

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FLÁVIA MARIA GONÇALVES DE SANT'ANA**

**CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA PARA A  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POSSÍVEIS CONVERGÊNCIAS**

**SÃO CARLOS**

**2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FLÁVIA MARIA GONÇALVES DE SANT'ANA**

**CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA PARA A  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS POSSÍVEIS CONVERGÊNCIAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

***Orientação: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello***

**SÃO CARLOS**

**Fevereiro de 2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S232ca

Sant'Ana, Flávia Maria Gonçalves de.  
Contribuições da aprendizagem dialógica para a  
educação ambiental e suas possíveis convergências / Flávia  
Maria Gonçalves de Sant'Ana. -- São Carlos : UFSCar,  
2011.  
108 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2011.

1. Educação ambiental. 2. Criticismo. 3. Transformação  
social. I. Título.

CDD: 372.357 (20ª)

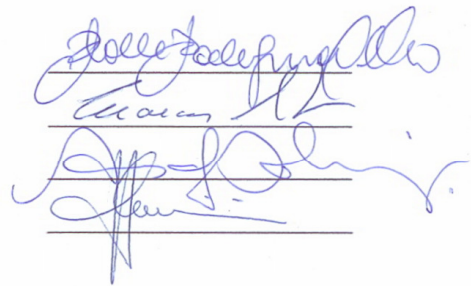
**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Prof. Dr. Marcos Sorrentino

Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

Profª Drª Haydée Torres de Oliveira



Handwritten signatures in blue ink over horizontal lines. The signatures are cursive and appear to be: 1. Roseli Rodrigues de Mello, 2. Marcos Sorrentino, 3. Amadeu José Montagnini Logarezzi, 4. Haydée Torres de Oliveira.

*Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo.*

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não seria possível sem o apoio amoroso de várias pessoas. Ao longo do processo de “mestrar-me” elas estiveram comigo compartilhando as muitas coisas aconteceram (alegrias, desesperos, cansaços, amores, renascimentos, amizades, preocupações, alívios) e sem elas poderia ter me perdido no caminho e talvez nunca teria terminado a elaboração “dessas mal traçadas linhas”. Por isso agradeço,

primeiramente a Deus a possibilidade de existir e de ser como eu sou, e juntamente com Ele agradeço a minha mãe e meu pai, Adalgiza e Martinho, por me receberem como sua filha e cuidarem de mim com todo o carinho e dedicação;

a minha madrinha e meu padrinho, Marian e Miguel, pelo exemplo de uma vida acadêmica, em que eu me inspirei e fui incentivada para chegar até aqui. Antes deles minha irmã e irmão, Natália e Duílio, já me estimulavam e depois deles tantos outras/os professoras/es que se tornaram pra mim exemplos de educadoras/es participaram do meu processo de educar-me em diferentes interações;

as/os participantes do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (Gepea) pelos períodos de construção de conhecimento coletivos acerca da temática ambiental;

ao Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) pelos momentos de intensos aprendizados compartilhados com todas as pessoas que dele fazem parte sendo aqui representadas/os por sua coordenadora Roseli e coordenador Paulo;

a minha turma de mestrado, que foi maravilhosa, companheira em todos os momentos, especialmente Uaiana, Diogo, Luciana, Alexandre, Vívian e Cláudia;

a Michele por conviver comigo, tendo aturado a minha cadeira barulhenta durante as madrugadas, e curado as minhas crises com muito bom humor e chocolates;

as minhas sobrinhas Camilla e Luana, a minha irmãzinha mais nova Rose por todo carinho e orações;

ao meu “namorado” Paulo que nos momentos de crise pacientemente me ouvia e dava colo;

a Roseli por ter sido a primeira pessoa a acreditar em meu potencial dentro desta universidade e ter aberto tantas portas para que eu pudesse chegar até aqui sendo maravilhosamente também orientada por ela;

aos colegas da graduação em pedagogia que mesmo sem entender muito a minha loucura me incentivavam, especialmente a Vivi e o Ernesto que sempre, preocupados comigo perguntavam sobre o andamento do trabalho;

aos meus irmãos e irmãs de luta a favor do fim da discriminação racial que sempre me incentivaram das mais diferentes formas e especialmente ao Dionísio que me ajudou na correção gramatical e sintática;

aos meus companheiros e companheiras da moradia da UFSCar que sempre estiveram com-vivendo minhas alegrias, expectativas, frustrações danças, ritmos, filmes e comidas. Em especial as/os moradoras/es dos blocos 25, durante os anos de 2007 e 2008 e do 45 durante o ano 2009. Sendo todos representados pela Marisa que gentilmente corrigiu os aspectos formais, embora todos os outros tenham participado de algum momento de sua elaboração;

as/aos membras/os da banca examinadora, tanto da qualificação quanto da defesa que muito contribuíram através de seus estudos e vivências nas áreas estudadas;

a Capes pelo apoio financeiro ao longo de quase todo processo;

ao Programa de Pós-graduação em Educação e com ele todos os seus docentes que muito me ajudaram ao longo desta pesquisa;

Por fim, agradeço ao Amadeu que me orientou ao longo desta pesquisa de maneira extremamente especial como só ele consegue ser. Creio que ao nos apresentarmos pela primeira vez nem eu e nem ele não imaginávamos qual seria o nosso desfecho. Ao acompanhar o processo de mestrear-se da Tamy e ser incentivada por ela a voltar aos estudos (e por isso também a agradeço), quem diria que estaria presente em sua primeira orientação e seria a última deste ciclo de orientações. Nestes anos que se passaram muitas coisas ocorreram, compramos muitas lutas, fomos vitoriosos e perdemos algumas batalhas, mas sempre, sempre ganhamos e continuaremos lutando por nossos ideais, convergindo e divergindo em alguns aspectos, mas sempre dialogando da forma amorosa que você, inspirado em Freire, consegue ser.

*Eu não seria o que sou, se não houvessem vocês para serem comigo!*

**Muito obrigada!!!!**

## RESUMO

A educação ambiental brasileira é múltipla, composta por diferentes concepções político-pedagógicas. Assim, cabe à/ao educadora/or ambiental escolher quais concepções se adequam melhor aos seus ideais de sociedade e de ambiente. Esta pesquisa está pautada nos ideais igualitários de sociedade, em que as relações sociais sejam marcadas pelo respeito a todas as formas de vida e pela igualdade de direitos e oportunidades a todas as pessoas. Neste sentido, teve como objetivo oferecer mais possibilidades de ação dentro do campo da educação ambiental ao apresentar a concepção dialógica de aprendizagem como potencializadora da prática da educação ambiental que se diz crítica. Para tanto, discutiram-se teoricamente as possíveis contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental, através da metodologia bibliográfica de pesquisa. O estudo inclui levantamento das principais referências da educação ambiental brasileira e da aprendizagem dialógica e, ao analisá-las, apresenta suas convergências e estrutura possibilidades de contribuição da aprendizagem dialógica para a educação ambiental. Ao final das análises, conclui que muitos dos pressupostos da aprendizagem dialógica já se encontram em diferentes concepções de educação ambiental de forma dispersa e que a educação ambiental, ao se pautar nos princípios da aprendizagem dialógica, poderá ter seus horizontes de atuação ampliados e o fortalecimento de sua criticidade e da busca pela transformação social com preservação ambiental, indicando caminhos concretos para que esta possa ser construída socialmente.

**Palavras chave:** Educação ambiental. Aprendizagem dialógica. Criticidade. Transformação social.



## ABSTRACT

The Brazilian environmental education is multifaceted, consisting of various political-pedagogical conceptions. According to this background, the environmental educator chooses what ideas are best suited to his or her ideals of society and environment. This research is based in ideals of an egalitarian society, in which the social relations are marked by respect to all forms of life and by equal rights and opportunities for all the people. In this sense, the research had as its purpose to offer more possibilities to actions in the area of environmental education to suggest the concept of dialogic learning in order to increase the use of critical environmental education. At last, it discusses theoretically the possible contributions of dialogic learning for environmental education using the methodology of bibliographical research. The study included surveys of the main references in the Brazilian environmental education and learning dialogic and analyzed them in order to present their similarities and potential contributions of dialogic learning for environmental education. At the end of the analysis, we conclude that many of the assumptions of the dialogic learning are present, even though they are scattered, in different conceptions of environmental education, which is based on the principles of dialogic learning and may have its horizon expanded and make their criticality and the search for social transformation and environmental preservation stronger, suggesting concrete directions so it can be socially built.

**Keywords:** Environmental education. Dialogic learning. Criticality. Social transformation.

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Alguns destaques na elaboração de referências legais/políticas para a educação ambiental brasileira, em ordem cronológica. Elaborado a partir de Carvalho, 2008, p. 52-53. .... **19**
- Quadro 2.** Apresentação sintética e comparativa das concepções de educação ambiental convencional e crítica/emancipatória/popular. Fonte: Layrargues, 2002, p. 193. .... **30**
- Quadro 3.** Ênfases temáticas de educação ambiental agrupadas pela produção de novos conhecimentos e pelos espaços ocupados. .... **40**
- Quadro 4.** Comparação entre as concepções objetivista, construtivista, e comunicativa de sociedade através de suas perspectivas sociológicas e de aprendizagem. Extraído de Aubert et al., 2008. .... **51**
- Quadro 5.** Apresentação esquemática dos quatro tipos de ação. Quadro estruturado com base nas elaborações de Habermas (1992; 2001). .... **62**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 O início do caminhar .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 A escolha do caminho e o seu trajeto .....</b>	<b>12</b>
<b>2. O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1. Um breve histórico da educação ambiental .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2. Abordagens da educação ambiental .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.a. Primeira diferenciação: a escolha ideológica .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.b. Diferentes classificações da educação ambiental.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.c. Análise da educação ambiental através de sua produção acadêmica ....</b>	<b>38</b>
<b>3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA .....</b>	<b>44</b>
<b>3.1 O giro dialógico e a sociedade da informação.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 Os princípios da aprendizagem dialógica.....</b>	<b>52</b>
<b>4. CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA     PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1 Primeiras aproximações.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 Os princípios da aprendizagem dialógica na educação ambiental .....</b>	<b>85</b>
<b>4.3 Primeiras considerações.....</b>	<b>98</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 O início do caminhar

Iniciei meus estudos de graduação na Uniara (Centro Universitário de Araraquara) através do curso de ciências biológicas. O que é importante destacar é o fato de ele ter me rerepresentado à sala de aula de modo a atentar às relações de ensino e aprendizagem e, principalmente, à educação ambiental.

Desde o primeiro momento em que estive numa sala de aula com esse novo olhar, fui tomada por uma sensação inexplicável, que gerou um desejo de querer mais e mais estar ali. Mas somente estar não era o suficiente, questionava a estrutura e a forma com que era levada a exercer a profissão de educadora. Em busca de melhorar a minha prática e entender mais sobre os mecanismos e as teorias que a regiam, voltei à graduação, agora em pedagogia (na Universidade Federal de São Carlos – Ufscar).

Concomitantemente estudava sobre educação ambiental no Gepea (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental da Ufscar), onde pude aprofundar meus estudos no tema e tomar posição frente às diferentes vertentes atuais em educação ambiental. Ainda nesse sentido me especializei em educação ambiental através do Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada da Universidade de São Paulo (Crhea-USP). Assim, os estudos em educação e educação ambiental já eram parte da minha vida e iriam se unir a mais uma prática/conceito.

Durante meus estudos no curso de pedagogia, fui apresentada ao Niase (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Ufscar) e com ele toda a sua prática educativa baseada na aprendizagem dialógica. Fiquei encantada com as possibilidades de ação e de entendimento de mundo que me propunha e resolvi que esta também faria parte dos meus estudos. Desde então, em cada momento, procurava unir as teorias. E assim, durante a minha iniciação científica<sup>1</sup>, no curso de pedagogia, começaram propriamente meus estudos procurando unir a educação ambiental e a aprendizagem dialógica.

---

<sup>1</sup> SANT'ANA, Flávia Maria Gonçalves de. O olhar dos familiares sobre as condições socioambientais do entorno e suas implicações no projeto Comunidades de Aprendizagem de São Carlos-SP. Iniciação científica

Logo após, ao ingressar no mestrado, elaborei meu projeto ainda buscando tal objetivo, mas não era a única nessa busca: antes de mim já haviam estudos realizados por Amadeu Logarezzi e Caroline Lins Ribeiro. Enquanto Ribeiro buscou, nas práticas de um espaço educador pautadas pela educação ambiental, contribuir com a construção do conhecimento sobre práticas docentes em educação ambiental articuladas à perspectiva social, transformadora, efetivamente democrática e dialógica (RIBEIRO, 2009, p. 92), Logarezzi identificava aproximações entre a aprendizagem dialógica e a educação ambiental crítica, procurando sistematizá-las e difundi-las em diferentes campos. (LOGAREZZI, 2006, 2009, 2010, 2011)

Ambos pertenciam ao Gepea e levavam para aquele espaço textos sobre a aprendizagem dialógica, provocando novas reflexões no campo da educação ambiental. Nesses momentos aprendia muito e refletia sobre a necessidade da realização de um estudo teórico que nos ajudasse a entender melhor as relações e as possibilidades de união das duas propostas, uma vez que sentia não ter conseguido esgotar todas as possibilidades durante a iniciação científica.

## 1.2 A escolha do caminho e o seu trajeto

A educação ambiental tem sido ressignificada ao longo dos anos. No livro *Identidades da educação ambiental brasileira* podemos observar diferentes vertentes da educação ambiental existente no Brasil. Já em sua apresentação, Layrargues discorre sobre a necessidade de diferenciação entre suas concepções e práticas devido aos diferentes posicionamentos político-pedagógicos dos educadores ambientais.

Isto se dá porque a educação ambiental,

é um vocábulo composto por um *substantivo* e um *adjetivo*, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o *substantivo Educação* confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática, o *adjetivo Ambiental* anuncia o contexto motivador da ação pedagógica. (LAYRARGUES, 2004, p. 7)

Deste modo, educação ambiental configura-se como uma prática especial de educação. Nela devem-se considerar “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, lei 9.795/99, Art. 1)

Neste sentido, a educação ambiental deve apoiar-se nas concepções pedagógicas que objetivem articulações das ações educativas “voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, potencializando o papel da educação para as necessárias e inadiáveis mudanças culturais e sociais de uma transição societária em direção a sustentabilidade.” (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2006, p. 9)

São diversas as concepções pedagógicas utilizadas com o propósito apresentado. Dentre elas, o Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2006, p. 10) elenca algumas:

Alguns dos vários conceitos e princípios que são fundamentais para a perspectiva de educação ambiental contida no ProFEA<sup>2</sup> são a Autonomia, a Alteridade, a Complexidade, a Democracia, a Identidade, a Inclusão Social, a Justiça Ambiental, a Participação e o Controle Social, o Pertencimento, a SocioBioDiversidade, o Saber Ambiental, a Sustentabilidade, a Emancipação, o Território, a Solidariedade e a Potência de Ação. Tais conceitos têm nos remetido a escolas de pensamento como a Hermenêutica, a Teoria Crítica, o Ambientalismo e a Educação Popular. Estes conceitos e princípios, por sua vez, implicam em alguns princípios e estratégias metodológicas para a formação de educadoras(es) ambientais como a Ação Comunicativa, a Pedagogia da Práxis, a Intervenção educacional, a Intervenção Psicossocial, a Pesquisa-Ação- Participante, a Pesquisa-Ação, a Pesquisa Participante, os Coletivos Educadores, a Inter e transdisciplinaridade, o Laboratório Social, os Círculos de Cultura, a Sociologia das Emergências, a Vanguarda que se autoanula, as Estruturas Educadoras, a Construção do Conhecimento, a Comunidade de Aprendizagem, a Comunidade Interpretativa e o Cardápio de Aprendizagem.

Ao analisar as concepções pedagógicas presentes no ProFEA, observamos que a aprendizagem dialógica, enquanto concepção educativa, aborda muitos dos elementos trazidos neste documento. Também destacamos sua convergência com o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*.

A aprendizagem dialógica foi elaborada pelos membros do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona (CREA/UB/Espanha) na busca de acompanhar as transformações sociais vividas a

---

<sup>2</sup> ProFEA: Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais

partir da década de 1970<sup>3</sup> a fim de construir junto às pessoas em processo de exclusão social, novas possibilidades de viver e se relacionar. Com este intuito, o CREA pauta-se em diferentes teorias sociológicas, psicológicas e educacionais, tendo destaque a ação comunicativa de Habermas e a dialogicidade de Freire, ambas presentes também no ProFEA.

O nosso intuito, nesta dissertação, consistiu em elencar as possíveis contribuições que a aprendizagem dialógica traz para a educação ambiental, uma vez que ambas já possuem algumas similaridades.

Deste modo, os nossos objetivos foram oferecer mais possibilidades de ação dentro do campo da educação ambiental e valorizar aquelas que busquem abordar as dimensões social e ambiental da crise civilizacional contemporânea, no que se refere à qualidade de vida, não só do ser humano, mas de todo planeta, tendo o diálogo como o principal meio de transformação das relações humanas – ser humano-ser humano e ser humano-ambiente.

Para atingir tal objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica porque “há poucos trabalhos envolvendo questões epistemológicas, históricas e filosóficas da EA<sup>4</sup>” (CARVALHO, TOMAZELLO e OLIVEIRA 2009, p. 18), e também por se tratar de um campo em formação. Daí a possibilidade de realizar um estudo teórico uma vez que a pesquisa bibliográfica possibilita “um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”. (LIMA & MIOTO, 2007, p. 40).

Nesta perspectiva, realizamos um levantamento de obras existentes sobre a educação ambiental e aprendizagem dialógica, sínteses e críticas de alguns dos textos selecionados, levantamento de aspectos da aprendizagem dialógica que contribuem para a educação ambiental e, por fim, realizamos uma síntese integradora de ambas.

Em cada etapa de estudo buscamos conhecer e descrever as bases teóricas da aprendizagem dialógica e da educação ambiental para poder elencar quais elementos da

---

3 Década em que alguns sociólogos entendem como fim da sociedade industrial e início da sociedade da informação. Ao longo dela ocorreram grandes acontecimentos mundiais como, particularmente, o aumento da troca de operários por máquinas que gerou desemprego e exclusão social de muitas pessoas em diferentes países. Em tal contexto, na Espanha, o CREA juntamente com moradores de um bairro de operários fundaram uma escola (Verneda de San Martín) a fim de viabilizar novas possibilidades. Juntamente com as experiências vividas nesta escola a aprendizagem dialógica foi sendo formulada.

4 EA: educação ambiental. Preferimos, sempre que possível, não utilizar siglas ao longo do trabalho. Nos casos em que o significado da sigla não estiver nítido, esta será acompanhada de nota de rodapé.

primeira potencializam ações na segunda. Essa busca perpassou o estudo aprofundado dos autores que as formularam, bem como de suas bases teóricas.

Dentre os autores estudados destacamos aqueles que entendemos ser chave para nossos estudos, bem como nossas fontes primárias de estudo.

Primeiramente, destacamos as obras de Freire (1992, 2005a, 2005b, 2008) que nos ajudaram a aprender mais sobre as duas áreas de estudo. Na aprendizagem dialógica ele é autor chave, visto que a mesma é pautada pela dialogicidade. Já em educação ambiental, ele é muito estudado por diversos autores que buscam a reflexão crítica da sociedade e que se opõem a uma educação ambiental bancária, pautada na transmissão de conteúdos, buscando ações no sentido de uma educação dialógica, libertária e crítica.

Relacionado à aprendizagem dialógica estudamos primeiramente as/os autoras/es Mello (2002, 2008), Ferrada (2001, 2008), Flecha (1997), Elboj et al. (2002) e Habermas (1992, 2001). Mello e Ferrada são responsáveis pela divulgação e pelo estudo da temática na América do Sul, a primeira no Brasil e a outra no Chile. Flecha e Elboj et al. fazem parte do grupo de autores/as que formularam a proposta e Habermas, assim como Freire, é uma das bases teóricas de sua elaboração.

Nos estudos sobre a educação ambiental, nos pautamos primeiramente nos documentos legais e seguimos os estudos tendo como base a educação ambiental crítica, por entender que tal vertente é a mais utilizada nos documentos legais e também por acreditar que ela é a que mais favorece ações críticas e dialógicas, redundando em maior potência de transformação da realidade. Nesse sentido, escolhemos autoras/es que compartilham da nossa escolha: Carvalho, Layrargues, Loureiro, Ferraro, Sorrentino, Avanzi, Sauv e, Guimarães, entre outras/os.

Além dos estudos e autores de referência para o nosso trabalho, utilizamos outros materiais escolhidos de acordo com os seguintes parâmetros:

1. a relevância do estudo na temática/abordagem escolhida;
2. a frequência em que foram citados por outros trabalhos investigadas no primeiro momento desta pesquisa.

Como já apresentado acima, dividimos o nosso estudo em diferentes momentos. No primeiro momento houve a organiza o de possíveis materiais a serem estudados. O levantamento deu-se através de pesquisa em bancos de disserta o/tese



(Unicamp<sup>5</sup>, USP<sup>6</sup>, domínio público; BDTD<sup>7</sup>, Ufscar<sup>8</sup>), revista da área (RevPEA<sup>9</sup>) e Caderno Cedes de EA<sup>10</sup> - quando necessário utilizamos as palavras chave: educação ambiental e aprendizagem dialógica. Após a primeira seleção, realizamos a leitura dos resumos e primeira seleção de possíveis dados.

Os documentos selecionados foram novamente visitados através de uma rápida leitura a fim de verificar suas possíveis relações com os objetivos do estudo. Dependendo do grau de aproximação foram sendo organizados em diferentes categorias. Após este processo de seleção e classificação foram realizadas leituras reflexivas e organização de fichamentos críticos, partindo de um roteiro de leitura pré-determinado. Os fichamentos foram utilizados na elaboração dos capítulos bem como na síntese integradora dos conceitos.

Assim, com base nos teóricos de referência para o estudo e nos demais estudos elencados, organizamos esta dissertação da seguinte maneira:

No segundo capítulo, trouxemos um breve histórico da educação ambiental e apresentamos também suas diferentes vertentes ideológicas; correntes prática/pedagógicas; temáticas e ênfases de pesquisa, para poder nos posicionar dentro deste campo tão diverso que consiste na educação ambiental brasileira.

Do mesmo modo, no terceiro capítulo apresentamos a aprendizagem dialógica iniciando com o contexto social vigente, passando por algumas concepções pedagógicas correspondentes a diferentes contextos sociais, para, por fim, apresentar os princípios que compõem a aprendizagem dialógica com base em diferentes obras e autores que os fundamentam.

O quarto capítulo consiste na aproximação entre educação ambiental e aprendizagem dialógica. Nele primeiro elencamos algumas aproximações entre a educação ambiental, Freire e Habermas, autores fundamentais para a aprendizagem dialógica, para depois apresentar algumas propostas já existentes de união entre as concepções e aprofundarmos tal proposta discorrendo sobre como os princípios da aprendizagem dialógica podem favorecer a educação ambiental que propõe transformações socioambientais.

---

5 Unicamp: Universidade estadual de Campinas.

6 USP: Universidade de São Paulo

7 BDTD: Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações

8 Ufscar: Universidade Federal de São Carlos

9 RevPEA: Revista de pesquisa em educação ambiental

10 EA: educação ambiental

## 2. O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste capítulo apresentamos inicialmente um breve histórico da educação ambiental, particularmente no contexto brasileiro. Em seguida, discutimos as diferentes abordagens que historicamente vêm constituindo a educação ambiental como um campo de atuação profissional, destacando alguns dos aspectos teóricos mais importantes para suas práticas.

### 2.1. Um breve histórico da educação ambiental

Em termos cronológicos e mundiais, a primeira vez que se adotou o nome *educação ambiental* foi em um evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido, no ano de 1965. (LOUREIRO, 2006, p. 69)

Em 1972, Estocolmo foi palco da Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente humano. Nela foi ressaltada a “importância de se trabalhar a vinculação entre meio ambiente e educação, iniciando uma discussão específica de caráter mundial que a colocou no status de assunto oficial para a ONU em projeção mundial” (LOUREIRO, 2006, p. 69).

Após esse evento, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura da ONU (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) ficaram responsáveis pela elaboração do Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea), instância internacional responsável pelo fomento da educação ambiental, tornando-a um campo específico internacionalmente reconhecido, sendo consagrado, em 1975, com a realização do I Seminário Internacional de Educação Ambiental em Belgrado.

O grande mérito desse seminário [...] foi reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como a fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação dos bens naturais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e do entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados. Para isso, enfatizou-se a Educação Ambiental como processo educativo amplo, formal ou não, abrangendo as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e

habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta (LOUREIRO, 2006, p. 70).

Desde então, diversos eventos<sup>11</sup> foram realizados. Entre eles, destacamos a *Conferência Intergovernamental*, realizada em Tbilisi no ano de 1977, por ser destacada como encontro de referência e por definir diretrizes que permanecem válidas como pontos de identidade internacional para o/a educador/a ambiental dos diferentes países que ali estavam presentes, inclusive o Brasil.

Outro evento de destaque foi o *Fórum Global*, realizado no Rio de Janeiro em 1992. Ele ocorreu concomitantemente à Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, também conhecida como Eco 92. No Fórum foi elaborado o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, documento que expressa o que as educadoras e os educadores de países de todos os continentes pensavam em relação à educação ambiental e que estabeleceu um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária.

Em linhas gerais, tais compromissos foram articulados no sentido de ampliar as possibilidades de ação e articulação da educação ambiental com diferentes instituições, inserindo a problemática como política pública, articulando as ações e incentivando a produção de conhecimento. Por considerarem que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida, seus princípios englobam entender a educação como direito universal, no qual, todas as pessoas envolvidas são aprendizes e educadoras. Nesse sentido, a educação parte de um pensamento crítico, sendo um ato político que estimula os valores éticos e dá importância às diferentes formas de conhecimento.

No Brasil, a educação ambiental já era discutida na década de 1970 por meio de projetos e programas dos movimentos ambientalistas, além de aparecer na legislação brasileira desde 1973, como atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (a extinta SEMA, que também promoveu os primeiros cursos de formação para educadores

---

11 Tais como: Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundária, realizado no Perú em 1976; Conferência Intergovernamental, realizado em Tbilisi, no ano de 1977; Seminário Educação Ambiental para América Latina, realizado na Costa Rica em 1979; Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, realizado em Moscou, no ano de 1987; Seminário Latino Americano de Educação Ambiental, realizado na Argentina em 1988; Jornada Internacional de Educação Ambiental, realizada no Rio de Janeiro, em 1992; Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Thessaloniki, no ano de 1997, e tantos outros encontros/convenções/congressos/fóruns mundiais/continentais/nacionais/regionais que são realizados anualmente com o intuito de estudar/discutir/elaborar planos de ação em educação ambiental.

ambientais). Mas é nas décadas seguintes que ela se torna mais conhecida a partir de políticas públicas específicas, como podemos observar no quadro 1.

As mais recentes políticas públicas em educação ambiental são pautadas na constituição de 1988 – que dá direito a todas as pessoas a um ambiente ecologicamente equilibrado, sendo dever do poder público e da coletividade defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações, utilizando a educação ambiental em todos os níveis de ensino em prol da preservação do ambiente – e no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que complementa o caráter de preservação ecológica da educação ambiental com a justiça social, assumindo seu papel ideológico contra hegemônico, buscando diálogo entre indivíduos e instituições a fim de criar “novos modos de vida, baseados em atender as necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais” (TRATADO..., 1992, tópico II, inciso 12).

**Quadro 1.** Alguns destaques na elaboração de referências legais/políticas para a educação ambiental brasileira, em ordem cronológica. Elaborado a partir de Carvalho, 2008, p. 52-53.

#### **Principais referências legais/políticas para a educação ambiental brasileira**

- 1981 → Elaboração da política nacional de meio ambiente. (LEI N° 6.938/1981)
- 1988 → Inclusão da educação ambiental como direito de todos e dever do estado no capítulo IV (meio ambiente) da Constituição.
- 1992 → Criação dos Núcleos de Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da educação (MEC).
- 1994 → Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea), pelos ministérios de meio ambiente, educação e cultura.
- 1997 → Elaboração dos Parâmetros Curriculares, definidos pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em que “meio ambiente” é incluído como um dos temas transversais.
- 1999 → Aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental pela lei 9.795 (Pnea).
- 2001 → Implementação do Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola, pelo MEC.
- 2002 → Regulamentação da Política nacional de educação ambiental (Lei 9.795) pelo decreto 4.281.
- 2003 → Criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA, reunindo MEC e MMA, atendendo aos preceitos da Pnea
- 2004 → Reelaboração do programa nacional de educação ambiental (Pronea)
- 2006 → Criação do Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais (Profea) pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.
- 2010 → Aprovação da Resolução 422 do Conselho Nacional do Meio Ambiente, com diretrizes sobre conteúdos e procedimentos em educação ambiental.

