



Discursos de Educação Ambiental produzidos por professores em formação continuada

Environmental Education Discourses produced by teachers during a Course for Environmental Educators

Laísa Maria Freire dos Santos

Departamento de Ecologia, Instituto de Biologia
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
laisa@biologia.ufrj.br

Reinaldo L. Bozelli

Departamento de Ecologia Instituto de Biologia,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
bozelli@biologia.ufrj.br

Mariona Espinet

Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Mariona.Espinet@uab.es

Isabel Martins

Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
isabelgrmartins@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho se localiza nos estudos da educação ambiental (EA) e do discurso. Teve como objetivo caracterizar os discursos de EA produzidos por professores em formação continuada durante um Curso de Formação de Educadores Ambientais (CFEA) quanto aos seus aspectos intertextuais. O referencial teórico e metodológico utilizado foi a análise

crítica do discurso. O *corpus* consistiu de textos transcritos a partir da interação entre participantes do curso em uma atividade durante o curso e entrevistas com três participantes após o curso. Os textos foram analisados qualitativamente por meio da análise da intertextualidade. Os resultados permitiram entender que os discursos de EA das participantes são construídos a partir de diferentes abordagens de EA. Tais abordagens se interpelam e constituem um discurso plural. Assim, os discursos mostraram uma articulação complexa entre os diferentes discursos que circularam no CFEA e ainda com outros textos de EA.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; educação ambiental; formação.

Abstract

This article can be situated in the studies of environmental education (EE) and discourse. Our aim was to characterize the intertextuality of EE's discourses produced by teachers during a Course for Environmental Educators (CFEA). The present study was based upon the theoretical and methodological framework of Critical Discourse Analysis. The corpus of research consisted of texts transcripts of discussions held during the course and of interviews with three participants after the course. The texts were qualitatively analyzed through the intertextuality analysis. The results allowed the characterization of the participants' discursive construction deployed intertexts with the different approaches to EE. Such approaches seem to be together and provide a plural discourse. The participants' discourses showed a complex articulation between the different discourses that circulated in CFEA and with other EE discourses.

Keywords: critical discourse analysis; environmental education and training.

Heterogeneidade do campo¹ da Educação Ambiental

A Educação Ambiental (EA), comumente, tem se apresentado como um conjunto de ações orientadas para o enfrentamento de problemas ambientais, partindo de diferentes enfoques ecológicos, sociais, históricos, culturais, gerando e/ou utilizando conhecimentos científicos e tecnológicos, ou conhecimentos provenientes das comunidades com as quais se atua.

Carvalho (2006) ao discutir a trajetória do campo da EA considera a sua dimensão heterogênea, mas reconhece a EA como um campo. Carvalho (2001a; 2001b) a compreende como um campo em construção, oriundo da confluência entre o campo ambiental e o campo educativo, entendendo que a partir deste encontro surgem orientações específicas para a EA. Para ela (CARVALHO 2002), o atributo "ambiental", marca a identidade da EA com sua origem em um contexto histórico determinado por movimentos sociais e ambientais e seu horizonte de crítica contracultural, caracterizando assim, o pertencimento desta educação a uma tradição ambiental e seu universo de valores, práticas e atores sociais. Posteriormente, adentra ao campo escolar ao se constituir enquanto prática educativa. Loureiro (2004a, p.74) acrescenta que "a educação ambiental é expressão concreta e específica de diferentes abordagens ambientalistas e pedagógicas, que se configuraram nas últimas quatro décadas, porém, de modo plural e tensionado." Para Kawasaki e Carvalho

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

(2009) a EA também é um campo interdisciplinar situado em uma área de confluência entre o campo ambiental e o educativo. González-Gaudio (2006) ao apresentar a discussão considera a relação entre a EA e a EA para o desenvolvimento sustentável (EADS) e entende a EA como um campo de significado em que há tensões e disputas para impor um determinado capital simbólico entre diferentes sujeitos.

Os múltiplos sentidos da EA trazem intrínseca relação com a sua gênese e desenvolvimento, em processos e abordagens que foram se consolidando ao longo do tempo. Trélez Solís (2006) entende que a EA na América Latina foi se construindo a partir das experiências da educação popular de Paulo Freire e da educação ecológica ou conservacionista para uma educação que passa a estar comprometida com a mudança social, com o questionamento e com a transformação de modelos econômicos de desenvolvimento. García e Priotto (2009) destacam que o campo da EA se configurou na América Latina a partir dos debates e controvérsias que surgiram nas grandes reuniões internacionais. Para estas discussões contribuíram Organizações da Sociedade Civil (OSC); o pensamento político dos anos 1970; o pensamento social latinoamericano; os processos impulsionados desde a pedagogia da libertação; os enfoques participativos e a necessidade de mudança social. Estes autores se posicionam percebendo os movimentos sociais como contra-hegemônicos. Tais movimentos buscaram marcar diferenças sobre o modelo de produção e consumo dos países do hemisfério norte e fazer um movimento de resistência a projetos de EA geridos por “*critérios de rentabilidade econômica*”. Sendo assim, a EA foi se constituindo a partir de uma variedade de correntes, concepções, identidades².

As diversas adjetivações da EA existentes vão surgindo na medida em que se deseja diferenciar processos educativos ambientais que não dariam conta das mudanças necessárias para a melhoria da relação entre ser humano e meio ambiente, caracterizando disputas ideológicas. Sauvé (2005) cataloga correntes naturalistas, conservacionistas, de resolução de problemas, científicas, sistêmicas, humanistas, etnográficas, feministas, bioregionais, críticas, de sustentabilidade entre outras. Em seu trabalho descreve cada uma delas e defende que cada corrente da EA pode ser distinguida por características particulares, mas que ao mesmo tempo, podem ser identificadas algumas zonas de convergência.

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

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

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

² Coloquei inicialmente assim, como correntes, concepções e identidades, pois foram os termos encontrados nos trabalhos. Entretanto, quando estiver me referindo a construções deste estudo usarei o termo *sentidos* da EA.

validar tais categorias e entendem que outras concepções enfatizadas por outros autores podem ser agrupadas nestas.

