



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Educação Ambiental

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TESES
E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

FABIANA FASSIS

Junho - 2019

A large, abstract geometric pattern in shades of blue and white, consisting of overlapping triangles and lines, occupies the bottom half of the page.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa: Educação Ambiental

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TESES
E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS**

FABIANA FASSIS

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Junho - 2019

F249e

Fassis, Fabiana

Educação ambiental e cidadania : uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras / Fabiana Fassis. -- Rio Claro, 2020
183 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Luiz Marcelo de Carvalho

1. Educação. 2. Educação ambiental. 3. Escola. 4. Cidadania. 5.
Teses e dissertações em educação ambiental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Educação Ambiental e Cidadania: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras

AUTORA: FABIANA FASSIS

ORIENTADOR: LUIZ MARCELO DE CARVALHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



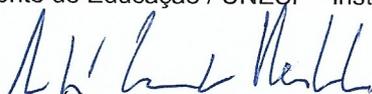
Prof. Dr. LUIZ MARCELO DE CARVALHO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. LUIZ CARLOS SANTANA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. ROSA MARIA FEITEIRO CAVALARI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. ANDRÉ CAMPOS MESQUITA
Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo - SP



Profa. Dra. FERNANDA KEILA MARINHO DA SILVA
Centro de Ciências, Tecnologia e Sociedade / Universidade Federal de São Carlos - Campus de Sorocaba / SP

Rio Claro, 11 de julho de 2019

Dedico este trabalho a Deus,
que me ajudou a realizar o que,
em alguns momentos, me parecia impossível.
A Ele toda a honra e gratidão por esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que me permitiu concluir este trabalho, concedendo-me forças, saúde e sabedoria nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Agradeço imensamente aos meus pais, Luiz e Teresa, que sempre apoiam com amor as minhas escolhas e ajudam-me com todas as suas forças a alcançar meus sonhos.

À minha irmã, Daniela, agradeço por estar sempre ao meu lado, e ajudar-me a enxergar a vida com mais leveza.

Agradeço ao meu namorado, Guilherme, por realmente compreender com tranquilidade e carinho as minhas ausências e as minhas dificuldades em alguns períodos deste trabalho.

Ao meu tio, Airton, agradeço por estar sempre presente, e por me incentivar a realizar o doutorado.

À minha avó, Maria, que nos ensina a importância de mantermos sempre viva a esperança.

Aos meus avós Mário, Maria e Antônio, e ao querido tio Marinho, eternas saudades.

Agradeço muito ao meu orientador, professor Luiz Marcelo de Carvalho, pela oportunidade de ser sua orientanda durante todos esses anos, pela generosidade em compartilhar comigo tanto conhecimento durante esta caminhada de estudos e pela paciência e compreensão com as dificuldades no desenvolvimento deste processo.

Aos professores da linha de pesquisa em Educação Ambiental, Dalva, Luciano, Luiz Carlos, Maria Bernadete e Rosa, e aos amigos do grupo de pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo”, meus sinceros agradecimentos por toda a contribuição em meu processo formativo, e pelas boas conversas.

Agradeço, em especial, aos amigos: Danielle, Heluane, Lisiane, Mariana e Romualdo, com quem eu sempre pude contar durante esses anos, tanto para compartilhar as alegrias, quanto para falar sobre as angústias que fazem parte de todo e qualquer processo de crescimento.

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro, por todo o auxílio oferecido, meus agradecimentos.

Enfim, agradeço a todos os familiares e amigos que participaram deste processo, que torceram, e que se alegram com essa realização.

A todos vocês, muito obrigada!!!

“Às vezes, penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente, todos a ganhassem. Como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política”.

PAULO FREIRE.

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como principal objetivo uma análise dos relatos de pesquisas em educação ambiental, relacionadas ao contexto escolar, e que problematizam, de alguma forma, a questão da cidadania. Entre os principais focos desta investigação, o trabalho pretende explorar as palavras, ou conjunto de palavras que, nas teses e dissertações, estabelecem relações de sentido com o termo cidadania, além de explorar os sentidos que são passíveis de serem mobilizados quando consideramos o papel da educação, educação ambiental e da escola no processo de formação da cidadania. A pesquisa foi realizada por meio de análise documental, com foco na análise das teses e dissertações identificadas e selecionadas no Banco EArte e que se voltam para a temática em questão. A partir de uma aproximação com o referencial teórico metodológico bakhtiniano, no qual o diálogo é entendido como característica fundante da interação discursiva, esta pesquisa toma como material de análise os enunciados presentes nas teses e dissertações nos quais o termo cidadania é explorado. O processo de análise dos textos das teses e dissertações nos permitiram apontar para um conjunto de palavras associadas ao termo cidadania, tais como, participação, direitos e deveres, autonomia e emancipação, cidadania ambiental, cidadania planetária, e cidadania ecológica / ecocidadania. No que diz respeito aos sentidos passíveis de serem mobilizados em relação ao papel da educação e da educação ambiental no processo de formação da cidadania, exploramos as possibilidades que são levantadas para a Educação / EA como processo de transformação social, como uma prática educativa crítica e libertadora; e para as possibilidades que se abrem para a formação da cidadania ambiental, planetária e ecológica; além disso, explora-se as possibilidades da pedagogia crítica do lugar; do pertencimento, do direito à participação e a necessária dimensão axiológica vinculada a esses processos. Quanto ao papel da escola nesse processo, as pesquisas consideram a instituição escolar enquanto uma importante instituição social, embora não a única, no desenvolvimento de valores sociais e ambientais e na capacitação do aluno enquanto sujeito reflexivo sobre seu ambiente e realidade, além de enfatizarem, também, as dificuldades e os desafios que a escola ainda precisa superar, sendo que alguns textos das teses e dissertações relacionam tais desafios às novas exigências do mundo e à necessidade de adequação por parte das escolas. Considerando o conjunto dos textos analisados, evidenciamos, também, uma dificuldade relacionada à falta de circulação tanto intracoletiva quanto intercoletiva de ideias e os problemas que isso acarreta para a construção do campo de pesquisa em educação ambiental.

Palavras-chave: Educação. Educação ambiental. Escola. Cidadania. Teses e dissertações em educação ambiental.

ABSTRACT

This doctoral thesis has as main objective an analysis of the reports of researches in environmental education, related to the school context, and that somehow complicate the citizenship issue. Among the main focuses of this research, the work intends to explore the words, or set of words that, in theses and dissertations, establish relations of meaning with the term citizenship, in addition to exploring the senses that can be mobilized when we consider the role of education, environmental education and the school in the process of citizenship formation. The research was carried out through documentary analysis, focused on the analysis of the theses and dissertations, identified and selected at Banco EArte, and that turn to the matter in question. Based on a semantic analysis approach, the work focuses mainly on the dialogue present in theses and dissertations, so it uses as a theoretical-methodological reference the Bakhtinian perspective, which considers dialogue as the most important form of discursive interaction. The process of analyzing the texts of theses and dissertations allowed us to point to a set of words, associated with the term citizenship, such as participation, rights and duties, autonomy and emancipation, environmental citizenship, planetary citizenship, and ecological citizenship / ecocity. Regarding to the senses that can be mobilized in relation to the role of education and environmental education in the process of citizenship formation, we explore the possibilities that are raised for Education / EA as a process of social transformation, as a critical educational practice and liberating; and to the possibilities that open up for the formation of environmental, planetary and ecological citizenship; in addition, the possibilities of the critical pedagogy of the place are explored; belonging, the right to participation and the necessary axiological dimension linked to these processes. Concerning the role of the school in this process, research considers the school institution as an important social institution, although not the only one, in the development of social and environmental values and in the student's capacity as a reflexive subject about their environment and reality, besides emphasizing, as well as the difficulties and challenges that the school still needs to overcome, and some texts of theses and dissertations relate these challenges to the new demands of the world and the need for adaptation by the schools. Considering the set of texts analyzed, we also show a difficulty related to the lack of both intracollective and intercollective circulation of ideas and the problems that this entails for the construction of the field of research in environmental education.

Keywords: Education. Environmental education. School. Citizenship. Theses and dissertations on environmental education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Distribuição temporal das teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas69
- Figura 2:** Distribuição geográfica das teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.....70
- Figura 3:** Palavras ou conjunto de palavras que, no texto, vêm associadas ao termo cidadania nas pesquisas em EA que problematizam a questão da cidadania, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.....83
- Figura 4:** Síntese do processo de construção de sentidos sobre o significado da relação proposta entre “educação, EA e cidadania” nas pesquisas em EA que problematizam a questão da cidadania, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.....135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número e Código das teses e dissertações em Educação Ambiental voltadas para o contexto escolar, concluídas no Brasil de 1981 a 2016 e catalogadas no Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte, nas quais os autores abordaram questões relativas à cidadania como	foco	de	suas
pesquisas.....			170

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Diferentes grupos de trabalhos segundo o tratamento dado ao termo cidadania nos resumos das teses e dissertações selecionadas em EA, relacionadas ao contexto escolar, e que problematizam a questão da cidadania, no Banco do projeto EArte (período de 1981 a 2016).....66
- Tabela 2:** Grande área e área básica dos programas de pós-graduação aos quais estão vinculadas as teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas, juntamente com o número de trabalhos pertencentes a cada área e programa.....71
- Tabela 3:** Relação das instituições nas quais foram desenvolvidas as teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas, juntamente com os(as) pesquisadores(as) responsáveis pela orientação dos trabalhos.....73
- Tabela 4:** Modalidades de ensino para as quais se voltaram as teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.....77
- Tabela 5:** Níveis de ensino para os quais se voltaram as teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.....77
- Tabela 6:** Áreas curriculares para as quais se voltaram as teses e dissertações brasileiras de Educação Ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.....79
- Tabela 7:** Temas de estudo para os quais se voltaram as teses e dissertações brasileiras de Educação Ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.....80
- Tabela 8:** Palavras ou conjunto de palavras que, no texto, vêm associadas ao termo cidadania e a identificação das pesquisas em EA que problematizam esse termo, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.....84

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	16
1. CIDADANIA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	30
1.1 A Cidadania no Brasil.....	33
1.2 Educação e Cidadania.....	40
1.3 Educação Ambiental e Cidadania.....	47
2. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	55
2.1 Enunciados – teses e dissertações na perspectiva bakhtiniana.....	59
2.2 Abordagens metodológicas para a análise das teses e dissertações.....	60
2.3 O Projeto EArte.....	62
2.4 Delimitação do corpus documental.....	64
3. PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES E TESES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE PROBLEMATIZAM O TERMO CIDADANIA.....	68
3.1 Distribuição temporal.....	68
3.2 Distribuição geográfica.....	70
3.3 Contexto institucional.....	71
3.4 Características dos trabalhos do contexto escolar.....	76
3.5 Temas de estudo.....	80
4. O TERMO CIDADANIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS POSSÍVEIS RELAÇÕES DE SENTIDO.....	82
5. O PAPEL ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO, À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E À ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ALGUNS SENTIDOS POSSÍVEIS.....	115
5.1 O papel da educação e da educação ambiental no processo de formação da cidadania: significados e sentidos mobilizados.....	116
5.2 O papel da escola no processo de formação da cidadania: significados e sentidos mobilizados.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A.....	170
ANEXO A.....	177
ANEXO B.....	180
ANEXO C.....	181

APRESENTAÇÃO

Não tenho a intenção de escrever, neste momento, toda a minha trajetória de vida na tentativa de justificar as minhas opções pela tese que ora apresento, mas pretendo fazer uma breve apresentação, para que o leitor deste trabalho entenda de onde falo.

Durante toda a minha caminhada, a educação foi considerada prioridade por meus pais e, conseqüentemente, por mim, principalmente a partir do momento em que passei a compreender, mais claramente, o quanto o conhecimento pode modificar nossas vidas.