Assim, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99), pautada em alguns dos documentos mencionados acima, avança na discussão discorrendo também sobre como deve ser estruturada a educação ambiental no ensino formal e não formal. Tal política é regulamentada pelo Decreto 4.281/2002, que cria o seu órgão gestor e conta com um comitê assessor, sendo este composto por diferentes órgãos e entidades, representando os diferentes setores da sociedade brasileira. Tal órgão criou e implementou o Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais Populares (Profea) que dá diretrizes amplas para a consolidação de processos educativos que abrangem diferentes vertentes pedagógicas e de pesquisa. Outra referência importante é a Resolução Conama, 422 de 23 de março de 2010, que “estabelece diretrizes para conteúdos e procedimentos em ações, projetos, campanhas e programas de informação, comunicação e educação ambiental no âmbito da educação formal e não formal, realizadas por instituições públicas, privadas e da sociedade civil.” (CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE, 2010, p. 91)

No âmbito educacional a educação ambiental é contemplada primeiramente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), já que esta tem como objetivo formar cidadãos mediante a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, artigo 32 inciso II). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), a educação ambiental está presente através do tema transversal “Meio Ambiente” e é reforçada pelo Plano Nacional de Educação, que, em conformidade com a LDB, reforça a transversalidade da educação ambiental, sendo desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente. (BRASIL, 2001)

Além das ações e políticas aqui apresentadas, outras, partindo destas, têm sido implementadas nacionalmente, dentre as quais destacamos a criação de redes e coletivos educadores por todo país. Segundo o Ministério de Meio Ambiente (MMA),

Coletivos Educadores são conjuntos de instituições que atuam em processos formativos permanentes, participativos, continuados e voltados à totalidade e diversidade de habitantes de um determinado território. O Coletivo Educador é, ao mesmo tempo, resultado e realizador do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e do Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (ProFEA). O papel de um Coletivo Educador é promover a articulação institucional e de políticas públicas, a reflexão crítica acerca da problemática socioambiental, o aprofundamento conceitual e criar condições para o desenvolvimento continuado de ações e processos de formação em Educação Ambiental com a população do contexto, visando a sinergia dos processos de aprendizagem que contribuem para a construção de territórios sustentáveis. (MINISTÉRIO DE MEIO AMBIENTE, 2011)

Segundo Ferraro e Sorrentino (2005), o coletivo educador é um grupo composto por representantes de diferentes segmentos da sociedade que

se aproximam para superar lacunas e dificuldades e potencializar as qualidades e capacidades de cada instituição, de cada pessoa, para possibilitar processos de educação ambiental permanentes, articulados, continuados e voltados a totalidade de habitantes de um determinado território. (id. *ibidem*, p. 60)

Seu papel é promover articulação de políticas públicas, reflexões críticas, aprofundamento conceitual e instrumentalização para a ação. Esta se refere a um contexto oferecido pelo ambiente em questão, dessa forma, pesquisa as práticas que já existem nele, valorizando-as e promovendo o diálogo entre os saberes. Neste sentido, a formação se dá de forma continuada, com base no modelo “cascata”, iniciando o processo por um “conjunto de instituições que atuam com processos formativos e que juntas planejam, implementam e avaliam processos continuados de formação de educadoras/es ambientais populares que intervenham em sua realidade socioambiental” – são os denominados PAP2<sup>12</sup> e podem ser universidades, movimentos sociais, ONGs, instituições públicas, associações, etc. (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2011).

Estes, em processo de diálogo contribuem na formação de novas/os educadoras/es ambientais (PAP3), provenientes de diferentes âmbitos sociais (pessoas de sindicatos, associações, movimentos, instituições de ensino, órgãos públicos, empresas).

Os indivíduos dos grupos PAP3 mediarão e animarão os processos formativos dos grupos PAP4, compostos por pessoas que deverão congrega tal diversidade que permita o envolvimento de toda a população do contexto através das intervenções das educadoras educadores dos grupos PAP4. O planejamento da arquitetura começa com a seleção dos indivíduos que comporão os grupos PAP3. Este é um movimento-chave e deve buscar toda a diversidade possível. O mapeamento das experiências sociais disponíveis permite que se perceba a existência de grupos de ação-reflexão no contexto, que já vêm enfrentando a problemática. (ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2007, p. 20)

As redes de educação ambiental funcionam de forma parecida e muitas vezes estão articuladas com os coletivos educadores. Suas ações muitas vezes se dão em conjunto e constroem novas possibilidades e políticas públicas em educação ambiental, como é o caso do município de São Carlos, que possui um programa e uma lei municipal de educação ambiental, construídos conjuntamente com diferentes entidades civis cuja missão é

---

<sup>12</sup> PAP1 a PAP4 são os diferentes níveis da organização do Profea, os quais, baseados em princípios da pesquisa ação participante, incluem pessoas que aprendem participando em meio a uma dupla capilaridade que flui do DEA/MMA até as/os educadores ambientais populares e vice-versa, passando por coletivos educadores regionais (PAP2) e por pessoas formadoras de educadoras/es ambientais (PAP3).

estimular a formação e a articulação constante entre educadoras e educadores ambientais e entre projetos, programas e ações por elas/es desenvolvidos em âmbito municipal, para a troca de experiências e o fortalecimento mútuo, garantido a continuidade das ações e contribuindo para o estabelecimento de um município socialmente justo, ecologicamente prudente, economicamente viável, culturalmente diverso e politicamente atuante; renovando em cada atitude o compromisso ético pela qualidade de vida, em todas as suas manifestações. (SÃO CARLOS, 2010)

Pudemos observar na trajetória histórica da educação ambiental uma mudança marcante entre ser movimento social e constituir-se como redes de mobilização social. Santos e Sorrentino (2002), pautados em Maria da Glória Gohn, a denominam como uma nova cultura política, sendo parte dos novos movimentos sociais, uma vez que traz

para a esfera pública novos atores sociais, reivindicação de novos direitos sociais, expansão dos direitos da cidadania e das concepções tradicionais de fazer política, através de propostas participativas, compreendidas em suas dimensões subjetiva e política, voltadas à recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida e, acima de tudo, em despertar a potência de ação e a emancipação individual e coletiva dos atores envolvidos. (id. *ibidem*, 2002, p. 4)

A sua representação nos órgãos públicos possibilita “abrir espaços que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos e de todas as espécies e sistemas naturais com os quais compartilhamos o planeta ao longo dos tempos” (SORRENTINO et al., 2005, p. 288). Nesse sentido, houve no Brasil a implementação de diversas políticas públicas que buscaram ampliar as ações em educação ambiental nacionalmente. Muitas delas já foram citadas ao longo do texto, mas é importante ressaltar que existiu uma grande preocupação em formar educadores/as ambientais. Segundo Sorrentino et al. (*ibidem*, p. 292), tais formações se orientaram por 3 eixos pedagógicos: a) intervenção socioeducacional como práxis pedagógica; b) estabelecimento de comunidades interpretativas e de aprendizagem; c) acesso autogestionado a cardápios de conteúdo e instrumentos pertinentes à temática socioambiental de cada contexto.

Dando suporte a tal formação e implementação de práticas, estimulou-se a criação de salas verdes, coletivos educadores e de estruturas de comunicação e ação, como as redes ambientais espalhadas pelo país. A Rebea (Rede Brasileira de Educação Ambiental) demonstra a força e a importância de tal forma de articulação, estando ativa desde 1992.

Gohn (2010, p. 22) afirma que ao se tornar parte do Estado o movimento social perde sua força criadora, se transformando em executor de tarefas programadas, tarefas essas monitoradas e avaliadas confinando a possibilidade de emancipação em espaços de resistência. Acreditamos que seja possível tal afirmação, mas que, por conta da

heterogeneidade<sup>13</sup> que compõe o movimento ambientalista, tais espaços de resistência são essenciais para que não se perca o foco do que queremos com a educação ambiental. Neste sentido, a sua presença no Estado nos possibilita garantir a criação de políticas públicas que nos ajude a alcançar nosso alvo. Mas a presença do movimento ambientalista organizado de outras maneiras nos possibilita fiscalizar os órgãos públicos e, quando necessário, relembrar os/as nossos/as representantes o que almejamos em nosso projeto de sociedade, indicando eventuais descompassos nesse caminhar.

Por conta dessa heterogeneidade e da diversidade também presente no campo da educação, faz-se necessário discorrer sobre as diferentes concepções de educação ambiental que se formaram a partir de diferentes práticas, o que faremos com base em diferentes autores e documentos. Em algumas vezes vamos denominá-la no plural devido a especificidades teórico-metodológicas presentes, originadas em distintos elementos ideológicos, e, em outras, no singular, quando nos referirmos à educação ambiental em geral.

## 2.2. Abordagens da educação ambiental

São vários os estudos<sup>14</sup> que refletem sobre as escolhas político-pedagógicas e a produção acadêmica em educação ambiental. Para apresentar tais escolhas e suas relações

---

13 Lembramos que o movimento ambientalista, como a autora mesmo apresenta, é composto por grupos que podem ser classificados como movimentos sociais, no seu sentido mais tradicional, sendo formado pela sociedade civil com uma identidade comum e um projeto de vida e sociedade, passando por mobilização social, que é composto por quem busca se adequar a certa identidade. Como movimento social, as pessoas se uniam por terem uma identidade em comum, nesta, as pessoas são convidadas a terem tal identidade; e culminando em redes, que, para alguns, “substitui a categoria de movimento social, para outros é um dos suportes ou ferramentas dos movimentos, e para outros ainda, a rede é uma construção que atua em outro campo, das práticas civis, sem conotações com a política, onde a ideia de ‘público participante’ substituiu a de militante, ou cria o ativista etc.” (GOHN, 2010, p. 35)

14 Entre eles citamos:

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro, SANTANA, Luiz Carlos, CARVALHO, Luiz Marcelo de. Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I Epea. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 1, n. 1, p.141 – 173, 2006.

GUERRA, Antonio F. S. Um panorama da inserção da educação ambiental na Região Sul. Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. especial, p. 28-45, dez 2008. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/volesp08/art3vesp.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2010.

LORENZETTI, Leonir. Estilos de Pensamento em Educação Ambiental: Uma Análise a Partir das Dissertações e Teses. 2008. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.



como a produção acadêmica, realizamos uma análise utilizando principalmente: os livros *Identidades da educação ambiental brasileira* (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2004), *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental* (LOUREIRO, 2004); e os artigos *Uma cartografia das correntes em educação ambiental* (SAUVÉ, 2005); *Um olhar para a produção de pesquisa em educação ambiental a partir do GT Ambiente, Sociedade e Educação, da Anppas* (AVANZI, CARVALHO & FERRARO, 2009) e *Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (Anped, Anppas e Epea)* (CARVALHO & FARIAS, 2010), entendendo que, por serem estudos recentes ou de referência na área de estudo, apresentam perspectivas atualizadas do campo de pesquisa, considerando as limitações temporais a que esta dissertação e essas/es autoras/es se submetem.

Com base nos estudos acima elencados, dividiremos este capítulo em três partes. Num primeiro momento, apresentaremos a educação ambiental como dual, para afirmar certas escolhas em educação ambiental, em detrimento de outras. Em seguida, teremos outra análise pautada em cerca de 15 diferentes correntes práticas, teóricas ou teórico-práticas de educação ambiental. Nela, diferentemente da primeira proposição, as correntes podem se relacionar compativelmente, complementando-se. Já na última parte, há a apresentação de duas pesquisas que buscaram elucidar tendências temáticas encontradas em artigos apresentados nos três maiores congressos acadêmicos da área no Brasil. Nos propomos a encontrar relações entre esses três momentos, considerando os critérios utilizados por cada autor/a ao elencar suas considerações e entendendo que a cada momento estudávamos aspectos diferentes que juntos constituem o campo da educação ambiental no Brasil.<sup>15</sup>

---

NOVICKI, Victor. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em educação ambiental: programas de pós-graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002). In: Reunião anual da Associação Nacional De Pesquisa e Pósgraduação da Anped, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais eletrônicos... Poços de Caldas: Anped, 2003.

RINK, Juliana; MEGID NETO, Jorge. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (Epea). Educação em revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 235-263, 2009.

SAITO, Carlos H.; BASTOS, Fábio P.; ABEGG, Ilse. Temáticas ambientais e biomas brasileiros: análise dos trabalhos de pesquisa em educação em ciências em eventos científicos nacionais nos últimos cinco anos. Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental, v.17, p. 167-177, jul./dez. 2006.

15 É importante ressaltar que o levantamento feito por Sauvé refere-se ao contexto norte americano (Estados Unidos da América e Canadá) e europeu, mas teve muita repercussão nos estudos brasileiros.

### 2.2.a. Primeira diferenciação: a escolha ideológica

A primeira diferenciação a ser feita entre as educações ambientais, pauta-se na escolha ideológica. Em outras palavras, revela o modelo de sociedade a ser buscado através das ações educativas. Para a compor, utilizaremos os conceitos apresentados por Layrargues (2002), Guimarães (2004; 2006) e Carvalho (2001).

#### **Educação ambiental (EA) comportamental *versus* EA popular**

Para Carvalho (2001) as práticas de educação ambiental estão atreladas às variações que ocorrem nos campos que a compõem (ambiental e educativo), resultando em, pelo menos, dois vetores de tensão que incidem sobre ela:

i) a complexidade e as disputas do campo ambiental, com seus múltiplos atores, interesses e concepções e ii) os vícios e as virtudes das tradições educativas com as quais estas práticas se agenciam.) [...] Estes vetores vão gerar uma grande clivagem no conjunto das prática de EA, demarcando duas diferentes orientações que poderiam ser chamadas: EA comportamental e a EA popular. (id. *ibidem*, p. 4)

Para a autora, a educação ambiental comportamental surge no debate ambientalista que generaliza a urgência de conscientizar os diferentes estratos da população sobre os problemas ambientais que ameaçam a vida no planeta. Nesse sentido, o papel da educação é valorizado como agente difusor de conhecimentos sobre o meio ambiente, e indutor da mudança de hábitos e comportamentos considerados predatórios. Nesta corrente, embora todos os grupos sociais devam ser educados para a conservação ambiental, as ações envolvendo crianças são supervalorizadas. (CARVALHO, 2001)

As crianças representam aqui as gerações futuras em formação. Considerando que as crianças estão em fase de desenvolvimento cognitivo, supõe-se que nelas a consciência ambiental pode ser internalizada e traduzida em comportamentos de forma mais bem sucedida do que nos adultos que, já formados, possuem um repertório de hábitos e comportamentos cristalizados e de difícil reorientação. (id. *ibidem* p. 5)

Carvalho (2001) ressalta que o principal problema desta educação é a visão restrita dos processos sociais e subjetivos que constituem os sujeitos, destacando o equívoco de reduzir os indivíduos a sua dimensão racional.

Comportamento é um conceito muito pobre para dar conta da complexidade do agir humano. Não se trata de induzir novos comportamentos, pois isso pode ser

alcançado de forma pontual sem implicar em qualquer transformação significativa no sentido da construção de um novo ethos, no sentido de um novo pacto civilizatório desejado por um ideário ecológico emancipatório. (id. ibidem, p. 8)

### Em contraponto, a educação ambiental popular

está associada com a tradição da educação popular que compreende o processo educativo como um ato político no sentido amplo, isto é, como prática social de formação de cidadania. A EA popular compartilha com essa visão a idéia de que a vocação da educação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade. O destinatário da educação nesta perspectiva são os sujeitos históricos, inseridos numa conjuntura sócio-política determinada cuja ação, sempre intrinsecamente política, resulta de um universo de valores construído social e historicamente. Nesta perspectiva não se apaga a dimensão individual e subjetiva, mas esta é vista desde sua intercessão com a cultura e a história, ou seja, o indivíduo é sempre um ser social. (CARVALHO, 2001, p. 6)

Nesta vertente, a educação é vista como prática de formação dos sujeitos e produção de valores, é comprometida com a emancipação dos sujeitos e amplia a discussão ambiental, incluindo nesta o debate sobre o acesso e as decisões relativas aos recursos ambientais. O educador ambiental é um mediador da compreensão das relações, atuando como “um intérprete dessas relações, um coordenador das ações grupais ou individuais que geram novas experiências e aprendizagem.” (id. ibidem, p. 9).

Mais do que resolver os conflitos ou preservar a natureza através de intervenções pontuais, esta EA entende que a transformação das relações dos grupos humanos com o meio ambiente está inserida dentro do contexto da transformação da sociedade. O entendimento do que sejam os problemas ambientais passa por uma visão do meio ambiente como um campo de sentidos socialmente construído e, como tal, atravessado pela diversidade cultural e ideológica, bem como pelos conflitos de interesse que caracterizam a esfera pública. Ao enfatizar a dimensão ambiental das relações sociais, a EA popular propõe a transformação das relações com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um novo ethos social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários. (CARVALHO, 2001, p. 6-7)

Diferente da preferência dada ao público infantil na educação ambiental comportamental, nesta não há a opção de um grupo prioritário, por compreender a formação como um processo permanente, e sempre possível.

Por fim, a autora ressalta que embora o foco da EA popular não seja o comportamento, algumas práticas carregam uma ‘herança racionalista’ ao buscar realizar a conscientização. “Ocorre que nem toda EA popular se atém estritamente à noção de conscientização, mesmo porque uma crítica deste conceito tem sido feita pela própria educação popular nos últimos anos.” (id. ibidem, p. 6)

### **Educação ambiental conservadora *versus* educação ambiental crítica**

A educação ambiental conservadora descrita por Guimarães (2004), é pautada no cientificismo cartesiano e no antropocentrismo,

[...] que sustenta uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, baseada na dominação e espoliação da primeira sobre a segunda [...] Essa é uma compreensão de mundo que tem dificuldades em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto. Privilegiando uma dessas partes, o ser humano, sobre as demais, natureza, estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação. (id. *ibidem*, p. 26)

Para o autor, alguns educadores, apesar de realizarem atividades reconhecidas como educação ambiental, apresentam práticas informadas pelos paradigmas da sociedade moderna, que tende a se perpetuar e que, seguindo essa tendência, é reprodutora de uma realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica. Nesse contexto, o educador, por estar atrelado a uma visão paradigmática fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta uma compreensão reduzida da problemática ambiental, refletindo em uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental.

Essa educação ambiental se faz conservadora por estar presa à armadilha paradigmática, entre outras múltiplas determinações deste modelo hegemônico; por voltar-se para um processo educativo focado no indivíduo e na transformação de seu comportamento; por não vincular e perceber as práticas educativas como uma intervenção individual e coletiva no processo de transformações socioambientais. (GUIMARÃES, 2006, p. 26)

Para Guimarães, como forma de se contrapor à educação ambiental conservadora, a educação ambiental crítica centra-se em um “[..] processo educativo desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna com suas ‘armadilhas’ e engajado no processo de transformações da realidade socioambiental.”( id. *ibidem*, p. 26) Ela se

[...] torna crítica ao perceber, problematizando e complexificando, os antagonismos e complementaridades da realidade em suas múltiplas determinações materiais, epistemológicas, culturais, entre outras, instrumentalizando para uma prática de transformações desta realidade, a partir da construção de uma nova percepção que se reflete em uma prática diferenciada. (id. *ibidem*, p. 26)

### **Educação ambiental convencional *versus* EA contra-hegemônica**

Layrargues (2002) discorre sobre o discurso hegemônico da educação brasileira, partindo da ideologia dominante que busca a manutenção das estruturas capitalistas na sociedade. Neste sentido, ele articula tipologias ideológicas com a educação ambiental, separando-a em dois modelos: educação ambiental convencional e contra-hegemônica, mais

conhecida como crítica, que se contrapõe à primeira. O autor também traz aspectos gerais desses dois modelos, como suas características, suas respectivas visões de mundo, suas diferentes formas de interpretar a crise ambiental e seus respectivos meios de implementar ações pedagógicas.

Para o autor, a educação ambiental convencional concebe a crise como um problema situado na interface da relação ser humano com a natureza. Nesse sentido, a humanidade é vista como deflagradora e vítima da crise ambiental, devido a falta de conhecimentos apropriados acerca dos sistemas ecológicos. Assim, o ensino de ecologia é a sua principal prática pedagógica.

Já na perspectiva contra-hegemônica, “[...] a crise ambiental é decorrente do agravamento da tensão da lógica da apropriação privada dos recursos humanos e naturais, que na ordem econômica competitiva, são forçados ao uso abusivo.” (LAYRARGUES, 2002, p. 190) Nesse sentido, os deflagradores da crise são sujeitos sociais específicos, tendo níveis diferenciados, tanto de responsabilidade quanto de exposição aos riscos ambientais, de modo inversamente proporcional. Assim, sua prática pedagógica propõe a reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos pois, [...] analisar o funcionamento da sociedade resultará forçosamente na compreensão e conscientização dos processos sociais e econômicos que determinam as divisões sociais e as relações de exploração e domínio de uns sobre os outros [...]”. (LAYRARGUES, 2002, p. 191)

#### **EA comportamental/convencional/conservadora *versus* EA popular/crítica/contra-hegemônica**

Ao analisarmos as dicotomias apresentadas acima (comportamental *versus* popular; conservadora *versus* crítica e convencional *versus* contra-hegemônica), verificamos que as vertentes apresentadas são muito semelhantes entre si. Assim, as vertentes comportamental, conservadora e convencional propõem ações educativas descoladas do contexto social em que se inserem seus participantes a fim de conscientizá-los dos riscos ambientais propondo mudanças comportamentais focadas apenas no ambiente, não abrangendo a discussão para as relações sociais e contribuindo com a perpetuação da ideologia dominante (capitalista, que explora indiscriminadamente recursos humanos e naturais).

Seu enfoque educativo pauta-se na transmissão de conhecimentos, pressupondo que apenas o acesso a tais informações conscientizem seus participantes, que são

preferencialmente crianças. Podemos compará-lo à descrição de educação bancária de Paulo Freire, uma vez que o autor critica a forma de educação ‘vertical’, na qual o “professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma a consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador.[...] Mas, o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça.” (FREIRE, 2008, p. 38).

Para Freire, em contraposição a educação bancária, a educação progressista, deve entender que “o processo de ensinar – no qual o ensinante desafia o educando a *apreender* o objeto para aprendê-lo em suas relações – implica o exercício da percepção crítica de suas razões de ser.” (FREIRE, 2005a, p. 58) Nesse sentido, “[...] esperar que o ensino de conteúdos, em si mesmo, provoque amanhã a inteligência radical da realidade é assumir uma posição espontaneísta e não crítica. É cair na compreensão mágica do conteúdo que lhe atribui uma força criticizante por si mesmo [...]” (FREIRE, 2005a, p. 59)

As vertentes popular, crítica e contra-hegemônica apresentadas, também se complementam entre si e dialogam com a educação progressista de Freire ao ser contra as dominações e explorações sociais vividas sob modelo hegemônico atual; refletir criticamente sobre as causas dos problemas ambientais e sociais almejando transformações nas relações sociais e socioambientais em direção à emancipação social.

Layrargues (2002), ao discorrer sobre as diferenças entre a educação ambiental convencional e contra-hegemônica, apresenta um quadro que, ao nosso ver, contempla todas as vertentes até aqui elencadas, sintetizando suas características e as complementando com outras. Por este motivo, o reproduzimos no quadro 2, tendo consciência que tal distinção

[...] não significa que no plano da observação empírica não se possa constatar que estas duas vertentes apareçam muitas vezes sobrepostas e/ou combinadas nas práticas dos educadores ambientais. Também é verdade que estas duas tendências não esgotam todo o campo das EAs, que é ainda muito mais diversificado, contudo, expressam uma importante distinção entre duas das principais matrizes sócio-educativas que informam esta prática [...] (CARVALHO, 2001, p. 4-5)

**Quadro 2.** Apresentação sintética e comparativa das concepções de educação ambiental convencional e crítica/emancipatória/popular. Fonte: Layrargues, 2002, p. 193.

<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	
<b>Convencional</b>	<b>Crítica/Emancipatória/Popular</b>
Localiza as raízes da crise na perda da capacidade de “leitura do livro da natureza”	Localiza as raízes da crise na estruturação do capitalismo e respectivos valores
Prioriza ações pedagógicas voltadas ao ensino do funcionamento dos sistemas ecológicos	Prioriza ação pedagógica voltada à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais
Abordagem global dos problemas ecológicos	Abordagem local dos problemas ecológicos
Aponta soluções de ordem moral e técnica	Aponta soluções de ordem política
Aponta soluções no âmbito do indivíduo	Aponta soluções no âmbito coletivo
Promove mudanças de comportamento	Promove uma leitura crítica da realidade
Metodologia da Resolução de Problemas Ambientais Locais como atividade fim	Metodologia da Resolução de Problemas Ambientais Locais como tema gerador
	Assemelha-se com educação popular
Foco voltado à conservação da natureza, entendida como “recurso natural”	Foco voltado à eliminação dos riscos ambientais e tecnológicos
Domínio afetivo positivo	Domínio afetivo negativo
Público-alvo: escola e criança	Público-alvo: comunidade e trabalhadores
Concepção reducionista da problemática socioambiental (separa social do natural)	Concepção complexa da problemática socioambiental (uni social com natural)
Conceitos: ecologia, natureza, população, comunidade, ecossistema, bioma, biosfera, habitat, nicho ecológico, níveis de organização, espécie biológica, fauna e flora, fatores ecológicos, fatores bióticos e abióticos, relações ecológicas, ciclo de matéria, fluxo da energia, poluição, eutrofização, biodiversidade etc.	Conceitos: Estado, mercado, sociedade, governo, poder, política, ideologia, alienação, classe, democracia, autoritarismo, tecnocracia, justiça social, distribuição de renda, exclusão social, mobilidade, cidadania, participação, público e privado, indivíduo e coletivo, sociedade e comunidade, produção e consumo etc.

Considerando a restrição e o elogio de Carvalho, comentamos alguns limites implicados na classificação dual de Layrargues, visto que em alguns momentos a separação dual não é nítida como propõe o quadro. Como exemplo, temos os aspectos de abordagem (local ou planetária). Já que, na concepção convencional, muitas vezes o enfoque pode ser dado a ações locais, como, do mesmo modo, a concepção crítica, embora busque partir do local, se propõe a atingir dimensões globais – adotando problemas locais como temas geradores, como o próprio quadro indica, a respeito de metodologia. Um outro exemplo é em relação ao público. Adultos ou crianças, em âmbitos escolares ou não, podem ser participantes de processos educativos tanto da vertente convencional como da crítica.

## 2.2.b. Diferentes classificações da educação ambiental

Após a apresentação e reflexão sobre a escolha ideológica que a/o educador/a ambiental deve fazer, apresentaremos diferentes educações ambientais, entendendo-as dentro do movimento cíclico práticas-reflexão-teoria-prática. Tal apresentação será realizada a partir da sistematização de Sauvé (2005), da organiza o apresentada pelo Ministério Do Meio Ambiente (2004) e da apresentada por Layrargues (2006).

### A educa o ambiental mapeada em 15 correntes

Escolhemos iniciar com Sauvé porque ela elabora um estudo das diversas proposi es do campo agrupando as semelhantes em categorias e as distinguindo entre si, tendo como resultado 15 correntes distintas de educa o ambiental. Cada corrente   apresentada contemplando quatro diferentes parâmetros: concep o dominante de meio ambiente; inten o central da educa o ambiental; enfoques privilegiados; e exemplos de estratégias ou modelos que ilustram a corrente.

A no o de corrente refere-se aqui a uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental [...] embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que as distingue de outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns. (SAUVÉ, 2005, p. 17)

As 15 correntes são denominadas, respectivamente: naturalista; conservacionista/recursista; resolutiva; sist mica; científica; humanística; moral/ tica; holística; biorregionalista; prática; crítica; feminista, etnográfica; da ecoeduca o; e da sustentabilidade. Sendo que as sete primeiras são denominadas pela autora de mais antigas por terem sido dominantes nas primeiras décadas da educa o ambiental (1970 e 1980), sendo as demais mais recentes.

A corrente naturalista   centrada na rela o com a natureza. Seu enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   da natureza).

A tradi o da corrente naturalista   certamente muito antiga, se considerarmos as “li es de coisas” ou aprendizagem por imersão e imita o nos grupos sociais cuja cultura está estreitamente forjada na rela o com o meio natural. No curso do último século, a corrente naturalista pode ser associada mais especificamente ao movimento de “educa o para o meio natural” (nature education) e a certas proposi es de “educa o ao ar livre” (outdoor education). [...] As proposi es da corrente naturalista com frequência reconhecem o valor intrínseco da natureza, acima e além



dos recursos que ela proporciona e do saber que dela se possa obter. (SAUVÉ, 2005, p. 19)

A corrente conservacionista/recursista está centrada na conservação dos recursos. Nesse sentido, a natureza é vista como recurso e há uma preocupação com a administração do meio ambiente. Seu modelo educacional está voltado para a conservação. Nesta corrente encontram-se os programas de educação ambiental centrados nos três Rs (reduzir; reciclar e reutilizar), ou aqueles centrados em preocupações de gestão ambiental.