Silva (2008) ao fazer uma revisão sobre as identidades da EA entende que todas alegam que defendem a vida e que de alguma forma contestam o modo atual de viver no planeta. Porém, a forma *como* farão isto é que as diferencia. O autor explica que muitas vezes há uma contradição entre as propostas e as situações sociais vivenciadas, e que ao invés de serem revolucionárias ou mesmo contra-hegemônicas, são ratificadoras do *status quo*. O autor organiza tais identidades em dois grandes grupos: (i) conservadora e (ii) crítica, transformadora e emancipatória.

Para ele a EA conservadora pode ser entendida como aquela que, apesar de compartilhar com a necessidade de uma mudança paradigmática e societária, atribui ao indivíduo e à sua transformação comportamental a responsabilidade dessa mudança. Já a EA crítica, transformadora e emancipatória entende a educação como um ato político, sendo crítica por discutir e explicitar as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadora, por acreditar na capacidade da humanidade de construir outro futuro a partir da construção de outro presente, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza (QUINTAS, 2002). Emancipatória por visar superar as relações sociais desiguais percebendo a educação como forma de intervenção no mundo.

A linguagem como estruturadora dos discursos

A perspectiva funcionalista da linguagem permite entender de que modo os sistemas lingüísticos funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso (RESENDE; RAMALHO, 2006). Nesta perspectiva é possível entender a linguagem com seu caráter estrutural do sistema lingüístico (forma) e o seu papel social (função). A busca do equilíbrio analítico entre forma e função nos estudos da linguagem é uma das grandes contribuições da Análise Crítica do Discurso (ACD), uma vez que se trata de uma abordagem social e textualmente orientada (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO 2006).

Na perspectiva da ACD o discurso é entendido como linguagem em uso e é constituído, e ao mesmo tempo, constitui as práticas sociais em uma relação dialética (FAIRCLOUGH, 2001; 2004). Esta característica do discurso faz dele produtor e/ou reproduzidor de identidades sociais; de posições de sujeito, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001). Para entender o discurso Fairclough (1992) propõe uma concepção tridimensional na qual - prática social, prática discursiva e texto - se relacionam de forma interdependente e dialética de mútua determinação.

A dimensão textual é a materialização do discurso, ou seja, os textos são apontados como a realização lingüística na qual os discursos se manifestam. O discurso como prática textual pressupõe uma unidade lingüística superior à oração, coerente e construída a partir de determinados materiais lingüísticos (MARTÍN ROJO, 2006). A análise da prática discursiva relaciona-se com aspectos sócio cognitivos da produção e interpretação do texto, bem como sua distribuição e consumo. Envolve a explicação de como os participantes produzem e interpretam os textos (FAIRCLOUGH, 1993; FAIRCLOUGH, 2001). A dimensão social do discurso apresenta uma diversidade de orientações, tais como econômica, política, cultural,

ideológica. Cada prática social apresenta um conjunto de discursos relacionados, e a linguagem é o modo de mediação desses discursos, na qual os discursos são codificados, simbolizados e significados.

Nesta perspectiva, o discurso pode ser entendido como uma prática social política e ideológica. Como prática política estabelece, mantém ou transforma as relações de poder e realiza a mediação entre indivíduos e entidades coletivas com o poder. É através da relação entre os diferentes discursos que constituem a vida social que se constitui o discurso dos indivíduos. Garroud (1985 apud KOCH, 2008) acrescenta que um texto está inserido em outro texto anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva. De acordo com este entendimento, no âmbito discursivo, lutas contra-hegemônicas podem ser travadas ou determinadas hegemônias sociais podem ser reforçadas. Assim, podemos afirmar que os diferentes sentidos de EA que circulam no campo (SAUVÉ, 2005; LAYRARGUES, 2006; SILVA, 2008; SILVA; CAMPINA, 2009) geram e são frutos de disputas ideológicas que o tensionam (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2006; LAYRARGUES, 2006). Deste modo, na visão sociolinguista, é na articulação entre os diferentes textos e convenções, que podemos encontrar pistas dos processos de embates na esfera do discurso. Essa articulação pode ocorrer na superfície material do texto (intertextualidade) ou de forma intrínseca, que é constitutiva do texto (interdiscursividade).

Como afirmado anteriormente, dada a característica de heterogeneidade dos textos, sua tessitura é passível de análise a partir do conceito de intertextualidade. Intertextualidade foi um conceito proposto por Kristeva nos anos 1960, inspirada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin e utilizado por Fairclough na proposição de sua teoria. Este conceito é central para o desenvolvimento não só teórico como metodológico da teoria crítica do discurso. Para efeitos de análise, a intertextualidade pode ser identificada por meio da localização de referências, citações, paráfrases dentre outras. Deste modo, poder-se observar nos textos elementos de representações do discurso, pressuposições, negações, metadiscursos e ironias.

Mediante o apresentado, este quadro teórico propicia o entendimento de que os discursos são compostos por linguagens sociais que circulam globalmente (como os distintos discursos de EA) e que podem ser utilizadas em discursos particulares caracterizando formas de ser e de atuar no mundo. Neste sentido, podemos entender a formação continuada de professores voltada para a EA orientada por diferentes linguagens sociais no campo da EA. Todavia, as escolhas intertextuais para a construção dos discursos de EA dos professores em formação continuada não são livres nem neutras. Estas escolhas são restringidas pelo contexto em que os discursos são produzidos e possuem raízes em estruturas sociais concretas, neste caso, vinculadas a disputas que ocorrem internamente no campo da EA. Assim, entender de que modo professores em formação continuada priorizam e constroem seus discursos sobre EA, é escopo deste estudo e permite a caracterização de identidades de profissionais que trabalham com EA: os(as) *educadores(as) ambientais*.

Assim sendo, apresentamos a questão de investigação do presente trabalho: *que sentidos de EA circulam nos discursos de professores em formação continuada? e de que modo tais sentidos se relacionam com as diferentes abordagens da EA?* Deste modo, o objetivo deste estudo foi caracterizar o termo EA e suas diferentes abordagens presentes nos discursos de EA produzidos por professores em formação continuada durante um Curso de Formação de Educadores Ambientais (CFEA).