Sou filha de uma professora, hoje aposentada, que construiu sua trajetória profissional nas escolas de ensino básico do governo do estado de São Paulo. Meu pai, nascido em um sítio no interior do estado, pode concluir seus estudos até a 8ª série (hoje, 9º ano de ensino fundamental), pois desde muito cedo precisou trabalhar para ajudar seus pais financeiramente. Durante toda a sua vida trabalhou, enquanto autônomo, com funilaria e pintura de automóveis, e hoje é aposentado nessa função.

Apesar de todas as dificuldades envolvidas, a mim e à minha irmã nos foi possibilitado estudar e ingressar no ensino superior. Depois de cursar Pedagogia, hoje, minha irmã também é professora de educação infantil e ensino fundamental.

A minha história no ensino superior tem início no curso de Ciências Biológicas, na Universidade Metodista de Piracicaba. Desde o primeiro ano do curso, ingressei em um estágio na Esalq-USP, onde contribuía no desenvolvimento de trabalhos envolvendo métodos alternativos de controle de pragas na agricultura.

A questão do uso exacerbado de agrotóxicos desde sempre me incomodou demais. Imaginar o quanto de veneno a maioria da população ingere no momento em que se alimenta é, para mim, algo perturbador.

Durante esse trabalho desenvolvido na Esalq-USP, a princípio enquanto estagiária voluntária e, posteriormente, como bolsista de iniciação científica pelo CNPq, trabalhávamos com plantas que possuem a capacidade de diminuir o número de pragas na lavoura de maneira menos agressiva e impactante ao ambiente e ao ser humano.

Esse trabalho me ajudou, anos depois, a pensar em um projeto para ingressar no mestrado em Educação, na linha de Pesquisa Educação Ambiental, na Unesp de Rio Claro.

Dois aspectos foram importantes para o meu ingresso no mestrado em Educação, nessa linha de pesquisa.

A graduação em Ciências Biológicas aproximou-me de um estudo que me interessava muito e que envolvia, de certa forma, uma tentativa de melhoria em relação ao uso de

agrotóxicos na agricultura, considerando os impactos socioambientais que envolvem o uso indiscriminado desses produtos.

Outro aspecto importante para meu interesse no mestrado em Educação se deu, também, a partir dos estágios supervisionados em Ciências e Biologia. O prazer em estar nas escolas, de preparar as aulas e, a cada semana, desenvolver um trabalho com os alunos me fez pensar o quanto talvez pudesse gostar de envolver-me mais nessa área, apesar de não ter ingressado no curso com essa intenção.

Foi assim que, já trabalhando na época, conheci o grupo da linha de pesquisa em Educação Ambiental da Unesp de Rio Claro e, no ano de 2012, tive a oportunidade de ingressar no mestrado e desenvolver o trabalho intitulado “Educação Ambiental e o Uso de Agrotóxicos”.

Durante o mestrado fiz a coleta de dados da pesquisa na cidade de Guapiara, interior do estado de São Paulo e próxima ao Vale do Ribeira. Economicamente definido como de agricultura familiar, o município de Guapiara possui como principais atividades a diversidade de olericultura com predominância das lavouras de tomate, a fruticultura, além da cultura do milho e feijão.

Entre os objetivos da minha pesquisa de mestrado estava a explicitação de possíveis sentidos construídos a partir dos depoimentos de educadores desta comunidade sobre as relações entre uso intensivo de agrotóxicos, a educação ambiental e as possibilidades de formação política e construção da cidadania. A partir desse trabalho, comecei a refletir a respeito da dimensão política da educação e dos processos que a envolvem, entre eles, o processo de formação da cidadania.

Terminado o mestrado, tive a oportunidade de ingressar no doutorado, também na área de Educação, na linha de pesquisa em Educação Ambiental da Unesp de Rio Claro. Ao ingressar, no ano de 2015, já lecionava as disciplinas de Prática de Ensino em Ciências, no curso semipresencial de Licenciatura em Ciências da Esalq-USP, em parceria com a Univesp.

Nos anos posteriores, enquanto professora bolsista e professora substituta, lecionei as disciplinas relacionadas à licenciatura do curso de Ciências Biológicas da Unesp de Rio Claro, entre elas, as Práticas de Ensino em Ciências e Biologia, as quais me permitiram contato constante com as escolas públicas de ensino fundamental e médio de Rio Claro-SP.

Dado o meu envolvimento com a área da Educação, senti uma grande vontade de cursar Pedagogia. Acreditei que seria uma complementação a todo o caminho que eu vinha trilhando e abriria, ainda, novas oportunidades profissionais. Sendo licenciada em Ciências Biológicas, foi possível que eu concluísse o curso em um tempo menor que o tempo de duração do mesmo.

Sendo assim, ao final do ano de 2017 concluí o curso de Pedagogia, o qual me

possibilitou ingressar, por meio de concurso público, na rede pública municipal de Rio Claro como professora de educação básica (educação infantil e ensino fundamental).

Participando, desde o mestrado, do projeto EArte (que vem sendo desenvolvido desde 2008, e tem como objetivos a recuperação e a constituição de um acervo das dissertações e teses de educação ambiental desenvolvidas no Brasil ao longo dos anos, além da realização de estudos descritivos e analíticos acerca dessa produção), senti-me instigada a investigar sobre os sentidos possíveis de serem mobilizados quando consideramos o papel atribuído à educação, à educação ambiental e à escola no processo de formação da cidadania, nas teses e dissertações em educação ambiental.

Uma vez que minhas experiências pessoais, profissionais e a de pesquisa no mestrado estiveram sempre voltadas para o contexto escolar, optamos, também, para este foco na pesquisa de doutorado. Assim, mais uma vez essa escolha volta-se para a educação básica, desta vez, para a pesquisa sobre esse nível do sistema educacional brasileiro, evidenciando, mais uma vez, o meu grande interesse e envolvimento com as questões que permeiam a escola – principalmente as questões relacionadas à dimensão política da educação.

INTRODUÇÃO

Já há algum tempo, principalmente a partir das décadas de 1960 a 1970, a questão ambiental passou a ser motivo de preocupação e interesse social, pois, tendo como marca histórica os anos 1950 do século passado, temos experimentado situações emblemáticas de alterações ambientais reconhecidas, por muitos, como resultado de um modelo social de produção que se tornou hegemônico e que tem como um dos seus pilares uma lógica de exploração entre a sociedade e a natureza. Entendemos, como proposto por Lima (1999), que tal questão configura-se no conjunto das contradições advindas das interações entre o sistema social e os princípios nos quais este sistema encontra-se estruturado.

A questão ambiental passa a ser entendida, assim, como um “problema” (BORNHEIM, 1985) e traz à tona diversas contradições entre o modelo de desenvolvimento econômico e a realidade socioambiental. Deste modo, a relação que foi sendo historicamente construída entre os seres humanos com a natureza fez com que nos sentíssemos cada vez menos pertencentes a ela, “na medida em que construíamos, por assim dizer, a nossa segunda natureza, social e cultural, em uma oposição de sujeitos que dominam o seu objeto” (TREIN, 2012, p. 305).

Podemos, então, atentarmos para o fato de que “essas contradições, engendradas pelo desenvolvimento técnico-científico e pela exploração econômica, se revelaram na degradação dos ecossistemas e na qualidade de vida das populações levantando, inclusive, ameaças à continuidade da vida no longo prazo” (LIMA, 1999, p. 4).

O esgotamento deste modelo de civilização é denunciado pela crise do meio ambiente “e torna a ecologia um ponto por onde devem passar necessariamente a rearticulação ou a manutenção da ordem internacional” (CARVALHO, 1989, p. 1). Assim, as questões envolvendo o meio ambiente e a relação sociedade-natureza ganharam, ao longo dos tempos, espaços em diferentes setores sociais, incluindo a mídia, partidos políticos, grupos religiosos, organizações específicas criadas pela sociedade civil, academia e instituições governamentais.

Entre os efeitos problemáticos da intervenção humana na natureza, encontram-se, a destruição do solo, inundações e alterações do clima, poluição das águas, envenenamento da atmosfera e outros mais, fazendo com que a questão ambiental revele o “retrato de uma crise pluridimensional que aponta para a exaustão de um determinado modelo de sociedade que produz, desproporcionalmente, mais problemas que soluções” (LIMA, 1999, p. 3).

Nessa direção, entre os diversos acontecimentos geradores desse processo de caracterização do problema ambiental, podem ser apontados: a explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, em 1945, gerando no ser humano a consciência da possibilidade de destruição do planeta. Em 1962, Rachel Carson divulgou em seu livro a gravidade do uso de pesticidas na agricultura, levando ao desaparecimento de espécies; o relatório do Clube de Roma, *Limites do Crescimento* (MEADOWS; MEADOWS, 1972) e o relatório *Nosso Futuro Comum*, em 1987, coordenado pela ex-primeira ministra norueguesa, Gro-Harlen Brundtland – expõem os riscos concretos não só à espécie humana, mas às diferentes formas de vida (CARVALHO, 2015).

Nos anos 60 do século XX, o ambientalismo contesta diversos valores da sociedade capitalista, levando a variados questionamentos como a proteção da natureza, o consumismo exacerbado e o pacifismo (GRÜN, 1996).

No Brasil, foi na década de 1970 que essas lutas começaram, em um contexto histórico ditatorial pelo qual o país atravessava, sendo fundada em junho de 1971, na cidade de Porto Alegre, a AGAPAN (Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente), pelo então agrônomo José Lutzenberger (VIOLA, 1987).

A partir de 1974 a atuação da AGAPAN tornou-se visível na sociedade gaúcha, surgindo ainda neste ano algumas associações ecológicas em cidades do Sul-Sudeste, ganhando destaque o “Movimento Arte e Pensamento Ecológico” em São Paulo. O ano de 1974 pode ser caracterizado então como o marco do movimento ecológico brasileiro (VIOLA, 1987).

Não podemos deixar de citar que, nessa mesma década, “ações se organizaram tanto em contraposição direta aos novos donos da terra, quanto à política governamental que incentivava a implantação de empresas agropecuárias” (ALLEGRETTI, 2008, p. 41), originando movimentos sociais em sintonia com a causa ambiental, como foi o movimento dos seringueiros, com a liderança de Chico Mendes.

Com isso, diante das questões postas pelo movimento ecológico e outros diversos segmentos sociais, Layrargues (2006) pondera que não seria exagerado considerarmos a necessidade de existência de uma nova e diferenciada relação entre o homem e o meio natural. Nessa direção, Carvalho (1989) destaca a educação como uma prática social que pode oferecer alternativas e criar caminhos que contribuam para transformar e alterar os padrões de relação sociedade-natureza. Segundo o autor:

[...] foi em torno de 1960, acompanhando o movimento mundial acerca da questão ambiental, que se começou a pensar na contribuição do processo

educativo, não somente como instrumento de aquisição de conhecimentos, preservação e conservação. Nesse momento, começam a ampliar-se os objetivos para a educação e sua relação com as questões ambientais (CARVALHO, 1989, p. 102).

Ao atentarmos para os processos educativos e sua relação com as questões envolvidas pela temática ambiental, concordamos com Santana (2005, p. 10) quando aponta que “a realidade de degradação do ambiente e a conseqüente crise ambiental que nos assola justificam a educação ambiental e a tornam cada vez mais uma prática social necessária”. Nessa perspectiva, “o qualificador ambiental surge [...] ganhando legitimidade dentro deste processo histórico como sinalizador da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza” (CARVALHO, 2001, p. 45).

Podemos, desse modo, considerar que algumas conferências internacionais patrocinadas pela ONU e UNESCO foram especificamente importantes para o reconhecimento da Educação Ambiental (EA) como campo de relevância social e ambiental. Realizada em 1972, em Estocolmo, Suécia, a Conferência sobre o Ambiente Humano recomendou a educação ambiental como elemento importante para o enfrentamento da crise ambiental, gerando, três anos depois, o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (LIMA, 2005; LOUREIRO, 2004).