A corrente resolutiva considera o meio ambiente principalmente como um conjunto de problemas.

Trata-se de informar ou de levar as pessoas a se informarem sobre problemáticas ambientais, assim como a desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las. Como no caso da corrente conservacionista/recursista, à qual a corrente resolutiva está frequentemente associada, encontra-se aqui um imperativo de ação: modificação de comportamentos ou de projetos coletivos. (SAUVÉ, 2005, p. 21)

Na corrente sistêmica, seu enfoque

[...] permite conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais. A análise sistêmica possibilita identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os sociais de uma situação ambiental. Esta análise é uma etapa essencial que autoriza obter em seguida uma visão de conjunto que corresponde a uma síntese da realidade apreendida. Chega-se assim à totalidade do sistema ambiental, cuja dinâmica não só pode ser percebida e compreendida melhor, como também os pontos de ruptura (se existirem) e as vias de evolução [...] O enfoque das realidades ambientais é de natureza cognitiva e a perspectiva é a da tomada de decisões ótimas. As habilidades ligadas à análise e a síntese são particularmente necessárias. (id. *Ibidem*, p. 22)

A corrente científica enfatiza o processo científico com o objetivo de abordar com rigor as realidades e problemáticas ambientais, e de compreendê-las melhor, identificando mais especificamente as relações de causa e efeito. Ela é centrada na indução de hipóteses, observações e experimentações. Assim, sua educação ambiental é seguidamente associada ao desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades relativas às ciências do meio ambiente, reduzindo seu campo de atuação; por esta restrição recebe muitas críticas. Como na sistêmica, seu enfoque é cognitivo, e pelo seu caráter investigativo também se aproxima da corrente resolutiva.

Na corrente humanista a ênfase está na dimensão humana do meio ambiente, construído no cruzamento da natureza e da cultura. Seu enfoque cognitivista vai além do rigor da observação, análise e síntese (propostas pelas corrente científica), convocando também o sensorial, a sensibilidade afetiva e a criatividade. Nela,

[...] o ambiente não é somente apreendido como um conjunto de elementos biofísicos, que basta ser abordado com objetividade e rigor para ser mais bem compreendido, para interagir melhor. Corresponde a um elo de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas, estéticas, etc. [...] O meio ambiente é também o da cidade, da praça pública, dos jardins cultivados, etc. (id. ibidem, p. 25)

#### A corrente moral/ética considera que

[...] o fundamento da relação com o meio ambiente é de ordem ética: é, pois, neste nível que se deve intervir de maneira prioritária. O atuar baseia-se em um conjunto de valores, mais ou menos conscientes e coerentes entre eles. Assim, diversas proposições de educação ambiental enfatizam o desenvolvimento dos valores ambientais. Alguns convidam para a adoção de uma “moral” ambiental, prescrevendo um código de comportamentos socialmente desejáveis (como os que o ecocivismo propõe); mas, mais fundamentalmente ainda, pode se tratar de desenvolver uma verdadeira “competência ética”, e de construir seu próprio sistema de valores. [...] A análise de diferentes correntes éticas, como escolhas possíveis, torna-se aqui uma estratégia muito apropriada: antropocentrismo, biocentrismo, sociocentrismo, ecocentrismo, etc. (SAUVÉ, 2005, p. 26)

#### Na corrente holística

[...] o enfoque exclusivamente analítico e racional das realidades ambientais encontra-se na origem de muitos dos problemas atuais. É preciso levar em conta não apenas o conjunto de múltiplas dimensões das realidades socioambientais, mas também das diversas dimensões da pessoa que entra em relação com estas realidades, da globalidade e da complexidade de seu “ser no mundo”. O sentido de “global” aqui é muito diferente de planetário; significa, antes, holístico, referindo-se à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido. (id. ibidem, p. 27)

A autora aponta que algumas proposições desta corrente estão centradas em preocupações de tipo psicopedagógico (apontando para o desenvolvimento global da pessoa em relação ao seu meio ambiente); outras estão ancoradas em uma verdadeira cosmologia (ou visão de mundo), em que todos os seres estão relacionados entre si, o que leva a um conhecimento orgânico do mundo e uma atuar participativo em e com o ambiente. (id. ibidem, p. 27)

Para discorrer sobre a corrente biorregionalista, Sauvé pauta-se nos autores Peter Berg e Raymond Dasmand (apresentados em Traina & Darley-Hill, 1995<sup>16</sup>), conceituando biorregião como tendo dois elementos essenciais:

1. trata-se de um espaço geográfico definido mais por suas características naturais do que por suas fronteiras políticas;
2. refere-se a um sentimento de identidade entre as comunidades humanas que ali vivem, à relação com o conhecimento deste meio ao desejo de adotar modos de vida que contribuirão para a valorização da comunidade natural da região. (id. ibidem, p. 28)

---

16 TRAINA, F; DARLEY-HILL, S. Perspectives in bioregional education. Troy: North American Association in Environmental Education, 1995.

O biorregionalismo trata-se de um movimento socioecológico que se interessa particularmente pela dimensão econômica da gestão deste lar de vida compartilhada que é o meio ambiente. Sua corrente “[...] inspira-se numa ética ecocêntrica e centra a educação ambiental no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertença a este último e no compromisso em favor da valorização deste meio.” (SAUVÉ, 2005, p. 28)

Na corrente práxica, sua ênfase está na

[...] aprendizagem na ação pela ação e para a melhora desta. Não se trata de desenvolver a priori os conhecimentos e as habilidades com vistas a uma eventual ação, mas em pôr-se imediatamente em situação de ação e de aprender pelo projeto por e para este projeto. A aprendizagem convida a uma reflexão na ação, no projeto em curso. Lembremos que a práxis consiste em integrar a reflexão e a ação, que assim, se alimentam mutuamente. (id. ibidem, p. 29)

A corrente crítica social inspira-se no campo da Teoria Crítica e pauta-se na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: “análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação.” (id. ibidem, p. 30). Seus projetos buscam a emancipação e libertação das alienações. Para a autora, “[...] trata-se de uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma (a pertinência de seus próprios fundamentos, a coerência de seu próprio atuar) e porque ela implica o questionamento dos lugares-comuns e das correntes dominantes.” (id. ibidem, p. 30)

A corrente feminista adota da corrente crítica social a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais, mas opõe-se a ela quanto ao predomínio do enfoque racional das problemáticas ambientais. Nesta corrente, os enfoques intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual ou artístico das realidades do meio ambiente são igualmente valorizados. (id. ibidem, p. 32)

[...] Quanto às relações de poder nos campos político e econômico, a ênfase está nas relações de poder que os homens ainda exercem sobre as mulheres, em certos contextos, e na necessidade de integrar as perspectivas e os valores feministas aos modos de governo, de produção, de consumo, de organização social. Em matéria de meio ambiente, uma ligação estreita ficou estabelecida entre a dominação das mulheres e a da natureza: trabalhar para restabelecer relações harmônicas com a natureza é indissociável de um projeto social que aponta para a harmonização das relações entre os humanos, mais especificamente entre os homens e as mulheres. (id. ibidem, p. 32)

Na corrente etnográfica a ênfase está no caráter cultural da relação com o meio ambiente. Nela, “a educação ambiental não deve impor uma visão de mundo; é preciso levar

em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas” (SAUVÉ, 2005, p. 34). Nesse sentido, seu projeto educativo deve considerar as diversas culturas e suas pedagogias levando em conta suas relações com o meio ambiente.

A corrente da ecoeducação está dominada pela perspectiva educacional da educação ambiental. Não se trata de resolver problemas, mas de aproveitar a relação com o meio ambiente como cadinho de desenvolvimento pessoal, para o fundamento de um atuar significativo e responsável. O meio ambiente é percebido aqui como uma esfera de interação essencial para a ecoformação ou para a ecoontogênese. (SAUVÉ, 2005, p. 35)

Sauvé (2005), apoiando-se em Gaston Pineau<sup>17</sup> (2000), relata que a formação articula-se em torno de três movimentos: a socialização, a personalização e a ecologização. Nesse sentido, “a ecoformação interessa-se pela formação pessoal que cada um recebe de seu meio ambiente físico [...] O espaço ‘entre’ a pessoa e seu meio ambiente não está vazio, é aquele onde se tecem as relações, a relação da pessoa com o mundo.” (id. ibidem, p. 36)

Já para apresentar o conceito de ecoontogênese a autora pauta-se em Tom Berryman<sup>18</sup> (2002), elucidando que o mesmo refere-se à “[...] gênese da pessoa em relação ao seu meio ambiente – Oikos [...]”. (id. ibidem, p. 36).

Tom Berryman sublinha as diferenças importantes nas relações com o meio ambiente e com a natureza entre os bebês, as crianças, e os adolescentes, e convida a adotar práticas educativas diferenciadas em relação a esses sujeitos. Evidencia também que as relações com o meio ambiente desempenham um papel importante no desenvolvimento do sujeito, em sua ontogênese. (id. ibidem, p. 36)

A corrente da sustentabilidade surge para atender as recomendações do capítulo 36 da Agenda 21, cujo objetivo é contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. “Trata-se de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades do amanhã. A educação ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras a serviço do desenvolvimento sustentável.” (id. ibidem, p. 37)

---

17 PINEAU, Gaston. *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos, 2000.

18 BERRYMAN, Tom. *Éco-ontogénèse et éducation: les relations à l’environnement dans Le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l’environnement Durant la petite enfance, l’enfance et l’adolescence*. Mémoire de maîtrise, Faculté d’Éducation, Montréal: Université du Québec à Montréal, 2002.

### As correntes brasileiras de educação ambiental

De maneira semelhante às correntes elencadas por Sauv e, a educa o ambiental brasileira também   caracterizada e diferenciada por novos adjetivos que expressam as escolhas teóricas de seus proponentes. Com o intuito de sistematizá-las, o Ministério do Meio Ambiente convidou os estudiosos das diferentes *educa es ambientais* para apresentá-las no livro *Identidades da educa o ambiental brasileira* (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2004). Neste livro são apresentadas as concep es da educa o ambiental crítica, ecopedagogia, educa o ambiental transformadora, educa o ambiental emancipatória, educa o no processo de gestão ambiental e alfabetiza o ecológica.

Layrargues (2006, p. 89-90) complementa esta lista nomeando as/os principais autoras/es<sup>19</sup> de cada corrente e enunciando outras não listadas no livro. São elas: educa o ambiental problematizadora, de Moraes; ecopedagogia, de Gadotti & Ruscheinsky; educa o no processo de gestão ambiental, de Quintas & Gualda; educa o ambiental crítica, de Guimarães; educa o ambiental transformadora, de Sansolo & Cavalheiro; educa o ambiental popular, de Carvalho; educa o ambiental emancipatória, de Lima.

Loureiro (2004) vincula as educa es ambientais transformadora, emancipatória, crítica, popular e ecopedag gica como tendo a mesma raiz teórica e com o mesmo objetivo:

revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes [...] isso significa atuar criticamente na supera o das rela es sociais vigentes, na conforma o de uma  tica que possa se afirmar como ‘ecológica’ e na objetiva o de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominantes que caracterizam a contemporaneidade. (LOUREIRO, 2004, p. 73)

---

19 MORAES, E. S. Educa o ambiental problematizadora: fundamentos teóricos. Anais da 49<sup>a</sup> Reunião Anual da SBPC. Belo Horizonte, UFMG, 1997, v. II p. 431.

GADOTTI, M. Caminhos da ecopedagogia. In. Debates socioambientais, 2(7): 19-21, 2007

RUSCHEINSK, A. As rimas da ecopedagogia: uma perspectiva ambientalista. In. RUSCHEINSK, A. (org.). Educa o ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre, Artmed. p. 49-60, 2002.

QUINTAS, J. S; GUALDA, M. J. A forma o do educador para atuar no processo de gestão ambiental. Brasília, Ibama, 1995.

GUIMARÃES, M. Educa o ambiental: no consenso, um embate? Campinas, Papirus, 2000.

SANSOLO, D. G; CAVALHEIRO, F. Geografia e educa o ambiental. In: SANTOS, J. E; SATO, M. A. contribui o da educa o ambiental   esperança de pandora. São Carlos, Rima, 2001, p. 109-131.

LIMA, G. Crise ambiental, educa o e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. de (orgs.). Educa o ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo, Cortez, 2002, p. 109-141.

CARVALHO, I.C.M. Qual educa o ambiental? Elementos para um debate sobre educa o ambiental e extensão rural. In: Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 200, p. 43-51.

O autor afirma que falar em educação ambiental transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social e, com tal finalidade, seu fazer educativo implica alguns princípios indispensáveis, tais como:

- o entendimento da educação como instrumento mediador de interesses e conflitos, indicando a centralidade do diálogo nesse processo;
- a percepção de que os problemas compreendidos como ambientais são mediados pelas dimensões “naturais”, econômicas, políticas, simbólicas e ideológicas que ocorrem em dado contexto histórico e que condicionam a apreensão cognitiva de tais problemas;
- o entendimento de que a perspectiva crítica e histórica implica perceber as relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza em um processo global de aprendizagem permanente em todas as esferas da vida, com implicações societárias;
- a compreensão de que o desenvolvimento da capacidade teórica se dá no sentido da indissociabilidade entre o estar e o agir em situações concretas do cotidiano de vida;
- o pressuposto de que a preparação dos sujeitos da ação educativa é feita prioritariamente para eles se organizarem e intervirem em processos decisórios nos diferentes espaços de participação existentes.

Embora Loureiro (2004) una algumas vertentes de educação ambiental, o autor também aponta algumas dissonâncias entre as perspectivas acima apresentadas (filosófico-crítica e emancipatória) e outras duas que também se opõem à ética ambiental liberal e ao projeto societário vigente: as perspectivas pautadas em filosofias orientais e holismo.

As filosofias orientais são criticadas por

colocar o mundo material como algo impuro, e o plano espiritual como algo puro, esvaziando a prática política e colocando na transformação individual um grau de centralidade que foge ao sentido de pensar a indissociabilidade entre indivíduo-sociedade-espécie. (id. *ibidem*, p. 102)

Já as perspectivas holísticas, além de englobar tendências caindo em generalizações perigosas,

tendem a deificar ou sacralizar a natureza, retirando desta a dimensão humana em seu processo contínuo de transformação [...] Buscam, dessa forma, a (re)ligação cósmica, capaz de encontrar uma autenticidade humana latente, como se esta tivesse sido perdida em algum tempo passado, numa atitude dogmática e de distanciamento indevido entre o natural e o social. (LOUREIRO, 2006, p. 104)

### **2.2.c. Análise da educação ambiental através de sua produção acadêmica**

Agora, depois de termos discutido sobre as escolhas ideológicas (2.1.a) e as diferentes educações ambientais (2.1.b), apresentaremos duas pesquisas que trazem outras diferenciações entre as educações ambientais, partindo do levantamento de suas produções acadêmicas.

#### **As quatro concepções de educação ambiental identificadas por Avanzi, Carvalho & Ferraro**

A primeira foi realizada a partir da análise de 27 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) *Ambiente Sociedade e Educação*, em encontros bianuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (Anppas). (AVANZI, CARVALHO & FERRARO, 2009) Suas autoras e seu autor buscaram identificar possíveis ênfases temáticas e teórico-metodológicas na produção do GT, pautando-se em algumas questões<sup>20</sup> propostas por Pato, Sá e Catalão (2008). Dentre os resultados obtidos, discutiremos somente sobre aqueles referentes às concepções de educação ambiental reveladas, dispondo-os da seguinte maneira:

- *educação ambiental como campo de produção/articulação de uma epistemologia ambiental.* Nesta, a educação ambiental é o ‘espaço/lugar/campo’ de articulação e construção de saberes ambientais, reconhecendo e dialogando sobre múltiplos saberes, produzindo uma epistemologia ambiental. Vale ressaltar que nesta abordagem os autores Enrique Leff, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos são muito utilizados.
- *educação ambiental como educação crítico-reflexiva.* Aqui a educação ambiental é base para a formação de consciência, hábitos e atitudes ambientais associadas ao processo de tomada de consciência sobre as diferentes relações sociais. Em alguns trabalhos a “críticidade é destacada como alavanca para a redução de danos e para um melhor gerenciamento ambiental. Esses enfocam a mudança de atitudes em relação ao ambiente calcada na racionalidade e na otimização de recursos” (id. *ibidem*, p. 90).
- *educação ambiental como educação para o lugar.* Aborda a educação ambiental “como compreensão das relações entre sociedade e natureza em contextos culturais e ambientais específicos – sertão, grupo de mulheres,

---

20 Quais sentidos, temas, campos teóricos, práticas metodológicas se anunciam? É possível identificar autores, conceitos teóricos e metodologias dominantes ou a pluralidade é inerente a esta área?

populações tradicionais –, com foco nas relações com o lugar, a partir da escola ou fora dela.” (id. *ibidem*, p. 90).

- *educação ambiental como educação para a sustentabilidade*. Situa e define a educação ambiental através do conceito sustentabilidade. Tem foco no desenvolvimento humano e trabalha com uma postura ética.

### **As nove ênfases levantadas por Carvalho & Farias**

A segunda sistematização foi realizada em um contexto mais amplo, envolvendo três grandes eventos de produção científica da área no Brasil (Anppas<sup>21</sup>, Anped<sup>22</sup> e Epea<sup>23</sup>), contemplando 548 trabalhos. Sua análise foi feita a partir das seguintes características: dados do primeiro/a autor/a (sexo, instituição de origem, titulação e localização da instituição de origem) e ênfase temática. Apresentaremos aqui apenas a sistematização das ênfases reveladas a partir do levantamento das palavras chaves e resumos:

- **EA no ensino formal** - pesquisas que focalizam atividades, projetos e/ou políticas públicas de EA voltadas para o ensino formal nos seus diferentes níveis (fundamental, médio e superior) e modalidades;

- **EA na formação de professores/educadores** – pesquisas que tematizam programas, políticas públicas e atividades voltadas para a formação docente;

- **Fundamentos da EA** - pesquisas que buscam aumentar a compreensão e/ou a construção das bases epistemológicas e metodológicas da EA, além de análises da produção acadêmica nesta área;

- **EA popular e/ou comunitária** – pesquisas cuja ênfase está em atividades e/ou projetos de EA propostos por ou voltados para comunidades e grupos sociais específicos (mulheres, indígenas, quilombolas, extrativistas etc.);

- **EA nas mídias, artes e outras expressões culturais** – pesquisas que exploram aspectos da EA em espaços não formais de educação e a formação de perspectivas ecológicas em diversas expressões da cultura;

- **EA na gestão ambiental** – pesquisas sobre contextos de gestão do ambiente, tais como em unidades de conservação, extensão rural e outras políticas, programas e projetos de gestão ambiental;

- **Os sentidos da EA** – pesquisas que enfatizam os sentidos do ambiente ou da EA entre determinados grupos sociais, por meio de abordagens metodológicas diversas (representações sociais, culturais, percepções, concepções, etc.);

- **EA e subjetividade/identidade** - pesquisas sobre processos de EA e seus efeitos sobre os sujeitos, destacando a formação de uma orientação ecológica em nível de identidade e/ou subjetividade;

---

21 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade: através dos grupos de trabalho (GT): primeiramente, ‘Sociedade do conhecimento, educação e meio ambiente’, em 2002 e, a partir de 2004 o mesmo GT foi renomeado para ‘Meio Ambiente, Sociedade e Educação’.

22 Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação: inicialmente por meio do grupo de estudos em 2003 e 2004 que, em 2005, se tornou grupo de trabalho.

23 Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – análise de todos os trabalhos aceitos no período de 2001 a 2009.



•**EA no debate ambiental** – pesquisas que discutem problemáticas que fazem parte dos debates no campo ambiental, tais como desenvolvimento sustentável, conflitos ambientais, direito ambiental, aquecimento global, turismo ecológico, entre outras. (CARVALHO & FARIAS, 2010, p. 4. Grifo nosso.)

### **Reflexões sobre as pesquisas apresentadas em relação às correntes de educação ambiental elencadas por Sauvé**

Ao refletir sobre as duas pesquisas, observamos que ambas se propunham a apresentar ênfases temáticas a partir de diferentes categorias de análise. Assim, os resultados foram relativamente diferentes, podendo ser agrupados dentro de duas grandes categorias: uma pautada na educa o ambiental como produ o de novos conhecimentos e outra relacionada aos diferentes espaços ocupados pela educa o ambiental. Tais categorias são apresentadas no quadro3.

**Quadro 3.**  nfases temáticas de educa o ambiental agrupadas pela produ o de novos conhecimentos e pelos espaços ocupados.

	<b>Educa�o ambiental como produ�o de novos conhecimentos</b>	<b>Diferentes espa�os ocupados pela educa�o ambiental</b>
Avanzi, Carvalho e Ferraro, 2009.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• educa�o ambiental como campo de produ�o/ articula�o de uma epistemologia ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• educa�o ambiental como educa�o cr�tico-reflexiva</li> <li>• educa�o ambiental como educa�o para o lugar</li> <li>• educa�o ambiental como educa�o para a sustentabilidade</li> </ul>
Carvalho e Farias, 2010.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fundamentos da ea</li> <li>• os sentidos da ea</li> <li>• ea e subjetividade/ identidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ea no ensino formal</li> <li>• ea na forma�o de professores/educadores</li> <li>• ea popular e/ou comunit�ria</li> <li>• ea nas m�dias, artes e outras express�es culturais</li> <li>• ea na gest�o ambiental</li> <li>• ea no debate ambiental</li> </ul>

Entendemos que as ênfases temáticas apresentadas podem fazer parte de diferentes concep es de educa o ambiental. Para apresentar possíveis aproxima es, analisaremos tais pesquisas pautando-nos nas 15 correntes elencadas por Sauvé (2005).

Dentre as quatro concepções apresentadas por Avanzi; Carvalho e Ferraro (2009) fizemos tais considerações:<sup>24</sup>

- na *concepção da educação ambiental como campo de produção/articulação de uma epistemologia ambiental* apontamos predominantemente elementos das correntes **resolutiva, científica e prática** por apresentarem centralidade na investigação (de cunho científico ou prático);
- analisando *a educação ambiental como educação crítico-reflexiva*, observamos a mudança de atitudes em relação ao ambiente como sendo seu foco principal e elencamos as correntes **naturalista, conservacionista/recursista, humanística e crítica**, como as mais próximas deste objetivo;
- a concepção de *educação ambiental como educação para o lugar* foi relacionada às correntes **biorregionalista e etnográfica**, por valorizar a dimensão cultural em suas ações;
- a *educação ambiental como educação para a sustentabilidade* possui elementos das correntes **naturalista, conservacionista/recursista, humanística e sustentabilidade**, por buscar um desenvolvimento econômico consciente das limitações ambientais e das reais necessidades sociais, considerando a preservação e o manejo consciente do meio ambiente considerando também as relações sociais.

Da mesma forma realizamos nas categorias elaboradas por Carvalho e Farias (2009).

- Dentro da *educação ambiental no ensino formal e na formação de professores*, inserimos as correntes **prática e ecoeducação** por observar a potencialidade do espaço escolar para a realização de atividades que envolvam o aprender através da natureza, desenvolvendo projetos práticos;
- já nos *fundamentos da educação ambiental*, estão relacionadas a corrente **prática e científica**, por buscar a reflexão sobre as práticas e por contribuir com novos conhecimentos para a área;
- a *educação ambiental popular e ou comunitária* aborda elementos das correntes **biorregionalista e etnográfica** por estar focada nas relações culturais que determinadas populações possuem com o meio ambiente;
- para a *educação ambiental nas mídias, artes e outras expressões culturais* não elencamos nenhuma das correntes apresentadas, por entendemos que, dependendo da forma em que a educação ambiental for realizada, será dado um enfoque diferente;
- na *educação ambiental na gestão ambiental* predominam as correntes **conservacionista/recursista** e da **sustentabilidade**, por envolver preocupações com o manejo sustentável do ambiente;

---

<sup>24</sup> Com o intuito de diferenciar as correntes de educação ambiental de Sauv e e as ênfases temáticas identificadas nas duas pesquisas apresentadas nesta seção, adotaremos o negrito para a primeira e o itálico para a segunda.

- os estudos que abordam os *sentidos* dados ao ambiente ou à educação ambiental enfocando também suas *identidades/subjetividades*, agrupam, ao nosso ver, as correntes **naturalistas**, **humanística** e **holística** porque essas contemplam sua necessidade de reconstrução de elos com a natureza, desenvolvendo um sentimento de pertença e respeitando e valorizando as múltiplas dimensões do ser;
- a *educação ambiental no debate* está associada as correntes **resolutiva**, **científica**, **crítica** e da **sustentabilidade** porque nessas correntes os processos de pesquisa e discussão sobre o ambiente compõem seu foco principal.

Após apresentarmos essas três perspectivas de compreensão da educação ambiental (2.1.a, b e c), reiteramos que tais classificações não pretendem ser únicas, mas sim possibilidades, por compreendermos que há outras, dependendo das escolhas político-pedagógicas dos educadores ambientais. Nesse sentido retornamos à proposta de divisão entre educação ambiental conservadora/comportamental/convencional e contra-hegemônica/crítica/popular, para associá-la com os demais estudos realizados.

Entendemos que a escolha ideológica, aqui adotada por nós (a partir da dicotomia educação ambiental conservadora/comportamental/convencional *versus* contra-hegemônica/crítica/popular), deve ser realizada antes das demais apresentadas (nas seções 2.1.b e c), por acreditar que ela é elemento chave nos estudos ou práticas de educação ambiental, uma vez que estrutura as concepções de ambiente e sociedade que se buscam através da educação ambiental. Seguindo este pensamento poderíamos dizer que todas as educações ambientais apresentadas nas duas últimas seções, assim como suas ênfases temáticas, poderiam ser realizadas dentro de uma ou outra escolha ideológica. Mas, ao refletirmos um pouco mais, observamos que algumas correntes já apresentam em sua raiz alguns dos aspectos de uma ou outra escolha. Este é o caso, por exemplo, das correntes crítica e feminista, as quais apresentam declaradamente a escolha pela reflexão das condições sociais vigentes, tendendo explicitamente para concepção contra-hegemônica/crítica/popular, ou as correntes conservacionista-/recursista e naturalista que, por sua vez, tendem a fazer o discurso da natureza apenas como recurso, contemplando a concepção conservadora/comportamental/convencional.

Ao longo deste capítulo foi possível observar um pouco da sistematização da educação ambiental no Brasil. Para Carvalho (2009) o esforço de fazê-la vem da busca necessária de configuração de seu campo. Assim, ao apresentar algumas das sistematizações, buscamos também apresentar o campo da educação ambiental com a polissemia característica de um campo em formação e de uma atividade que se pretende transversal e respeitadora das

diferentes situações sociais e ambientais que compõem o Estado Nacional. Ao relacionar as produções nacionais com uma internacional, procuramos apresentar suas similaridades, entendendo que a produção de Sauvé (2005) é muito significativa em nosso contexto ao se complementar com as tendências brasileiras.

Os educadores ambientais, antes de realizarem ações, geralmente compactuam com uma ou outra tendência por diferentes motivos, como necessidade local, visão de mundo, proposta pedagógica predominante na formação profissional, etc. Assim, as educações ambientais se configuram nas diferentes formas aqui apresentadas<sup>25</sup>. Acreditamos que quando as escolhas são pautadas primeiramente no olhar crítico da sociedade e na busca por relações mais igualitárias, todas as possibilidades apresentadas por Sauvé podem ser preciosas se também considerarem as características socioambientais do público junto ao qual será realizada.

Por fim, discorrer sobre as educações ambientais através de escolhas ideológicas; 15 correntes; 9 ênfases e 4 temáticas, nos possibilitou refletir sobre a grande possibilidade de categorizações da educação ambiental brasileira e também refletir sobre as oportunidades de intercomunicação entre as diferentes categorizações. Assim reforçamos a nossa posição crítica/contra-hegemônica/popular em relação à educação ambiental, mas tendo ciência de que as “práticas” (práticas que estão em constante vinculação com a teoria) educativas devem ser sempre pautadas nas necessidades locais, considerando todas as pessoas envolvidas – seus conhecimentos prévios, sua participação no processo de ensino e aprendizagem, o sentido que os conhecimentos abordados têm para suas vidas – e pautando-se em concepções dialógicas, como a que será apresentada no próximo capítulo.

---

25 Ou em outras tantas possíveis, não elencadas por nós devido a diferentes aspectos dentre os quais destacamos o limite de tempo e a grande quantidade de material disponível, os quais não nos possibilitaram abranger totalmente as concepções práticas e teóricas da educação ambiental brasileira.