Construção metodológica do estudo

O *corpus* do estudo consistiu em textos transcritos após uma atividade em grupo com alguns participantes do CFEA e de entrevistas com três dos participantes da atividade em grupo. Os participantes deste estudo são professores que realizaram o curso e que trabalhavam com EA em escolas. Os critérios de seleção dos participantes foram critérios qualitativos. Uma das intenções iniciais foi pesquisar um grupo heterogêneo em termos de formação superior, uma vez que a EA não é atribuição exclusiva do professor de ciências. Sendo assim, durante a atividade em grupo participaram biólogos, pedagogos e uma professora da área de exatas. Os profissionais que aceitaram participar da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, segundo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

O CFEA aconteceu no período entre setembro de 2006 a novembro de 2008 no contexto de um projeto de EA desenvolvido pelo grupo de pesquisa. A atividade analisada ocorreu em janeiro de 2008 e envolveu dois momentos: i. motivação para a discussão e ii. discussão em grupo. A motivação para a discussão consistiu em uma reflexão sobre o papel do(a) educador(a) ambiental que estava sendo formado durante o curso, suas características e seus desafios. A motivação foi gerada por meio de uma atividade de sensibilização. O segundo momento permitiu relatos do que foi refletido e vivenciado no momento de motivação para a discussão, o que possibilitou a discussão sobre os compromissos, características e desafios ao(à) educador(a) ambiental. O debate referente à atividade dos sujeitos participantes deste estudo foi videogravado contendo 55 minutos para análise.

As entrevistas foram realizadas em fevereiro de 2009. Elas foram de tipo semi estruturado (ALVEZ-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). A elaboração das entrevistas foi feita após pré-análise do material do curso e de atividades ocorridas durante o curso. A partir da pré-análise identificamos temas como: visão de EA, temáticas de EA e formação do(a) educador(a) ambiental, EA na sociedade e na escola, relações entre setores da EA, conhecimento de experiências e projetos de EA e continuidade do trabalho após o CFEA. As entrevistas ocorreram preferencialmente na casa dos sujeitos, menos uma, realizada no local de trabalho da entrevistada. Começaram como uma conversa informal dada a relação que se construiu com os sujeitos no decorrer do curso de formação. As entrevistas duraram tempos diferentes para cada participante: uma hora para a participante Bianca, uma hora e 20 minutos para a participante Rita e duas horas para a participante Camila. Nesta contagem excluímos os momentos iniciais e finais de conversa informal. Os nomes utilizados no estudo foram fictícios para preservar o sigilo das informações.

A atividade em grupo e as entrevistas foram integralmente transcritas. Para a realização da transcrição utilizou-se a convenção elaborada no grupo de pesquisa. Essa convenção aproxima-se do padrão usual da gramática e utiliza símbolos com indicações de pausas, ênfases, etc. As falas foram organizadas em turnos seguindo a proposta de Sinclair e Coulthard (1975), na qual um turno corresponde a uma tomada da palavra de um participante determinado durante uma intervenção oral e sua extensão pode variar desde frases até uma só palavra. Para análise dos textos buscamos compreendê-los a partir da análise da intertextualidade e do estabelecimento de relações com a prática social. Com isso, identificamos os significados ideacionais dos discursos dos participantes. As análises foram realizadas utilizando-se (FAIRCLOUGH, 2001): *representações do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia*.

A formação continuada no CFEA: o contexto da produção dos discursos

O CFEA surge como uma proposta de EA inserida no Projeto Pólen realizada pelo Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Socioambiental de Macaé (NUPEM/UFRJ) alicerçada no compromisso de mitigar os efeitos da exploração de petróleo na Bacia de Campos, no processo de licenciamento ambiental de plataformas da Petrobras conduzido pelo Ibama. O curso foi organizado em quatro módulos de formação presenciais e encontros entre módulos, sistematizados em intervalos entre módulos com atividades a serem realizadas. Além disso, houve atividades realizadas entre os módulos e o curso culminou com a elaboração de projetos de EA. A carga horária total do curso foi de 360 horas.

Em cada módulo os temas centrais foram desenvolvidos e aprofundados. O bloco temático do módulo I abordou assuntos sobre os diferentes modos de percepção de uma dada realidade e sua relação com a EA. O módulo II permitiu aprofundamento sobre EA na gestão ambiental pública. As temáticas do módulo III buscaram instrumentalizar os participantes para participação social no processo de tomada de decisões socioambientais. A temática desenvolvida no módulo IV teve objetivo de discutir questões teóricas e práticas para elaboração dos projetos de EA. Os encontros entre módulos permitiram não só a continuidade dos temas trabalhados nos módulos, mas também a introdução de novas temáticas e a discussão das atividades que os participantes do curso realizavam nos intervalos entre módulos além do estabelecimento de um contato contínuo com os participantes. Para cada atividade foram convidados palestrantes indicados pela equipe da universidade, Petrobras e Ibama e formaram um conjunto relativamente diversificado de profissionais. Esse caráter, em princípio, não só contribuiu para que a temática ambiental fosse trabalhada em seus múltiplos aspectos, mas também gerou espaços para circulação de distintos sentidos da EA.

Durante o curso foram implantados polos de EA nos municípios envolvidos em parcerias com os governos municipais e os projetos elaborados³ passaram a ser executados pelos participantes do curso juntamente com representantes de OSC.

Intertextualidade nos discursos das professoras

Por meio da análise das falas dos participantes observamos que a representação do discurso foi uma categoria presente. A utilização desta estratégia discursiva indica que nas interações discursivas os participantes escolhem discursos de outros enunciadores de modo a reforçar um sentido atribuído por elas ou mesmo para reformular questões no discurso relatado.