Em 1975, a UNESCO realizou o I Seminário de Educação Ambiental em Belgrado, estabelecendo metas e princípios de educação ambiental e, em 1977, organizada também pela UNESCO em parceria com o Programa de Meio Ambiente da ONU – PNUMA¹, aconteceu, em Tbilisi, a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, onde foram acertados os princípios norteadores, os objetivos e as estratégias da educação ambiental enquanto prática pedagógica (LAYRARGUES, 2002).

Nessa mesma década, houve no Brasil a criação da Secretaria do Meio Ambiente (SEMA) e, já na década seguinte, com a Política Nacional de Meio Ambiente, evidenciou-se a necessidade de inserção da dimensão ambiental nos diversos níveis de ensino (LAYRARGUES, 2002), sendo a educação ambiental incorporada ao ensino formal, de acordo com a Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999, a qual estabelece que: “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999, p. 3).

Sendo a educação ambiental, antes de tudo, educação (SANTANA, 2005) “para

¹ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

atingir a mudança ambiental, possui relações não apenas com a mudança cultural, mas também com a mudança social, sobretudo em sociedades acentuadamente desiguais” (LAYRARGUES, 2006, p. 79). Layrargues (2006) afirma, ainda, que por ser educação, a EA é um instrumento ideológico de reprodução social e um veículo por onde também se atravessa a disputa pela conservação ou transformação das condições sociais existentes.

Entendemos que a educação ambiental é uma resposta da educação a uma preocupação com a questão ambiental e social, e não pode ser compreendida fora dos movimentos ecológicos (CARVALHO, 2008), os quais criticaram o capitalismo industrial, na tentativa de um ideal emancipatório responsável pela inauguração da história política do campo. Nessa direção, Lima (2005) aponta que a educação ambiental cresceu, diversificou-se e institucionalizou-se como novo campo de atividade social e de saber.

“Essa interseção entre o ambiental e o educativo, no caso da EA, parece se dar mais como um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade” (CARVALHO, 2000, p. 189).

Buscando justificar a EA como prática social necessária, Santana (2005) explicita que,

[...] neste reconhecimento do mundo que habitamos a educação ambiental se impõe como necessária em nossa época. A realidade de degradação do ambiente e a conseqüente crise ambiental que nos assola justificam a educação ambiental e a tornam cada vez mais uma prática social necessária (SANTANA, 2005, p. 10).

Segundo as palavras de GRÜN (1996),

A educação *ambiental* surge como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente [...] A adição do predicado ambiental que a educação se vê agora forçada a fazer explicita uma crise da cultura ocidental (p. 21, grifos do autor).

Entendemos que, apesar de estar presente em um mundo que possui características de ensino “disciplinado”, a educação ambiental aponta para as possibilidades das práticas interdisciplinares, considerando-se que tal característica é intrínseca à complexa realidade das questões ambientais.

A educação ambiental é, segundo Compiani (2007, p. 31), “um olhar para o ambiente, que entrou em pauta para todas as ciências a partir da crise socioambiental, antiga na história da humanidade, mas inescapável de ser enfrentada neste novo milênio”.

Tal constatação coloca-nos em sintonia com as propostas de formação de cidadãos participativos que, por meio de uma visão interdisciplinar, sejam capazes de “pensar local/globalmente e saber atuar local e globalmente (máxima dos movimentos ambientalistas com fortes implicações na educação ambiental). Mais ainda: cidadãos que saibam fazer mediações entre culturas, saberes acadêmicos e cotidianos, valores, interesses e imagens do futuro” (COMPIANI, 2007, p. 32).

Podemos, com isso, entender que educar compreende desenvolver as capacidades intelectuais de cada educando, capacitando-o física, intelectual e moralmente para que o indivíduo conduza a continuidade de sua formação, tornando-se livre e independente de seus precursores (RODRIGUES, 2001).

Carvalho (1989) já havia feito um alerta para que estejamos sempre atentos à necessidade de uma perspectiva crítica sobre a educação, evitando, assim, que criemos uma expectativa exageradamente otimista e ilusória sobre a educação como processo de transformação social.

Quando falamos em educação ambiental, por exemplo, logo se imagina que esta é intrinsecamente transformadora por ser uma inovação educativa recente que questiona o que é qualidade de vida [...] Contudo, isto não é uma “verdade automática” (LOUREIRO, 2003, p. 37). Apenas pensar na reforma da relação entre os humanos e a natureza, sem modificar as relações sociais, não parece uma perspectiva coerente para autores que fazem defesa de nova postura, trazendo a educação ambiental ao terreno político.

De acordo com Tozoni-Reis (2019),

O amadurecimento do campo da educação ambiental no Brasil, notadamente nos estudos e pesquisa em educação ambiental, é muito bom para todos nós e traz, por isso e com isso, muitos desafios. No âmbito da educação ambiental crítica, ou seja, aquela que olha, pensa e faz o ambiente considerando-o não somente natural, mas histórico, cultural, social e político, e, portanto, essencialmente contraditório, nossos desafios estão voltados para responder às necessidades ambientais nessa perspectiva crítica. Nunca isso foi tão urgente e necessário como nesses tempos atuais obscuros – social e politicamente – em vários países do mundo (TOZONI-REIS, 2019, p. 3).

Tivemos no início deste ano de 2019, em nosso país, a tristeza diante da perversidade de uma anunciada tragédia socioambiental: o rompimento da barragem da Mineradora Vale – “que simbolicamente não é mais do Rio Doce” – em Brumadinho, MG (TOZONI-REIS, 2019, p. 3). A tragédia ocorrida em Brumadinho, MG, aconteceu pouco tempo depois – menos de três anos – da, também, tragédia ocorrida em Mariana, MG.

Infelizmente, outras tragédias ainda se anunciam, envolvendo a morte de pessoas,

animais, matas e rios; morte de sonhos e esperanças de vida em um lugar decente e equilibrado social e naturalmente. “É neste contexto socioambiental, histórico, cultural, político, econômico e social, que continuamos a lutar pela construção de uma educação ambiental” (TOZONI-REIS, 2019, p. 4).

Entendemos que, para que a educação ambiental possa, então, consolidar-se, torna-se necessária uma fundamentação epistemológica que a sustente e práticas pedagógicas coerentes com tal sustentação (SANTANA, 2005, p. 12). Para isso, Carvalho (2006) propõe um modelo em que a educação ambiental caracteriza-se por sua natureza política, sendo este um dos pontos centrais de sua constituição e sendo identificadas a necessária articulação e reciprocidade de diferentes dimensões da realidade humana, quais sejam, para a concretização desse caráter político da educação ambiental: a dimensão de conhecimentos, de valores éticos e estéticos e a da própria prática política (CARVALHO, 2006).

Em relação à dimensão dos conhecimentos, o autor considera que ela não deve ser uma dimensão entendida como algo limitado às expressões de conhecimento somente como produto da ciência, nem deve ser enfatizado o conhecimento em sua forma escolarizada, mas que deve ser entendida como conhecimentos que se relacionam com o mundo natural e ao mundo da cultura, considerando-se o próprio processo de produção do conhecimento científico como produto da prática humana. Ou, em outras palavras, devem ser considerados os aspectos que possuam relação com a natureza do conhecimento científico e com influências de fatores econômicos, políticos e sociais no processo de produção desse conhecimento.

Ao tratar da dimensão de valores, Carvalho (2006) atenta para a necessidade de compreendermos nosso compromisso ético com as futuras gerações e criarmos uma nova cultura de relação sociedade-natureza. O autor chama a atenção ainda para as possibilidades de trabalhos relacionados com a dimensão estética da realidade, explorando, por exemplo, a beleza da natureza.

Por fim, a dimensão política “se concretiza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na *construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática*” (CARVALHO, 2006, p. 37, grifos nossos). Segundo o autor, estas dimensões, vistas como dimensões complementares e recíprocas à dimensão política, “sustentam a possibilidade de intencionalizarmos as nossas ações, visando à formação de seres humanos” (CARVALHO, 2006, p. 27).

Podemos entender, então, que assim como considerado no modelo de educação ambiental proposto por Carvalho (2006), toda prática educacional, enquanto processo de

conhecimento, formação política, manifestação ética e estética, e capacitação científica e técnica, é indispensável aos seres humanos e específica em sua história, enquanto movimento e luta (FREIRE, 2001). De acordo com Freire, não existe uma prática educativa neutra, sem comprometimento, pois o que faz com que a prática educativa persiga um sonho, uma utopia, é a sua politicidade e não neutralidade.

De acordo com Lima (1999), tanto a educação quanto a questão ambiental trazem a questão política como sua principal dimensão, comportando diferentes visões de mundo e interesses.

Nessa perspectiva, podemos considerar que o caráter político, tanto do processo educativo quanto da temática ambiental, permite uma aproximação dessas duas realidades, pois, desde o início, a crítica ao estado e à exagerada centralização de poder apresentam-se como um dos principais pontos do movimento ambientalista; os processos de formação do sujeito autônomo e a democratização estão presentes entre suas utopias (CARVALHO, 2006).

Assim,

[...] a aproximação entre possíveis interpretações quanto aos significados da temática ambiental e da educação ambiental [...] é o caráter também político da educação ambiental. O compromisso da educação em garantir processos de sociabilidade, em construir, tanto entre as sociedades e a natureza como entre os diferentes seres humanos, relações que valorizem a vida e, que por isso se tornam humanizadoras, caracteriza essa prática como politicamente compromissada. Sendo assim, quando entendida como processo indissociável de outros processos de sociabilidade, isto é, como uma prática social, dentre outras, a dimensão política da educação se evidencia (CARVALHO, 2006, p. 23).

Quando a problemática socioambiental questiona ideologias de caráter prático, “propõe a participação democrática da sociedade na gestão dos seus recursos atuais e potenciais, assim como no processo de tomada de decisões para a escolha de novos estilos de vida e a construção de futuros possíveis” (JACOBI, 2003, p. 200). De acordo com este autor, “a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para que transformem as diversas formas de participação em potenciais caminhos de dinamização da sociedade e de concretização de uma proposta de sociabilidade, baseada na educação para a participação” (JACOBI, 2003, p. 199).

Segundo Rodrigues (2001), quando falamos em cidadania, podemos considerar que o exercício de cidadania envolve duas ações interdependentes, a primeira refere-se à clara participação dos indivíduos no que diz respeito à organização e condução da vida privada e coletiva, já a segunda ação capacita os sujeitos a realizarem suas escolhas. Os dois aspectos caracterizam o indivíduo como cidadão. De acordo com o autor, já que o exercício da

cidadania trata de um pressuposto de liberdade, autonomia e responsabilidade, evidencia-se que a participação na organização da vida social é um dever dos cidadãos.

Tal constatação alerta-nos para o fato de que o conceito de cidadania só pode ser compreendido realmente na relação com a vida social e é legitimado na ação educativa. A educação cumpre esse papel ao capacitar os educandos para a “organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis num certo momento histórico, preparação para o trabalho, acesso ao desenvolvimento tecnológico, participação crítica na vida política” (RODRIGUES, 2001, p. 236).

A partir de 1990, o conceito de cidadania passou a ser central tanto em relação à teoria política quanto à teoria educacional. Nesse mesmo período, foi também crescente o interesse pelo conceito de cidadania voltado para os direitos humanos (BANNELL; PRATA; FENERICH, 2011). “Por exemplo, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, colocam a formação para a cidadania como um dos principais objetivos do ensino básico do país” (BANNELL; PRATA; FENERICH, 2011, p. 7).

O que poderia, a princípio, parecer uma nova exigência, nada mais é do que um retorno às origens, já que o primeiro e principal sentido atribuído à prática educativa foi a de formação de cidadãos (VALLE, 2010).

Esse visível interesse nas diferentes esferas sociais ganha espaço nas políticas educacionais e se faz presente em diferentes currículos de diversos países (CARVALHO e SOUZA, 2018); no entanto, “a concepção de cidadania pressuposta nesses documentos não está explicitada [...] há uma falta de clareza geral quanto ao significado da cidadania em documentos oficiais que tratam dos objetivos e finalidades do sistema educacional no Brasil” (BANNELL; PRATA; FENERICH, 2011, p. 7).