### 3. APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Consideramos que a aprendizagem dialógica é global ou parcialmente válida para uma grande diversidade de contextos educativos, desde a primeira infância até a velhice<sup>26</sup>. (FLECHA, 1997, p. 13 – tradução nossa)

Para tratar do conceito de aprendizagem dialógica, central neste trabalho, utilizamos neste capítulo quatro documentos de referência, que consistem em dois livros e dois artigos. O principal deles é o livro “Compartiendo palabras” (FLECHA, 1997), que sistematiza, pela primeira vez, tal conceito. Ele é a base deste capítulo, e conforme necessário inserimos os demais documentos. Destacamos que o segundo livro – “Aprendizaje dialógico em la sociedad de la información” (AUBERT et al., 2008) – pode ser considerado a última sistematização dos princípios que compõem a aprendizagem dialógica trazendo profunda reflexão sobre os mesmos. Já os dois artigos são complementares aos dois livros visto que trazem experiências práticas. No decorrer da apresentação, utilizamos outros autores que ajudam a compor a aprendizagem dialógica.

#### 3.1 O giro dialógico e a sociedade da informação

A sociedade da informação inicia-se a partir da década de 70 através de grandes transformações sociais ocorridas durante a sociedade industrial. Para Flecha, Gómez & Puigvert, “a diferença principal entre a sociedade industrial e a sociedade da informação é que, na primeira, a chave está nos recursos materiais e, na segunda, nos recursos humanos e,

---

<sup>26</sup> Consideramos que el aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad de contextos educativos, desde la primera infancia hasta la última madurez. (FLECHA, 1997, p. 13)

concretamente, na seleção e processamento da informação priorizada.” (ibidem, 2001, p. 86, tradução nossa<sup>27</sup>)

Partindo da característica chave da sociedade informacional: a seleção e o processamento da informação, a autora e os autores dividem a transição do modelo industrial para o informacional em duas fases: fragmentação social e a sociedade da informação para todos e todas.

A primeira fase, que compõe o início da revolução informacional (final década de 1970 até início dos anos 2000), diz respeito à produção, ao acesso e ao acúmulo de informações realizados pelas camadas sociais com mais recursos financeiros, deixando para trás países e setores menos favorecidos, ocasionando a seguinte fragmentação social: primeiro as pessoas incluídas nesta revolução – com maiores titulações e os mais altos postos de trabalho - ; depois as pessoas com algum acesso – com poucas qualificações, e por isso exploradas pelas primeiras, ocupando postos de trabalho precários -; por fim, as pessoas que não possuem acesso nenhum às informações, sendo excluídas do mercado de trabalho formal.

Segundo Pereira (2009, p. 40), “esta divisão social se constrói segundo uma lógica que torna não apenas mais difícil a superação da teia de desigualdades, flexível e em mudança contínua, mas também torna complexa a tarefa de identificar os eixos de desigualdades”. E, com base em Mello (2008<sup>28</sup>) a autora conclui que os

(...) eixos de exclusão relacionados às questões de gênero, raça/etnia, idade, escolaridade, território, por exemplo, também participam na composição das tramas das desigualdades, evidenciados, respectivamente, como os seguintes preconceitos e ideologias: machismo, racismo, edismo, escolarismo, territorialismo. Assim, a exclusão social é acirrada para aqueles grupos, por exemplo, empobrecidos, mulheres, negros ou índios, com baixa escolaridade, vindos de regiões não desenvolvidas ( MELLO, 2008 apud PEREIRA, 2009, p. 40)

Em resposta a esta primeira fase, há um movimento envolvendo diferentes camadas sociais (umas com o interesse de inclusão, outras, em busca de melhores formas de acesso e ainda aquelas interessadas pela ampliação do mercado consumidor) para ampliar o acesso a certos conhecimentos (e não a toda a gama de informações existentes) gerando a defesa de uma sociedade da informação para todos e todas. Nesse sentido, governos e

---

27 "la diferencia principal entre la sociedad industrial y la sociedad de la información es que, en la primera, la clave está en los recursos materiales y, en la segunda, en los recursos humanos y, en concreto, en la selección y procesamiento de la información priorizada. (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001, p. 86)

28 A autora se refere a uma fala da professora Roseli Rodrigues de Mello, feita durante o “Curso de Formação em Tertúlia”, oferecido em 03 de outubro de 2008, na Universidade Federal de São Carlos.

movimentos sociais lutam para estender a internet a todas as pessoas, em busca da superação da exclusão via informação.

O acesso à informação, que através da internet e juntamente com o processo de globalização, nos possibilita obter conhecimentos sobre diferentes culturas e seus costumes, nos dando subsídios para questionar a sociedade em que vivemos e, assim, buscar transformação de suas bases estruturais, pautando-nos no diálogo (com base nos novos conhecimentos adquiridos) subsídios para tal transformação.

Segundo Flecha, Gómez & Puigvert (2001), foi nas sociedades industriais que se desenvolveram as democracias políticas que possibilitaram às sociedades atuais (da informação) as transformações dialógicas que ocorrem em todos os âmbitos sociais.

As análises sociológicas descritivas demonstram que o diálogo possui agora um papel maior que na sociedade industrial e ainda mais, que nas sociedades premodernas. Antes das revoluções norte-americanas ou francesas, governava quem era designado pelo rei, que tinha um poder hereditário proveniente de Deus; agora, em um número crescente de países, o chefe de governo e/ou de Estado é eleito pelos votos das cidadãs e cidadãos. Na primeira metade do século XX, os casamentos eram conduzidos pelos papéis tradicionalmente reservados aos diferentes gêneros e idades; no século XXI, um número crescente de casais dialoga e negocia constantemente as tarefas que deve desenvolver cada pessoa. <sup>29</sup>( id. ibidem, p. 148 – tradução nossa)

Para os autores e a autora (id. ibidem, 2001), o movimento dialógico possui algumas limitações, por exemplo, as exclusões sofridas por mulheres em algumas sociedades (votar, decidir o próprio destino, etc.). Estas limitações podem ser de dois tipos: tradicionais e sistêmicas.

As limitações tradicionais estão presentes em âmbitos sociais que não foram transformados pelo diálogo, o que não quer dizer que não há a transformação dialógica, mas sim que o caminho para ela é longo. Como é o caso dos deveres matrimoniais atribuídos desigualmente a homens e mulheres. Já as sistêmicas compreendem espaços marcados pela possibilidade de diálogo, como a burocracia dos partidos políticos por exemplo, elas foram feitas para que seja possível a democracia/cidadania, mas, em muitas vezes, dificultam o acesso da população a ela.

---

29 Los análisis sociológicos descriptivos demuestran que el diálogo tiene ahora un papel mayor que en la sociedad industrial y aún más, que en las sociedades premodernas. Antes de las revoluciones norteamericanas o francesas, gobernaba quien decía el rey, que tenía un poder hereditario que emanaba de Dios; ahora, en un número creciente de países, el jefe de gobierno y/o de Estado es elegido por los votos de las ciudadanas y los ciudadanos. En la primera mitad del siglo XX, los matrimonios se regían por los roles tradicionalmente reservados a los diferentes géneros y edades; en el siglo XXI, un número creciente de parejas dialoga y negocia constantemente las tareas que debe desarrollar cada persona. (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001, p. 148)

Embora as limitações dificultem as transformações dialógicas em prol de uma sociedade mais democrática e igualitária, podemos observar a crescente abertura ao diálogo (giro dialógico das sociedades) a partir da superação de antigos impedimentos (a liberdade sexual feminina, através da pílula anticoncepcional) e do surgimento de novos questionamentos (possibilidade de novos modelos amorosos/familiares<sup>30</sup>).

As relações sociais que davam pleno poder de decisão a poucas pessoas devido à posição social que estas ocupavam (por diversos motivos entre os quais, o acesso a conhecimentos privilegiados ou a imposição religiosa) passam a ser questionadas uma vez que o acesso a diferentes conhecimentos e culturas é ampliado para diferentes setores sociais, não sendo mais centralizados naquelas pessoas. Um exemplo disto é o fato de não mais aceitarmos a opinião de um único médico. Quando enfrentamos problemas de saúde, buscamos médicos especialistas e informações pela internet que nos ajudem a encontrar soluções. Questionamos, aceitamos ou refutamos as informações ou o médico de acordo com nossos conhecimentos e convicções. Antigamente somente a palavra do médico da família (que tinha uma formação geral) era suficiente para nos conduzirmos a determinado tratamento.

O giro dialógico também possibilita modificações nas relações privadas, como é o caso de uma filha que, através do diálogo, questiona as imposições de seu pai a respeito de suas vestimentas ou horários. Há algum tempo atrás, o pai detinha o poder de escolha da família toda, mas atualmente, depois de tantas reivindicações, já não consegue ter suas ordens acatadas apenas por conta da sua posição de poder, deve dialogar e expor seus argumentos se quiser ter suas ideias aceitas.

Neste sentido, a sociedade está se tornando cada vez mais dialógica, uma vez que,

na sociedade da informação não só aumentam as realidades dialógicas, como também os propósitos dialógicos: cada dia mais tratamos de resolver as diferenças entre pessoas e grupos através do diálogo e, se não nos é possível, reivindicamos para que isto se torne possível. <sup>31</sup>(FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001, p. 150 – tradução nossa)

Para atender a tais mudanças sociais (giro dialógico e sociedade da informação) a aprendizagem dialógica foi desenvolvida, principalmente, com o intuito de

---

30 Como a possibilidade de casamentos homossexuais e destes casais adotarem crianças.

31 en la sociedad informacional no sólo aumentan las realidades dialógicas, sino también los propósitos dialógicos: las diferencias entre personas y grupos, cada día más, las tratamos de resolver a través del diálogo y, si no nos dejan, reivindicamos que sea posible hacerlo. (FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001, p. 150)



proporcionar novas formas de se relacionar e educar a fim de diminuir os processos de exclusão aos quais grande parte da população está submetida, dando-lhe instrumentos para inserção social e educativa.

Aubert e colaboradoras/es (2008) descrevem três diferentes concepções educativas relacionando-as ao modelo de sociedade na qual estavam inseridas propondo que em cada momento sociológico havia um modelo educacional correspondente e que, para o momento atual (informacional e dialógico), também há a necessidade da incorporação de novos modelos educacionais. São elas: as concepções objetivistas, as concepções construtivistas e as concepções dialógicas de aprendizagem.

A concepção objetivista foi proposta no início do século XX em resposta aos avanços da sociedade industrial. Nela, a realidade existe independentemente das vivências pessoais. “Por exemplo, uma mesa é uma mesa independente de como a vemos ou usamos. Se as pessoas ou grupos não a usam para escrever e comer e sim para fazer fogo é porque são ignorantes ou não civilizados, porque não sabem de que objeto se trata e qual é a sua utilidade correta.”<sup>32</sup> (AUBERT, et al., 2008, p. 37 – tradução nossa)

Neste sentido, temos que assimilar os objetos a seus devidos usos, não criamos ou mudamos a realidade. Ela é criada pelas estruturas, por isto, esta concepção está pautada na perspectiva estruturalista das ciências sociais. “Esta perspectiva só apela para as pessoas para explicar como estas atuam influenciadas pelos sistemas e pelas estruturas com o propósito de contribuir com a sua manutenção e reprodução.”<sup>33</sup> (id. ibidem, p. 38 – tradução nossa)

Nela a educação se reduz à transmissão de informação e à aprendizagem em um processo de assimilação e repetição da mesma. É uma educação que estimula a memorização mecânica, e consiste em uma atividade individual que tem como pontos positivos: a) a importância da programação do ensino; b) reforço no ensino do conteúdo através de repetição e exercícios; c) a centralidade do professor no processo – planeja, controla e avalia a aprendizagem; d) estruturas do ambiente e do processo que motive a aprendizagem máxima.

---

32 “Por ejemplo, una mesa es una mesa independientemente de cómo la veamos o la usemos. Si unas personas o grupos no la usan para escribir y comer sino para hacer fuego es porque son ignorantes o incivilizados, porque no saben de qué objeto se trata y cuál es su correcta utilidad. (AUBERT, et al., 2008, p. 37).

33 Esta perspectiva sólo apela a las personas para explicar cómo éstas actúan influenciadas por los sistemas y las estructuras con el fin de contribuir a su mantenimiento y reproducción. (AUBERT, et al., 2008, p. 38).

Segundo Aubert e colaboradoras/es (2008), a concepção tradicional de ensino é pautada na perspectiva estruturalista de sociedade e se desenvolveu “na e para” a sociedade industrial, não sendo capaz de explicar como as pessoas aprendem na sociedade informacional e dialógica. O contexto em que foi criada já não existe mais. Já não é possível manter a ordem da sala de aula apenas contando com o poder da hierarquia professor/a-aluno/a, é necessário diálogo entre todas/os para que acordos sejam estabelecidos e a ordem se mantenha. Os conteúdos foram ampliados e hoje é mais importante saber onde encontrar e como manipulá-los do que somente memorizá-los. Se antes o estudo era individual hoje damos importância ao trabalho em equipe.

Já a concepção construtivista foi proposta na segunda metade do século XX. Nela, a realidade é construída pelos sujeitos ou grupos, é subjetiva, não objetiva como propunham os estruturalistas. Voltando ao exemplo da mesa, uma mesa é uma mesa

[...] porque as pessoas dispõem de esquemas cognitivos que as faz ver a mesa como um objeto adequado para comer ou trabalhar. Se algumas pessoas ou grupos culturais a utilizam para fazer fogo, não é porque são incultas ou incivilizadas e sim porque fazem uma elaboração diferente desse objeto, para elas a mesa é lenha, um pedaço de árvore.<sup>34</sup> (AUBERT, et al., 2008, p. 46 – tradução nossa).

Nela, a aprendizagem é significativa e se dá através de processos de assimilação e construção de conhecimento. “O processo de assimilação até a construção propôs uma importante mudança no papel dos educandos e das educandas na aprendizagem, deixando de ser um sujeito passivo que assimila, acumula e repete para ser um sujeito ativo que constrói continuamente seu próprio conhecimento, relacionando o que sabe com novos conteúdos de aprendizagem.<sup>35</sup>” (AUBERT, et al., 2008, p. 47 – tradução nossa)

Para as autoras e autores (ibidem, 2008), uma das contribuições mais importantes da concepção construtivista é o foco no processo de aprendizagem, na mente humana e a centralidade dada à/ao educanda/o. Mas, os pontos negativos da mesma também perpassam este protagonismo, uma vez que os/as educandos/as podem ser responsabilizados por seu processo de aprendizagem e, no limite, também culpados pelo próprio fracasso. Algumas das propostas construtivistas propõem que algumas pessoas aprendem mais e

---

34 [...] porque las personas disponemos de unos esquemas cognitivos que nos hacen verla como un objeto adecuado para comer o trabajar. Si algunas personas o grupos culturales la utilizan para hacer fuego no es porque sean incultos o incivilizados sino porque hacen una construcción diferente de ese objeto, para ellos es leña o un trozo de árbol. (AUBERT, et al., 2008, p. 46).

35 El paso de la asimilación a la construcción ha supuesto un cambio importante en el rol del alumnado en el aprendizaje, pasando de ser un sujeto pasivo que asimila, acumula y repite, a ser un sujeto activo que construye continuamente su propio conocimiento, relacionando lo que sabe con los nuevos contenidos de aprendizaje. (AUBERT, et al., 2008, p. 47)

melhor que outras, criando currículos específicos para cada grupo diminuindo as possibilidades de acesso a melhores condições de vida daqueles discriminados como incapazes.

Por fim, na concepção comunicativa, a realidade é composta através de uma perspectiva dialógica. Nela, a realidade não é determinada somente pelos sistemas ou pelas ações pessoais ou grupais. Na criação e desenvolvimento das sociedades existe uma relação contínua entre pessoas (indivíduos e grupos) e sistema. Assim, os significados que damos à realidade social foram criados na interação, não vieram do sistema, ou do nosso interior, mas sim, de nossas interações, que também criaram o sistema e o nosso interior. “As pessoas continuamente criam e recriam significados acerca da realidade que são resultado de acordos intersubjetivos alcançados através de processos comunicativos.<sup>36</sup>” (id. *ibidem*, p. 78 – tradução nossa) Novamente com o exemplo da mesa: “uma mesa é uma mesa porque estamos de acordo em usa-la para comer e escrever.<sup>37</sup>” (id. *ibidem*, 2008, p. 78 – tradução nossa)

Nesta concepção, a aprendizagem também é dialógica e

[...] busca algumas contribuições de outras concepções anteriores (como, por exemplo, a construtivista) mas as engloba partindo da ideia central da interação. Por outro lado, também introduz mudanças em dois aspectos chave: a orientação do ensino para os níveis máximos de aprendizagem e o papel do professorado como agente educativo colaborativo.<sup>38</sup> (AUBERT, et al., 2008, p. 78 – tradução nossa)

Nela, o conhecimento é construído na interação com diferentes pessoas (crianças, professores, familiares, comunidade) que trazem diferentes experiências, saberes, vivências e sentimentos. Não há mais a centralidade no professor (estruturalismo) ou no aluno (construtivismo).

O quadro 4 ilustra e complementa as principais diferenças entre as concepções e seus enfoques de aprendizagem aqui apresentados.

---

36 Las personas continuamente creamos y recreamos significados acerca de la realidad que son el resultado de acuerdos intersubjetivos alcanzados a través de procesos comunicativos. (AUBERT, et al., 2008, p. 78).

37 “una mesa es una mesa porque nos hemos puesto de acuerdo en usarla para comer y escribir.” (AUBERT, et al., 2008, p. 78)

38 [...] recoge algunas contribuciones de otras concepciones anteriores (como, por ejemplo, la constructivista) pero las engloba bajo la idea central de la interacción. Por otra parte, también introduce cambios en dos aspectos clave: la orientación de la enseñanza hacia los máximos niveles de aprendizaje y el papel del profesorado como agente educativo colaborativo. (AUBERT, et al., 2008, p. 78)

**Quadro 4.** Comparação entre as concepções objetivista, construtivista, e comunicativa de sociedade através de suas perspectivas sociológicas e de aprendizagem. Extraído de Aubert et al., 2008.

Sociedade	Sociedade industrial	Sociedade industrial	Sociedade da informação ou do conhecimento
CONCEPÇÃO	OBJETIVISTA	CONSTRUTIVISTA	COMUNICATIVA
PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	Perspectiva estruturalista/sistêmica	Perspectiva subjetivista	Perspectiva dual (comunicativa)
BASES	A realidade é independente dos indivíduos que a conhecem e a utilizam	A realidade é uma construção social que depende dos significados pelas pessoas.	A realidade é uma construção humana. Os significados dependem das interações humanas
EXEMPLO	O lápis é um lápis independentemente de como as pessoas o vê ou o usam.	O lápis é um lápis porque as pessoas o veem como um objeto adequado para escrever e desenhar	O lápis é um lápis porque foi realizado um acordo entre as pessoas para utilizá-lo para escrever e desenhar
APRENDIZAGEM	ENSINO TRADICIONAL Se aprende através de mensagens emitidas pela/o professor/a	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA Se aprende através da relação dos novos conhecimentos prévios disponíveis na estrutura cognitiva	APRENDIZAGEM DIALÓGICA Se aprende através das interações entre iguais, professores, familiares, amigos etc, que produzem o diálogo igualitário
ELEMENTO CHAVE DA APRENDIZAGEM	O/A professor/a	Os/As educandos/as	Todas as pessoas da comunidade com quem os/as educandos/as se relacionam
FORMAÇÃO	DOS/AS PROFESSORES/AS nos conteúdos a serem transmitidos e nas metodologias para tal	DOS/AS PROFESSORES/AS nos conhecimentos do processo de aprendizagem e suas formas de construir significados	DOS PROFESSORES, FAMILIARES E COMUNIDADE em conhecimentos dos processos de aprendizagem através da construção interativa dos significados
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientação pedagógica não considera devidamente os aspectos psicológicos ou sociológicos	Orientação psicológica que não considera devidamente os aspectos pedagógicos e sociológicos	Orientação interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica e epistemológica
CONSEQUÊNCIAS	Imposição de uma cultura homogênea que gera e reproduz desigualdades	A adaptação à diversidade sem considerar a desigualdade do contexto aumentando a desigualdade	Com a transformação do contexto, o respeito às diferenças é incluído como uma das dimensões da educação igualitária

Assim, a aprendizagem dialógica pauta-se na concepção comunicativa da educação, dando centralidade às interações interpessoais, tendo o diálogo como meio privilegiado para que elas ocorram. Segundo Aubert e colaboradoras/es (2008), este conceito está pautado em teorias que são coerentes com a sociedade da informação e compreendem

desde a pedagogia (Freire), a psicologia (o interacionismo simbólico de Mead ou a psicologia sócio-histórica de Vygotsky), a filosofia (Habermas), a economia (Sen), a sociologia (Beck), e a política (Chomsky) coincidem em destacar a maior presença do diálogo em diferentes âmbitos da vida social e nas relações interpessoais. Essa é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação com fatores chave da aprendizagem<sup>39</sup>. (AUBERT, et al., 2008, p. 24 – tradução nossa)

Há algumas décadas o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, vem desenvolvendo uma práxis que resultou na formulação de sete princípios orientadores da aprendizagem dialógica, apresentados e discutidos inicialmente por Flecha (1997). Em seguida, apresentaremos estes princípios, trazendo, quando necessário, as teorias que os fundamentam.

### 3.2 Os princípios da aprendizagem dialógica

Antes de iniciarmos é importante ressaltar a indissociabilidade de seus princípios uma vez que se complementam e que isolados não conformam o verdadeiro propósito da aprendizagem dialógica que consiste na transformação dos níveis de conhecimento e do entorno sociocultural. (AUBERT, et al., 2008, p. 151).

Nem todas as interações comunicativas conduzem aos máximos níveis de aprendizagem, nem todos os diálogos superam desigualdades educativas. A aprendizagem dialógica se produz em diálogos que são igualitários, em interações nas quais se reconhece a inteligência cultural em todas as pessoas e que estão orientadas a transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural para avançar até o êxito de todos e todas. A aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, está guiada por princípios solidários e nos que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutualmente enriquecedores.<sup>40</sup> (id. ibidem, p.167 – tradução nossa).

---

39 desde la pedagogía (Freire), la psicología (el interaccionismo simbólico de Mead o la psicología sociohistórica de Vygotsky), la filosofía (Habermas), la economía (Sen), la sociología (Beck), y la política (Chomsky) se coincide en señalar la mayor presencia del diálogo en diferentes ámbitos de la vida social y en las relaciones interpersonales. Esa es la principal característica del aprendizaje dialógico, la interacción y la comunicación como factores clave del aprendizaje. (AUBERT, et al., 2008, p. 24)

<sup>40</sup> No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas. El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la

## Diálogo Igualitário

O diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validade de seus argumentos, em vez de valorizá-las através da posição de poder de quem as diz<sup>41</sup>. (FLECHA, 1997, p. 14 – tradução nossa)

O diálogo igualitário pauta-se na igualdade, na busca do entendimento entre todas/os as/os interlocutoras/es. Sua elaboração conta, principalmente, com as teorias da Ação comunicativa de Habermas e a Dialogicidade de Freire. Ressaltamos que ambas as teorias também estão presentes nos demais princípios.

Para elaborar sua teoria, Freire parte do pressuposto de que os seres humanos não são seres acabados, concluídos, imersos no mundo sem a possibilidade de reflexão e mudança. Para ele, somos inacabados e isto nos possibilita sermos seres históricos, que constroem e modificam o mundo; é atuando no mundo que nos fazemos humanos, por isso mesmo é que na inserção no mundo, e não na adaptação a ele, que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. (FREIRE, 2005a). Nesse mesmo aspecto, não há a possibilidade de ser sozinha/o, a constituição humana só se dá na relação com outros seres humanos e com o mundo.

Para ele, a diferença de estar no mundo entre seres humanos e os demais animais é que os últimos “se adaptam a seu suporte, enquanto o ser humano, integrando-se a seu contexto, por nele intervir, o transforma em mundo” (FREIRE, 2005a, p. 20). Nesse sentido, a comunicação entre os humanos envolve a compreensão de mundo. Para tanto,

(...) estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros [...] O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido. (id. ibidem, p. 20)

O processo de construção da existência humana se faz a partir do diálogo, entendendo o mesmo como “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de

---

transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (AUBERT, et al, 2008, p.167).

41 El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan. (FLECHA, 1997, p. 14)

todos” (FREIRE, 1992, p.43). Entretanto, não é qualquer forma de comunicação que produz o diálogo de que fala Freire. Para ele, o diálogo inicia-se na palavra verdadeira, que é composta pela práxis (ação e reflexão), assim, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo (FREIRE, 2005b). Ao contrário da palavra verdadeira, o verbalismo, ou palavra inautêntica, não transforma a realidade, porque não possui a ação e, conseqüentemente, a reflexão. “É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.” (id. ibidem, p. 90)

Dizer a palavra verdadeira é direito de toda a humanidade, é através dela que transformamos o mundo, e ganhamos significação enquanto mulheres e homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. (id. ibidem, p. 91)

Assim, para que seja possível o diálogo, deve-se considerar, na perspectiva freireana, seis elementos essenciais:

- Profundo amor ao mundo e à humanidade → o amor é um ato de coragem, compromisso com a humanidade e seu ato deve buscar a libertação das pessoas oprimidas.
- Humildade → não significa nem ser subestimado ou superestimado, pois “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (FREIRE, 2005b, p. 93). Assim, não deve haver um *falar para* ou *de* algo para as outras pessoas, e sim um *falar com* visto que todas as pessoas envolvidas possuem saberes a serem considerados.
- Intensa fé na humanidade → ela deve existir antes mesmo do diálogo, consiste em acreditar no poder humano de fazer, refazer, criar, recriar e transformar.
- Confiança → “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.” (id. ibidem, p. 94)
- Esperança → Ela nos leva a uma eterna busca, que se faz em comunicação com os pares.
- Pensar crítico → “este é um pensar que recebe a realidade como um processo, que a capta em constante devir e não como algo estático.” (id. ibidem, p. 95)

O principal objeto de estudos e elaborações de Freire foi a relação educacional. Para ele, “a consciência do inacabamento torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. Animais são adestrados, plantas são

cultivadas e homens e mulheres se educam” (Freire 2005a, p.75). Tal educação deve se dar através do diálogo proposto; assim, ele critica a educação bancária, que na sua concepção apenas deposita conhecimentos historicamente construídos, sem gerar reflexão ou crítica, considerando os educandos e as educandas como vazios de experiências e conhecimentos. A educação proposta por ele é uma educação da pergunta, que estimula, aguça e reforça a curiosidade, considera os saberes já trazidos por eles e elas, conhecimentos iniciais a que ele chama de saberes de experiência feito. Para ele, “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais.” (FREIRE 1992, p. 47).

Quanto ao outro teórico, central nas bases da aprendizagem dialógica, Habermas desenvolve a teoria da ação comunicativa partindo do princípio de que todas as pessoas têm capacidade de linguagem e ação. Para ele, “só o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem outros condicionantes, em que emissores e ouvintes se referem, a partir de suas vivências no mundo da vida.<sup>42</sup>” (HABERMAS, 1992, p. 137 – tradução nossa)

Para chegar a tal conceituação, o autor se pauta em diversas teorias a fim de compor os pressupostos que levam à ação comunicativa. Flecha, Gómez & Puigvert (2001) elencam como conceitos básicos desta teoria: racionalização instrumental/racionalização comunicativa; teoria da argumentação; pretensões de validade/pretenções de poder; compreensão mítica/compreensão moderna de mundo; quatro tipos de ações (teleológica, normativa, dramaturgica e comunicativa); concepções de linguagem nos quatro tipos de ação e compreensão nas ciências sociais.

Para Habermas, “[...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento do que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem uso do conhecimento.<sup>43</sup>” (HABERMAS, 1992, P. 24 – tradução nossa) Neste sentido, o autor reflete sobre a diferença entre quem faz uso de um saber para alcançar determinado propósito (racionalidade instrumental) e quem utiliza um saber como meio de entendimento entre participantes da comunicação (racionalidade comunicativa). Assim,

---

42 Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes e oyentes se refieren, desde el horizonte reinterpretado que su mundo de la vida representa.” (HABERMAS, 1992, p. 137)

43 [...] la racionalidad tiene menos a ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y acción hacen uso del conocimiento.” (HABERMAS, 1992, P. 24).



[...] com o conceito de racionalidade comunicativa, Habermas (2001) amplia a compreensão de racionalidade ao incluir a capacidade de atuar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, de maneira que todas as pessoas possam superar seus pontos de vista subjetivos e atuar a partir da intersubjetividade. Neste sentido, a racionalização social implica a manifestação de diferentes sujeitos a partir dos saberes posicionais que encarnam (MARIGO, 2009, p. 34-35)

As falas que compõem a comunicação devem ser suscetíveis de análise para a verificação de sua validade (pretensão de validade). Isto só é possível através dos argumentos apresentados, que, segundo Flecha, Gómez & Puigvert (2001, p. 129), são compostos por “emissões problemáticas (conclusões) que levam consigo tanto pretensões de validade como as razões que se tornam duvidosas<sup>44</sup>” (tradução nossa). Para que seja possível tal verificação a argumentação deve ser pautada em elementos acessíveis às pessoas envolvidas na comunicação, elementos que estejam presentes na realidade.