Os intertextos tiveram várias origens e puderam ser identificados com diferentes discursos dos campos da Educação e da EA e que circularam no CFEA, por exemplo, na forma de textos para leitura, conteúdo de palestras ou intervenções em discussões. No campo da educação, o discurso de Paulo Freire foi representado pelas participantes Camila e Rita. As questões representadas referiam-se à educação como um processo coletivo de comunhão e libertação e ao ser humano como ser incompleto em busca de ser melhor. As participantes reforçaram

³ Cada participante deste estudo apresentou um projeto diferente. Esta informação é pertinente para a contextualização das falas apresentadas na análise dos resultados.

o conteúdo presente nas obras de Paulo Freire considerando que tais noções são importantes ao(à) educador(a) ambiental. No que concerne a questões específicas da EA, o discurso da EA para gestão foi representado por meio do entendimento de que o(a) educador(a) deve assumir uma posição política frente a questões socioambientais e que a prática da gestão ambiental não é neutra. Textos de EA como a “Carta da Terra” e do livro “Encontros e Caminhos” também foram representados pela participante Rita ao discutir o conceito de sustentabilidade. Os discursos trazidos pelos palestrantes durante o curso foram representados quando as participantes discutiram EA crítica, EA na escola e metodologias participativas. As representações do discurso realizadas mostram não só o CFEA como instância formadora dos discursos de EA dos participantes, mas também as experiências vividas em outros espaços profissionais e pessoais, na medida em que foram representados discursos que circulam nas secretarias municipais de educação e meio ambiente às quais os professores estão vinculados e em espaços religiosos.

Ainda observamos que todas as participantes fizeram comentários de natureza metadiscursiva. Estes comentários, marcados por expressões do tipo “quer dizer”, “a meu ver”, “nesse sentido”, “eu acho que”, dentre outros, na sua maioria ocorreram vinculados a tentativas de expressar pontos de vista e sentidos particulares atribuídos a determinadas palavras. Como exemplo, no turno 4 da atividade em grupo, a participante Camila afirma (grifos⁴): “[...] *Então eu vejo espiritualidade **nesse sentido**, de futuro, de futuro pra outras gerações [...]*”. No turno 9 da atividade em grupo, Bianca expressa o sentido da palavra político empregada (grifos): “[...] ***Eu acho que tem que ser muito político. Político na essência da palavra mesmo. Lidar com questões políticas. Ser político nas relações [...]***” e no 42 da mesma atividade ela mostra seu ponto de vista alegando que o curso proporcionou criticidade aos participantes (grifos): “[...] ***Eu acho que a gente começou fazer um exercício mesmo de ter um olhar crítico, né. Alguém que já tinha, ficou um pouco mais aguçado. [...]***”.

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

De modo similar, todos os participantes construíram seu discurso usando pressuposições. Algumas delas eram pressuposições negativas uma vez que incorporaram outros textos para contestá-los e rejeitá-los. Como por exemplo, na fala de Camila (turno 49 da atividade em grupo) há uma pressuposição de que ciências exatas [disciplina x] não é uma área afim com a EA, então ela, como professora de exatas não teria legitimidade para trabalhar com uma provável disciplina de EA na escola:

*[...] **Eu sou professora de [x] não posso trabalhar com educação ambiental. As pessoas não vão dá pro professor de [x] essa disciplina caso aconteça [...]. As pessoas rotulam “você é incompetente pra trabalhar educação ambiental” [...].*** (grifos)

⁴ Na apresentação das citações dos participantes as marcas intertextuais estão destacadas em negrito.

A pressuposição pode indicar que determinados conceitos estão naturalizados pelos participantes, ou ao contrário, como na pressuposição negativa, que tais conceitos não são compartilhados pelo enunciador. No exemplo acima, a participante utiliza pressuposições positivas e negativas e mostra que não está de acordo com os critérios de legitimação de profissionais para o trabalho com EA nas escolas que muitas vezes acaba restrito a profissionais provenientes das áreas das ciências naturais e da terra.

Outras categorias da intertextualidade foram mobilizadas nos discursos dos participantes. As participantes Rita e Camila construíram seus discursos utilizando, por exemplo, a ironia. Camila ironizou o discurso de pessoas que agem sem considerar preocupações com a vida futura, enfatizando que as pessoas que não têm a dimensão da espiritualidade, são imediatistas, o que para ela contribui negativamente ao trabalho no campo da EA. Rita utilizou a ironia ao considerar que o(a) educador(a) ambiental deve trabalhar em conjunto superando dificuldades.

Os sentidos de EA nos discursos das professoras

Perspectiva sociocrítica ou ecoeficiência?

Sobre a criticidade como atributo do(a) educadora(a) ambiental Camila representa o discurso dos educadores(as) ambientais críticos pressupondo que os demais educadores(as) ambientais são ingênuos ao trabalharem com as questões relacionadas ao meio ambiente. Representa o significado ideacional sobre o que dizem os educadores(as) ambientais críticos (turno 4, grifos): “[...] **Você não pode ser ingênuo nas questões. Tem que buscar essa criticidade.[...]**” A participante entende que a criticidade será adquirida com um conhecimento teórico necessário ao(à) educador(a) ambiental e pressupõe que ao participar do curso ela teve este embasamento teórico. Pressupõe (negação) que a falta de instrumentos faz com que “[...] muitas vezes as pessoas deixam de se organizar, de buscar, porque a elas, faltam instrumentos [...]” (turno 4) e que o(a) educador(a) ambiental teria este papel de estar ‘instrumentalizado’ e organizar os grupos sociais. Entretanto, ao estabelecer relações com um filme visto durante o curso⁵ entende que há casos em que as pessoas conseguem se organizar e atribui isso à força de vontade. A participante constrói o seu discurso alegando que ao(à) educador(a) ambiental é necessário mais que vontade e diferencia tipos de conhecimento “leigo” e “especializado” e representa o discurso da instrumentalização para o controle social, apresentado no CFEA. Para ela, é necessário que o(a) educador(a) ambiental esteja instrumentalizado. Neste sentido a fala de Camila aproxima-se da abordagem de EA para a gestão ambiental (QUINTAS, 2005).

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

⁵ O filme em questão é o *No Rancho Fundo*. Um documentário que explicita a realidade de degradação ambiental de um bairro rural de Nova Iguaçu, RJ. Este vídeo faz parte da série “Perfil de Bairro” que foi realizada em diversos bairros da Baixada Fluminense pela equipe da TV Maxambomba/CECIP e apresentado e discutido durante o curso.

necessidade de “militância” do(a) educador(a) ambiental, atribuindo um sentido a esta palavra como o de colocar em prática, o de agir representando uma coletividade, negociando e perseverando.