Considerando o contexto brasileiro, o exercício da cidadania tem sido tênue, controverso e contraditório (GALLO, 2010). Depois de duas décadas sob um regime ditatorial, os últimos anos têm sido marcados pelo “discurso da construção da cidadania”, onde a educação é marcada como essencial nesse processo. Porém, segundo o autor, é necessário sabermos de que “cidadania” e de que “educação” estamos falando para a coerência de nossas posições e escolhas nesse debate (p. 134).

Uma indagação que se faz presente é: como podemos relacionar a educação ambiental com a cidadania? Diante dessa indagação, Jacobi (2003) entende que cidadania se relaciona com pertencimento a uma coletividade e criação de uma identidade com essa coletividade. A educação ambiental, como formação e exercício de cidadania, está relacionada a uma “nova

forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens” (JACOBI, 2003, p. 198).

Podemos dizer que, de acordo Jacobi (2003), o desafio está em proporcionar uma prática educativa em educação ambiental que articule de maneira incisiva a necessidade de enfrentar a degradação ambiental e os problemas sociais. Com isso, “o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por uma visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construído, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse” (JACOBI, 2003, p. 199).

Carvalho e Souza (2018, p. 209) explicitam que “a relação entre o campo educacional e os processos de construção da cidadania tem sido exaustivamente explorada e enfatizada, quer seja pela literatura da área educacional, quer seja nas propostas, programas e projetos educativos ou nas formulações de políticas públicas em Educação Ambiental”.

Em relação aos questionamentos que surgem sobre os significados e sentidos da relação entre Educação Ambiental e a formação da cidadania, Carvalho e Souza (2018) consideram que “a comunidade de pesquisadores e educadores em Educação Ambiental não tem se furtado em participar desse debate e em trazer contribuições concretas para esse processo de construção de significados” (p. 210).

No entanto, de acordo com Carvalho e Souza (2018), não podemos ser ingênuos, pois existe um grande risco de espontaneísmos e pragmatismos inconsequentes quando consideramos o real significado das possibilidades da educação e de suas diferentes interconexões com a dimensão política, particularmente com a cidadania. Parece-nos não haver outra alternativa, exceto tentarmos compreender de forma mais profunda tal proposição, buscando explicitar as contradições que emergem de relações complexas, polêmicas e controversas como essas (p. 212).

Sendo assim, acreditamos ser relevante explorarmos as palavras ou conjunto de palavras que estabelecem possíveis relações de sentido com o termo cidadania e, também, os sentidos que são passíveis de serem mobilizados quando consideramos o papel atribuído à educação e à educação ambiental no processo de formação da cidadania, nas teses e dissertações em educação ambiental relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a questão da cidadania. Nossa intenção maior está em compreender as práticas discursivas, que não são apolíticas e, por isso, imparciais que, somadas a outras práticas discursivas do campo, são fundamentais no processo de construção do campo da educação ambiental.

A partir desse pressuposto, parece-nos significativo considerar a produção científica que

relaciona educação ambiental e cidadania, pois, conforme salienta Payne (2009), as ideias e suposições construídas pelos pesquisadores em educação ambiental e representadas em seus textos são um registro das aspirações e conquistas do campo. Entendemos, assim, que o conhecimento produzido por esses pesquisadores constitui a construção sociocultural do discurso da EA (PAYNE, 2009). Nessa direção, a análise dos textos de pesquisa que têm sido produzidos pelos pesquisadores pode ser vista como um caminho para a compreensão dos discursos que têm sido construídos sobre as relações, possibilidades e limites da educação ambiental, no que diz respeito aos diferentes aspectos da temática ambiental.

Nessa pesquisa, nosso interesse está em investigar o discurso que se estrutura nos relatos das pesquisas em Educação Ambiental relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a questão da formação para a cidadania.

A partir de uma aproximação com o referencial teórico metodológico bakhtiniano, no qual o diálogo é entendido como característica fundante da interação discursiva, esta pesquisa toma como material de análise os enunciados presentes nas teses e dissertações, nos quais o termo cidadania é explorado.

Esta tese insere-se no âmbito do Projeto EArte², que vem sendo desenvolvido desde 2008 e possui como principais objetivos a recuperação e constituição de um acervo das dissertações e teses de educação ambiental desenvolvidas no Brasil ao longo dos anos, além da realização de estudos descritivos e analíticos acerca dessa produção.

Embora a proposição mais sistematizada sobre o projeto EArte seja retomada no Capítulo 2 deste trabalho, entendemos, por ora, considerar que a diversidade do ponto de vista das tendências pedagógicas, dos questionamentos e das incertezas que circundam o campo das práticas educativas em educação ambiental estão presentes, também, no campo de pesquisa em educação ambiental, o que justifica e nos aponta a necessidade de problematizarmos esse campo de pesquisa. De acordo com Payne (2009), a problematização do campo da pesquisa em EA tem sido um esforço presente em diversos países e realizado por diferentes grupos de pesquisadores.

Algumas pesquisas em EA já trilharam esse caminho ao discutirem termos e conceitos nas produções acadêmicas como, por exemplo, a tese de doutorado de Kato (2014), que investigou os sentidos relacionados ao termo ecossistema, presentes nas pesquisas em Educação Ambiental no Brasil no período de 1980 a 2009; a tese de Valentin (2016), que

² Projeto “Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações (Projeto EArte), no qual buscaremos, em seu Banco de Dados, as teses e dissertações que serão analisadas.

analisou relatos de pesquisa sobre processos de formação continuada de professores em educação ambiental; e a dissertação de Angeli (2017), que buscou compreender as relações e sentidos que podem ser construídos entre educação ambiental e justiça ambiental a partir da análise de teses e dissertações em EA. Compreendemos que “os sentidos se constituem na materialidade linguística, e a produção de sentidos ocorre através de nossos diálogos com enunciados efetivamente ditos” (VALENTIN, 2016, p. 22).

Nessa direção, algumas publicações na forma de livros ou de artigos em números especiais em periódicos específicos da área voltaram-se à análise e reflexão acerca da pesquisa em educação ambiental. Entre eles, podemos citar o lançamento do *International Handbook of Research on Environmental Education* (STEVENSON et al., 2013) e o número especial, publicado pelo periódico *Australian Journal of Environmental Education* em comemoração aos trinta anos de pesquisas publicadas sobre educação ambiental (CARVALHO, 2015).

De acordo com Kawasaki e Carvalho (2009), no que diz respeito ao Brasil, trabalhos divulgados em eventos e periódicos científicos têm apontado o crescimento das pesquisas em educação ambiental em nosso país.

No entanto, Rink e Megid Neto (2009) consideram que:

A heterogeneidade de temáticas e aportes teóricos abrangidos pela produção investigada pode, em um primeiro momento, nos levar a crer que a EA ainda é um campo em construção, não tendo uma base única completamente compartilhada pela academia. Todavia, a troca de experiências que envolve pesquisadores e educadores ambientais de todo o país fazem com que tal diversidade seja aspecto relevante dos eventos, constituindo-os como promotores de avanços teóricos significativos para EA no país (RINK; MEGID NETO, 2009, p. 260).

As tentativas de sistematização das pesquisas produzidas em educação ambiental no Brasil, apesar de evidenciarem uma produção considerável, indicam também a necessidade de maiores investigações sobre essa produção devido às várias indagações ainda existentes em relação ao discurso produzido em torno da educação ambiental e pela pesquisa em educação ambiental (CARVALHO, 2015).

Assim,

[...] se tomarmos o campo da pesquisa em EA e os discursos produzidos a partir de suas práticas de construção de conhecimento, como constituinte do campo da própria EA, se entendemos os nossos textos reflexivos ou relatos de pesquisas empíricas, não como retratos da realidade estudada, mas como parte do processo de construção de sentidos sobre EA, a significativa produção de pesquisas no campo da educação ambiental torna-se um material de grande interesse para análise (CARVALHO, 2015, p. 16).

Ao considerarmos algumas das construções de sentido sobre a pesquisa em EA,

podemos dizer que grande parte da pesquisa produzida em educação ambiental está relacionada às escolas, aos professores e escolares (FRACALANZA *et al.*, 2005; RINK; MEGID NETO, 2009).

Nessa direção, ao elaborar seus estudos acerca das configurações e tendências da pesquisa em educação ambiental, Payne (2009) considera que, também em nível mundial, é significativa a quantidade de pesquisas focadas em educação escolar com alunos, professores, política educacional e currículo na educação formal (PAYNE, 2009). Podemos dizer, então, que o espaço escolar tem sido um lócus privilegiado para a realização de pesquisas em Educação Ambiental.

É importante salientar que, quando falamos em educação escolar, entendemos que, assim como já mencionamos, a formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética está entre os seus mais amplos e consensuais objetivos do trabalho educativo (CARVALHO, 2002). Deste modo, conforme explicitado anteriormente, nas mais variadas propostas e projetos de educação ambiental, a associação entre o caráter político da educação e as possibilidades de construção da cidadania, assume posição central (BANNELL; PRATA; FENERICH, 2011).

Entendemos, assim, ser de grande relevância as análises dos discursos presentes nas teses e dissertações em educação ambiental e os possíveis significados e sentidos que estão sendo colocados em circulação e que podem ser construídos a partir dos enunciados que envolvem o termo cidadania nas pesquisas relacionadas ao contexto escolar.

Dessa forma, tendo em vista as considerações até agora alinhavadas, e alguns pressupostos que orientam esta investigação, elegemos as seguintes questões como norteadoras desta pesquisa:

- Que particularidades do ponto de vista do contexto de produção (ano de conclusão, localização geográfica, programa de pós-graduação, instituição de ensino superior, orientação, modalidade de ensino, nível de ensino, área curricular e tema de estudo) caracterizam o conjunto de teses e dissertações em educação ambiental, relacionadas ao contexto escolar, e que problematizam o termo cidadania?
- Que palavras ou conjunto de palavras associadas ao termo cidadania são exploradas nas teses e dissertações em educação ambiental e que nos possibilitam propor possíveis relações de sentido com o processo de construção da cidadania?
- Que sentidos são passíveis de serem mobilizados quando consideramos o papel da educação e da educação ambiental no processo de formação da cidadania, nas pesquisas em educação ambiental, relacionadas ao contexto escolar de ensino básico? Que sentidos podem

ser mobilizados sobre o papel da escola nesse processo?

Tendo como orientação as questões anteriormente explicitadas, propõe-se como objetivos para esta investigação:

- Caracterizar as teses e dissertações em educação ambiental relacionadas ao contexto escolar, e que problematizam a questão da cidadania, no que diz respeito ao contexto de produção desses trabalhos, concluídos no Brasil no período de 1981 a 2016 e catalogados no Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte.

- Explorar as palavras ou conjunto de palavras que vem associadas ao termo cidadania, e que estabelecem possíveis relações de sentido com esse termo nas teses e dissertações em educação ambiental relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a questão cidadania.

- Explorar os sentidos que são passíveis de serem mobilizados quando consideramos o papel atribuído à educação e à educação ambiental no processo de formação da cidadania nas teses e dissertações em educação ambiental relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a questão cidadania.

- Explorar os sentidos que são passíveis de serem mobilizados quando consideramos o papel atribuído à escola no processo de formação da cidadania nas teses e dissertações em educação ambiental relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a questão cidadania.

Neste percurso, no primeiro capítulo deste trabalho procuramos desenvolver algumas considerações sobre a constituição do termo cidadania e as aproximações que podem ser estabelecidas entre educação, educação ambiental e cidadania.

No segundo capítulo, apresentamos os referenciais teórico-metodológicos que orientam essa pesquisa, além de um breve histórico do Projeto EArte e os esclarecimentos sobre os procedimentos e critérios que foram adotados para a delimitação do corpus documental e para a análise das teses e dissertações selecionadas nesta investigação.