A realidade para Habermas é entendida como uma construção humana, que depende do significado que as pessoas constroem comunicativamente, mediado pela interação das pessoas com os mundos: objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo está relacionado às coisas materiais, se refere à natureza externa, que é igual para todas/os, e ao estado de coisas existentes; o social se refere às normas vigentes, aos valores e opiniões compartilhadas intersubjetivamente; o subjetivo é interno, ao qual o sujeito tem acesso privilegiado, e refere-se à totalidade de vivências subjetivas que o sujeito tem e à expressão dos desejos e sentimentos. (RIBEIRO, 2009, p. 50)

Neste sentido, a argumentação só pode ser avaliada através das pretensões de validade. Outra forma de seleção de um argumento é através da pretensão de poder que foi muito utilizada pelos modelos sociais anteriores (sociedade feudal por exemplo). Nele, os argumentos não são avaliados e sim impostos através da força (física ou social) de seu emissor/a. Em contraposição à pretensão de poder, a pretensão de validade possibilita a aceitação ou a refutação de um argumento de acordo com critérios que serão analisados a partir de sua pretensão de verdade (seu discurso se remete a algo que existe no mundo objetivo – passível de análise científica); pretensão de retitude (o discurso se remete a alguma norma social vigente – mundo social) ou pretensão de veracidade (a fala se remete ao posicionamento de seu/sua emissor/a e pode ser avaliada de acordo com as atitudes cotidianas do/a mesmo/a).

Na ação comunicativa, os argumentos buscam levar ao entendimento, que “significa a obtenção de um acordo [...] entre os participantes na comunicação acerca da

---

44 Emisiones problemáticas (conclusiones) que llevan consigo tanto pretensiones de validez como las razones con que se han de tornar dudosas” (FLECHA, GÓMEZ & PUIGVERT, 2001, p. 129)

validade de uma emissão; acordo [...], o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o emissor vincula a sua fala<sup>45</sup>” (HABERMAS, 2001, p. 171 – tradução nossa)

Habermas discorre sobre as diferentes imagens de mundo analisando as condições que estas possuem de orientar a ação de quem as vivencia, deixando clara a não universalidade da compreensão moderna de mundo, deixando-a suscetível a questionamentos. Nas sociedades tradicionais (arcaicas), os mitos cumprem a função de criar as imagens de mundo, assim, não nos possibilitam analisá-las a partir da nossa compreensão de racionalidade. “A racionalidade das imagens do mundo se mede não por propriedades lógicas e semânticas, mas pelas categorias que põem à disposição dos indivíduos para a interpretação de seu mundo.”<sup>46</sup> (HABERMAS, 1992, p. 72 – tradução nossa) Desta forma, “as pretensões de validade resultam em princípios suscetíveis de críticas porque se apoiam em conceitos formais de mundo. Pressupõem um mundo idêntico para todos os observadores possíveis ou um mundo intersubjetivamente compartilhado por todos os membros de um grupo [...]”<sup>47</sup> (id. ibidem, p. 79 – tradução nossa)

Flecha, Gómez & Puigvert (2001) deixam claro que as concepções míticas e modernas de mundo não dizem respeito ao relativismo que nega verdades universais provadas cientificamente; consideram a racionalidade moderna como um conhecimento a mais no mundo. Ressaltam ainda que, para que haja estruturas universais de racionalidade, esta tem que ser resultado da interação entre todas as culturas, com suas compreensões particulares. Assim, as pretensões de verdade, para que sejam universais, devem buscar uma aceitação universal, estando abertas a modificações ou retificações quando em contato com outras culturas.

### Segundo Gabassa,

[...] de qualquer maneira, Habermas reconhece a dificuldade em apresentar a ação orientada ao entendimento, visto que não a vivenciamos ou ao menos não a encontramos em nossas práticas do dia-dia inteiramente. Além disso, parece ainda mais difícil pretender um conceito de racionalidade universal dadas as diferenças entre compreensão mítica e moderna do mundo e o contraste entre as orientações de

---

45 significa la obtención de un acuerdo [...] entre los participantes en la comunicación acerca de la validez de una emisión; acuerdo [...], el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella” (HABERMAS, 2001, p. 171)

46 La racionalidad de las imágenes del mundo se mide no por propiedades lógicas y semánticas, sino por las categorías que ponen a disposición de los individuos para la interpretación de su mundo. (HABERMAS, 1992, p. 72)

47 las pretensiones de validez resultan en principio susceptibles de crítica porque se apoyan en conceptos formales de mundo. Presuponen un mundo idêntico para todos los observadores posibles o un mundo intersubjetivamente compartido por todos los miembros de un grupo [...]” (HABERMAS, 1992, p. 79)

ação se apresentam nas sociedades arcaicas e as que se apresentam nas sociedades modernas. (GABASSA, 2006, p. 90)

Neste sentido, Habermas se propõe a revisar as teorias de ação já existentes (ação teleológica, normativa e dramaturgica), considerando a intenção do agente; a relação entre quem faz a ação e o mundo no qual interage diretamente; a posição ocupada pela linguagem e a possibilidade de análise de seus argumentos. Tais aspectos também são utilizados na elaboração da ação comunicativa.

Sobre as possibilidades de utilização da linguagem, Aubert e colaboradoras/es explicam que Austin<sup>48</sup> fez um estudo teórico das relações entre significado, força e ação resultante da linguagem verbal e assim elaborou três tipos de atos de fala: atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. “[...] O ato locucionário é o que possui significado, o ato ilocucionário é o que possui uma certa força ao dizer algo e o ato perlocucionário é o que consegue causar certos efeitos ao dizer algo.”<sup>49</sup> (AUBERT, et al., 2008, p.140 – tradução nossa). Searle<sup>50</sup>, discípulo de Austin, não distingue os atos ilocucionários dos locucionários visto que, para ele, todos os atos de fala possuem força ilocucionária. Habermas, pautando-se em Searle, relaciona tal teoria com os tipos de ação, vinculando o ato de fala perlocucionário a ações estratégicas e as ilocucionárias à ação comunicativa. Superando o desacordo entre Searle e Habermas sobre a leitura que fazem de Austin, o CREA (2008, apud AUBERT et al., 2008) elabora o conceito de atos comunicativos, em substituição aos atos de fala. Os atos comunicativos possuem 5 características que os diferenciam dos demais atos de fala: 1. incluem todas as dimensões da comunicação humana (gestos, olhares, linguagem corporal, fala, etc.); 2. quando são ilocucionários buscam consensos; 3. devem ser sinceros; 4. não buscam coagir; 5. podem se diferenciar entre atos ilocucionários de poder (aqueles pautados em hierarquias e algum tipo de ameaça) ou atos ilocucionários dialógicos (aqueles que ocorrem com base na vontade e na liberdade dos que interagem).

A ação teleológica, diz respeito à escolha do melhor meio para conseguir um determinado fim. Nela, o sujeito decide qual aspecto do mundo objetivo pretende utilizar para alcançar êxito. “O conceito central é o de uma decisão entre alternativas de ação endereçadas

---

<sup>48</sup> AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford, 1992.

<sup>49</sup> El acto locucionario es el que posee significado, el acto ilocucionario es el que posee una cierta fuerza al decir algo y el acto perlocucionario es el que consigue lograr ciertos efectos al decir algo. (AUBERT, et al., 2008, p.140).

<sup>50</sup> SEARLE, J. R. **Expression and meaning**. Cambridge, 1979.

à realização de um propósito, dirigidas por máximos e apoiada em uma interpretação.”<sup>51</sup>  
(HABERMAS, 1992, p. 122 – tradução nossa)

A ação estratégica é uma modalidade da ação teleológica cuja finalidade dela difere pela necessidade de orientar, influir ou manipular as ações de pelo menos mais uma pessoa, para se alcançar determinado fim dentro do mundo objetivo. As estratégias utilizadas em um jogo de xadrez caracterizam bem este tipo de ação; outro exemplo é o uso da mídia para ‘formar’ um tipo determinado de opinião referente a determinado assunto. Realizamos ações teleológicas diversas vezes durante o dia, sejam elas: pensar o caminho que vai nos levar a um determinado local (distância, tempo necessário para percorrê-lo), ou quais serão as nossas refeições e como vamos prepará-las, etc.

Habermas parte dos estudos de Weber para analisar racionalmente esta ação, uma vez que Weber descreve um caso ideal para ela e através dele há a possibilidade de verificação de sua racionalidade. Esta análise só é possível porque quem observa a ação ou também compõe a mesma (no caso da ação estratégica) tem acesso às mesmas condições objetivas da/o ator/a e assim pode avaliar se ela/e conseguiu ser bem sucedida através da pretensão de verdade. Mas nem sempre as/os agentes da ação explicitam seus objetivos, impossibilitando a análise; assim, a linguagem aqui é tida como um meio a mais para a obtenção do êxito e nas ações estratégicas utiliza-se a linguagem perlocucionária para causar o efeito almejado.

Durkheim<sup>52</sup> e Parsons<sup>53</sup> desenvolveram a ação regulada por normas, na qual se consideram os conhecimentos provenientes do mundo social. “O conceito central é a observação de uma norma que conduz ao cumprimento de expectativas de comportamento difundidas em acordos com os diferentes papéis.”<sup>54</sup> (FLECHA, 1997, p. 16, tradução nossa). Esta ação sempre se dá em interação entre pessoas que compartilham o mesmo mundo social, por isso, a linguagem é transmissora dos valores sociais e portadora de consensos, sendo ilocucionária. Neste sentido, é possível avaliar as ações realizadas por determinada/o agente acessando as normas sociais e os elementos trazidos do mundo objetivo. São exemplos desta ação os julgamentos jurídicos ou o uso de roupas em lugares públicos.

---

<sup>51</sup> El concepto central es el de una decisión entre alternativas de acción, enderezada a la realización de un propósito, dirigida por máximos y apoyadas en una interpretación.” (HABERMAS, 1992, p. 122)

<sup>52</sup> Durkheim, E. La división del trabajo social. Madrid, Akal, 1987.

<sup>53</sup> Parsons T. La estructura de la acción social. Madrid Guadarrama, 1968.

<sup>54</sup> El concepto central es la observancia de una norma que lleva al cumplimiento de expectativas generalizadas de comportamiento de acuerdo con los diferentes roles” (FLECHA, 1997, p. 16)

Quando a ação é baseada na construção de certa imagem (autoencenação desenvolvida por Goffman<sup>55</sup>), temos a ação dramática. Nela, a/o agente encena para determinado público expondo certa imagem de si mesma/o, a partir de elementos do seu mundo subjetivo. A linguagem é o meio pelo qual se dá a ação e pode pretender causar um efeito em seu público (perlocucionária) ou apenas expor ideias e/ou opiniões (ilocucionária).

Para realizar tal ato, a/o ator/a pode fazer uso de elementos das ações teleológica, estratégica ou normativa e geralmente ela está relacionada ao julgamento estético ou de qualidades formais, não sendo relacionada diretamente a emoções. Em outras palavras, a/o agente pode utilizar aspectos de seu mundo subjetivo para expor uma opinião sobre determinado assunto vigente no mundo social, ou para tentar causar uma boa impressão a fim de receber melhores posições no trabalho. A análise de eficácia ou verdade, neste caso, é pautada em aspectos que a/o agente se utilizou dos mundos acessados. No primeiro caso apresentado, ela poderia ser verificada a partir das normas sociais utilizadas pelo/a agente, seja para aceitá-la ou negá-la. No segundo, poderia ser feita uma análise de outras ações realizadas anteriormente por esta pessoa, compará-las e decidir se elas são coerentes entre si.

Um bom exemplo pra este tipo de ação é aquela feita por uma criança que expõe a sua admiração por um brinquedo em uma vitrine, ela conversa com a mãe e expressa como ele é bonito e como brincar com ele seria divertido. A mãe, antes de tomar a sua decisão, analisa diferentes aspectos que vão desde as preferências da criança em relação a diferentes tipos de brinquedos (mundo subjetivo), o preço (mundo objetivo), a quantidade de brinquedos que a criança já possui, ou até mesmo se a época do ano é propícia para presentes (mundo normativo). E só depois decide atender ou não o pedido da criança.

Habermas elabora o conceito de ação comunicativa a partir das teorias linguísticas de Mead<sup>56</sup> e Garfinkel<sup>57</sup>. Diferentes das três ações já apresentadas, esta busca o entendimento. Nela, a linguagem é o meio no qual se coordena a ação. As pessoas envolvidas discorrem sobre temáticas pré-acordadas a fim de negociar o consenso partindo da validação ou não dos argumentos apresentados. Para tanto, as pessoas envolvidas devem acessar, nos três mundos – mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo - aspectos relevantes a temática, pois “a ação comunicativa pauta-se em um processo cooperativo de interpretação em que os participantes se referem *simultaneamente* a algo no mundo objetivo, no mundo

---

<sup>55</sup> Goffman, E. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu, 1981.

<sup>56</sup> Mead, G. H. Espíritu, persona y sociedad. México, Paidós, 1990.

<sup>57</sup> Garfinkel, H. Studies in ethnomethodology. Englewood-cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967.

social e no mundo subjetivo ainda quando sua argumentação só diz respeito tematicamente a um destes três componentes.”<sup>58</sup> (HABERMAS, 2001, p. 171 – tradução nossa)

Do mesmo modo, a argumentação deve ser analisada de acordo com as diferentes pretensões de validade e não apenas por uma, ou outra.

Um consenso não pode ser produzido quando, por exemplo, um ouvinte aceita a *verdade de uma afirmação*, mas põe simultaneamente em dúvida a veracidade do emissor ou a adequação normativa de sua emissão; e o mesmo vale para o caso em que, por exemplo, um ouvinte aceita a *validade normativa* de uma ordem, mas põe em dúvida a seriedade do desejo que essa ordem se expressa ou os pressupostos de existência anexas a ação que lhe ordena (e com isso a execução da ordem)<sup>59</sup> (HABERMAS, 2001, p. 172 – tradução nossa)

A racionalidade é utilizada em todas as ações, sendo que nas três primeiras, ela é tida como instrumental por utilizar instrumentalmente o saber, para se obter determinados fins no mundo objetivo. Já na ação comunicativa, ela é tida como comunicativa, visto que o conhecimento é obtido através do entendimento pautado tanto no mundo objetivo como na intersubjetividade – mundo social – do contexto onde se promove a ação (AUBERT et al, 2008).

---

58 la acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes.” (HABERMAS, 2001, p. 171)

59 Un consenso no puede producirse cuando, por ejemplo, un oyente acepta la verdad de una afirmación, pero pone simultáneamente en duda la veracidad del hablante o la adecuación normativa de su emisión; y lo mismo vale para el caso en que, por ejemplo, un oyente acepta la validez normativa de un mandato, pero pone en duda la seriedad del deseo que en ese mandato se expresa o las presuposiciones de existencia anejas a la acción que se le ordena (y con ello la ejecutabilidad del mandato). (HABERMAS, 2001, p. 172)

Para apresentar de forma sistemática os quatro tipos de ação e suas principais características apresentamos o quadro 5.

**Quadro 5.** Apresentação esquemática dos quatro tipos de ação. Quadro estruturado com base nas elaborações de Habermas (1992; 2001).

	<b>Racionalidade instrumental</b>			<b>Racionalidade comunicativa</b>
	<b>Ação teleológica</b>	<b>Ação dramática</b>	<b>Ação normativa</b>	<b>Ação comunicativa</b>
<b>Intenção</b>	O sujeito escolhe os melhores meios para atingir a um determinado fim.	A pessoa apresenta uma imagem de si.	Os sujeitos orientam suas ações segundo uma norma comum.	Busca a comunicação, acordos e definições suscetíveis a consensos.
<b>Função da linguagem</b>	A linguagem é um meio a mais.	A linguagem é o meio pelo qual se faz a representação.	A linguagem é transmissora dos valores e portadora de consensos.	A linguagem é o meio de entendimento para coordenar a ação.
<b>Pretensão de validade / de poder</b>	Pretensão de validade se dá em torno do êxito/ eficácia (intervenções no mundo em busca do desejo). Pode haver o uso da pretensão de poder.	Pretensão de validade avalia se o que a pessoa diz é reflexo de suas ações no mundo. Pode haver uso da pretensão de poder.	Pretensão de validade pauta-se na legitimidade das regras de convívio social. Pode haver pretensão de poder.	Pretensão de validade busca os melhores argumentos com base na verdade, na veracidade e na retitude. Não há a possibilidade da utilização da pretensão de poder.
<b>Mundos envolvidos</b>	Mundo objetivo.	Mundo subjetivo e nos social.	Mundo social.	Ocorre nos três mundos: objetivo, subjetivo e social.

Em suma, um diálogo só pode ser igualitário se todas as pessoas envolvidas partem da palavra verdadeira, são amorosas, confiantes e esperançosas de que as mudanças são possíveis e, sendo humildes, possuem fé na capacidade transformadora de cada envolvida/o. Nesse sentido, a ação comunicativa, dá mais subsídios para que tal diálogo aconteça ao expor os reais motivos para este tipo de comunicação (busca de entendimento) e pressupor a pretensão de validade como caminho para escolher as alternativas propostas e chegar ao entendimento.

## Inteligência cultural

A inteligência cultural está formada pela inteligência acadêmica, a inteligência prática e a inteligência comunicativa e dá á terceira especial relevância.<sup>60</sup> (AUBERT, GARCIA & RACIONERO, 2009, p. 132 – tradução nossa)

Tanto na concepção tradicional de aprendizagem, quanto na significativa, a inteligência acadêmica é destacada como a mais importante. Mas, alguns autores da segunda concepção, já questionavam a sua centralidade trazendo à discussão outros tipos de inteligência, como a cultural, por exemplo.

Flecha (1997) destaca que os estudos de diferenciação entre inteligência fluida e cristalizada de Cattell e a inteligência acadêmica e prática de Sternberg, superam a concepção de que existe um único modelo de inteligência (como propõem os testes de QI, por exemplo). Nestas duas pesquisas “[...] pessoas consideradas desajeitadas em ambientes acadêmicos podem demonstrar grandes capacidades em contextos de trabalho ou familiares e vice-versa”<sup>61</sup>. (FLECHA, 1997, p. 20 – tradução nossa)

Aubert e colaboradores/as (2008) complementam o princípio apresentando outros estudiosos que, em suas pesquisas, discorrem sobre diferentes inteligências retirando a dominância da inteligência acadêmica e comprovando a possibilidade de aprendizagem em todas as pessoas, independente de etnia, sexo ou idade. Dentre eles, destacamos Cummins que discorre sobre a igual capacidade das crianças migrantes em relação às autóctones, baseando-se em estudos realizados no Canadá. As crianças migrantes são bilíngues e por não dominar perfeitamente a segunda língua são colocados injustamente em salas de aula de baixas expectativas. Em seus estudos, Cummins afirma que a valorização da cultura imigrante e sua língua favorece a aprendizagem da segunda língua através da melhora e aprendizagem da primeira.

Para Aubert et al. (2004, p. 126) “[...] a inteligência cultural (como a prática) tem vantagens com relação ao conceito de inteligência acadêmica, no que se refere a uma

---

60 La inteligencia cultural está formada por la inteligencia académica, la inteligencia practica y la inteligencia comunicativa, y otorga a la tercera especial relevancia. (AUBERT, GARCIA & RACIONERO, 2009, p. 132)

61 personas consideradas torpes en ambientes académicos pueden demostrar grandes capacidades en contextos laborales o familiares y viceversa”. (FLECHA, 1997, p. 20)



capacidade universal. Todas as pessoas possuem inteligência cultural porque possuem capacidades inatas para comunicar-se graças à linguagem.”<sup>62</sup> (tradução nossa)

No contexto da sociedade informacional e da comunicação, as/os autoras/es (Flecha e Aubert e colaboradoras/es) destacam a inteligência comunicativa como central no processo de aprendizagem, dando ênfase ao diálogo igualitário como meio privilegiado para que as relações ocorram. A inteligência cultural contempla esta necessidade ao considerar, além da inteligência acadêmica e prática,

[...] as demais capacidades de linguagem e ação dos seres humanos que fazem possível chegar a acordos nos diferentes âmbitos sociais. Ambas as inteligências (acadêmica e prática) pressupõem um ator solitário que se propõe objetivos e escolhe meios para consegui-los (ação teleológica). A inteligência cultural pressupõe uma interação na qual, diferentes pessoas interagem através de meios verbais e não verbais (ação comunicativa). Assim chegam a entendimentos nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo. <sup>63</sup>(FLECHA, 1997, p. 21 – tradução nossa)

Do mesmo modo, Pereira, ao discorrer sobre a ação comunicativa, revela que

[...] Habermas argumenta em favor da interação entre as diferentes culturas, a qual, partindo das peculiaridades de cada uma, garanta uma compreensão moderna e comunicativa de mundo. Ou seja, para Habermas, é no encontro intercultural que as pretensões de validade de cada cultura podem se afirmar ou se reformular e alcançar padrões mais universais os quais, ao mesmo tempo em que não descaracterizam as culturas e ajudam cada uma a intensificar internamente a comunicação, também contribuem para uma convivência respeitosa entre as culturas. (PEREIRA, 2009, p. 87)

Flecha (1997) considera que cada pessoa desenvolve mais uma ou outra inteligência, sendo que há a possibilidade de intercomunicação entre elas, possibilitando o crescimento da acadêmica através da sua relação com as demais.

[...] Uns fazem bem exercícios teóricos de mecânica, outros sabem arrumar o carro quando ele quebra na rua. Podem mudar de um a outro âmbito (da aula ao carro ou vice-versa) sempre que sejam possíveis algumas condições. A principal é que tanto a própria pessoa como quem interage com ela estejam convencidas que podem mudar e que existe a oportunidade de demonstrá-la. <sup>64</sup>(FLECHA, 1997, p. 21 – tradução nossa)

---

62 [...] la inteligencia cultural (como la práctica) tiene ventaja con relación al concepto de inteligencia académica, de que se refiere a una capacidad universal. Todas las personas tienen inteligencia cultural porque tienen capacidades innatas para comunicarse gracias al lenguaje.” (AUBERT et al., 2004, p. 126)

63 [...] as demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales. Ambas inteligencias (académica y práctica) presuponen un actor solitario proponiéndose unos objetivos y escogiendo unos medios para conseguirlos (acción teleológica). La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa). Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo. (FLECHA, 1997, p. 21)

64 Unos hacemos bien exámenes de mecánica, otros saben arreglar el coche cuando se para en la carretera. Puede realizarse el tránsito de uno a otro ámbito (del aula a la carretera o viceversa) siempre que se den algunas

Rodrigues (2010), ao analisar as relações ocorridas em grupos interativos<sup>65</sup>, discorre sobre o aumento da aprendizagem das crianças quando colocadas em contexto de valorização da diversidade e conseqüentemente das diferentes inteligências envolvidas.

Os depoimentos coletados revelam que a diversidade de crianças por grupo, bem como a diversidade por parte das pessoas voluntárias em contato direto com as crianças desses grupos, aumenta as possibilidades de aprendizagem desses alunos(as), pois na medida em que a dinâmica proporciona diferentes interações, novos canais de aprendizagem se estabelecem e maiores se tornam as chances destas crianças aprenderem mais conteúdos, mais conhecimentos (de âmbito acadêmico: formal/dimensão instrumental e de âmbito não acadêmico: não formal/inteligência cultural) (RODRIGUES, 2010, p. 196)

Para Flecha (1997), os grupos sociais possuem inteligência cultural para superar as discriminações sofridas (que podem ser de classe, raça, sexo ou idade) e também aprender mais através do diálogo igualitário, mas também podem criar muros, obstáculos, que impedem que isto aconteça.

Os muros antidialógicos podem ser classificados em 3 tipos:

- Culturais: desqualificam a maioria da população como incapazes de comunicar-se com os saberes dominantes. Uma minoria seleta constrói teorias dos déficits para afastar o conjunto da sociedade da tentativa de tomar em suas mãos o protagonismo cultural.
- Sociais: excluem muitos grupos da avaliação e produção de conhecimentos valiosos. Classismo, sexismo, racismo e edismo somam determinadas experiências educativas dentro de alguns setores de posição social, gênero, etnia ou idade; o restante fica excluído.
- Pessoais: distanciam muitas pessoas de aproveitar a riqueza cultural de seu entorno. As histórias de vida de muitas pessoas e principalmente, como descrevem essas histórias a si mesmos geram auto exclusão de muitas práticas formativas.<sup>66</sup> (FLECHA, 1997, p. 24 – tradução e grifos nossos)

---

condiciones. La principal es que tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo. (FLECHA, 1997, p. 21)

65 Atividade realizada em escolas que seguem os preceitos da Aprendizagem Dialógica. Nela as crianças são colocadas em pequenos grupos heterogêneos (sexo e níveis de aprendizagem) a fim de realizar diferentes atividades de fixação de conteúdos em tempo determinado. Nesta atividade há a inserção de outras pessoas (geralmente familiares ou outros membros da comunidade) para acompanhar os grupos na realização das atividades a fim de possibilitar a diversificação cultural na escola pretendendo maiores e melhores aprendizagens.

66 Culturales: descalifican a la mayoría de la población como incapaz de comunicarse con los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías de los déficits para disuadir al conjunto de la sociedad del intento de tomar en sus manos el protagonismo cultural.

Sociales: excluyen a muchos grupos de la evaluación y producción de conocimientos valorables. Clasismo, sexismo, racismo y edismo encierran determinadas experiencias educativas dentro de algunos sectores de posición social, género, etnia o edad; queda excluido el resto.

Personales: apartan a muchas personas del disfrute de la riqueza cultural de su entorno. Las historias de vida de muchas personas y, principalmente, cómo se relatan a sí mismas esas historias generan autoexclusión de muchas prácticas formativas. (FLECHA, 1997, p. 24)

A superação dos obstáculos no contexto acadêmico são apresentados em três passos fundamentais:

- Autoconfiança interativa: consiste no reconhecimento, por parte do grupo, das riquíssimas capacidades dos estudantes e dos grupos populares, certamente exercidas e demonstradas em outros contextos.
- Transferência cultural: descobre-se a possibilidade de demonstrar a mesma inteligência cultural no novo contexto: o acadêmico.
- Criatividade dialógica: constata a aprendizagem obtida através das contribuições das/os demais participantes.

Assim, a Inteligência cultural, ao partir do pressuposto de que todas as pessoas possuem inteligências referentes ao seu contexto de vida (inteligências práticas), propõe que através da valorização da autoconfiança interativa, as pessoas podem expressar seus conhecimentos em diálogo igualitário (transferência cultural) e estimular a criatividade dialógica, a fim de gerar novos conhecimentos, transpondo os limites de cada inteligência (comunicativa, prática e acadêmica) e rompendo com as amarras sociais que as privam do acesso a espaços culturais e sociais.

## **Transformação**

A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e seu entorno. Como disse Paulo Freire, ‘as pessoas não são seres de adaptação sim de transformação’.<sup>67</sup> (FLECHA, 1997, p. 28 – tradução nossa)

As concepções de aprendizagem que marcaram o século XX não consideram a possibilidade do processo educativo escolar gerar modificações estruturais na sociedade. Os reprodutivistas condenavam a escola a apenas reproduzir as estruturas sociais (principalmente suas desigualdades) não sendo possível modificações através da mesma.

Para Flecha (1997), a teoria reprodutivista era conservadora e acientífica.<sup>68</sup> Conservadora, por considerar que as transformações educativas igualitárias poderiam ser

---

67 El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como dice Paulo Freire, ‘las personas no somos seres de adaptación sino de transformación’ (FLECHA, 1997, p. 28)

68 Su creador (Althusser) reconoció más tarde la poca seriedad de sus trabajos y sus seguidores se fueron desmarcando de esos análisis. Bowles y Gintis abandonaron sus tesis fundamentales. Bourdieu dijo que hacía

desejáveis, mas impossíveis, justificando a ação de quem não lutava por elas e criticando quem as buscava, como é o caso de Freire, por exemplo. Acientífica, por ter como base os estudos de Althusser, que declaradamente eram precários.

No decorrer dos estudos sociológicos, alguns autores<sup>69</sup> abandonaram a visão reprodutivista e suas teorias sociais têm demonstrado o caráter dual da ação: sistema e mundo da vida (Habermas); estrutura e agência humana (Giddens); objetividade e subjetividade (Freire), contrapondo-se aos reprodutivistas (estruturalistas ou sistêmicos) que só consideram uma das dimensões, o que leva a entender a sociedade e a educação como consequências das estruturas e, assim, as pessoas e os movimentos não poderiam nada modificar.