Para Rita questões como intencionalidade; ser político, ter visão de futuro; ter conhecimento de ferramentas e leis são atributos necessários ao(à) educador(a) ambiental. Concorda com Bianca que a EA deve ser política, entende que é necessário um posicionamento político por parte do(a) educador(a) ambiental. Ao fazer este comentário, representa o discurso da EA na gestão ambiental para fazer pressuposições de que não devemos ser neutros quando trabalhamos com a EA e que ‘não ser neutro’ não significa ser partidário, mas sim estar posicionado, ter uma intenção. Este discurso está presente nos documentos orientadores da EA na gestão ambiental pública que entende não ser um processo neutro quando opta por trabalhar com grupos sociais tradicionalmente excluídos e que não tem poder e voz (QUINTAS, 2005).

Camila afirma que ao entrar no CFEA teve contato com uma nova proposta de EA, que ela a classifica como crítica. Em sua fala, Camila representa um aspecto da EA crítica, em particular, como esta proposta aborda a relação entre o social e o ambiental entendendo-os de modo dialético. Contudo, Loureiro (2004b) caracteriza a abordagem crítica da EA como a que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. Além disso, para Loureiro (2006, p.52):

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

Camila quando expressa o que entende por EA crítica exemplifica um possível trabalho com comunidades, por meio do fornecimento de opções econômicas aos participantes (grifos). A participante coloca:

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

A *grande questão* citada pela participante no início do trecho destacado refere-se à abordagem crítica da EA, entendida como uma abordagem que agrega o ambiental e o social em uma só perspectiva, possibilitando entender as relações das comunidades com seu meio. A participante poderia ter escolhido a palavra desafio (que poderia continuar a expressão: *o grande*, inicialmente falada) para expressar a EA crítica, mas repetiu a palavra *questão* escolhendo (*a grande questão*). Assim, coloca a abordagem crítica na EA no cerne da discussão sobre as mudanças sociais. Mas, apesar dela considerar que a abordagem crítica

da EA envolve um novo modo de relação entre ser humano e meio ambiente, a comunidade é vista como passiva, *recebendo* um projeto de EA que poderia ser a solução para os seus problemas. No discurso de Camila o agente (*você*), que pode ser um(a) educador(a) ambiental e/ou professor(a), pode “*dar para as comunidades alternativas econômicas*”. Na continuação do texto, também há uma pressuposição de que projetos de EA para comunidades seriam a solução para a criação de tais *alternativas econômicas*, e que as alternativas são econômicas e não ambientais, por exemplo, e que os projetos são a *chave do negócio*. Por sua vez, este termo pode ser associado à área da administração de recursos financeiros, entendendo-se projetos como *negócios* ou *empreendimentos*.

Além disso, Camila se refere a comunidades do entorno de determinada Unidade de Conservação do Estado do Rio de Janeiro, que são afetadas por limitações de uso dos recursos naturais já que o tipo de área de preservação permite somente o uso indireto dos recursos e não o uso sustentável. A questão da imposição de restrições de uso de áreas protegidas, de onde muitas vezes comunidades tradicionais necessitam utilizar os recursos da área para sua própria subsistência, foi abordada durante o curso numa palestra. Nela, o palestrante problematizou os conflitos de interesse e relativizou a inobservância da lei pelos membros da comunidade neste contexto. A fala de Camila retoma este sentido exposto pelo palestrante mostrando que compartilha com ele o relativismo sobre proteção ambiental.

Outro aspecto observado é que Camila por vezes utiliza a palavra “transmissão” de conhecimentos, mais vinculada a práticas pedagógicas tradicionais. Além disso, ela demonstra uma preocupação com a transmissão de valores aos educandos a partir de uma perspectiva de formação individual e transformação interior.

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

Questões políticas na EA

Ao definir a EA no início da entrevista, Bianca constrói seu discurso tecendo comentários de natureza metadiscursiva e pressupondo que a visão política é intrínseca à EA. Entende a EA como coletiva e cita diretamente o texto do professor José Silva Quintas (QUINTAS, 2002) como apresentando esta abordagem de EA. Entretanto, apesar da participante pressupor que a questão política é inerente à EA, quando perguntada sobre quais seriam as principais dificuldades para quem está trabalhando com a EA, Bianca reconhece o desafio dos embates e conflitos de interesses que são gerados neste âmbito. A partir da fala de Bianca duas questões podem ser destacadas: (i) a questão política é difícil de ser trabalhada na EA e (ii)

cabe ao(à) educador(a) ambiental mediar os embates políticos decorrentes de suas atividades, apesar da dificuldade desta tarefa. No decorrer da entrevista dimensão política da EA é descrita por Bianca a partir de suas experiências cotidianas, ou seja, de tensões entre: (i) a proposta de EA no projeto desenvolvido e a expectativa da sua secretaria municipal de educação (SME) a respeito das atividades de EA no município; e (ii) as representações do poder público e de OSC dentro do grupo de EA em seu município.

Descreve por meio de negações que o modelo proposto pelo Projeto Pólen, de gerar na estrutura de governo municipal espaços para questionamento das ações, seria um modelo que não é vantajoso para quem não cumpre com as obrigações do ato de governar para o bem comum. Para Bianca, no momento em que o governo começa a restringir as ações, poderiam surgir conflitos internos que comprometeriam as ações de EA. Esta observação se justifica uma vez que a participante também representa uma instância do poder público municipal. Contudo, cita um exemplo do que poderia acontecer em um espaço onde ela circula: a escola. Bianca relata que quando a escola abre as portas para a entrada da comunidade e a comunidade começa a questionar a estrutura e o modo de funcionar da escola, esta simplesmente volta a fechar as portas para a comunidade. Faz assim uma analogia entre a administração escolar – a partir de sua experiência – e a administração municipal.