Um panorama com as particularidades, do ponto de vista do contexto de produção das teses e dissertações em educação ambiental, relacionadas ao contexto escolar e que problematizam o termo cidadania, será apresentado no terceiro capítulo.

No quarto capítulo desta tese é apresentada a sistematização dos dados relativos às análises das palavras ou conjunto de palavras associadas ao termo cidadania nas teses e dissertações que compõem o nosso *corpus* documental e que nos permitem explorar possíveis relações de sentido com esse termo.

Por fim, no quinto capítulo, exploramos os sentidos passíveis de serem mobilizados (quando consideramos o papel atribuído à educação, à educação ambiental e à escola no

processo de formação da cidadania) nas teses e dissertações em educação ambiental, relacionadas ao contexto escolar, e que problematizam a questão cidadania.

1. CIDADANIA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS CONCEITUAIS

Quando ouvimos falar em cidadania, ou quando nos referimos a ela, parece-nos que podemos associar este termo à ideia de reivindicações e em sua relação com os direitos e os deveres nas práticas discursivas do senso comum e no dia-a-dia. Mas o que seria isso? Estamos, de fato, referindo-nos a quê? Quais reivindicações, direitos e deveres estão atrelados ao termo cidadania ou ao cidadão, como indivíduos ou como sujeito que participa de uma coletividade?

De acordo com Gallo (2010, p. 135), e na tentativa de entendermos de forma mais aprofundada os significados que têm sido associados ao termo, “precisamos buscar o conceito (ou quem sabe conceitos) de cidadania”. A cidadania pertence a todo ser humano ou é uma condição política? O autor acredita que ela seja ambas ao mesmo tempo, ou seja,

Podemos definir a cidadania como a relação de pertença a uma comunidade. Já Aristóteles mostrava que é inerente ao ser humano a condição política; é dele a célebre afirmação de que “o homem é um animal político”. Ora, se somos animais políticos, o que quer dizer que vivemos em sociedade, em comunidade, que compartilhamos a vida (Aristóteles falava naqueles que “comem o mesmo pão e se aquecem com o mesmo fogo”), somos, necessariamente, pertencentes a uma comunidade. Como escreveu o poeta inglês John Donne, “homem algum é uma ilha”. Desta forma, podemos afirmar que a cidadania é inerente à condição humana; ou, com outras palavras, ser humano é, necessariamente, ser cidadão. Por outro lado, a cidadania nada é se não a exercitarmos. Sendo inerente à condição de humano, ela depende de nossas ações (GALLO, 2010, p. 135).

Um exemplo que o autor apresenta, ao dizer que a cidadania depende de nossas ações, é o prazer musical: somos todos capazes de desfrutar da música, mas apenas se exercitarmos nossas capacidades musicais de fazer, tocar ou ouvir música é que o prazer musical irá acontecer. Da mesma forma acontece com a cidadania: está em nós, mas só passa a existir no momento em que a exercemos de maneira participativa e atuante em uma comunidade.

A cidadania não é um conceito com apenas um significado. Assim, para ser compreendido, deve-se considerar as condições históricas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais das sociedades, além das diversas ideologias que o acompanham. Por esse motivo, não há “um conceito certo ou errado de cidadania, mas um termo que se coaduna com as ideologias, objetivos e interesses de quem o usa, apresentando apenas contornos gerais comuns – exercício de direitos e deveres por meio da participação” (SILVA, 2000, p. 45).

Com isso, podemos considerar as diferenças em relação ao que é ser cidadão nos diversos momentos históricos. “Uma coisa era ser cidadão na *pólis* grega, outra era ser cidadão

no calor das discussões da Assembléia Legislativa que promoveu a Revolução Francesa e, outra bastante diferente, é ser cidadão neste Brasil de final do século XX” (GALLO, 2010, p. 136).

Podendo ser entendida, ainda, como pertencente a um Estado, a cidadania possibilita ao indivíduo uma posição, um *status* jurídico, a qual se relacionam direitos e deveres particulares. O *status* varia de acordo com as leis de cada Estado, podendo existir assim diversos tipos de cidadão para os diversos tipos de Estado. No entanto, o problema da cidadania ultrapassa as questões jurídicas ou constitucionais, tornando-se uma questão que engloba a inserção do indivíduo na comunidade da qual faz parte e sua relação com o poder político (CANIVEZ, 1991).

Com isso, podemos, então, dizer que apesar de representar um *status* jurídico ao indivíduo, a cidadania é, antes de mais nada, uma questão política, ao definir o indivíduo como pertencente a um Estado e seu relacionamento com esse Estado – configurando, em seguida, direitos e deveres nessa relação (GALLO, 2010).

As reflexões de Gallo (2010) sobre os significados de cidadania em diferentes períodos históricos, nos ajudam a compreender melhor as origens do termo e as heranças históricas relacionadas com os significados que vimos construindo sobre cidadania:

Os antigos gregos chamavam a comunidade organizada de *pólis* e seus membros, de *politikos*; estes eram os homens nascidos no solo da cidade e portadores de dois direitos básicos: a *isonomia* (igualdade perante a lei) e a *isegoria* (direito de assumir e debater em público posições sobre os destinos da cidade). Os romanos, ao conquistar a Grécia, foram profundamente influenciados por sua cultura. Aquilo que os gregos chamavam de *pólis*, eles chamavam de *civita*, e aquele que os gregos chamavam de *politikos*, eles chamaram de *civis* (cidadão). Logo, o cidadão e o político são uma só pessoa (p. 138-139, grifos do autor).

As tentativas de aproximação com os possíveis significados relativos ao conceito de cidadania nos colocam frente a uma diversidade de compreensões e a uma diversidade de concepções que variam de acordo com posicionamentos político-ideológicos dos sujeitos / coletivos. Enquanto alguns enfatizam para a cidadania os direitos políticos do indivíduo, para outros a ênfase recai nos deveres sociais do cidadão e, para outros atores sociais, cidadão é quem tem acesso aos bens de consumo. Podemos dizer que todas essas concepções estão relacionadas aos variados significados que vimos, historicamente construindo, sobre o que seja um cidadão. No entanto, para Gallo (2010), ser cidadão vai além dessas concepções vinculadas ao senso comum. Para esse autor, Cidadão é uma palavra que

Deriva do latim *civis*, que designa o habitante da *civitas*, a cidade-Estado romana; o *civis*, porém, não era um habitante qualquer, mas aquele que, por ser proprietário de terras, tinha interesses a defender junto ao Estado e era, portanto, tomado como parte dele. Se voltarmos um pouco mais, rumo à *pólis*

grega, encontraremos uma categoria de cidadãos muito parecida, da qual tomavam parte os homens adultos, proprietários, nascidos na cidade; estavam excluídos da cidadania as mulheres, as crianças, os escravos e os estrangeiros. Aquele a quem chamamos de cidadão grego, fazendo uso da expressão latina, é aquele homem que Aristóteles classificava, em sua *Política*, como o *zoon politikon*: o indivíduo que, por nascimento e por posse, tomava parte ativa nos negócios do Estado que, naquele momento, não transcendia os limites da *pólis* (GALLO, 2010, p. 137-138, grifos do autor).

Seja de origem grega ou latina, o cidadão é alguém ativo, participante. De maneira mais comum e atual, poderíamos dizer que a cidadania engloba direitos e deveres dos indivíduos articulados em uma comunidade, em uma sociedade política. Assim, através dessa característica política da cidadania, podemos nos perguntar se ela realmente existe em nosso país e na atualidade (GALLO, 2010). A esta pergunta não temos a mais animadora das respostas. Para alguns autores como, por exemplo, Buffa, 1998:

[...] no Brasil, nem cidadãos há. Os direitos do cidadão, tanto os chamados direitos humanos – à vida, à saúde, à educação, à moradia – quanto os direitos civis – liberdade, igualdade jurídica, justiça –, que a partir do século XVIII foram sendo progressivamente realizados nos países capitalistas desenvolvidos são, pois, proposições da democracia burguesa. Aliás, os direitos do homem e do cidadão foram reafirmados pela ONU, após a Segunda Guerra Mundial. Apesar disso, o Brasil, país capitalista, caracteriza-se por ser uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existe para a elite, uma vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população – os despossuídos –, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparelho repressor de um Estado quase onipotente (Chauí, 1986: 2). A extrema liberdade com que é tratada a pequena elite corresponde à extrema repressão do povo, sobretudo quando os trabalhadores se organizam e lutam [...] Aqui a realização do capital – que afinal é o sujeito do capitalismo – se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros. Então fica a questão: como conseguir que, no limiar do século XXI, os brasileiros se transformem em cidadãos? (BUFFA, 1988, p. 28-29).

Para que possamos refletir e melhor compreender a questão da cidadania em nosso país, apresentaremos, no próximo tópico, alguns aspectos que nos parecem significativos sobre o processo de construção de significados sobre o termo cidadania no Brasil.

1.1 A Cidadania no Brasil³

No esforço de reconstrução da democracia, pela sociedade brasileira, após a ditadura militar, a palavra cidadania “caiu na boca do povo” (CARVALHO, 2008, p. 7) e a substituiu na retórica política. “Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo”, diz-se “a cidadania quer”. Cidadania virou gente” (CARVALHO, 2008, p. 7). No entanto, o autor alerta para a ingenuidade presente nesse entusiasmo, que teve como auge a chamada Constituição Cidadã de 1988.

O alerta feito por Carvalho (2008) justifica-se pelo fato do processo de construção da condição de cidadania ser complexo e historicamente determinado. Com isso, o exercício de alguns direitos não garante automaticamente o gozo de outros. Isso acontece porque a cidadania inclui diversas dimensões e algumas podem estar presentes mesmo sem as outras. Assim, “uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no ocidente e talvez inatingível” (p. 9).

Ao pensarmos na realidade brasileira, podemos visualizar um pouco melhor a afirmação anterior, na medida em que

Tendo como herança uma colônia escravocrata onde tudo era negado ao ser humano, inclusive a sua liberdade; passando pelo Estado Novo, quando houve a mescla entre a repressão do autoritarismo e o paternalismo populista; seguido por um regime militar ditatorial que suprimiu todos os direitos humanos até então conquistados, não encontramos no Brasil um povo acostumado a exercer seus direitos de cidadãos; algumas vezes, nem mesmo conhecem ou sabem da existência desses direitos. Essa pobreza histórica, que é muito mais que a ausência de bens materiais, encontra-se na carência de dimensão política, tida como principal pressuposto para o sujeito atuar como cidadão crítico e intervir na realidade ao qual está inserido, dificultando ainda mais as mudanças que se fazem necessárias. Há um verdadeiro desconhecer da vontade dessa população mais carente, que tem dificuldade de se organizar e de buscar soluções para os seus problemas, deixando-se levar por determinações que visam mais aos interesses individuais dos tomadores de decisões que às necessidades coletivas (KURY, 2009, p. 111-112).

Santos (1997) denomina essa fragilidade de direitos de “cidadanias mutiladas”, que dizem respeito à falta de oportunidades de trabalho, às baixas remunerações, moradia e até mesmo o direito de ir e vir. Acrescenta-se a isso, ainda, a educação e a saúde, consideradas

³ Queremos esclarecer aqui que, para a discussão desse tópico, baseamo-nos, principalmente, na obra “Cidadania no Brasil – O longo caminho”, de José Murilo de Carvalho, a qual, através de nossos estudos, pareceu-nos tecer de maneira historicamente detalhada as principais fases relacionadas a esse conceito (cidadania) em nosso país. Nossa opção se justifica porque o trabalho de Carvalho (2008) traz um panorama bastante ilustrativo e contribuiu de forma significativa para a construção do quadro que procuramos sistematizar nesse item.

pelo autor como elitistas, além do “comportamento da polícia e da justiça, que escolhem como tratar as pessoas em função do que elas parecem ser” (SANTOS, 1997, p. 134).