Para Flecha (1997),

As perspectivas da modernidade tradicional, posmodernidade e dialogicidade seguem linhas muito distintas ao respeito. Na tradicional, a finalidade é definida por alguém que se atribui o papel de sujeito e considera as demais pessoas como objetos a transformar. Na posmoderna se nega tanto a possibilidade quanto a conveniência da transformação. Na dialógica se define a possibilidade e a conveniência das transformações igualitárias que sejam resultado do diálogo, sem que ninguém imponha suas próprias ideias às demais pessoas e coletivos.<sup>70</sup> (id. ibidem, p. 29-30 – tradução nossa)

Neste sentido, o caráter dual de compreensão do mundo demonstrado por Habermas (1992; 2001), apresenta as sociedades como sendo compostas simultaneamente como *sistema e mundo da vida*.

Para o autor, o mundo da vida compreende todos os espaços (físicos e sociais) nos quais convivemos e temos consenso, não questionamos nada que pertença a este mundo. Mas ao nos expressarmos, acessamos aspectos deste mundo que pertencem aos mundos social, subjetivo e normativo (como já dissemos no tópico sobre diálogo igualitário). Já os sistemas dizem respeito às estruturas criadas para a manutenção das sociedades. Assim, as pessoas são, ao mesmo tempo, construtoras e resultado do contexto social e sistêmico em que vivem e, embora o sistema tente colonizar o mundo da vida, isto pode ser superado através da comunicação e reflexão dos sujeitos.

---

hecho su libro sobre ese tema en su momento más estructuralista y que su estructuralismo es constructivista. (FLECHA, 1997, p. 28)

69 Como Apple, Bernstein, Giroux, Macedo, Willis

70 Las perspectivas de la modernidad tradicional, posmodernidad y dialogicidad siguen líneas muy distintas al respecto. En la tradicional, la finalidad es definida por alguien que se atribuye el papel de sujeto y considera a las demás personas como objetos a transformar. En la posmoderna se niega tanto la posibilidad como la conveniencia de la transformación. En la dialógica se define la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias que sean resultado del diálogo, sin que nadie imponga sus propias ideas a las demás personas y colectivos. (FLECHA, 1997, p. 29-30)

Freire afirma que nos diferimos dos outros animais devido a nossa capacidade de emersão do suporte (ambiente físico e biológico no qual estamos inseridos), capacidade de nos fazer consciente de nossa atividade no suporte e de recriá-lo ao criarmos o mundo.

Nesse sentido, o animal se adapta ao seu suporte, enquanto o ser humano, integrando-se a seu contexto, por nele intervir, o transforma em mundo. Por isso podemos contar a história do que ocorre no suporte, falamos das várias formas de vida que nele se realizam, ao passo que a História que se processa no mundo é aquela feita pelos seres humanos. (FREIRE, 1992, p. 20)

E é como seres transformadores e criadores que os seres humanos, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções, símbolos, valores etc.. (FREIRE, 2005, p. 106)

Assim, enquanto seres responsáveis pela criação, também podemos transformar a realidade que nos oprime, através dos processos desencadeados pela reflexão, a fim de encontrar meios de libertação de tal situação. Nas palavras de Rodrigues (2009, p. 34-35), “a transformação é um conceito que serve, muitas vezes, para mudar algo imposto socialmente. Também é uma maneira de se aprender por meio do diálogo, valorizando coisas que aprendemos ao longo da vida, mudando conceitos enraizados que tínhamos sobre os outros e sobre nós mesmos.”

A aprendizagem dialógica, ao pautar-se no diálogo igualitário e valorizar a inteligência cultural, buscando a superação dos muros antidialógicos, dá subsídios para a transformação. Esta ocorre em diferentes âmbitos sociais e em diferentes intensidades (aprendizagens escolares, maiores colocações no mercado de trabalho, respeito à diversidade cultural, social, racial, de idade e gênero), como, por exemplo, as elencadas por Rodrigues:

Verificamos ainda que à medida que os encontros vão acontecendo, é possível perceber as pequenas transformações, as mudanças que vão acontecendo com pessoas envolvidas na atividade. Por meio das interações dialógicas criadas nos grupos, as pessoas participantes desta prática assumem novas posturas, novos pensamentos, abandonando pensamentos preconceituosos, comportamentos desrespeitosos com relação ao outro. (RODRIGUES, 2009, p. 199)

## Dimensão instrumental

A aprendizagem dialógica engloba todos os aspectos que se convém aprender. Inclui, portanto a aprendizagem instrumental daqueles conhecimentos e habilidades que se considera necessário possuir. O diálogo não se opõe ao instrumental, e sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. Em outras palavras, evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos à margem das pessoas, pautando-se em razões de cunho técnicos que escondem os interesses discriminadores de uma minoria.<sup>71</sup>(FLECHA, 1997, p. 33 – tradução nossa)

A dimensão instrumental refere-se ao conhecimento acadêmico. Como já descrevemos na seção sobre a sociedade da informação, vivemos em uma época em que o acesso a certos conhecimentos possibilita uma melhor inserção social, do mesmo modo, a sua falta marginaliza. Por este motivo, a aprendizagem dialógica valoriza a dimensão instrumental no processo de aprendizagem, uma vez que a mesma favorece a transformação.

O que a realidade nos mostra é que precisamente, aquilo que as crianças de entornos desfavorecidos mais necessitam, para superar a exclusão social ou minimizar o risco de ficarem excluídas, é uma boa preparação escolar que foque a dimensão instrumental da aprendizagem.<sup>72</sup>(Aubert, et al., 2008, p. 203 – tradução nossa)

As concepções tradicionais e significativas de ensino também valorizam a dimensão instrumental, mas se contrapõem à aprendizagem dialógica de diferentes formas.

Na primeira, a escolha do que e de como aprender são elaboradas por pessoas que estão distantes do contexto escolar, são elaboradas por ‘especialistas’ e cabe à/aos professoras/es apenas executar suas ordens preenchendo o ‘espaço vazio’ que se encontra nas/os educandas/os. Trata-se de uma educação bancária, como elabora Freire (2005b). Na aprendizagem dialógica, todos devem participar da seleção dos conteúdos uma vez que “[...] as famílias independente de sua origem cultural ou seu nível econômico sempre possuem

---

71 El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por lo tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías. (FLECHA, 1997, p. 33)

72 Lo que la realidad nos muestra es que precisamente aquello que más necesitan las niñas y los niños de entornos desfavorecidos para superar la exclusión social o minimizar el riesgo de estar excluidos es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje. (Aubert, et al., 2008, p. 203)

sonhos grandiosos em relação à educação de seus filhos e filhas [...]”<sup>73</sup> (AUBERT, et al., 2008, p. 203) e suas experiências da vida cotidiana ultrapassam as vivências escolares. Sendo que, “[...] as famílias dos e das estudantes conhecem com perfeição, por exemplo, o funcionamento e as exigências do mercado de trabalho e sabem do que vão necessitar seus filhos e filhas. Estes e estas, por sua vez, possuem um acesso a fontes de informação cada vez maior que amplia seus interesses e necessidades formativas.”<sup>74</sup> (AUBERT, et al., 2004, p. 130)

A aprendizagem instrumental se intensifica e se aprofunda quando se pauta em um acordo de cunho dialógico. A capacidade de seleção e processamento de informação é o melhor instrumento cognitivo para se desenvolver na sociedade atual. O diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento dessa capacidade. A relação com outras pessoas coloca a nossa disposição tanto informações diversas como sua seleção e processamento. O giro dialógico nos ajuda a escolher os transportes públicos mais convenientes para ir a um novo trabalho e a manusear um computador no escritório. A reflexão é imprescindível para compreender com profundidade as tarefas a serem realizadas e para ter criatividade na construção de novas respostas aos problemas que vão surgindo. Quando o diálogo é igualitário gera uma intensa reflexão, ao ter que compreender os argumentos alheios e construir os próprios.<sup>75</sup> (FLECHA, 1997, p. 33 – tradução nossa)

A concepção construtivista de aprendizagem, embora com algumas divergências entre seus autores, considera que o desenvolvimento cognitivo determina o quanto cada pessoa deva aprender. Neste sentido, cada pessoa, ou grupo social, possui especificidades de aprendizagem sendo que apenas poucos ‘iluminados’ irão ter acesso a todos os conhecimentos instrumentais. Dentro da realidade informacional, o direcionamento de conteúdos para determinado grupo gera a exclusão escolar e social.

Em contraposição, a aprendizagem dialógica parte do princípio da máxima aprendizagem para todas/os, uma vez que a aquisição destes conhecimentos favorece uma melhor e maior mobilidade social, instrumentalizando a transformação. Na concepção

---

73 las familias, independientemente de su origen cultural o su nivel económico siempre tienen sueños muy altos en relación a la educación de sus hijos e hijas [...] (AUBERT, et al., 2008, p. 203)

74 “las familias de los y las estudiantes conocen a la perfección, por ejemplo, el funcionamiento y las exigencias del mercado laboral y saben qué van a necesitar sus hijos e hijas. Éstos y éstas, por su parte, tienen un acceso cada vez mayor a fuentes de información que amplía sus intereses y necesidades formativas. (AUBERT, et al., 2004, p. 130)

75 El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico. La capacidad de selección y procesamiento de información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse en la sociedad actual. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de esa capacidad. La relación con otras personas pone a nuestra disposición tanto informaciones diversas como su selección y procesamiento; el diálogo nos ayuda a escoger los transportes públicos más convenientes para ir a un nuevo trabajo y a manejar el ordenador que nos encontramos en la oficina. La reflexión es imprescindible para comprender con profundidad las tareas a realizar y para tener creatividad en la construcción de nuevas respuestas a los problemas que se van planteando. Cuando el diálogo es igualitario fomenta una intensa reflexión, al tener que comprender los argumentos ajenos y aportar los propios. (FLECHA, 1997, p. 33)

dialógica, todas/os possuem inteligências que podem romper os muros antidialógicos que impedem o aprendizado. São exemplos desta possibilidade os estudos realizados por Marigo:

[...] a capacidade de aprendizagem das crianças de classes populares a partir do trabalho interdisciplinar com os conteúdos escolares e o envolvimento dos conhecimentos e das experiências provenientes de dentro e de fora do contexto escolar; a potencialidade das obras artísticas e do uso da imaginação para o ensino e o reforço das aprendizagens escolares e sociais e para a expressão de pensamentos e sentimentos; e a necessidade de formação permanente do professorado em teorias e práticas que permitam a atualização de conhecimentos e um ensino comprometido com as transformações sociais. (MARIGO, 2009, p. 165)

Desse modo, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos é de extrema importância para a aprendizagem dialógica, mas isso não quer dizer que os outros conhecimentos sejam menos importante, ao contrário, a sua valorização possibilita ampliar os horizontes educativos como bem disse Marigo.

### **Criação de sentido**

Assim, na aprendizagem dialógica, a criação de sentido na educação não se refere unicamente ao sentido que damos às aprendizagens, é um conceito muito mais amplo, da mesma forma que os significados se criam na relação com outras pessoas, o sentido também é intersubjetivo. As interações também afetam diretamente no reencanto e criação de sentido.  
<sup>76</sup>(AUBERT, GARCIA & RACIONERO, 2009, p. 136 – tradução nossa)

Segundo Flecha (1997), a aprendizagem dialógica é um dos melhores recursos para superar a perda de sentido que Weber diagnosticou em nossa sociedade. Habermas, ao analisar a teoria weberiana conclui que esta perda se dá devido aos processos de colonização do mundo da vida pelos sistemas. Âmbitos que antes eram regidos por aspectos do mundo da vida, constantemente são colonizados pelo sistema, mudando as orientações do mesmo e gerando perda de sentido, sendo que, “a substituição de ambientes comunitários por sistemas

---

76 Así, en el aprendizaje dialógico, la creación de sentido en la educación no se refiere únicamente al sentido que damos a los aprendizajes, sino que es un concepto mucho más amplio y del mismo modo que los significados se crean en relación con las otras personas, el sentido también es intersubjetivo. Las interacciones también afectan directivamente en el reencanto y creación de sentido. (AUBERT, GARCIA & RACIONERO, 2009, p. 136)



é a principal força impulsora dessa dramática ausência”<sup>77</sup> (FLECHA, 2007, p. 35 – tradução nossa)

Se na sociedade industrial os sistemas burocráticos colonizaram o mundo do trabalho, político, social e espiritual, na sociedade da informação os sistemas de informação tentam controlar todos os aspectos da nossa vida. Nesse sentido, o dinheiro e o poder são os mecanismos de conversão da vida em mais um produto da revolução técnica. Pereira exemplifica este movimento:

[...] podemos identificar a perda de sentido, por exemplo, devido ao desemprego ou à flexibilização do emprego, que desencadeia processos de migração e geram a fragmentação dos círculos de relações sociais. No caso do desemprego, as pessoas são obrigadas a se mudarem de seus locais de origem em busca de novas oportunidades e, diante da flexibilização do mundo do trabalho, empregadas/os não têm saída a não ser aceitar novas vagas que lhes são oferecidas em lugares distantes. O modelo de agricultura industrial e etnocêntrica também contribui para a perda de sentido de agricultoras/es, pois, em muitos casos, as/os expulsa de suas terras de trabalho, fazendo-as/os viver na cidade e encaixarem-se em estruturas hierárquicas, como “boias-frias”, ou ainda, coloniza suas práticas agrícolas, afastando-as de características comunitárias, como as práticas de mutirões. (PEREIRA, 2009, p. 177)

A necessidade de recriar os sentidos é urgente e as forças necessárias para que isto aconteça estão nas mesmas pessoas que sofrem com a perda de sentido, se encontram nas suas relações interpessoais, em seus sonhos e sentimentos.

Todo mundo pode sonhar, sentir e dar sentido a sua existência. A contribuição de cada um é diferente dos demais e, portanto, irrecuperável se não é considerada. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Do diálogo igualitário entre todas é de onde pode ressurgir o sentido que oriente as novas mudanças sociais em busca de uma vida melhor.<sup>78</sup> (FLECHA, 1997, p. 35 – tradução nossa)

Para Cherfem (2009),

a relação de subordinação no mundo do trabalho e em diferentes interações vai encobertando o sentido e a possibilidade de se desfrutar da vida. Vemos que os sistemas burocráticos incorporam linguagens exclusoras, destinadas a manter o seu poder sobre as sociedades. Porém, a reconstrução dessas relações ajuda na elaboração de novos contextos comunitários, gerando vontade de estar em grupo, aprendizagens, gerando prazer em existir-se, historicizar-se e fazer história com o grupo. Essas mesmas instâncias que excluem também podem ser recriadas pelas pessoas, possibilitando novamente o sentido. (CHERFEM, 2009, p. 75)

---

77 la sustitución de ambientes comunitarios por sistemas es la principal fuerza impulsora de esa dramática ausencia.” (FLECHA, 2007, p. 35)

78 Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta. Cada persona excluida es una perdida irremplazable para todas las demás. Del diálogo igualitário entre todas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor. (FLECHA, 1997, p. 35)

Deste modo, a criação de sentido possibilita o surgimento de possibilidades, novos caminhos sociais em busca da transformação. Isto é possível através do diálogo porque, “[...] o sentido ressurgiu quando a interação entre as pessoas é dirigida por elas mesmas.”<sup>79</sup> (FLECHA, 1997, p. 36 – tradução nossa)

### **Solidariedade**

Ser solidário e solidária não só significa querer para todas as pessoas as mesmas oportunidades que você possui e, portanto, os mesmos direitos, mas também atuar quando isto não ocorre, quando por exemplo, se violam os direitos humanos.<sup>80</sup> (AUBERT et al., 2008, p. 225 – tradução nossa)

Na primeira fase da sociedade da informação, a separação social impunha uma seleção dos ‘melhores’ e excluía os demais.

Os ambientes intelectuais se encheram de modas que proclamavam a inutilidade ou, inclusive, a inconveniência de realizar esforços solidários. Esse pensamento anti-humanista criou um clima favorável a diversas reações anti-igualitárias: oposições tecnocráticas, políticas neoliberais e inclusive movimentos neonazistas.<sup>81</sup> (FLECHA, 1997, p. 38 – tradução nossa)

O estruturalismo, base fundamental destes pensamentos, parte das obras de Nietzsche e Heidegger (1971/1927). Com o seu declínio, o pos-estruturalismo tomou diferentes formas - sendo as mais representativas: Desconstrucionismo (Derrida 1989/1967); Genealogia (Foucault 1988/1968) e posmodernismo (Lyotard 1984/1979). Segundo Flecha (1997), este novo modelo (pos-estruturalista) foi reacionário e acientífico. Reacionário por considerar as transformações igualitárias impossíveis e indesejáveis. Seu objetivo principal era destruir as teorias ou práticas dialógicas, buscando demonstrar que tudo é gerado pelo poder.

---

79 el sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas.” (FLECHA, 1997, p. 36)

80 Ser solidario y solidaria no sólo significa querer para todas las personas las mismas oportunidades que tú tiene y, por supuesto, los mismos derechos, sino también actuar cuando esto no ocurre, cuando, por ejemplo, se violan los derechos humanos (AUBERT et al., 2008, p. 225)

81 Los ambientes intelectuales se inundaron de modas que proclamaban la inutilidad o incluso la inconveniencia de hacer esfuerzos solidarios. Ese pensamiento antihumanista creó un clima favorable a diversas reacciones antiigualitarias: oposiciones tecnocráticas, políticas neoliberales e incluso movimientos neonazis. (FLECHA, 1997, p. 38)

Em sua concepção, democracia, igualdade paz ou liberdade sexual não eram melhores que ditadura, desigualdade, guerra ou violação. Esta corrente foi aticentífica porque estava contrária a ciência como forma de conhecimento, proclamando que não havia mais verdades do que as estabelecidas pelo poder<sup>82</sup> (FLECHA, 1997, p. 38 – tradução nossa)

Em contraposição ao pos-estruturalismo, surgiram outras teorias que defendiam práticas pautadas na solidariedade (ao contrário das determinadas pelo poder). Flecha (1997) aponta Habermas, dizendo que este se opôs claramente a tal tendência acadêmica, no livro “El discurso filosófico de la modernidad” (1989), e Freire, no livro “À sombra desta mangueira” (1995). Para Flecha (1997),

[...] as práticas educativas igualitárias só podem ser fundamentadas em concepções solidárias. A teoria da ação comunicativa de Habermas, a perspectiva emancipadora de Freire, a proposta de aprendizagem dialógica do CREA e muitas outras teorias e práticas afirmam redondamente que democracia, igualdade, paz ou liberdade sexual são mais desejáveis que ditadura, desigualdade, guerra ou violação, e que a educação têm que trabalhar a favor das primeiras e contra as segundas.<sup>83</sup> (FLECHA, 1997, p. 39 – tradução nossa)

Segundo Aubert et al. (2008), todo projeto educativo que se pretenda igualitário tem que se pautar na solidariedade. Assim, se a aprendizagem dialógica pretende a superação das desigualdades sociais, a solidariedade deve ser um de seus elementos fundamentais. Deve ser contra a colonização do mundo da vida pelo dinheiro e poder através da solidariedade. Para Churfem (2009),

A solidariedade brota na medida em que se torna evidente sua vantagem, ou seja, em que percebemos que, juntos, podemos saber, construir e ser mais. Mas ela se efetiva apenas com o esforço de buscar e aprender conjuntamente, de superar os problemas de fato. [...] entendemos a solidariedade entre os que desejam a igualdade e a vivenciam de fato. Em meio à solidariedade podemos afirmar que a democracia, igualdade, paz, e outros conceitos como a liberdade sexual e igualdade de gênero são mais desejáveis do que a ditadura, guerras, desigualdades ou violências, sendo a educação responsável por trabalhar pelas primeiras e não por reforçar as segundas. (CHERFEM, 2009, p. 75-76)

Neste sentido, “ao nos ajudarmos uns aos outros superamos a ideia de que cada pessoa deve lutar sozinha. Em solidariedade podemos nos colocar a favor da participação, luta e esforços para melhores condições de vida. (CHERFEM, 2009, p. 75)

---

82 En su concepción, democracia, igualdad paz o libertad sexual no eran mejores que dictadura, desigualdad, guerra o violación. Esta corriente fue anticentífica porque estaba en contra de la ciencia como forma de conocimiento, proclamando que no había más verdad que la establecida por el poder. (FLECHA, 1997, p. 38)

83 las prácticas educativas igualitarias solo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. La teoría de la acción comunicativa de Habermas, la perspectiva emancipadora de Freire, la propuesta de aprendizaje dialógico de CREA y muchas otras teorías y prácticas llevan a afirmar rotundamente que democracia, igualdad, paz o libertad sexual son más deseables que dictadura, desigualdad, guerra o violación, y que la educación tiene que trabajar a favor de las primeras y contra de las segundas. (FLECHA, 1997, p. 39)

## Igualdade de diferenças

A igualdade de diferenças se orienta à uma igualdade real, na qual todas as pessoas possuem o mesmo direito de ser e viver de forma diferente e ao mesmo tempo, ser tratadas com o mesmo respeito e dignidade.<sup>84</sup> (AUBERT et al., 2008, p. 234 – tradução nossa).

Segundo Flecha (1997, p. 41), “a igualdade é um valor fundamental que deve orientar toda educação progressista”<sup>85</sup> (tradução nossa), mas muitos são os discursos em prol de uma diversidade pautada na diferença e adaptação sem levar em conta a igualdade, o que gera desigualdades. As concepções objetivistas, construtivistas e dialógicas de aprendizagem possuem formas distintas de tratar as diferenças.

A concepção objetivista visa ensinar através de um currículo homogêneo, seus conteúdos não dependem ou fazem relação com a vida das/os educandas/os, são pautados no etnocentrismo que considera a cultura européia como única, imutável e as demais como subculturas. Segundo Constantino (2010),

A escola nesta concepção enxerga os/as estudantes como iguais, ela é a peça fundamental para a manutenção dessas relações e o fracasso escolar está relacionado à cultura. Sendo assim, nesta compreensão, as diferenças são negadas e a igualdade está em assimilar hábitos, valores e culturas de outro grupo que se coloca como aquele que tem mais valor. (id. ibidem, p. 37)

Na concepção construtivista, o foco está na diversidade sem igualdade. Nela, as diferenças são reconhecidas, mas não valorizadas na diversidade. Para Constantino, “as culturas são entendidas como incompatíveis entre si, dessa forma, adota-se uma posição de tolerância que valoriza o específico de cada cultura e a escola reflete esta postura, baseando-se nas diferenças individuais ou de grupo e na integração dessas diferenças.” (id. ibidem, p. 38)

Na concepção dialógica de aprendizagem, busca-se a igualdade de diferenças afirmando que

---

84 La igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad. (AUBERT et al., 2008, p. 234).

85 la igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista” (FLECHA, 1997, p. 41)

[...] a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente. Desta perspectiva [...] nunca se criticam as formas limitadas de igualdade sem defender ao mesmo tempo outras conseqüentes destas, e nunca se defende a diversidade sem propor simultaneamente a equidade de pessoas e coletivos diferentes.<sup>86</sup> (FLECHA, 1997, p. 42 – tradução nossa)

Em seu processo de ensino-aprendizagens não só as/os estudantes são considerados, assim como no construtivismo, mas também toda a comunidade escolar e familiar que acompanha as/os estudantes. Esta concepção parte dos estudos de Vygotsky.

O psicólogo russo elencou, entre outros, dois princípios: a) o desenvolvimento cognitivo está vinculado ao entorno sociocultural; b) para melhorar a aprendizagem é necessário transformar o entorno [...] A aprendizagem dialógica está na mesma orientação que o Vygotsky real. Esta perspectiva transforma os centros educativos em comunidades de aprendizagem nas quais se relacionam todas as pessoas e coletivos envolvidos. Assim transforma o entorno criando um novo desenvolvimento cognitivo e maior igualdade educativa e social.<sup>87</sup> (id. ibidem, p. 43-44 – tradução nossa)

Neste sentido, há a valorização da diversidade cultural na escola, não como era proposto no construtivismo, e sim considerando que a igualdade está presente como forma de valorizar e dar iguais possibilidades aos diferentes. Freire (2005a), ao discorrer sobre *unidade na diversidade*, declara que é por reconhecer a diferença entre as pessoas, grupos e etnias que a unidade é necessária para lutar em favor de um objetivo comum. Neste sentido, a homogeneização (objetivistas) ou a exclusão (construtivistas) causam a intolerância, pois ela

[...] revela uma supervalorização do próprio intolerante em face dos demais, considerados aquém de si mesmo, de sua classe, raça, grupo, sexo, nação. Por isso, não há tolerância na falta de humildade. Como posso ser tolerante se, em vez de considerar o outro diferente de mim, considero-o inferior? Mas não sou humilde com quem, burocraticamente, faz favor aos outros. Para ser humilde, devo estar sendo na prática em que me relaciono com os outros. Não sou humilde se me subestimo ou me superestimo (FREIRE, 2005a, p. 69)

A valorização da diversidade em busca da unidade considera a unidade como sendo aqueles aspectos favoráveis a transformação social igualitária que possibilite a todas/os os mesmos direitos a “ser e viver de forma diferente e, ao mesmo tempo ser tratadas com o

---

86 la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente. Desta perspectiva [...] nunca se critican las formas limitadas de igualdad sin defender al mismo tiempo otras más conseqüentes, y nunca se defiende la diversidad sin proponer simultáneamente la equidad de personas y colectivos diferentes. (FLECHA, 1997, p. 42)

87 El psicólogo ruso sostuvo, entre otros, dos principios: a) el desarrollo cognitivo está vinculado al entorno sociocultural; b) para mejorar el aprendizaje hay que transformar ese entorno. [...] El aprendizaje dialógico está en la misma orientación que el Vygotsky real. Esta perspectiva lleva a transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje donde entran en relación todas las personas y colectivos implicados. Así transforma el entorno creando un nuevo desarrollo cognitivo y mayor igualdad educativa y social. (FLECHA, 1997, p. 43-44)

mesmo respeito e dignidade.”<sup>88</sup> (AUBERT et al., 2008, p. 234 – tradução nossa). Como afirma Constantino:

[...] a diferença faz parte da diversidade e elas existem em uma relação na qual a diferença não é negada, aqui há o diálogo mesmo diante das tensões e conflitos. A valorização está na diversidade e não na diferença. A igualdade é entendida como o direito que todo/as têm de ter suas diferenças respeitadas, desde que suas escolhas não venham ferir o direito do outro a ser diferente. A cultura é móvel, plural e se constitui também de outras culturas. (CONSTANTINO, 2010, p. 38)

Assim, a educação que considere a igualdade de diferenças deve perseguir os mais altos níveis de aprendizagens para todas as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Para isso, deve considerar todos os princípios já apresentados, uma vez que, sem o diálogo igualitário as pessoas não transporão os muros antidialógicos presentes em nossa sociedade, que invisibiliza as diversas inteligências culturais, que podem enriquecer o aprendizado dos conhecimentos instrumentais. Sem poder dialogar sobre as impossibilidades e possibilidades de *ser mais*, a criação de sentido é dificultada e a transformação impedida e com ela, a solidariedade não existe de forma plena, tornando-se assistencialismo. Assistencialismo que vira paternalismo, que fala e decide em nome das diferenças, do oprimido, como denuncia Freire (2005b), constituindo-se, ao invés de uma teoria da ação dialógica, uma teoria da ação antidialógica.

De acordo com o apresentado neste capítulo, a aprendizagem dialógica, enquanto “princípio de convivência e educação” (Mello, 2008), pauta-se em diferentes autores e teorias para ser elaborada de forma coerente com a sociedade da informação e proporcionar novas possibilidades de relação entre as pessoas em busca de uma transformação social justa e igualitária. Pretendemos, no próximo capítulo, estender as potencialidades da aprendizagem dialógica para as relações entre as pessoas e meio ambiente a fim de contribuir com o campo da educação ambiental com novas possibilidades de ação e reflexão.

---

88 ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo ser tratadas con el mismo respeto y dignidad. (AUBERT et al., 2008, p. 234).

## **4. CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Neste capítulo retomaremos alguns dos aspectos apresentados nos capítulos anteriores para relacioná-los a fim de discutir as contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental. Para tanto, iniciaremos discorrendo sobre as aproximações existentes com os autores que relacionam teoricamente o campo de estudo da educação ambiental com o conceito de ação comunicativa de Habermas e dialogicidade de Freire. Depois, apresentaremos propostas de como a educação ambiental pode ser pautada nos princípios da aprendizagem dialógica. Por fim apresentaremos nossas primeiras considerações sobre as contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental.

### **4.1 Primeiras aproximações**

Enquanto processo educativo, a educação ambiental busca subsídios em diferentes concepções pedagógicas para pautar suas ações. Dependendo dessas escolhas, ela se diferencia e ganha novas denominações como pudemos observar na seção 2.1 desta dissertação. Neste âmbito, a livre escolha das/os educadoras/es ambientais é muito valorizada, a ponto do Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (Profea) elencar diferentes e divergentes concepções pedagógicas como possíveis orientações para a concepção teórica e a prática da educação ambiental. O mesmo ocorre com relação a teorias sociais e filosóficas que dão base à práxis do/a educador/a ambiental. Dentre as diferentes concepções trazidas no Profea estão aquelas fundamentais para a aprendizagem dialógica (ação comunicativa e dialogicidade) sendo que alguns estudiosos da educação ambiental já as utilizam.