Esta discussão pode ser relacionada a questões da prática social, mais especificamente, àquelas relacionadas ao reforço da hegemonia de uma estrutura para evitar o questionamento do *status quo*. À medida que o conjunto de regras propostas pelas estruturas dominantes é alterado, decorrente de um processo educativo crítico, por exemplo, estas são desafiadas e podem ser criadas áreas de contestação e rearticulação das estruturas. Mas esta rearticulação não beneficiaria a quem tem atualmente o poder e sim a grupos minoritários. Sendo assim, esta rearticulação levaria a uma problematização das estruturas de poder, o que geraria uma situação na qual as relações de dominação não seriam mais consideradas como legítimas e não teriam um caráter de unidade. Para Bianca, quando o governo permite um modelo de gestão que envolve OSC e gestores públicos, gera a possibilidade de questionamento das estruturas atuais de dominação.

Segundo Loureiro, (2004a, p.73) a finalidade primordial da EA transformadora é “revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes.” O que Loureiro (2004a) caracteriza de modo teórico, Bianca fala citando exemplos de sua cidade. Exemplifica possíveis conflitos e tensões políticas a partir da ideia de construção do projeto a ser realizado. Ela pondera que, ao se falar sobre crescimento desordenado em sua cidade, seria criado um espaço de questionamento à atuação do governo municipal. Para ela, trazer a dimensão dos beneficiados e afetados em sua cidade como parte da pauta de discussões propostas pelo projeto poderia gerar dificuldades políticas na realização do mesmo. Quando a participante considera que esta discussão será realizada no projeto proposto por ela, traz uma visão crítica da abordagem das questões socioambientais, na qual terão grupos sociais afetados e grupos sociais que vão se beneficiar com determinada utilização de um bem natural e representa o discurso da EA na gestão ambiental.

Estas tensões foram concretamente percebidas por Bianca no que diz respeito às diferenças entre a *visão* de EA da SME e a proposta do projeto. Num primeiro momento Bianca caracteriza algumas diferenças entre a visão da SME no que concerne a EA e a sua própria *visão*. Entretanto, também admite que o que chama de ‘*a visão da SME*’ é algo complexo uma vez que ela era da equipe de EA da secretaria e, por haver buscado uma qualificação nesta área, seus posicionamentos sobre EA passaram a constituir a *visão* da SME até aquele

momento. Todavia, ressalta diferenças, pois considera que a visão “oficial” de EA da SME contempla objetivos de conservação e preservação, sem necessariamente considerar o papel ativo dos indivíduos inseridos em um processo coletivo e político na busca de melhorias para o meio.

Ao discorrer sobre a questão das divergências entre a abordagem da SME e a proposta do seu projeto, Bianca pressupõe que este não estaria de acordo com as expectativas e orientações da SME: *“Então eu acho que a gente vai ter um choque quando a gente vier é [] a trazer a proposta do projeto, porque **o projeto não vai estar acontecendo nas escolas, vai estar acontecendo na comunidade como um todo [...]”**(turno 78).* No decorrer da fala vai elaborando seu discurso (grifos): *“[...] então quando você trouxer a discussão para a comunidade **eu acho que de alguma maneira a gente vai ter um embate, até por desconhecimento, né, do que que é o projeto, [...]”** (turno 78).* A participante atribui o embate à diferença de público envolvido e também às tensões políticas internas aos governos, dependentes dos mandatos e da gestão corrente. Tais tensões podem ser materializadas na definição de abordagens e na criação de estruturas de EA, por exemplo, direcionando ações, mudando cargos, criando ou restringindo espaços de discussão.

Quando traz a dimensão do conflito dentro do grupo que elaborou o projeto, ela entende que todos os que estão no grupo, inclusive ela, fazem parte da sociedade civil e que isso está acima dos papéis que representam em seu trabalho, e por isso o possível embate com a gestão corrente: *“**Nós todos somos sociedade civil e estamos aqui para fazer um trabalho de educação ambiental.**” (turno 87).* Por outro lado estabelece, usando recursos metadiscursivos, uma diferença entre os representantes do poder público e os representantes da sociedade civil, qual seja, a de que os representantes do governo teriam uma estratégia mais voltada para o diálogo enquanto os representantes de OSC mais frequentemente vão para o embate. Desta forma, coloca-se como governo e não como representante da sociedade civil e pressupõe que o embate é para a sociedade civil e não para o governo (grifos):

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

A palavra “embate” é frequentemente empregada por Bianca. Num primeiro momento utiliza-a ao caracterizar a diferença de abordagem do projeto e a expectativa da SME, sugerindo que a defesa da ideia do projeto de EA do polo envolverá um “embate” entre diferentes propostas de EA. Sob outro aspecto, Bianca se esquivava de um possível “embate”, pois como representante do poder público, buscava uma estratégia mais voltada para o diálogo, considerando o “embate” uma opção extrema. Quando ela fala em “ser posicionado”, ou seja, em assumir uma posição diante dos fatos, considera que esta posição não significa que o(a) educador(a) ambiental vai estar sempre em “confrontos” ou “embates”, mas que deve estar implicado em uma prática social trabalhando para mudanças sociais.

Educação Ambiental e participação social

Durante a entrevista Rita retoma aspectos trabalhados durante o CFEA e cita a gestão ambiental compartilhada na EA, termo utilizado por um palestrante que trabalhou o tema

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

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

Nesta fala Rita define participação como co-gestão por meio de participação na governabilidade, nas discussões e decisões. Em sua fala a questão da construção de uma proposta educativa de EA pautada nos princípios da metodologia participativa é considerada como elemento para o “sucesso dos projetos” porque deste modo, relações sociais desiguais podem ser superadas. Define o sucesso de um projeto de EA como função da participação dos grupos nele envolvidos, pressupondo que a participação é elemento central para o desenvolvimento dos projetos.

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

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

A participante elabora este turno utilizando um tempo verbal futuro, mas o projeto já estava sendo escrito e elaborado há alguns meses atrás, indicando que os sujeitos da ação do projeto ainda não estavam incluídos no processo. Além disso, utiliza expressões como ‘multiplicadores’ e ‘interlocutores’ (grifos).