O autor ainda traz o seguinte questionamento: “o que é ser cidadão neste país? ”, ao qual responde que o cidadão teria que ser tão forte quanto o estado, capaz de afrontar o estado e com capacidade ainda de “entender o mundo, a sua atuação no mundo e que, se ainda não é cidadão, saber o que poderiam ser seus direitos” (SANTOS, 1997, p. 133).

Frente ao quadro de marginalidade de direitos vivenciada por grande parte da população brasileira, poucos são aqueles que podem ser realmente considerados cidadãos, no entendimento da cidadania democrática (SILVA, 2000).

Na verdade, a parcela da população brasileira que pode contar com a garantia de seus direitos é pequena e pode ser dividida em classes. Carvalho (2008) faz a divisão entre os “cidadãos de primeira classe”, os de “segunda classe” e os de “terceira classe”.

Os “cidadãos de primeira classe”, os quais o autor chama de “doutores”, são os brancos, ricos, bem-vestidos, com formação no ensino superior. Normalmente são empresários, banqueiros, grandes proprietários rurais e urbanos, políticos, profissionais liberais e altos funcionários. Considerados acima da lei, defendem seus interesses através do poder econômico e social. Para muitos deles, a lei não existe, ou pode ser burlada.

Os “cidadãos de segunda classe”, os “simples cidadãos”, são a classe média modesta, trabalhadores assalariados, pequenos proprietários e pequenos funcionários, os quais podem ser brancos, negros ou pardos, com educação fundamental e, possivelmente, o ensino médio. São pessoas que, normalmente, não têm noção de seus direitos, e quando têm, não possuem condições de torná-los reais.

Por fim, há os chamados “cidadãos de terceira classe”, os “cidadãos elementos”. Pertencentes à população marginal das grandes cidades, são, em sua maioria, trabalhadores urbanos e rurais, sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, camelôs, menores abandonados e mendigos. São, quase que em sua totalidade, pardos ou negros, analfabetos ou com educação fundamental incompleta. Pertencem à comunidade política apenas teoricamente, pois, na prática, são ignorados por eles mesmos e desrespeitados pelos outros, pelo governo e pela polícia. Não são protegidos pela sociedade e nem mesmo pelas leis, valendo a eles apenas o Código Penal.

Essa constituição se dá, segundo Carvalho (2008), devido ao grande período marcado pela escravidão, já que em três séculos de colonização, "os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia

monocultora e latifundiária, um Estado absolutista” (p. 18). Ainda segundo o autor, a escravidão foi o fator mais negativo para a cidadania; “escravidão e grande propriedade não constituíam ambiente favorável à formação de futuros cidadãos” (CARVALHO, 2008, p. 19-20).

Assim, no período colonial, "os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, e nos direitos sociais ainda não se falava, pois, a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares" (CARVALHO, 2008, p. 24). Esse período chegou ao fim "com a grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade" (CARVALHO, 2008, p. 25).

Após esse período, e com a chegada da independência, poucas mudanças realmente aconteceram nesse sentido. Isso deve-se, talvez, ao fato de a independência aqui ter acontecido de maneira pacífica e negociada. "Assim, apesar de constituir um avanço no que se refere aos direitos políticos, a independência, feita com a manutenção da escravidão, trazia em si grandes limitações aos direitos civis" (CARVALHO, 2008, p. 28).

Como herança do período colonial, o Brasil independente herdou a grande propriedade rural e um Estado comprometido com o poder privado. Os grandes proprietários, juntamente com os comerciantes urbanos, mantinham a política do coronelismo. Os coronéis se articulavam com os governadores, os quais se articulavam com o presidente da República. Deste modo, o coronelismo impedia a participação política, pois negava os direitos civis (CARVALHO, 2008). "Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos" (CARVALHO, 2008, p. 57).

No entanto, de acordo com Carvalho (2008), o movimento operário em luta por seus direitos significou um avanço inegável na década de 1920, do ponto de vista da cidadania e sobretudo no que se refere aos direitos civis. Porém, sendo ainda direitos tão precários – tanto os direitos civis quanto os políticos - acentua-se a isso o fato de que seria difícil, quase impossível, falar de direitos sociais. Toda a assistência social era realizada quase que exclusivamente por particulares. Ou seja,

As poucas medidas tomadas restringiam-se ao meio urbano. No campo, a pequena assistência que existia era exercida pelos coronéis. [...] A dominação exercida pelos coronéis incluía esses aspectos paternalistas que lhe davam alguma legitimidade. [...] Em troca do trabalho e da lealdade, o trabalhador recebia proteção contra a polícia e assistência em momentos de necessidade. [...] Pode-se concluir, então, que até 1930, não havia povo organizado politicamente, nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo

uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido (CARVALHO, 2008, p. 61-83).

Algumas mudanças, no entanto, aconteceram no período de 1930 a 1945, quando vasta legislação social foi publicada, culminando com a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Esse período foi o grande momento da legislação social.

Assim, apesar de muitas questões a serem ainda melhoradas,

[...] não se pode negar que o período de 1930 a 1945 foi a era dos direitos sociais. Nele foi implantado aspectos bastante significativos da legislação trabalhista e previdenciária. O que veio depois foi aperfeiçoamento, racionalização e extensão da legislação a número maior de trabalhadores (CARVALHO, 2008, p. 123).

No entanto, de acordo com o autor, para um real avanço da cidadania, essa legislação teve características um tanto problemáticas, pois a ação governamental separava a classe operária e o governo invertia a ordem do surgimento dos direitos, conforme descrito por Marshall⁴, introduzindo os direitos sociais antes dos direitos políticos, ou seja, a incorporação dos trabalhadores à sociedade se deu a partir dos direitos sociais e não por suas ações políticas. Não por acaso, as leis de 1939 a 1943 proibiam greves (CARVALHO, 2008, p. 124). A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora (CARVALHO, 2008, p. 126).

A partir de 1946, com a nova constituição estabelecida, o país teve a primeira experiência democrática de sua história. As conquistas sociais do período anterior foram mantidas pela constituição, garantindo ainda os direitos civis e políticos. A liberdade de imprensa e organização foi possível até 1964, com eleições regulares e voto obrigatório, secreto e direto estendido a todos os cidadãos maiores de 18 anos, exceto analfabetos e soldados.

No entanto, segundo Carvalho (2008, p. 150), o golpe de 1964 pode ser buscado "na falta de convicção democrática das elites, tanto de esquerda como de direita. Os dois lados se envolveram em uma corrida pelo controle do governo que deixava de lado a prática da democracia representativa".

⁴ O autor que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania, T. A. Marshall, sugeriu também que ela, a cidadania, se desenvolveu na Inglaterra com muita lentidão. Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX (CARVALHO, 2008, p. 10).

Assim, o acelerado aumento da participação política levou a uma resistência defensiva e à imposição de um novo regime ditatorial em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência. Durante esse período houve fases de maior repressão e fases mais brandas, sendo de 1968 a 1974 a fase mais “sombrosa” da história, no que diz respeito aos direitos civis e políticos (CARVALHO, 2008).

Ao mesmo tempo em que limitavam os direitos civis e políticos, os governos militares expandiam os direitos sociais: em 1966 nasceu o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS); em 1971, o Fundo de Assistência Rural (Funrural); incorporação, em 1972 e 1973, das categorias empregadas domésticas e trabalhadores autônomos, respectivamente; e a criação, em 1974, do Ministério da Previdência e Assistência Social (CARVALHO, 2008).

Assim, podemos dizer que, no que diz respeito à cidadania, durante os 21 anos do governo militar, "houve retrocessos claros, houve avanços também claros, a partir de 1974, e houve situações ambíguas" como, por exemplo, a ampliação dos direitos sociais pelos governos militares ao mesmo tempo em que restringiram os direitos políticos. “Desta forma, pode-se dizer que o autoritarismo brasileiro pós-30 sempre procurou compensar a falta de liberdade política com paternalismo social” (CARVALHO, 2008, p. 190).

Já no período de redemocratização, e com a promulgação da Constituição de 1988 (considerada a mais democrática que o país já teve), a garantia dos direitos civis era a principal preocupação. Em 1989 aconteceu a primeira eleição direta para presidente, desde 1960. Neste período, os direitos políticos atingiram uma amplitude nunca antes vista no país. Contudo, "a democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas da área social, sobretudo na educação, nos serviços de saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual" (CARVALHO, 2008, p.199).

Os direitos civis, extintos pelos governos militares, foram recuperados a partir de 1985, tais como, a liberdade de expressão, de imprensa e de organização. "No entanto, pode-se dizer que, dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias" (CARVALHO, 2008, p. 210). Segundo esse autor, tal afirmação se sustenta quando consideramos os resultados de uma pesquisa realizada na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997, esta mostrou que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase a metade ainda achava que era legal a prisão por simples suspeita (CARVALHO, 2008).

Ainda de acordo com essa pesquisa, o nível educacional é o fato que está mais

relacionado com o nível de conhecimento das pessoas em relação aos direitos civis e políticos, sendo que os mais educados são os que mais se filiam a sindicatos, órgãos de classe e partidos políticos, e “a falta de garantia dos direitos civis se verifica sobretudo no que se refere à segurança individual, à integridade física, ao acesso à justiça” (CARVALHO, 2008, p. 211).

Nesses longos anos de esforço para a construção da cidadania no Brasil, "os progressos feitos são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta percorrer" (CARVALHO, 2008, p. 219).

Na origem das dificuldades brasileiras, podemos apontar a inversão da cronologia e da lógica de direitos, descritas por Marshall, ou seja,

Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. (...) Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da seqüência de Marshall, continuam, inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2008, p. 219).

Em contrapartida, "seria tolo achar que só há um caminho para a cidadania. A história de países como Inglaterra, Alemanha, França, Estados Unidos etc., mostra que não é assim" (CARVALHO, 2008, p. 219).

A inversão dos direitos colaborou para uma visão corporativa dos interesses coletivos, onde "os benefícios sociais não eram tratados como direitos de todos, mas como fruto da negociação de cada categoria com o governo. A sociedade passou a se organizar para garantir os direitos e os privilégios distribuídos pelo Estado" (CARVALHO, 2008, p. 223). Desta forma,

[...] a prática política posterior à redemocratização tem revelado a força das grandes corporações de banqueiros, comerciantes, industriais, das centrais operárias, dos empregados públicos, todos lutando pela preservação de privilégios ou em busca de novos favores. (...) A ausência de ampla organização autônoma da sociedade faz com que os interesses corporativos consigam prevalecer (p. 223).

O rápido processo de globalização da economia provocou e ainda provoca importantes modificações nas relações entre Estado, sociedade e nação, que eram o núcleo do conceito e da prática da cidadania ocidental.

Deste modo,

A redução do papel do Estado em benefícios de organismos e mecanismos de controle internacionais tem impacto direto sobre os direitos políticos. [...] Grandes decisões políticas e econômicas são tomadas fora do âmbito nacional [...] Os direitos sociais também são afetados pelos cortes de benefícios, na descaracterização do estado de bem-estar, no desemprego

estrutural, fruto da competição feroz entre empresas. Nessa visão, o cidadão se torna cada vez mais um consumidor, afastado de preocupações com a política e com os problemas coletivos (CARVALHO, 2008, p. 225-226).

Com isso, o autor chama a atenção para tal fato dizendo que a cultura consumista dificulta a construção da cidadania social, qual seja a “incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade e o fim da divisão dos brasileiros em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor” (p. 229).

Ilustrando essa realidade, José Bonifácio afirmou, em representação encaminhada à Assembléia Constituinte de 1823, “que a escravidão era um câncer que corroía nossa vida cívica e impedia a construção da nação” (CARVALHO, 2008, p. 229). O que o autor conclui, e concordamos com ele, é que

[...] a desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática. A escravidão foi abolida 65 anos após a advertência de José Bonifácio. A precária democracia de hoje não sobreviveria a espera tão longa para extirpar o câncer da desigualdade (p. 229).