Dividimos o capítulo em três partes. Na primeira descrevemos algumas educações ambientais que já se aproximam das teorias fundamentais da aprendizagem dialógica (ação comunicativa e dialogicidade), Na segunda apresentamos as primeiras aproximações já realizadas entre educação ambiental e aprendizagem dialógica. Já na terceira encontram-se as nossas formulações acerca desta aproximação.

## Aproximações com Habermas

Em nossa pesquisa elencamos dois autores que fazem referência à teoria de Habermas em seus trabalhos. Trata-se de Marco Antonio S. Malagodi (MALAGODI, 2004; 2009) e Sérgio B. F. Tavoralo (TAVOLARO, 2005). Ambos discutem sobre como a teoria da ação comunicativa possibilita a transformação das estruturas sociais de modo a favorecer a abordagem das questões ambientais a partir do conceito de *agência humana*, relacionando-o com o conceito de emancipação. Para Tavoralo (2005, p. 21) a teoria da ação comunicativa “ajuda a descortinar os tipos de relação social e política que lhes [problemática em questão] são constitutivos e as razões e mecanismos através dos quais eles se reproduzem ou se modificam.”

De maneira similar à noção de ação comunicativa (e, na verdade, dela fazendo uso), a educação ambiental crítica mostra sua força transformadora e libertária ao abrir-se para todo e qualquer tipo de questionamento no tocante aos pressupostos das ações humanas e das diversas instituições sociais, políticas, econômicas e culturais: ao invés de simplesmente legitimar estruturas políticas, econômicas e sociais dadas, a educação ambiental levanta perguntas a serem debatidas e consideradas a respeito das condições de sua perpetuação. (TAVOLARO, 2005, p. 21).

A grande diferença entre os dois autores é que o primeiro faz estudos abrangendo outros teóricos, comparando-os<sup>89</sup>. Já o segundo, traz propostas concretas de como a ação comunicativa pode ser inserida na educação ambiental, apresentando quatro metodologias de ação para práticas de educação ambiental crítica incorporando a noção de ação comunicativa.

A primeira consiste na abordagem crítica de aspectos técnicos envolvidos no tratamento de questões ambientais. Ela diz respeito ao processo de colonização de aspectos do mundo da vida pelo sistema. Neste processo, os aspectos técnicos são pautados em elementos provenientes do sistema (como a busca pela neutralidade através de parâmetros alheios à realidade em questão, sendo geralmente pautados por valores econômicos ou ambientais), mas, ao ser abordado criticamente há o envolvimento de valores éticos e morais, trazendo novamente elementos do mundo da vida para a avaliação técnica. (ibidem, p. 21-22 )

---

<sup>89</sup> Em um de seus textos (2004), Malagodi discorre sobre comunidades de aprendizagem (com base em diferentes autores), comunidades interpretativas (Souza Santos) e processos interativos de interpretação (Habermas), fazendo uma comparação entre os dois últimos autores.



Para nós, esta metodologia de ação possibilita a criação de sentido pelas pessoas que passam pelo processo de avaliação técnica dos ambientes em que vivem, como é o caso de populações que moram em áreas de proteção permanente. Se os laudos técnicos de avaliação ambiental forem realizados sem considerar os aspectos éticos, morais e históricos, comunidades inteiras são “expulsas” ou proibidas de realizar atividades nestes locais. Mas, elas e suas culturas coexistem com e no ambiente em questão muito antes das determinações legais (em muitas vezes as comunidades possuem décadas ou séculos de existência nestas áreas) e proibi-las demonstra claramente a colonização do mundo da vida pelo sistema, desencadeando o processo de perda de sentido, uma vez que elas são proibidas de *ser* o que aprenderam *a ser* culturalmente. Ao possibilitar a reflexão, inserindo ao diálogo os aspectos éticos e morais, os laudos técnicos passam por um crivo crítico e podem considerar a área em questão como de proteção permanente sem retirar as pessoas (ou suas culturas) deste ambiente, dando sentido a suas vidas e práticas.

Nesse sentido, a segunda metodologia de ação do autor destaca a necessidade de conexão das formações biológica, econômica e ecológica da dinâmica ambiental com aspectos éticos, morais e políticos, pois a análise crítica só poder ser realizada de forma nítida, em busca do entendimento, se todos os participantes têm acesso às mesmas informações, sendo essas diversas e complementares tanto quanto possível. Não há como refutar um argumento técnico pautado em princípios do sistema, se não há domínio sobre esse tipo de conhecimento e também sem o conhecimento dos princípios que regem o mundo da vida (elencados por Tavolaro como morais, éticos e políticos), para argumentar ao seu favor e contra os princípios do sistema. Tal preocupação também é considerada pelo Crea ao elaborarem o princípio da dimensão instrumental. (ibidem, p. 22)

Consequentemente, na terceira metodologia de ação, as práticas de educação ambiental crítica devem estar atentas às cadeias de ação e às redes de poder envolvidas nos processos de tomada de decisão, incentivando a comunidade envolvida à participar destes espaços e processos, bem como refletir sobre como eles são organizados através de tais questionamentos: “quem e em que circunstância tal ou qual decisão foi tomada? Que setores da população tenderão a se beneficiar no curto, médio e longo prazos? Por outro lado, quais setores provavelmente serão prejudicados? Quais os argumentos utilizados para se justificar tais decisões?” (ibidem, p. 22)

A quarta metodologia de ação se envolve diretamente com a terceira, uma vez que pretende propiciar a participação política e democrática, incentivando também a criação

de espaços institucionais em que o diálogo seja constante. Neles os processos de decisão devem ser “sensíveis e permeáveis às diferentes demandas, especialmente daqueles setores normalmente incapazes de angariar recursos pra se fazerem ouvir. Isso significa não tomar certas ideias, noções e projetos como dados e, sim, abrir-se ao diálogo e às diferentes reivindicações.” (ibidem, p. 22)

Por sua vez, Malagodi (2004, 2009) discorre sobre a ação comunicativa tendo como foco a razão intersubjetiva desenvolvida por Habermas. O que interessa para o autor é como o processo de ação comunicativa pode favorecer processos de emancipação. Por isso, quando a educação ambiental crítica faz uso de tal teoria ganha mais subsídios para fortalecer processos de emancipação.

Neste sentido, tanto Malagodi quanto Tavolaro indicam que a ação comunicativa pode somar esforços à educação ambiental crítica ao apresentar uma possibilidade das pessoas se relacionarem buscando o entendimento e compreendendo que o mundo social em que vivemos pode sofrer transformações estruturais que resultem em formas de viver mais igualitárias que considerem o ambiente como espaço comum que necessita do cuidado de todas as pessoas.

### **Aproximações com Freire**

Para discorrer sobre as aproximações da educação ambiental com Freire, primeiro apresentamos alguns pontos importantes de sua teoria para depois relacioná-los com a educação ambiental.

Para Freire, o que nos diferencia dos outros animais é a capacidade de emersão da estrutura natural (suporte) em que vivemos e a construção histórica. Tal capacidade permite que alonguemos o suporte em mundo e a vida em existência e, com isso, estejamos *com* o mundo, construindo-o historicamente pela transformação, e não apenas *no* mundo, a ele se adaptando. Assim, vivemos num permanente estar sendo, num estado de inacabamento que nos possibilita aprender e ensinar uns aos outros.

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém [...] A educação tem

caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. (FREIRE, 2008, p. 27-28)

Com este pensamento Freire critica a educação como transmissão de conhecimento, chamando este processo educativo de educação bancária. Bancária porque o conhecimento é tido como moeda a ser depositada nos/as estudantes, num processo de “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 2005b, p. 67)

Em contraposição a tal educação, ele propõe a educação libertadora, que implica a superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos simultaneamente. Nela “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2005b, p. 79)

Freire, sempre esteve muito próximo da educação ambiental principalmente pela crítica à educação bancária. Ele reconhece a importância do meio ambiente nas relações humanas principalmente ao dicotomizar mundo e suporte (ambiente físico em que se dá a vida), uma vez que o primeiro só é possível quando emergimos do suporte para pronunciar o mundo através dos processos de diálogo e de educação.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar [...] Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (FREIRE, 2005b, p. 90-91)

O mundo que se modifica ao ser pronunciado é formado não apenas pelo suporte e pelas nossas relações com ele, mas abrange o mundo humano, sobretudo as nossas relações sociais. Daí a necessidade de diálogo para a elaboração de modos de vida mais solidários com o ambiente e com todas as pessoas que o compartilham.

Outro ponto importante a ser destacado sobre Freire é a educação como ato político. Para ele é importante que o/a educador/a se posicione frente às ideologias e aos modelos de sociedade e deixe claro sua escolha, pois é ela quem coordenará suas ações, num esforço de ser coerente entre ação e reflexão. Estas considerações fazem parte de muitas vertentes da educação ambiental e, ao discorrer sobre as diferentes educações ambientais, ressaltamos tal necessidade na seção 2.2.a.

Ao entender que todas as nossas escolhas, em todos os contextos da vida em sociedade, possuem ideologias, na educação não poderia ser diferente. Por isso que para ele a educação é ato político, uma vez que ela não é neutra ao refletir nossas visões de mundo de

acordo com nossas escolhas pedagógicas, as quais têm implicações políticas, mesmo que se queira atuar com neutralidade. Assim, a educação libertadora, proposta por Freire, requer a assunção de uma postura política crítica em relação à sociedade em que vivemos. Ela implica necessariamente rupturas, como na luta contra a opressão que os dominantes impõem às classes subalternas.

Este entendimento de educação como libertadora também é muito apropriado por diferentes vertentes da educação ambiental, sendo que aquelas que se denominam crítica, emancipatória, transformadora e popular possuem maior aproximação com Freire, quando não são declaradamente freireanas. Um exemplo da utilização da teoria freireana na educação ambiental está no Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais ao discorrer sobre a educação libertária:

esta concepção libertária de educação emana de Paulo Freire, da Educação Popular, das práticas educacionais dos movimentos sociais e de outras(os) educadoras(es) e teóricas(os) sociais e do ambientalismo, seu fundamento político é a democracia radical que reconhece que cada ser humano detém o direito à participação, à definição de seu futuro e à construção da sua realidade. O desafio para esta educação passa pela emancipação de todos os sujeitos, dominados ou dominadores, explorados ou exploradores, relações em que ambos os lados têm suas subjetividades lesadas e não emancipadas ainda que se vivencie, na realidade, uma desigualdade objetiva e material. (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2006, p. 11)

Nas palavras de Loureiro (2006) educar ambientalmente na perspectiva freireana

é assumir uma postura dialógica, entre os sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades “para” ou “em nome de” alguém que “não tem competência para se posicionar”. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade. (LOUREIRO, 2006, p. 28)

Assim, podemos observar que a teoria freireana é muito presente em algumas vertentes da educação ambiental brasileira e, ao reforçá-las através da aprendizagem dialógica, há um favorecimento de seu aprofundamento. Em outras palavras, ela possibilita a ampliação dos conceitos apropriados pela educação ambiental uma vez que utiliza os mesmos conceitos, em alguns momentos com mais profundidade, e insere outros. Como podemos observar no capítulo 3, principalmente quando discorreremos sobre o diálogo igualitário.

### **Aproximações com a aprendizagem dialógica**

Além destas aproximações entre a educação ambiental e as teorias fundamentais para a aprendizagem dialógica, reforçamos que já existem estudos realizados por Amadeu Logarezzi (2006, 2009, 2010, 2011) e Caroline Lins Ribeiro (2009) que relacionam a aprendizagem dialógica e a educação ambiental crítica.

Embora ambos os estudos versem sobre a aproximação dos conceitos e práticas, tendo como palco a educação escolar, daremos destaque ao primeiro por já ter iniciado a discussão teórica sobre como a aprendizagem dialógica pode contribuir com a educação ambiental, enquanto o segundo realizou uma pesquisa com docentes pautada na educação ambiental não a envolvendo diretamente com a aprendizagem dialógica.

Logarezzi (2010) propõe que a educação ambiental que considera os princípios da aprendizagem dialógica deve ser chamada de educação ambiental crítico-dialógica. Crítica, no sentido freireano, que pressupõe a busca pela curiosidade e pelo conhecimento epistemológicos, incluindo a denúncia das contradições sociais enquanto base da destruição ambiental, e que coloca esta relação como fundamento para a ação de enfrentamento das contradições, sendo ação anunciadora e, portanto, transformadora. Para o autor,

o qualificativo “dialógica” indica, também na concepção freireana, que no fundamento do processo educativo estão a incompletude humana e a tomada de posição frente ao real, como ontologia e base da educabilidade, e está a assunção do diálogo como capacidade humana mediadora do processo de se educar e de se refazer no mundo e com as outras pessoas; diálogo este que se dá entre sujeitos dispostos à humanização e à coerência entre o que se faz e o que se fala cotidianamente. Portanto, mencionamos o diálogo que é práxis. Nesse sentido, a interação é o elemento central do processo educativo. (ibidem, p. 13).

Assim, tanto o crítico como o dialógico, como adjetivos da educação ambiental, revelam um compromisso não somente com a denúncia das mazelas do mundo, por meio da crítica, mas também com a busca por propostas dialógicas de abordagem da realidade com vistas à sua compreensão e transformação. Para o autor, tais adjetivos: “implicam um compromisso que, sobretudo, aposta no diálogo igualitário como principal motor da transformação da realidade, antepondo-se – mas não se contrapondo – à centralidade ocupada pelo trabalho em outras perspectivas teóricas”. (ibidem, p. 14).

Ainda nessa linha de pensamento, o diálogo deve ser comprometido com as classes populares, integrando a dimensão instrumental no processo de ensino e aprendizagem, conectando-as com diferentes temáticas sociais e culturais, valorizando aspectos culturais que

favorecem a libertação (no sentido freireano, em busca do *ser mais*), principalmente aqueles provenientes do contexto sociocultural e ambiental da comunidade envolvida, uma vez que permitem a valorização social e com ela o rompimento de muros antidialógicos descritos por Flecha (1997) e apresentados por nós no capítulo 3.

Assim, as primeiras aproximações entre aprendizagem dialógica e educação ambiental já nos possibilitam observar algumas das potencialidades da aprendizagem dialógica para o campo teórico da educação ambiental. Para aprofundarmos estas potencialidades, iremos retomar os princípios da aprendizagem dialógica discorrendo sobre como eles podem nos auxiliar a refletir e atuar em abordagens das questões ambientais.

#### **4.2 Os princípios da aprendizagem dialógica na educação ambiental**

Como dito no capítulo 3, a aprendizagem dialógica se desenvolveu para sintonizar-se com as transformações sociais que configuraram uma nova forma de se organizar socialmente: a sociedade da informação e o giro dialógico. Naquele capítulo, falamos em vários momentos sobre outras concepções educacionais que foram formuladas para atender à demandas específicas de outras sociedades e de como aquelas já não são eficazes na sociedade atual.

Algumas concepções de educação ambiental estão pautadas nestes modelos anteriores, como é o caso da educação ambiental comportamental/convencional/conservadora apresentada no capítulo 2. Ela foi formulada a partir da concepção educacional objetivista, na qual o/a educador/a ambiental é portador/a dos conhecimentos, das verdades, e por isso busca “[...] preparar as pessoas para intervenções sociais, na intenção de mudar as relações dos seres humanos entre si e destes com o meio ambiente para a construção de uma sociedade sustentável.” (HIGUCHI & MOREIRA, 2009, p. 166). Nesta concepção, a realidade ambiental é independente dos sujeitos e os mecanismos das estruturas sociais são inexoráveis. Assim, a educação ambiental é utilizada para “adestramento” dos sujeitos por meio de seus comportamentos, uma vez que a perspectiva unicamente objetivista invalida a educação como instrumento de transformação social por não estar pautada na reflexão crítica da sociedade.

Outras linhas da educação ambiental estão pautadas em concepções de educação unicamente subjetivistas, as quais, ao contrário, ignoram a dimensão concreta da

realidade, contrapõem a racionalidade e o conhecimento instrumental, em detrimento do lazer, do amor e da felicidade.

Existem também algumas concepções de educação ambiental que estruturam-se dentro de novas perspectivas teóricas de compreensão da realidade social, sendo pautadas em diferentes autores contemporâneos, como é o caso daquelas pautadas na dialogicidade ou na ação comunicativa, constituídas a partir da subjetividade e da intersubjetividade na objetividade. Assim, todas as pessoas podem apresentar seus significados sobre a realidade socioambiental enfrentada e sobre o contexto em que se vive, significados aos quais o sujeito tem acesso privilegiado, compartilhando-os por meio da comunicação e do diálogo, com vistas a coordenar ações para a transformação da realidade, particularmente a do contexto vivido.

Neste sentido, relacionar a aprendizagem dialógica com as concepções de educação ambiental que se estruturam dentro das perspectivas críticas potencializa as alternativas de transformação, uma vez que a primeira pauta-se em princípios solidários, tendo o diálogo como motor de transformações compartilhadas dialogicamente, buscadas, vividas e almejadas em consenso com todas as pessoas envolvidas. Trata-se de uma construção coletiva de significados e ações em consonância com a proposta freireana de libertação, em que oprimidos juntos, conscientizando-se da sua condição, lutam por melhores relações sociais pautadas na solidariedade, igualdade, amor e respeito às diferenças. Para isso a aprendizagem dialógica valoriza também os conhecimentos acadêmicos que, juntamente com os conhecimentos práticos, se tornarão instrumentos de luta em busca do *ser mais* freireano.

A educação ambiental, ao favorecer-se desses princípios, tem os seus próprios propósitos engrandecidos, uma vez que, mesmo já se aproximando de teorias que fundamentam a aprendizagem dialógica, pode, através da união de propostas dispersas nas diferentes educações ambientais em contexto e contemplando os princípios da aprendizagem dialógica, expandir seus ideais sociais (em consonância com os principais documentos de educação ambiental), como também expandir as relações entre pessoas e o ambiente (local e global) através da valorização das relações estabelecidas entre educadoras/es e educandas/os ambientais nas quais as interpretações, a organização de ações e as propostas pedagógicas sejam construídas pelo diálogo entre todas as pessoas envolvidas, num processo de contínuo *falar com* no intuito de criar um sentido real para as práticas de conservação e proteção ambiental.

Assim, apresentamos os princípios da aprendizagem dialógica contemplando a especificidade da educação ambiental, sendo que, em alguns momentos, traremos exemplos de educações ambientais que dialogam com o princípio em questão e expandiremos as possibilidades de contribuição e, em outros, apresentaremos outras práticas ou contextos sociais que favorecem tal aproximação.

### **Diálogo igualitário na educação ambiental**

No diálogo igualitário, as comunicações buscam o entendimento. Para tanto, todos os enunciados são passíveis da análise feita através de pretensão de validade. Deste modo, as pessoas envolvidas na interlocução pautam suas decisões a partir dos argumentos tidos como válidos. Ele deve ser amoroso e contemplar também os princípios elencados por Freire para a sua realização (partir da palavra verdadeira, ser amoroso, com fé no ser humano, humilde, esperançoso, confiante e desenvolver um pensar crítico).

Ao pensarmos em educação ambiental, as relações entre todas/os envolvidos no processo de educar devem se pautar nestes elementos, não sendo um processo de *falar de* ou *para*, e sim um *falar com*, onde todas as pessoas envolvidas podem se expressar livremente sem se sentirem coagidas ou ridicularizadas por outras que possuem um maior conhecimento acadêmico ou uma posição social mais elevada – as pretensões devem ser de validade e não de poder.

Neste sentido, faremos uma análise comparada do *falar com* e do *falar de* nos processos de educação ambiental por meio das palavras de Freire sobre a extensão acadêmica, partindo da obra *Extensão ou comunicação?* (FREIRE, 1992), em que o autor aborda aspectos relacionais implicados na realidade social do contexto agrário chileno da década de 1960.

Nas palavras de Freire, a extensão pode significar *transmissão, entrega, doação, messianismo ou manipulação*, “e todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase ‘coisa’, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar [...] a constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.” (FREIRE, 1992, p. 22) A extensão revela-se como um *falar para*, cujo objeto seria o próprio ser humano num processo de invasão cultural pautado em relações autoritárias em que invasor e invadidos estão em posições antagônicas, nas quais

o primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro.



O invasor pensa, na melhor das hipóteses, *sobre* os segundos, jamais *com* eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (FREIRE, 1992, p. 41- 42 – grifos nossos)

Nesse sentido, a educação ambiental pode ser extensão quando suas/seus educadoras/es se consideram detentores de verdades universais e que, num gesto “messiânico”, estende seus conhecimentos para outros. Ditam as melhores maneiras de agir e viver, considerando a necessidade (e a possibilidade) de levar a conscientização para todas as pessoas.

Estes processos são bem conhecidos em comunidades que são visitadas por educadoras/es ambientais e recebem “cartilhas” de como separar os resíduos domésticos, montar composteiras, plantar árvores e jardins. A comunidade não participa ativamente dos processos de elaboração ou de reflexão sobre a necessidade destas informações e os sentidos desses procedimentos, apenas recebendo.

Mas também existem, por outro lado, processos educativos que consideram a comunidade envolvida num *falar com*, valorizam as pessoas presentes, refletem e problematizam as temáticas levantadas num *pensar junto*, visto que “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato do pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ [...] Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação”, (FREIRE, 1992, p. 66) se dá no diálogo.

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de incóciláveis.

Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: estes são termos que se excluem. (FREIRE, 1992, p. 43)

Por fim, a educação ambiental que se pretende dialógica deve estar disposta a se comunicar no sentido de *falar com*, *pensar com*, para elaborar processos educativos conjuntos que considerem as especificidades locais. As pessoas envolvidas devem construir juntas o processo educativo através do diálogo igualitário, com base nas pretensões de validade, tendo nas relações socioambientais o alvo de transformações sociais em busca de melhores condições ambientais e sociais para todas as pessoas envolvidas.

### **Inteligência cultural na educação ambiental**

O diálogo, ao ser igualitário, deve considerar todas as contribuições comunicativas provenientes de diferentes tipos de inteligência. As/os educadoras/es ambientais, ao estarem em diálogo igualitário com uma comunidade, devem valorizar os diferentes conhecimentos provenientes das inteligências acadêmica ou prática, para que estas, juntas, possam gerar mais aprendizados e refletir sobre como suprir as necessidades sociais e ambientais vividas pelas/os envolvidas/os.

Esta comunicação mútua pode transpor muros antidialógicos que impedem a inter-relação entre os conhecimentos e os diferentes tipos de exclusão, discriminação, violência e exposição a riscos ambientais e sociais que as pessoas envolvidas sofrem. Assim, conhecimentos práticos da vida cotidiana podem ser ressignificados através de conhecimentos acadêmicos e vice-versa, além de gerar processos de emancipação, através do processo crítico de apreensão da realidade através do diálogo igualitário em busca de sua transformação.

Muitas vezes, as tradições culturais não são valorizadas ou são ignoradas por educadoras/es ambientais “extensionistas”. Somente importa para elas/es suas convicções, o que favorece o aumento dos muros antidialógicos, sobretudo em contextos onde predominam as relações de poder. Mas, a supervalorização destas culturas também pode aumentar os muros, uma vez que também impede que o diálogo intercultural se estabeleça e crie novos conhecimentos.

Nesse sentido, o respeito às tradições e aos conhecimentos trazidos pela comunidade é de suma importância, mas estes devem ser dialogados com os demais conhecimentos presentes, a fim de proporcionar às pessoas em interação aprendizagens que as tornem cada vez mais potentes para conhecer a realidade e sobre ela agir, por meio de abordagem que inclua uma diversidade de olhares sobre o mundo. Esta perspectiva baseia-se na compreensão básica de que todas as pessoas possuem inteligência cultural, sendo capazes de se comunicar e de desenvolver aprendizagens (e com isso interpretar o mundo e sobre ele agir) em contextos culturais diferentes daqueles que marcam seu cotidiano, bastando para isso que essa capacidade seja reconhecida e que condições adequadas sejam oferecidas.

## Dimensão instrumental na educação ambiental

Assim como as demais propostas educativas, a educação ambiental tem seus conhecimentos instrumentais específicos. Muitas vezes eles estão limitados às relações ecológicas dos ambientes, sendo criticados por diferentes autoras/es por se caracterizar como uma abordagem biologizante.

Mas fica a questão: quais são os conhecimentos instrumentais essenciais para a educação ambiental?

Ao refletir sobre as diferentes educações ambientais apresentadas na seção 2.1, podemos elencar conteúdos distintos para cada uma, principalmente naquelas descritas por Sauvé (2005). Mas considerando os estudos de Avanzi, Carvalho & Ferraro (2009), podemos nos arriscar em propor algumas breves indica es partindo de suas quatro concep es.

Ao pensar a educa o ambiental como *campo de produ o/articula o de uma epistemologia ambiental, educa o crítico-reflexiva, educa o para o lugar, ou educa o para a sustentabilidade*, podemos propor, com base nesse/as autor/as, conhecimentos relativos:

- aos processos históricos que constr iram o presente

Conhecer o passado   fundamental para estruturar a es futuras. Os erros cometidos podem, a partir do conhecimento de suas causas, serem consertados e não repetidos. Os  xitos nos indicam dire es possíveis para novas a es.

Ao iniciar os processos educativos, levantar o histórico da temática envolvida favorece a reflexão e possibilita ampliar a visão de todas/os inserindo novas temáticas que contribuem na tomada de decisão e escolha das melhores estratégias de a o.

-  s teorias sociológicas que nos possibilitam ampliar a análise crítica da nossa sociedade

Juntamente com os processos históricos, as teorias sociológicas nos ajudam a entender o passado e o presente além de e refletir sobre novas possibilidades. Elas indicam caminhos possíveis para a transforma o social que almejamos, e, assim como as escolhas pedagógicas, cada vertente da educa o ambiental escolhe diferentes teorias para estruturar suas a es, numa práxis guiada pela busca de sentido às demandas da vida em sociedade e da existência humana no planeta Terra e no presente.

-  s rela es ecológicas que estruturam a vida na Terra

A educa o ambiental não pode desconsiderar conhecimentos da biologia ou da ecologia com o receio de se tornar biologizante ou ecologizante; ela deve inseri-los e ir

além destes através de sua associação/contextualização com conhecimentos históricos e sociais. Temas como as mudanças climáticas – abordando suas causas e seus efeitos –, a geração, o descarte e a destinação de resíduos domésticos, a preservação de espaços naturais – particularmente os redutos da biodiversidade –, os modelos de produção e de consumo predominantes, só podem ser abordados de maneira crítica se forem envolvidos todos os âmbitos, inclusive os processos ecológicos que compõem cada tema.

Tais conhecimentos devem ser trabalhados de modo contextualizado à realidade das pessoas envolvidas no processo educativo, sempre em diálogo que respeita a inteligência cultural, mas nunca se sobrepondo ou se ocultando. Freire (1992) chama atenção para conhecimentos mágicos de algumas comunidades rurais. Tratam de explicações míticas para eventos naturais, como a realização de ritos para evitar desastres naturais.

Freire entende que

[...] a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão.<sup>90</sup> Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 1992, p. 31)

Nesse sentido, alguns aspectos destas comunidades tornam seus membros mais próximos ao mundo natural; eles “se sentem mais como parte dele, do que como seus transformadores [...] Esta proximidade na qual se confundem com o mundo natural lhes dificulta a operação de ‘ad-mirá-lo’, na medida em que a proximidade não lhes permite ver o ‘ad-mirado’ em perspectiva”. (FREIRE, 1992, p. 32). Nestes casos, a educação deve “[...] através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.” (FREIRE, 1992, p. 33)

Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível por aquele com que se alcança a razão da mesma.<sup>91</sup> É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu *aqui* e no seu *agora*, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “preso”, ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A

90 Frase retificada livremente (“ação e reflexão”, ao invés de “ação a reflexão”) devido a problema de tradução da publicação original, em espanhol, para o português.

91 Idem à nota 82 (“por aquele”, ao invés de “daquele”).

percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. (FREIRE, 1992, p. 34 – grifos do autor)

A percepção da realidade é ampliada através do diálogo entre os diferentes conhecimentos trazidos pelas pessoas envolvidas. Assim, a/o educadora/or ambiental tem fundamental importância na medida em que deve contribuir no processo educativo com conhecimentos instrumentais de diversas áreas necessários para a compreensão da realidade, que, quando apropriados por todos e de modo crítico-reflexivo (compondo parte de uma totalidade percebida), se tornam instrumentos importantes para a transformação socioambiental.

Nesse sentido, a dimensão instrumental da educação ambiental deve ser valorizada como importantíssima nos processos educativos, uma vez que amplia os processos de reflexão crítica sobre a realidade e propicia instrumentos reais de luta ao fortalecer o entendimento da temática em questão e das estruturas do sistema que a envolvem.