A expressão ‘multiplicador’ pode ser entendida como a qualidade de divulgar uma mensagem em um diálogo e a expressão interlocutor refere-se à pessoa que fala com o outro em um diálogo. Assim, entendemos que apesar do público não estar envolvido na fase de planejamento do projeto, há uma expectativa do papel ativo destes sujeitos em atuar junto à comunidade escolar, caracterizando o sentido de participação em projetos de EA no discurso de Rita. Esta expressão é frequentemente utilizada nas abordagens da EA que buscam formar indivíduos para atuar como ‘agentes multiplicadores’ de conhecimentos e ações no campo da EA muitas vezes associada a sentidos comportamentalistas da EA. A utilização da expressão também pode ser atribuída a um projeto de EA chamado ‘Projeto Multiplicadores’ que ocorreu na região até o ano de 2007 no qual Rita participava.

Rita pressupõe que ao entrar em contato com os sujeitos, algumas questões previstas anteriormente no projeto irão mudar fruto da interação entre eles e executores do projeto, o que ainda não havia ocorrido na intensidade almejada. Sendo assim, Rita não desconsidera

a participação e emergência de novas propostas para o projeto, já em execução, a partir de iniciativas e sugestões do público.

Rita caracteriza a participação efetiva como sendo o ouvir o público, o entender os anseios e demandas de determinada comunidade e o construir em conjunto ações de intervenção, buscando a igualdade no processo de tomada de decisões. Este sentido de participação apresentado por Rita difere do sentido relatado anteriormente por Camila, pois quando fala ela atribui um caráter passivo à participação comunitária. Enquanto Camila atribui a centralidade da ação na realização de projetos que dêem alternativas às comunidades, Rita aprofunda em como o projeto poderá ou não ser realizado e atribui o fracasso de projetos à adoção de uma abordagem não participativa, fruto de uma construção pensada unilateralmente, somente por técnicos que não necessariamente consideram as demandas da coletividade com a qual se pretende desenvolver determinado projeto. Em seu discurso Rita parece representar o discurso dos coletivos educadores (BRASIL, 2006), no qual é proposto que todos os processos educativos sejam integralmente horizontais. Entretanto, nas abordagens críticas da EA, discute-se que a horizontalidade é difícil de ser alcançada devido a diferentes interesses, papéis e possibilidades de ação por parte de grupos sociais frente às questões socioambientais, o que a participante não problematiza. Neste sentido, superar relações sociais desiguais, como forma de emancipação de sujeitos não seria o mesmo que promover a horizontalidade. A participante entende que há assimetrias e que estas deverão ser enfrentadas, mas apresenta a horizontalidade das relações como solução.

Ainda na entrevista de Rita, quando solicitada a pensar em uma dimensão além do seu projeto elaborado e refletir sobre a EA na sociedade e na escola, Rita fala especificamente da EA na escola estabelecendo relações entre o projeto elaborado no âmbito do CFEA e as escolas de seu município. Para ela o projeto a ser desenvolvido suprirá uma lacuna no trabalho de EA nas escolas. Apresenta uma possível origem da motivação para elaborar o projeto situando-o no diagnóstico realizado pela equipe do projeto:

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

O fragmento acima traz o resultado obtido no diagnóstico sobre as atividades de EA nas escolas da região (BOZELLI et al., 2009) para justificar a escolha do tema do seu projeto. Além disso, Rita pressupõe que por viver em uma região na qual os impactos da exploração e produção de petróleo são presentes, há a necessidade de se discutir no âmbito escolar as questões relacionadas às atividades da cadeia petrolífera. Posteriormente, ela exemplifica as questões como sendo: o que é a atividade de exploração e produção de petróleo? Como ela ocorre e como é gerenciada dentro do município e na Bacia de Campos? Assim, a ideia do seu projeto cumpre a função de “juntar” diretrizes do Ibama para a EA no licenciamento ambiental com o horizonte social de Rita relacionado à gestão municipal das unidades escolares.

Entendendo que o discurso gerado pelos participantes é determinado social e historicamente pela conjuntura do CFEA, podemos concluir que as escolhas particulares de Rita sobre o tema do projeto e sobre a abordagem da participação são influenciadas por dados obtidos no diagnóstico realizado pelo Projeto Pólen e pelas diretrizes do Ibama. Além disso, sua fala é também decorrente da situação de produção do discurso em um contexto

mais imediato como a situação de entrevista. Contudo, o sentido de EA construído por Rita e materializado em uma proposta de projeto esteve orientado para a inclusão da discussão de questões sobre os impactos do petróleo na comunidade escolar. Assim Rita, não prescinde da discussão sobre a mitigação de impactos dada pela condição de produção dos projetos elaborados ao final do CFEA, mas propõe algo a ser realizado com a participação da comunidade escolar a qual ela possui ingerência. Além disso, independentemente do contexto discursivo, sua visão de participação parece estar relacionada com o objetivo de alcançar o sucesso em projetos de EA.

Considerações finais

A análise da intertextualidade dos discursos de EA permitiu compreender o compromisso das professoras com os processos educativos para abordagem dos problemas socioambientais e a busca por mudanças nas relações entre o ser humano e seu meio. Entretanto, seus discursos são construídos a partir de diferentes abordagens de EA. Tais abordagens se interpelam e constituem um discurso plural, o que pode mascarar posicionamentos críticos demandados no contexto do licenciamento ambiental. Principalmente nas falas de Camila foi possível identificar sentidos de EA que tendem a ser menos críticos com relação ao entendimento da relação entre o ser humano e seu meio, ao passo que nos discursos de Bianca e Rita foi possível realizar diferentes intertextos com abordagens da EA que buscam a problematização das questões socioambientais a partir de questionamentos do modelo de sociedade e da possibilidade do enfrentamento coletivo dos problemas e conflitos socioambientais.

A análise intertextual nos permitiu elaborar sentidos de EA que consideram as perspectivas sociocrítica e ecoeficiência das correntes do ecologismo, entendem a EA a partir de sua dimensão política e relacionam o desenvolvimento de projetos de EA a partir de metodologias participativas. Além disso, os discursos estabelecem relações com abordagens críticas e emancipatórias da EA e são, por vezes, marcados por expressões historicamente relacionadas a abordagens conservadoras da EA. Também os discursos são contextualmente situados nas práticas sociais das professoras.