À margem de qualquer benefício, sem respeito aos seus direitos básicos, o sentimento de não fazer parte do meio (exclusão) torna-se uma realidade de difícil alteração, “visto que a base da cidadania está na consciência de um cidadão pertencer a uma coletividade, onde possam se buscar melhorias lutando para poder exercer os seus direitos” (KURY, 2009, p. 112).

Com isso, podemos considerar que a cidadania só poderá existir, de fato, quando conquistada e construída coletivamente. Enquanto alguns estiverem afastados dela, não contaremos com cidadãos. Precisamos, então, construir uma cidadania ativa – uma verdadeira forma de ação política – que ultrapasse os ideais de uma cidadania legal e de direito como a cidadania burguesa, acessível a um número maior da sociedade e não apenas a poucos privilegiados (GALLO, 2010).

O autor faz ainda uma comparação entre cidadania e liberdade:

A liberdade é inerente à condição humana, mas nem sempre é exercitada. Para que sejamos livres de fato, é necessário que conquistemos e construamos a liberdade. E penso que a liberdade só é possível se todos são livres [...] No Brasil de hoje, portanto, é urgente que arregacemos as mangas e nos dediquemos a conquistar e construir uma cidadania que, se é inerente à nossa condição de humanos, só terá sentido quando a exercermos de fato. E só será possível se for para todos; enquanto houver gente morrendo de fome, sem terra para plantar, sem moradia, gente morrendo pela violência de uma sociedade egoísta, o verso de Caetano e Gil⁵ imperará sobre nossas cabeças (GALLO,

⁵ Gallo (2010) refere-se aqui ao verso “ninguém, ninguém é cidadão”, na música Haiti, cantada por Caetano Veloso e Gilberto Gil.

2010, p. 140-141).

Kury (2009) destaca que, para tentarmos alguma mudança, devemos buscar apoio na Educação, no sentido de educar para a cidadania e reverter a lógica perversa que educa para a indiferença e o individualismo (p. 112).

Podemos, então, dizer que para a efetivação da cidadania faz-se necessário o engajamento de instituições e práticas sociais na luta por uma nova ética. “Para essa empreitada, poderá a educação colaborar de alguma forma?” (GALLO, 2010, p. 141). Essa questão, assim como também as considerações feitas até aqui, estimulam-nos a explorar, no próximo tópico, questões relacionadas à educação e à cidadania.

1.2 Educação e Cidadania

Antes de qualquer coisa devemos nos perguntar, tal como o fazem Gallo (2010) e Arroyo (1988): “há (ou pode haver) relação entre cidadania e educação?” (GALLO, 2010, p. 141). A essa questão, Arroyo (1988) nos apresenta a seguinte afirmação:

Há e muita, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição (ARROYO, 1988, p. 79).

Nesse mesmo sentido, ao definirmos, segundo Rodrigues (2001), o atributo do ato educativo como o de preparar os indivíduos para a vida social, instaura-se um “parâmetro universal para os fins da Educação. E esse parâmetro pode ser expresso em um outro discurso paralelo e a ele correspondente: o de formar os indivíduos para o exercício da Cidadania” (RODRIGUES, 2001, p. 234).

O vocábulo cidadania, no caso, recebe sua definição do conjunto semântico que a expressão “exercício da cidadania” carrega. Deste modo, nossa constituição propõe que o conceito de cidadania é fruto de uma função social – a prática da cidadania – onde seu significado desponta (RODRIGUES, 2001, p. 236).

Assim, quando falamos do conceito, podemos perceber que esse conceito só é realmente compreendido na relação com a vida social, o que dá sentido ao termo cidadão é o concreto exercício da cidadania. Portanto, cidadania é uma qualidade empregue ao cidadão e tem sua legitimidade na ação educativa, ou seja,

A educação cumpre esse papel ao dotar os educandos dos instrumentos que lhes são necessários e pertinentes. Esses instrumentos são colocados em

evidência ao serem descritos os meios educacionais que possibilitarão que todos os indivíduos cidadãos deles se apossem: organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis num certo momento histórico, preparação para o trabalho, acesso ao desenvolvimento tecnológico, participação crítica na vida política (RODRIGUES, 2001, p. 236).

A cidadania está relacionada à capacidade de intervenção nos espaços privados de ordem econômica, assim como também nos assuntos públicos de ordem política. Apenas essa dupla capacidade e habilidade é capaz de levar o sujeito a ir além da simples e formal posse de direitos e alcançar a cidadania ativa, ou seja, a verdadeira participação no modelo democrático. São muitos os caminhos para adquirirmos tais capacidades e habilidades, mas o principal caminho é, sem dúvida, a educação (GOERGEN, 2013).

Neste sentido, a educação enquanto processo de formação humana opera sobre os meios para a reprodução da vida, assim como também colabora para expandir a “aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos” (RODRIGUES, 2001, p. 243).

A educação é reconhecida, por grande parte dos autores que trabalham a questão da cidadania, como um direito fundamental “enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política” (RIBEIRO, 2002, p. 124).

A garantia do acesso à educação para todos os cidadãos é um sinal de reconhecimento que essa prática social é vista como bem comum à toda a comunidade política e ao compartilhamento, por parte dessa comunidade, do conhecimento enquanto um valor. No entanto, a falta de garantias para o cumprimento do direito à educação, ou as baixas condições para o seu exercício, faz com que a igualdade de direitos e deveres de cidadania esteja anulada ou prejudicada (RIBEIRO, 2002).

Como os indivíduos não nascem conhecendo as leis e nem os direitos e deveres da cidadania, supõe-se, antecipadamente, a necessidade de um longo processo de socialização e escolarização. Se não há a efetivação desse processo, automaticamente se nega um dos principais direitos da cidadania, logo, a educação pública é um dever básico do Estado com seus cidadãos (RIBEIRO, 2002). Podemos entender, assim, que a sociedade democrática, em seu sentido pleno, é a sociedade em que todos têm acesso à educação, a uma educação que capacite ao pleno exercício da cidadania.

De acordo com Goergen (2013), mesmo com uma infinidade de informações e processos educativos presentes hoje em dia, temos ainda a educação formal enquanto vital ao

exercício da cidadania.

Deste modo, quando falamos em educação – educação formal – sabemos que esse é um processo lento, relacionado à formação integral do ser humano, em suas dimensões epistêmicas, éticas e estéticas, contrárias ao ritmo acelerado do modelo pragmático/utilitarista da atual sociedade (GOERGEN, 2013). No entanto, ainda segundo o autor, como não podemos contar com a desaceleração ou interrupção deste movimento e como precisamos pensar em preparar as pessoas para viver nesta realidade, a melhor saída será capacitá-las criticamente para a vivência nesta sociedade complexa e determinada economicamente. É preciso reconhecer, entretanto, que mesmo possuindo um ponto de vista revolucionário, seria ilusão imaginarmos uma ruptura repentina com as condições pragmáticas da vida dentro do sistema vigente. “Há, portanto, que viver nesta realidade e é a escola o espaço onde se pode e se deve aprender a viver em sociedade, inclusive em termos de sua transformação” (GOERGEN, 2013, p. 734).

Diante disto, podemos, segundo Goergen (2013) tirar algumas conclusões:

a) devemos reconhecer que, em qualquer circunstância, o acesso à educação formal é condição fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e democráticos, capazes de promover a transformação social. A escola continua sendo, por excelência, o espaço no qual se pode promover o comportamento reflexivo - crítico indispensável à cidadania ativa, com identidade e pertinência, visando um projeto coletivo de convivência verdadeiramente democrático; b) Ao contrário do que muitas vezes se afirma, a educação escolar não perde em relevância frente ao crescimento dos espaços informais de educação, tais como a mídia e os meios eletrônicos de comunicação. Estes recursos mais recentes, embora importantes se bem usados, não suprem a tarefa formativa sistemática da educação formal; c) A educação formal precisa ser hoje repensada na perspectiva da realidade complexa, plural, fluente, globalizada e multicultural, tanto em termos de procedimentos pedagógicos quanto de conteúdos e de formação cidadã. Podemos, então, concluir que o acesso à educação formal de qualidade é condição inalienável do direito à cidadania (p. 734).

Assim, quando falamos a respeito do que se considera como propósito supremo da educação escolar na atualidade, deparamos novamente com a questão da preparação dos indivíduos “para o exercício da cidadania”, reafirmada como princípio da Educação Brasileira:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso). Constituição Brasileira – Artº 205, 1988.

Em nosso país, muito se tem falado em educação nessa perspectiva – formação para a cidadania – “e essa temática tem servido como “slogan” de campanhas políticas, de

programas de governos, programas de instituições não-governamentais e partidos políticos das mais diferentes tendências” (SILVA, 2000).

Assim, “desde o início dos anos 1990, o conceito de cidadania virou central tanto à teoria política quanto à teoria educacional” (BANNELL; PRATA e FENERICH, 2011, p. 7).

Os diferentes governos têm apresentado grande interesse em promoção da cidadania, principalmente no que diz respeito às suas políticas educacionais. Como exemplo, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais têm na formação para a cidadania um dos objetivos primordiais do ensino básico brasileiro (BANNELL; PRATA e FENERICH, 2011).

Apesar disso, a concepção de cidadania apresentada nesses documentos não está explicitada. Há, nos mesmos, pouca clareza quanto ao significado da cidadania (BANNELL; PRATA e FENERICH, 2011). No entanto, a pergunta formulada pelos autores, apresentada na citação abaixo, nos parece de grande significado:

Por que reformas educacionais nas últimas décadas colocaram educação para a cidadania como um objetivo central do ensino básico de tantos países, inclusive o Brasil? Essas reformas se baseiam em qual concepção (ou concepções) de cidadania? O novo discurso de cidadania é uma ideologia a favor dos interesses das classes dominantes ou faz parte de uma mobilização a favor da emancipação humana? [...] Por que a categoria de cidadania virou o foco principal da filosofia política liberal nas últimas duas décadas? (BANNELL; PRATA e FENERICH, 2011, p. 7).

Uma possível explicação é que “a categoria de cidadania oferece uma mediação entre o liberalismo⁶ e o comunitarismo⁷”, alternativas hegemônicas na filosofia política dos anos de 1980. Deste modo, podemos dizer que o destaque na justiça igualitária e nos direitos individuais, de grande importância no liberalismo, e o destaque nos sentimentos de pertencimento a uma comunidade, de identidade e comunidade política, importantes no comunitarismo, encontram-se na concepção de cidadania que associa a questão dos direitos

⁶ No liberalismo, a sociedade é regulada pelas leis do mercado e constitui-se como um sistema de circulação de pessoas e do seu trabalho. Neste sentido, o modelo liberal enfatiza o papel do cidadão privado como membro de uma sociedade econômica por meio do uso de sua autonomia privada garantida pela legislação. A política, por sua vez, tem a função de agregar os interesses dos cidadãos e, pela democracia representativa, eleger um legislativo e um executivo capaz de protegê-los (PRATA e BANNELL, 2011, p. 124-125).

⁷ A forma contemporânea de republicanismo cívico é chamada por alguns de comunitarismo. Na visão comunitária tradicional de política do bem comum [...] as pessoas participam da política no sentido de promover certos fins que já são compartilhados por um grupo como uma fé comum ou um modo tradicional de vida, ou seja, uma determinada concepção do bem. Por esta razão, o republicanismo cívico necessita assumir que as pessoas possuam objetivos pré-políticos comuns. [...] Neste sentido, no republicanismo, a política é concebida como constitutiva do processo de coletivização social como um todo e uma forma de reflexão sobre uma vida ética. O processo político, nesta perspectiva, serve ao controle da ação estatal por cidadãos através da participação no seu autogoverno. Logo, a política representa um meio no qual as pessoas podem realizar sua liberdade, no sentido positivo. Assim, a concepção republicana compreende que a comunidade política compartilhe a mesma tradição cultural, a mesma história e a mesma língua, além de um mesmo sistema econômico (PRATA e BANNELL, 2011, p. 127-129).

individuais com o entendimento de ser membro de uma determinada comunidade (BANNELL; PRATA e FENERICH, 2011, p. 7-8).

