade. Para uma melhora na qualidade de vida, a sustentabilidade supõe mudanças de padrões de consumo, de relações sociais, implicando mudanças também “[...] institucionais, de poder

e governabilidade mundial que respeitem as diferenças éticas, culturais e civilizacionais” (TRISTÃO, 2004, p. 49).

Dessa forma, Tristão (2004, p. 55) nos propõe três princípios fundamentais para a Educação Ambiental nessa tendência: *a sustentabilidade, a complexidade e a interdisciplinaridade*. Atualmente, a autora, como coordenadora do Grupo de Pesquisa e Educação Ambiental, do qual participo, está estudando e trabalhando na inclusão da transdisciplinaridade como princípio. Para Tristão (2004, p. 55), nesses princípios, há uma reciprocidade e complementaridade em que “[...] o pensamento complexo é o veio encontrado para o conhecimento da educação ambiental; a sustentabilidade, a grande necessidade; e a interdisciplinaridade [a transdisciplinaridade], o caminho epistemológico e metodológico [...]”.

Nessa perspectiva, a idéia de complexidade, pelas suas representações multifacetadas, aceita as contradições inerentes aos sujeitos. A transdisciplinaridade, como instrumento do pensamento complexo, tem um “[...] enfoque mais ousado do conhecimento. Aproxima-se da idéia de transversalidade de conceitos [que] ficam mais soltos para estabelecerem articulações, sem territórios, nem fronteiras”. (TRISTÃO, 2004, p. 111). Por último, a sustentabilidade que, conforme a autora, deve estar articulada a diferentes dimensões humanas e, “[...] que depende de criação de situações, de táticas e práticas sustentáveis pelas diferentes sociedades” (p. 53).

Como se vê, a sustentabilidade envolve vários aspectos humanos e deve ser pensada de forma interconectada, relacionada com as dimensões econômicas, espiritual, ética, cultural, social, etc., para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e mudanças de valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos praticantes.

Nesse sentido, a sustentabilidade

[...] emerge como subversão à ordem econômica dominante e como fruto da insatisfação humana contra um modelo falido de desenvolvimento cunhado na racionalidade cognitivo-instrumental. Inscreve-se numa racionalidade mais aberta à imprevisibilidade e se estabelece a compreensão de uma realidade complexa, de uma interdependência entre os processos [...] (TRISTÃO, 2005, p. 255).

Dentro da lógica que Santos (2000) postula, na qual as formas de conhecimento são: a *regulação* e a *emancipação*, a Educação Ambiental, com base nesse autor e dentro da tendência, se aproxima do *conhecimento-emancipação*, pois parte de um estado de colonização (o autor denomina *estado de ignorância*) para a busca de uma solidariedade (denominada *saber*). Portanto, pensar em práticas e sociedades sustentáveis é pensar numa outra lógica que se opõe à racionalidade-instrumental. É ver, na complexidade em que os sujeitos sejam/estejam envolvidos, a participação, o *empoderamento* e tudo que esteja em conformidade para assumir a capacidade de exercer o poder sobre o que os afeta ou os pode afetar futuramente.

Um dos possíveis caminhos para que a sustentabilidade seja a linha mestra dos sujeitos e das sociedades se dá por meio da cultura ambiental, que, segundo Cartea (2005, p. 270), ainda está sob um terreno tênue pois, “La ‘cultura ambiental’ de la inmensa mayoría de la población es aún muy superficial, y ello a pesar de que la información científica disponible y que circula sobre el malestar ecológico se incrementa exponencialmente”.

Dessa forma, a concepção de Educação Ambiental no paradigma da sustentabilidade pressupõe um equilíbrio entre os aspectos sociais, econômicos e do meio ambiente pautado num *conhecimento-emancipação*, em que o sujeito praticante esteja empoderado e apropriado de sua cultura e de sua realidade social para intervir, quando necessário, para a mudança desse cenário. Vale ressaltar que o

sentimento de pertencimento é fundamental na construção dessa cultura ambiental nessa sociedade, pois:

[...] é preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, a esse fluxo de vida de que participamos. A educação ambiental levamos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Por fim, percebo que, em geral, as práticas de Educação Ambiental têm acontecido, nos últimos anos, de forma enredada, e não se resumem somente a uma tendência, mas ora se apresentam mais tradicionais, ora mais críticas e, em outros momentos, caminham para uma perspectiva pós-crítica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo : Cortez, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In: CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.

CARTEA, Pablo Angel Meira. Educación ambiental en tiempos de catástrofe: la respuesta educativa al naufragio del Prestige. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 2, p. 265-283, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz

Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Estudos Culturais, v. 7).

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

LOUREIRO, C. Frederico B. Teoria crítica. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 325-332.

_____. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 62-84.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1988.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 2., p. 317-322, 2005.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

_____. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, n. 0, nov. 2004.

_____. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 2. p. 251-264, 2005.

TRISTÃO, M; FASSARELLA, R. C. Contextos de aprendizagem. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. v. 2, p. 87-96.

_____. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD, GT22. Trabalho.Tristao.doc.