Os sentidos de EA construídos neste estudo permitiram observar movimentos de resignificação de questões sobre EA que circularam no curso e algumas delas que são tensões e disputas ideológicas no campo da EA. Estes discursos resignificados trazem marcas que podem ser observadas, segundo Fairclough (2001), por meio de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconsistentes. Alguns elementos foram observados quando as participantes atribuíam sentidos específicos para determinadas palavras que circulam no campo da EA, tal como *político*, por meio de comentários de natureza metadiscursiva de Bianca. Tal como *crítico* que no sentido atribuído por Camila refere-se a incorporar à EA a discussão socioambiental, e não somente ambiental *stricto sensu*. Quando durante a atividade em grupo algumas palavras do vocabulário técnico da EA apareciam juntamente com palavras não técnicas, geralmente as palavras presentes em um vocabulário técnico da EA vinham como uma representação discursiva. Tais palavras e expressões permitiram a construção de relações intertextuais nos discursos das professoras.

Sendo assim, com este estudo podemos afirmar que os discursos das professoras mostraram uma articulação complexa entre os diferentes discursos que circularam no CFEA e ainda com

outros textos de EA. Para concluir, cabe ressaltar que os sentidos de EA que circulam nos espaços de formação não são ingênuos, sendo o próprio CFEA palco dos diferentes discursos que interpelaram e que contribuíram para a constituição dos discursos das professoras em formação continuada. Assim, pudemos entender que a construção da identidade do(a) educador(a) ambiental está relacionada a movimentos de pertencimento e legitimação a/por determinados grupos e que estes possuem marcas específicas em seus discursos, que podem ser analisadas através de seus textos.

Referências

- ALVES-MAZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Tompson Learning. 2ª edição. 2004. 203p.
- BRASIL, Diretoria da Educação Ambiental. Órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade-ProFEA**. Brasília: MMA. 2006. 70p. (Série documentos técnicos: v.8.).
- BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo, Ática, 1983.
- BOZELLI, R..L.; LOPES, A.F.; SANTOS, L.M. **Conhecimento de aspectos socioambientais e de iniciativas de Educação Ambiental existentes em municípios da Bacia de Campos-RJ**. Projeto Pólen: NUPEM/UFRJ. 2009. 86p.
- CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e prática**. v.9, n.16 e n.17, p.46-56, 2001a.
- CARVALHO, I.C.M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**, 2001, 349f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. FURG. 2001b.
- CARVALHO, I.C.M. O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos de educação ambiental: de uma América a outra**. Montreal, Publications ERE – UQAM, 2002, Tomo I, p. 85-90 (versão em português).
- CECIP. No Rancho Fundo. Direção CECIP. Rio de Janeiro: CECIP/ TV Maxambomba, 1993.
- CARVALHO, I. C.M. . Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade:A experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. 1ª. ed. Campinas(SP): Papyrus, v. 1, p. 31-50, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. **Discourse & Society**. v.4 no.2, p.133-168, 1993.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Editora UnB. Brasília, 1992/2001. 316p.
- FAIRCLOUGH, N. Semiotic Aspects of Social transformation and learning. In: ROGERS R. **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. 2004. p.225-235.
- GARCÍA, D.S.; PRIOTTO, G. **Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental**. 1ª. Ed. Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación – Desarrollo Sustentable. 2009. 228p.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO , E. Imaginario colectivo e ideário de los educadores ambientales en América Latina y el Caribe: ¿Hacia una nueva matriz disciplinaria constituyente? **Revista Iberoamericana de Educación** no.40, p.71-89. 2006.
- KAWASAKI, C.S.; CARVALHO, L.M. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.25, n.3, p.143-157, dez.2009.

KOCH, I.G.V., BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez. 2ª ed. 2008.

LAYRARGUES, P.P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004a. 150p.

LAYRARGUES, P.P. Educação Ambiental e Teorias Críticas. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental; da forma à ação**. 1 ed. Campinas(SP): Papirus, v. 1, p. 51-86, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P.. (org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. 01 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/DEA, v. 01, p. 65-84. 2004a

LOUREIRO, C.F.B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004b. 150p.

LOUREIRO, C.F.B.; BARBOSA, G.L.; ZBOROWSKI, M.B. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez. 2009. 81-118p.

MARTÍN ROJO, L.M. El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. 161-195p. En: RUEDA, L.I. (org.). **Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales**. Editorial UOC. Barcelona. 2006. 255p

MARTÍNEZ-ALIER, J. **El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración**. Barcelona: Icaria. 2005. 363p.

QUINTAS, J.S. Meio ambiente e cidadania. In: QUINTAS, J.S. (org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: IBAMA, 2002.

QUINTAS, J.S. **Pensando e Praticando a Educação Ambiental no Processo de Gestão Ambiental: uma concepção pedagógica e metodológica para a prática da educação ambiental no licenciamento**. Brasília: IBAMA, 2005.

RESENDE, V.M.; RAMALHO, V. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.158p.

SAUVÉ, L. Una Cartografía de Corrientes en Educación Ambiental In: SATO & CARVALHO **Educación Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto alegre: Artmed, 2005. p. 17 – 44.

SILVA, F.A.L. **A Formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós-graduação lato sensu das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica**. 2008. 132f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação UFRJ. Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, R.L.F.; CAMPINA, N.N. Tipologia de análise de concepções de educação ambiental: Possibilidades e limites para o reconhecimento da pluralidade da área. V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental **Atas...** 2009. (CD-Rom).

SINCLAIR, J.McH; COULTHAND, R.M. **Towards an Analysis of discourse: The English used by teachers and pupils**. London: Oxford University Press. 1975/1978. 168p.

TRÉLLEZ SOLIS, H. Algunos elementos del proceso de construcción de la Educación Ambiental en América Latina. **Revista Iberoamericana de educación**. n.41, p.69-81, 2006.

Submetido em Março de 2011, aceito em outubro de 2012.