### **Transformação na educação ambiental**

Desde sua primeira elaboração, a educação ambiental propõe modificações em conceitos e hábitos da sociedade. Primeiro elas eram endereçadas diretamente às questões naturais, como preservação de mares, animais, florestas e elementos do ecossistema explorados pelos seres humanos como recursos (ditos naturais). Mas, ao longo dos anos, com a ampliação da reflexão, outras temáticas foram inseridas e, atualmente, várias questões sociais são abordadas pela educação ambiental (como o ecofeminismo ou o racismo ambiental, por exemplo).

Cabe salientar que a busca por transformações requer a construção de ideais de sociedade e de ser humano. Assim, ao elegermos determinada proposta, devemos atentar às nossas escolhas, uma vez que cada uma tem um propósito diferente. Trata-se de um posicionamento político, de escolher a favor de quem e contra quem estamos.

Ao escolhermos educações ambientais que não valorizam o contexto social, que são pautadas nas relações de poder, ou que não acreditam no potencial dialógico, nos unimos a propostas fatalistas, que não acreditam no potencial transformador das pessoas e as resumem como meras peças a serem moldadas através da educação ambiental. As ações educativas serão elaboradas por poucos e estes irão apresentar as formas corretas de viver e se relacionar com o ambiente. Muitas vezes, a valorização dos processos capitalistas de

dominação e acúmulo de capital estará acima das relações sociais solidárias, gerando mais desigualdade social e opressão.

De modo semelhante, ao optarmos por educações ambientais preocupadas com a melhoria das relações sociais, de modo que estas sejam mais justas economicamente, respeitadas com as diversidades, centradas na busca pela igualdade (principalmente quando se é privado de direitos humanos universais), as ações educativas devem valorizar o diálogo, entendendo que todas as pessoas são capazes de agir a favor de uma transformação que abranja os aspectos pessoal, social e ambiental. Pessoal no sentido de sentir-se com possibilidades e direitos antes negados pelos muros anti-dialógicos. Social, uma vez que, ao valorizar e respeitar os processos dialógicos, revertemos o processo de dominação do sistema sobre o mundo da vida e podemos pautar nossas relações no diálogo respeitoso, amoroso e confiante. Ambientais, porque, ao transformar nossas relações sociais, podemos, num processo interativo, modificar também nossas relações com o ambiente, respeitando-o como espaço comum a todas/os, cuidando para que todas/os (inclusive as futuras gerações) compartilhem de um ambiente saudável, sustentável, livre de riscos e limpo.

Mais uma vez dizemos que tais enfoques partem de escolhas ideológicas. Portanto, cabe a nós refletir neste momento e escolher o nosso lado, já que, embora haja muitas propostas de mudanças estruturais na sociedade, apenas algumas geram transformações reais, pautadas nos ideais igualitários, geradas com todas/os e por todas/os.

Associando o princípio do conhecimento instrumental com o da transformação, verificamos uma consistência teórica entre estes e a segunda metodologia de ação que compõe a educação ambiental com base na ação comunicativa proposta por Tavolaro, apresentada anteriormente, nas aproximações com Habermas. Tais indicações implicam abordagem que valorize os conhecimentos instrumentais em sua dimensão mais natural, mas sem deixar de vincular, na mesma abordagem, as relações éticas, morais e políticas que podem surgir dependendo do uso que se faça daqueles conhecimentos – os mesmos conhecimentos podem ser instrumentos de reprodução ou de transformação, de opressão ou de libertação – atribuindo-lhes, assim, diferentes sentidos.

### **Criação de sentido na educação ambiental**

A perda de sentido descrita por Weber e analisada por Habermas ganha novas categorias quando inserimos a questão do risco descrita por Ulrich Beck. Para ele, o

desenvolvimento da sociedade industrial gerou uma obsolescência que designa “uma fase do desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais tendem cada vez mais a escapar das instituições para o controle e a proteção da sociedade industrial.” (BECK, 1997, p. 15) Este processo é chamado pelo autor de sociedade de risco. Nela

[...] o reconhecimento da imprevisibilidade das ameaças provocadas pelo desenvolvimento técnico-industrial exige a auto-reflexão em relação às bases da coesão social e o exame das convenções e dos fundamentos predominantes da “racionalidade”. No autoconceito da sociedade de risco, a sociedade torna-se reflexiva (no sentido mais estrito da palavra), o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para ela própria. (BECK, 1997, p. 19)

Segundo Beck (1997), o conceito de sociedade de risco provoca transformações notáveis e sistêmicas em três áreas de referência. A primeira consiste no relacionamento da sociedade com os recursos da natureza e da cultura. A segunda centra-se no relacionamento da sociedade com as ameaças e os problemas produzidos por ela. E, Por fim, a terceira diz respeito à exaustão sofrida pelas fontes de significado coletivas e específicas de grupo.

As transformações ocorrem de forma indesejada, despercebida e compulsiva ao longo do processo de modernização da própria sociedade industrial devido aos seus efeitos colaterais latentes.

Pode-se virtualmente dizer que as constelações da sociedade de risco são produzidas porque as certezas da sociedade industrial (o consenso para o progresso ou a abstração dos efeitos e dos riscos ecológicos) dominam o pensamento e a ação das pessoas e das instituições na sociedade industrial. A sociedade do risco não é uma opção que se pode escolher ou rejeitar no decorrer de disputas políticas. Ela surge na continuidade dos processos de modernização autônoma, que são cegos e surdos a seus próprios efeitos e ameaças. De maneira cumulativa e latente, estes últimos produzem ameaças que questionam e finalmente destroem as bases da sociedade industrial. (BECK, 1997, p. 16)

Já discorreremos sobre algumas mudanças nas estruturas sociais na seção 3.1 (giro dialógico e transformações ocorridas no âmbito familiar). Aqui daremos destaque para as mudanças ambientais que, como já dito, são resultado das atividades da sociedade industrial. Muitas vezes, o risco ambiental só se apresenta ao longo do tempo (como aqueles causados por acúmulo de lixo tóxico, por exemplo), outros são mais dinâmicos (como os danos causados por incêndios), mas em ambos os casos sempre estão conectados ao modo como as relações sociais se dão e como as pessoas entendem e interagem com o ambiente.

Para Beck (1988), o movimento ambientalista pauta-se no mundo social e utiliza a natureza como tema para questionar aspectos das relações sociais<sup>92</sup>. Assim, a educação ambiental, ao considerar a necessidade de reflexão acerca dos processos que nos expõem a riscos (socioambientais), pode, através do diálogo igualitário, proporcionar espaços de reflexão e de tomada de decisão em busca de minimizar os riscos e encontrar novos sentidos para os processos sociais em direção à transformação socioambiental.

Trata-se de espaços de diálogo sobre os riscos que marcam a sociedade atual. Neles, apoiadas em conhecimentos práticos e técnicos, as pessoas podem entender o funcionamento dos sistemas ecológicos e sociais envolvidos para construir juntas possibilidades de ação para prevenir ou minimizar os danos causados.

Guimarães (2006), ao discorrer sobre as armadilhas paradigmáticas nas quais muitas educações ambientais são envolvidas por não ter clara as escolhas ideológicas e suas propostas de ser humano e de sociedade, relata que

apesar da grande difusão da educação ambiental no meio educacional, formal e não formal, ao longo destes últimos 25 anos no Brasil e, até há mais tempo, no mundo, tivemos neste mesmo período uma maior degradação ambiental no Brasil e no Mundo; ou seja, hoje apesar desta difusão da educação ambiental, a sociedade moderna destrói mais a natureza do que há 25 ou 30 anos. (GUIMARÃES, 2006, p. 22-23)

Os motivos que levam ao aumento da degradação ambiental são muitos, entre os quais destacamos a não aceitação de protocolos como o de Quioto em certos países, fazendo com que suas produções industriais continuassem poluindo cada vez mais sem se preocupar em implantar mecanismos de minimização de poluição, de geração de resíduos ou de exploração da natureza para obtenção de energia e matéria prima. Mas existem aqueles motivos que, embora possuam menores proporções que o primeiro, também são grandes responsáveis pela degradação ambiental, principalmente quando o contexto é o espaço de convivência social mais próximo (espaço local, compreendido desde os locais mais íntimos, como casa, se expandindo até a cidade, região ou país.). Nestes espaços as pessoas envolvidas podem degradar ou não o ambiente de acordo com suas consciências e conhecimentos sobre o assunto. Destacamos que embora suas ações a favor do ambiente local sejam reduzidas, é, ao nosso ver, a partir delas que as transformações globais surgirão, pois o ciclo das produções industriais só se fecha se há o mercado consumidor, composto por estas pessoas. Nesse

---

92 El ecologismo no es, pues un movimiento del medio ambiente, sino del mundo social interno que utiliza la 'naturaleza' como parámetro para tematizar las cuestiones y conquista la atención mediante la consternación generalizada al señalar que aquello que se creía poder omitir se precipita en forma de previsible e incalculable amenaza no sólo para la naturaleza, sino también para el tiempo libre, el reposo, la salud, la vida, el capital, la propiedad y el rendimiento (BECK, 1988, p. 99)



sentido, o processo de conscientização e o refreamento do processo de degradação ambiental é de extrema importância para diminuição dos riscos ambientais.

Mas, se os processos de educação ambiental aumentaram, o que está faltando para que transformações ocorram? Para Guimarães (2006) é necessária a troca do paradigma que estruturou a sociedade até os dias de hoje, que, pautado no sistema de produção e consumo capitalista, não almeja a mudança das nossas relações com o ambiente natural. Concordamos e acrescentamos que sem a criação de sentido, embora as pessoas tenham as informações acerca dos riscos, elas não irão internalizar práticas de precaução. Mas ao dialogar sobre eles, com base em diferentes conhecimentos e expondo os argumentos à análise através da pretensão de validade, as práticas não só são realizadas como organizadas por todas/os. Assim, a educação ambiental só atingirá seus propósitos se realizada com todas as pessoas envolvidas através de diálogo que contemple igualmente todos os conhecimentos, a fim de, através de processos solidários, criar sentido para as ações transformadoras.

### **Solidariedade na educação ambiental**

A solidariedade deve fazer parte de uma educação ambiental que englobe os aspectos socioculturais das comunidades envolvidas. Ao se relacionar com estas comunidades, através do diálogo igualitário e valorizando sua inteligência cultural para aprendizagem de conhecimentos instrumentais e para interpretação do mundo, há a possibilidade da ressignificação de suas práticas cotidianas, dando sentido a atitudes ambientalmente corretas, buscando a melhoria das relações socioambientais e do ambiente em que se vive.

Neste sentido, reforçamos a necessidade de vincular a economia solidária à educação ambiental, visto que ambas “tocam em assuntos essenciais sobre o mundo em que vivemos, em conceitos básicos que movem a nossa vida em sociedade” (TYGEL, 2007, p. 7).

#### **A economia solidária**

é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente. Cooperando, fortalecendo o grupo, cada um pensando no bem de todos e no próprio bem. [...] Compreende uma diversidade de práticas econômicas e sociais organizadas sob a forma de cooperativas, associações, clubes de troca, empresas autogestionárias, redes de cooperação, entre outras, que realizam atividades de produção de bens, prestação de serviços, finanças solidárias, trocas, comércio justo e consumo solidário. (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2011).

A educação ambiental, ao enfatizar a economia solidária, favorece ações sociais mais igualitárias em direção ao um desenvolvimento verdadeiramente sustentável, no qual, pessoas e ambiente sejam valorizados e respeitados, de forma que essas recebam salários justos e melhores condições de trabalho; o ambiente ganhe de diversas formas que vão desde os processos de reutilização de materiais, até a diminuição de extração de recursos como o petróleo, por exemplo – uma vez que a economia solidária valoriza o consumo local de suas produções, contribuindo para que os produtos não viajem grandes distâncias e, portanto, não gastem tantos combustíveis; e a sociedade em geral também ganha neste processo já que, ao valorizar a produção local, há a criação mais postos de trabalho, a consequente diminuição do desemprego e a oferta de produtos frescos (em contraposição aos que viajam longas distâncias para chegar ao supermercado).

Ao relacionarmos a educação ambiental com a economia solidária, além da preocupação com os cuidados destinados ao ambiente, também valorizamos a solidariedade entre as pessoas e entre todas as formas de vida, uma vez que seus propósitos vão além das relações de trabalho envolvendo outras questões sociais, abrangendo também as relações entre todos os seres vivos.

### **Igualdade de diferenças na educação ambiental**

Conforme as palavras de Layrargues (2009, p. 27), “fazer educação ambiental com compromisso social significa reestruturar a compreensão de educação ambiental, para estabelecer a conexão entre justiça ambiental, desigualdade e transformação social.” Nesse sentido, além de valorizar a solidariedade, é preciso lutar pela justiça social se queremos mudanças.

O princípio igualdade de diferenças, ao ser vinculado à justiça ambiental, contribui com a educação ambiental que queremos uma vez que ele busca uma igualdade real, na qual todas as pessoas têm o mesmo direito de viver dignamente sendo respeitadas, inclusive no seu direito a ser diferente.

Layrargues faz uma importante diferenciação entre desigualdade e diferença lembrando que ambas não são sinônimos:

[...] o antônimo de diferença é *semelhança*, o antônimo de desigual é *igual*. Não somos e não podemos ser semelhantes, devemos e podemos ser diferentes (diversos), porém devemos e podemos evitar ser desiguais. Assim, combater a desigualdade não significa, em absoluto, ser contra a diversidade. Combater a

desigualdade significa ser contra a injustiça e todas as formas de opressão e dominação. (LAYRARGUES, 2009, p. 15)

Assim, a luta pela diminuição das desigualdades deve fazer parte do cotidiano da educação ambiental, sejam elas ambientais, educacionais, econômicas e tantas outras desigualdades que são parte do cotidiano de milhões de brasileiras/os. As desigualdades sociais, muitas vezes, obrigam as pessoas em vulnerabilidade social a ocupar espaços em que o risco ambiental aponta para catástrofe iminente, como a ocupação de encostas de morro, por exemplo; as pessoas, sem condições financeiras para morar em locais mais seguros, acabam comprando terreno, construindo e morando nestas encostas e ficando expostas aos riscos. É chamada de justiça ambiental a luta em prol destas pessoas que, estando em vulnerabilidade social ficam também expostas a riscos ambientais. E essa injustiça se torna mais relevante ao se verificar que, em geral, o grau de responsabilidade pelos danos ambientais que afetam as pessoas é inversamente proporcional ao grau de vulnerabilidade implicado em suas condições de vida – como se já não bastassem, no caso das populações marginalizadas, as tantas restrições que implicam essas próprias condições.

Nesse sentido, a educação ambiental deve considerar tais aspectos em suas ações educativas e se pautar em uma prática que articule todos os princípios da aprendizagem dialógica para lutar contra os processos de discriminação e de negação à igualdade com vistas a construir relações que respeitem as diferenças e lutem contra as desigualdades.

### **4.3 Primeiras considerações**

Ao apresentarmos os princípios da aprendizagem dialógica através de elementos do campo da educação ambiental, pretendemos relacionar as potencialidades que a aprendizagem dialógica possui ao juntar vários elementos fundamentais para a transformação socioambiental. Nesse sentido, pensar em educação ambiental tendo como base os princípios da aprendizagem dialógica consiste em considerar diferentes elementos que já são parte do discurso de diversas autoras/es em uma única elaboração, para que juntos proporcionem uma educação mais ampla, tendo como base relações dialógicas entre todos os participantes.

O diálogo aqui referido, não se trata de apenas uma conversa, mas sim uma posição ideológica pautada nos 7 princípios da aprendizagem dialógica. Diálogo que respeita todos os argumentos levantados, que considera as pessoas como iguais em direitos e valoriza

as suas diferenças almejando melhores aprendizagens para todas/os a fim de construir possibilidades de mudança.

Todos os princípios são aprendizagem dialógica apenas se estiverem inter-relacionados. Eles contribuem para a educação ambiental com a sua unicidade em torno do diálogo, com a possibilidade de dialogar com a comunidade e juntamente com esta decidir quais são as melhores ações e processos para que esta busque as transformações socioambientais necessárias para a melhor convivência entre humanos e entre estes e o ambiente do qual somos parte, visando não só a preservação ambiental, mas a emancipação social como um todo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental no Brasil já não pode ser considerada no singular devido a grande variação de concepções político-pedagógicas que compõem o campo. São várias as educações ambientais que divergem em seus princípios e atuações. A concepção identitária de cada uma perpassa diferentes ideologias, diferentes visões de sociedade, para, por fim, eleger quais transformações sociais querem ou até mesmo, se querem algum tipo de transformação. Neste campo, é necessário ter claro quais são as escolhas ideológicas para poder selecionar as concepções político-pedagógicas que ajudem a atingir seus objetivos.

Sempre nos posicionamos a favor das transformações sociais que almejam construir uma sociedade mais igualitária e responsável ambientalmente. Mas, ao longo de nossa trajetória, nos incomodava o fato de que, em algumas educações ambientais, os processos de transformação social estavam difusos e sem possíveis caminhos minimamente traçados. Em busca destes caminhos, encontramos na aprendizagem dialógica a possibilidade de estruturar tal percurso para a educação ambiental, de modo a propiciar escolhas não alienadas.

Nesse sentido, nossos estudos nesta dissertação buscaram responder a questão *quais as contribuições da aprendizagem dialógica para a educação ambiental?*

Com ela pretendíamos desenvolver um trabalho que viesse a oferecer mais possibilidades de ação dentro do campo da educação ambiental e a valorizar aquelas que busquem abordar as dimensões social e ambiental da crise civilizacional contemporânea, no que se refere à qualidade de vida, não só do ser humano, mas de todo planeta, tendo o diálogo como o principal meio de transformação das relações humanas – ser humano-ser humano e ser humano-ambiente.

Para tanto, no segundo capítulo, aprofundamos nossos estudos nas diferentes vertentes da educação ambiental sob os diferentes aspectos ideológicos, pedagógicos/políticos e acadêmicos. Escolhemos estes aspectos por acreditarmos que, em conjunto, caracterizam bem as educações ambientais brasileiras. Depois de tal estudo pudemos nos posicionar frente a tantas possibilidades, elegendo como a mais compatível com os nossos ideais societários a educação ambiental crítica (contra-hegemônica ou popular), que pauta suas ações educativas nas necessidades locais, considerando todas as pessoas envolvidas – seus conhecimentos

prévios, sua participação no processo de ensino e aprendizagem, o sentido que os conhecimentos abordados têm para suas vidas.

A educação ambiental, enquanto processo educativo, deve considerar as concepções pedagógicas em suas formulações teóricas e práticas. Assim, a escolha da concepção pedagógica a ser seguida também deve perpassar escolhas ideológicas. Neste sentido, apresentamos no terceiro capítulo uma breve análise social e histórica da nossa sociedade para discorrer sobre diferentes concepções pedagógicas, chegando à conclusão de que vivemos em uma sociedade em que os processos de acesso, assimilação e construção de informações se tornam extremamente importantes a ponto de alguns sociólogos a denominarem como sociedade da informação. Nela as relações sociais que eram historicamente pautadas no poder estão sendo cada vez mais questionadas e transformadas ganhando espaços os processos de diálogo.

As concepções pedagógicas devem servir aos propósitos de suas sociedades. Assim, em cada momento histórico uma concepção foi elaborada, sendo que atualmente as antigas devem ser reformuladas para atender a novos ideais. Num contexto social pautado na informação e na comunicação novas propostas pedagógicas surgiram dentre as quais a aprendizagem dialógica. Ela pauta-se em diferentes autores e teorias para ser elaborada de forma coerente com a sociedade da informação e proporcionar novas possibilidades de relação entre as pessoas em busca de uma transformação social justa e igualitária.

Ao refletirmos sobre as aproximações entre a aprendizagem dialógica e a educação ambiental, apresentamos no capítulo 4 a elaboração dos princípios da aprendizagem dialógica a partir de elementos valorizados por nós da educação ambiental, com o intuito de finalmente respondermos a nossa questão de pesquisa.

Com tais elaborações percebemos que muitos dos pressupostos presentes nos princípios da aprendizagem dialógica já são contemplados em diferentes educações ambientais. Mas, ao unirmos tais pressupostos e os complementarmos com aspectos únicos da aprendizagem dialógica, observamos que a educação ambiental pautada na aprendizagem dialógica amplia seus horizontes de atuação e fortalece o compromisso com a transformação social, indicando caminhos concretos para que esta ocorra. Com isso, concluímos que a aprendizagem dialógica contribui significativamente com a educação ambiental que se propõe crítica.

### **Uma parada estratégica**

Entendemos que os temas abordados nesta dissertação são muito maiores do que o que aqui conseguimos apresentar e que, se não fosse o tempo determinado para o seu fim, suas análises seriam ampliadas, mas nunca ao ponto de esgotar as possibilidades.

Com isso, queremos dizer que esta pesquisa pode ser apenas o começo de tantas outras que, advindas desta, questionem suas posições, concordem ou refutem suas ideias, ampliem suas possibilidades, como por exemplo inserindo o caráter prático (pesquisa empírica) inviabilizado nesta pela necessidade da realização agora de um estudo teórico.

Esta necessidade possibilitou um estudo aprofundado nas teorias que envolvem tais concepções de educação e pode agora alçar voos mais altos e mais seguros. Neste sentido, esta parada é estratégica, uma necessidade do tempo institucional, mas que nunca será um ponto final.

## REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana et al. Dialogar y transformar – Pedagogía Crítica Del Siglo XXI., Barcelona:Graó, 2004

AUBERT, Adriana et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.** Barcelona, Hipatia Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Carme; RACIONEIRO, Sandra. El aprendizaje dialógico. **Cultura y educación:** revista de teoría, investigación y práctica. Vol. 21 (2), 2009, p. 129-139.

AVANZI, Maria Rita; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FERRARO, Luiz Antônio Júnior. Um olhar para a produção de pesquisa em educação ambiental a partir do GT Ambiente, Sociedade e Educação, da Anppas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2, p.79-93, 2009.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Antony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. 2ª. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p. 11-73.

\_\_\_\_\_. **Políticas ecológicas en la edad del riesgo:** antídotos. La irresponsabilidad organizada. Barcelona, El Roure, 1988.

BRASIL, **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.795/99**, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em <http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=20&idConteudo=967>. Acesso em de jan. de 2010.

CARVALHO, Luiz, M; TOMAZELLO, Maria G. C; OLIVEIRA, Haydée, T. Pesquisa em educação ambiental: Panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. In: **Caderno cedec.** Vol. 29, n. 77, 2009, p. 13-27

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. In: Agroecologia e **Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2.n.2, 2001, p. 43-51. Disponível em <http://www.isabelcarvalho.blog.br/pub/artigos/emater.pdf>, acessado em 25/11/2010.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 3ed. São Paulo: Cortez, 2008.



\_\_\_\_\_. A configuração do campo de pesquisa em educação ambiental: considerações sobre nossos autorretratos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2, p.79-93, 2009.

\_\_\_\_\_, FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (Anped, Anppas e Epea). Anais da 33a. **Reunião Anual da Anped - Educação no Brasil**: o balanço de uma década, CD-ROM, trabalho gt22-6423, Caxambu-MG, 2010, Rio de Janeiro: Anped, 2010.

CHERFEM, Carolina Orquiza. **Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária**: aspectos transformadores e obstáculos a seres transpostos na incubação em assentamento rural. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009

CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. Resolução N. 422. In: **Diário Oficial Da União**, Nº 56, p. 91, 24 de março de 2010.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2010

ELBOJ, C. S. et al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

FERRADA. D. **Curriculum crítico comunicativo**. Espanha, El Roure, 2001

FERRADA. D; FLECHA R. El modelo dialogico de la pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. The dialogic educational model: a contribution based on the learning communities experience. **Estudios Pedagógicos**. XXXIV, nº 1, 2008. p. 41-61.

FERRARO, Luís Antônio Júnior. SORRENTINO, Marcos. Coletivos Educadores. In: FERRARO, Luís Antônio Júnior (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p 57-70.

FLECHA, Ramon. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_; GÓMEZ, Jesus; PUIGVERT, Lidia. **Teoria sociológica contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** . 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1992.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 7ª. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 46ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 31ed. São Paulo, Paz e terra, 2008

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. Dissertação

apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilização no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do meio ambiente, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15 – 29.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Vol.1. Racionalidad de la acción y racionalización social. 4ª ed. Madrid: Taurus, 1992 .

\_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa**. Vol.2. Critica de la razón funcionalista. 2ª ed. Madrid: Taurus, 2001.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; MOREIRA, Wilson Junior. Educação ambiental e movimentos sociais: espaços paralelos ou compartilhados? **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2, p. 165-174, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José Silva (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: IBAMA, 2002. p. 161-198.

\_\_\_\_\_. Apresentação: (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do meio ambiente, 2004. p. 07-09.

\_\_\_\_\_. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72 – 103.

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

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**. v. 10, n. esp., 2007, p. 37-45

LOGAREZZI, Amadeu. Educação ambiental em resíduo: uma proposta de terminologia. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sista; LOGAREZZI, Amadeu. (orgs.) **Consumo e resíduo – fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 85-118.

\_\_\_\_\_. Discutindo a inteligência cultural diante da percepção socioambiental em contexto de comunidade de aprendizagem. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE

CIÊNCIAS SOCIAIS, 10.,2009, Braga, Portugal. **Anais eletrônicos...** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009. CD ROM. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem crítico-dialógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2010. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental crítico-dialógica em comunidades de aprendizagem. In: MATHEUS, Carlos Eduardo. **Educação ambiental: múltiplos olhares e saberes.** São Carlos: Rima, 2011. No prelo

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do meio ambiente, 2004. p. 65-84.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MALAGODI, Marco Antônio Sampaio. Em busca de conceitos para o trabalho com processos coletivos (e conflituosos) de interpretação do mundo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 2., 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo:ANPPAS, 2004. Disponível em:  
<[http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro2/GT/GT10/marco\\_malagodi.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/marco_malagodi.pdf)>  
Acesso em 07 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Entre as palavras e a intervenção social:** análise de uma trajetória individual em uma ação de educação ambiental interpretada a partir da filosofia da práxis. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra. **Roda com arte:** aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009

MELLO, R. R. **Aprendizagem Dialógica:** Base para a Alfabetização e para a Participação. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa (CREA). Universidade de Barcelona, Relatório de Pós-Doutorado, 2002.

MELLO, Roseli Rodrigues. Metodologia comunicativa crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO, Targino de; THIOLENT, Michel Jean-Marie (Org.). **Metodologia para projetos de extensão:** Apresentação e Discussão. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. v. 1, p. 153-164. Disponível em <<http://www.proex.ufscar.br/sempe/Livro.pdf>>. Acesso em 20 out. 2010

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do meio ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. **Coletivos educadores.** Disponível em:  
<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=20&idMenu=4137>  
7. Acessado em 31/01/2011

\_\_\_\_\_; DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Documento Técnico nº 8:** Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2006.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **O que é a economia solidária.** 2011. Disponível em [http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/ecosolidaria\\_oque.asp](http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/ecosolidaria_oque.asp). Acessado em 02/02/2011.

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Documento Técnico nº 15:** Mapeamentos, diagnósticos e intervenções participativos no socioambiente. Brasília, 2007.

PATO, Cláudia; SÁ, Lais Mourão; CATALÃO, Vera Lessa. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 213-224, dez. 2009.

PEREIRA, Kelci Anne. **Economia solidária e aprendizagem dialógica:** práticas de participação e autogestão e necessidade de uma outra EJA. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009

RIBEIRO, Caroline Lins. **Educação ambiental e aprendizagem dialógica:** possibilidades e limites para a transformação da escola e seu entorno. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RODRIGUES, Eglén Silvia Pípi. **Grupos interativos:** uma proposta educativa. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2010

SANTOS, Cláudia Coelho; SORRENTINO, Marcos. Formação de educadores ambientais : em busca da potência de ação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 1., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo:ANPPAS, 2002. Disponível em: <[http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro1/gt/sociedade\\_do\\_conhecimento/Santos%20Cl%20Coelho.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/sociedade_do_conhecimento/Santos%20Cl%20Coelho.pdf)> Acesso em 14 out. 2010.

SÃO CARLOS. **Programa Municipal de Educação Ambiental de São Carlos.** Disponível em < <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/programas-e-projetos/educacao-ambiental.html>>. Acesso em 20 out. 2010.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental:** pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17-44

SORRENTINO, Marcos; et al. Educação ambiental como política pública. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TAVOLARO, Sérgio Barreira F. Ação comunicativa. In: FERRARO, Luís Antônio Júnior (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p 15–26.

**TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e de Responsabilidade Global.** Rio de Janeiro: Fórum Global, 1992. Disponível em <<http://tratadodeea.blogspot.com/>> Acesso em 06 out. 2010.

TYGEL, Daniel. **Economia solidária e educação ambiental.** 2007. Disponível em [http://www.fbes.org.br/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=985&Itemid=8](http://www.fbes.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=985&Itemid=8). Acessado em 15/01/2011.