No entanto, ainda segundo esses autores, por mais que essa explicação possa dar conta de esclarecer a situação de maneira parcial, não é totalmente suficiente, pois não considera os contextos econômico, social e político das últimas décadas.

Assim, essa visão abstrata e formal da cidadania está, atualmente, sob forte ataque de pensadores alertas ao pluralismo e à sua importância para pensar a cidadania. A principal preocupação, neste caso, está relacionada à falsa universalidade concedida à concepção liberal de cidadania que não reconhece a diversidade (BANNELL; PRATA e FENERICH, 2011).

Diante disso, em um contexto de tensões que definem as lutas por democratização, é necessário que entendamos a dinâmica processual, contraditória, social e histórica da educação, sendo que ela não é uma instituição etérea, mas marcada pelas condições materiais e sociais do contexto ao qual pertence (STAUFFER e RODRIGUES, 2011).

Seguindo essa lógica, a formação não é, então, “para a cidadania”, mas sim uma “formação do cidadão” (cidadão real, presente, marcado por condições sócio-históricas, mas não determinado por estas). “Portanto é a “formação do cidadão” que não descola os termos de justiça das contradições e das relações de força entre as concepções de mundo presentes na sociedade” (STAUFFER e RODRIGUES, 2011, p. 44).

De acordo com Ribeiro (2002),

O conceito e a realidade da cidadania, mergulhados na sua compreensão histórico-filosófica, identificam a cidade, a civilização, o discurso, a gramática, a retórica, a escrita, a língua e a cultura dominantes, o conhecimento, a raça branca, a propriedade privada da terra e dos meios de produção como conteúdos indispensáveis a esse conceito e a essa realidade. Seria a educação escolar capaz de conferir tais conteúdos aos movimentos sociais populares quando alguns desses conteúdos são de natureza incompatível com determinadas populações-sujeitos de movimentos sociais populares? (RIBEIRO, 2002, p. 125).

Silva (2000) argumenta que garantir o acesso e permanência na escola não é o suficiente. É necessário que a finalidade da educação seja reavaliada – seus objetivos e o papel social da escola – para que novas questões da sociedade possam ser respondidas.

O ensino não deve estar voltado a uma proposta de verdades ou novos conhecimentos, mas sim a uma proposta de questionamento das verdades existentes. Parece-nos, assim, que não é qualquer processo educativo – qualquer ação pedagógica – que contribui para a construção da cidadania. De acordo com Gallo (2010),

Uma educação voltada para a legitimação do *status quo*, para a *subjetivação*,

isto é, para a constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido etc., leva à formação de autômatos sociais, de *cidadãos passivos* que não exercitam essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade. Por outro lado, uma educação voltada para a *singularização*, para a constituição de indivíduos livres, isto é, criativos e autônomos, é a que pode contribuir para a construção de *cidadãos ativos*, que de fato tomem em suas mãos os destinos de suas vidas e de sua comunidade (GALLO, 2010, p. 143-144, grifos do autor).

De acordo com Arroyo, no que diz respeito à educação, escola e cidadania, podemos considerar que

[...] o que as vincula nas diversas formas de luta popular pela escola não é apenas ser a demanda atendida, mas as formas sociais, organizativas, os processos políticos em que se inserem inúmeras mulheres, homens, jovens, associações, jornais e profissionais da educação. As lutas pela escola e pelo saber, tão legítimas e urgentes, vêm se constituindo um dos campos de avanço político significativo na história dos movimentos populares e na história da construção da cidadania (ARROYO, 1988, p. 79).

Essas reflexões mostram que a escola é uma instância que pode contribuir e muito para a educação com vistas à formação da cidadania. No entanto convive, paralelamente, com os limites e com as determinações da sociedade na qual está inserida (SILVA, 2000).

Seguimos concordando com Silva (2000, p. 68) e “acreditamos que nessa contradição das sociedades capitalistas, que limitam os direitos e ao mesmo tempo os asseguram legalmente, podemos encontrar as possibilidades de avançar no fortalecimento da cidadania democrática”. Deste modo, podemos considerar que a educação é a grande condição para o exercício da cidadania, portanto, direito fundamental de todos os homens e mulheres.

Assim, os que não possuem acesso à educação não têm condições de participar culturalmente ou economicamente da sociedade, sendo, além disso, prejudicados na sua ação enquanto seres humanos pois a identidade de cada um é constituída em sociedade (GOERGEN, 2013).

Podemos, com isso, concluir que o Estado – responsável pela convivência digna e justa dos sujeitos sociais tem o dever de propiciar educação a todos. No entanto,

Esta responsabilização do Estado enfrenta hoje forte oposição por parte dos estrategistas neoliberais, defensores dos direitos privados e da livre concorrência como melhor forma de organização social. Condenando o Estado por considerá-lo oneroso e ineficiente e interessados num novo segmento de mercado e lucro, defendem a privatização da educação e sua submissão às leis do mercado. Restringindo o acesso à educação àqueles que podem pagar por ela, transformam-na em mero produto. Esta estratégia, além de opor-se, em princípio, ao conceito de educação como direito de todos, consagra a desigualdade social e impede a realização dos seres

humanos como sujeitos e cidadãos (GOERGEN, 2013, p. 741).

Quando nos deparamos com efeitos negativos desta política das últimas três décadas, consideramos o necessário acesso à educação de qualidade como condição de realização humana e de justiça social, tendo o Estado como responsável pela garantia do direito de todos à educação de qualidade. Porém, um grande desafio que se apresenta no acesso à educação de qualidade está relacionado à tendência neoliberal na educação (GOERGEN, 2013).

As tendências privatistas e administrativas que a perspectiva neoliberal impõe às escolas exercem enorme influência no sistema educacional. Além dos aspectos relacionados à “administração” e “gerenciamento”, concepções de ensino e de aprendizagem, de currículo, de avaliação, de projetos político-pedagógicos, de formação de professores etc, são também influenciados pela lógica liberal (CARVALHO; SOUZA, 2018). Com isso, a escola, principalmente a escola pública, fica claramente ameaçada.

Diante dos princípios orientadores da lógica liberal, surgem dificuldades em relação a perspectivas mais abertas para as práticas pedagógicas, impossibilitando, assim, o desenvolvimento, por exemplo, de práticas interdisciplinares (CARVALHO; SOUZA, 2018).

Ainda de acordo com esses autores, “a tendência neoliberal vai sendo assimilada, de tal forma e em tal extensão, que não nos damos conta do quanto ela restringe os nossos pensamentos, sentimentos e práticas como educadores e pesquisadores” (CARVALHO; SOUZA, 2018, p. 228).

Dentre as questões que chamam para a transformação do quadro que se apresenta e para a prática de atitudes cidadãs, a questão ambiental está posta na ordem do dia e, assim, a chamada para uma educação ambiental, que seja para a cidadania plena, cidadania ambiental, cidadania planetária, etc se faz necessária.

No contexto brasileiro, a questão ambiental surge como um dispositivo que permite “um novo fôlego ao exercício da cidadania”, algo que deve ser valorizado e aproveitado pelos educadores ambientais. A questão ambiental “carrega consigo um componente revelador das diferenças sociais na sociedade brasileira, promovendo, assim, uma frutífera parceria entre a demanda por um quadro de vida socialmente justo e ambientalmente saudável” (LAYRARGUES, 2000, p. 93-94). Ainda de acordo com Layrargues (2000), surge “daí a inevitável convergência entre a luta em busca de melhores condições de vida e a cidadania ambiental⁸” (p. 109).

⁸ Assim como considerado por Carvalho e Souza (2018), também consideramos que diante dessa diversidade de adjetivos relacionados ao termo cidadania – planetária, ecológica, ecocidadania, entre outros -, todos possam ser associados à intenção de qualificá-los como cidadania ambiental, no sentido de uma “nova cidadania”.

Quando nos envolvemos com a educação ambiental, lidamos com um campo que apresenta conflitos, envolvido por diversos interesses e que “depende de intenções planejadas e estratégias de luta que se contrapõem a outros interesses, muitas vezes hegemônicos e com resistências históricas às mudanças. Não há espaços para ingenuidades ou ações pouco articuladas” (CARVALHO; SOUZA, 2018, p. 230).

Seguindo as ideias de Carvalho e Souza (2018), acreditamos que

Cabe-nos, assim, como pesquisadores e educadores reconhecermos que estamos envolvidos por contextos nos quais interesses ideológicos conflitantes e conflituosos dos mais diversos exercem suas influências tanto nas ações de formulação e implementação de políticas públicas em educação / educação ambiental quanto, também, nas políticas de produção e veiculação de conhecimentos (CARVALHO; SOUZA, 2018, p. 230)

A respeito das questões que envolvem educação ambiental e cidadania, Jacobi (2003) apresenta o seguinte argumento: “e como se relaciona educação ambiental com a cidadania?” (JACOBI, 2003, p. 198). Na tentativa de explorarmos tal relação, escolhemos essa questão para orientar nossas discussões no próximo tópico.

1.3 Educação Ambiental e Cidadania⁹

A educação, ao carregar consigo as possibilidades de transformação ou manutenção da ordem social existente, é um ato político (LIMA, 2004). Esse caráter político da educação e, conseqüentemente, da EA se dá diante da impossibilidade de neutralidade de tais práticas, vistas como uma atividade da prática social. No entanto, considerá-las assim não quer dizer que sejam “necessariamente críticas e transformadoras, podendo ser também, porque políticas, não críticas e reprodutoras” (TOZONI-REIS, 2007, p. 1).

De acordo com Carvalho (2004),

É possível denominar educação ambiental a práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico. Assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade (CARVALHO, 2004, p. 18).

Sendo assim, as atividades de EA seguem modelos liberais ou progressistas, os quais transformam ou simplesmente mantêm as relações sociais existentes. “A educação ambiental, assim como a Educação, é um instrumento ideológico de reprodução social. É um veículo por

⁹ Consideramos importante esclarecer que o capítulo 2 (Educação Ambiental e a Dimensão Política do Processo Educativo) da dissertação de mestrado da autora (FASSIS, 2014) nos serviu de inspiração ao escrevermos este tópico.

onde atravessa a disputa pela conservação ou transformação das condições sociais” (LAYRARGUES, 2006, p. 80).

Ao contrário do que acontece com outras pedagogias que tiveram sua origem na esfera de preocupações educativas, a EA é uma resposta da educação a uma preocupação com a questão ambiental, por isso não pode ser compreendida fora dos movimentos ecológicos, os quais teceram críticas ao capitalismo industrial em busca de um ideal emancipatório que inaugurou a história política do campo (CARVALHO, 2008).

Bastante heterogêneo, além de movimentos sociais, políticas públicas e partidos políticos, o campo ambiental pode incluir também hábitos de consumo, diferenciados estilos de vida, entre outros (CARVALHO, 2000). “É dentro deste terreno movediço e altamente complexo que o(a) educador(a) ambiental vai inscrever o sentido de sua ação, posicionando-se como educador(a) e como cidadão(ã). Daí o caráter não estritamente pedagógico, mas político de sua intervenção” (CARVALHO, 2000, p. 59).

Diante de tais pressupostos, entende-se e espera-se que o processo educativo caminhe em uma direção que vá além de um caráter apenas expositivo – promoção de colóquios, palestras, exposições e campanhas meramente informativas – mas explorar o potencial de mobilização e transformação social (GUIMARÃES, 2004).

Podemos considerar que tanto a educação quanto a questão ambiental tomam a questão política como sua principal dimensão com diferentes visões de mundo e interesse (LIMA, 1999), sendo que, de acordo com Carvalho (2006), o caráter político de ambos permite a aproximação das duas realidades. É importante evidenciarmos ainda que o que garante essa “aproximação entre possíveis interpretações quanto aos significados da temática ambiental e da educação ambiental [...] é o caráter político também da educação ambiental” (CARVALHO, 2006, p. 23).

O simples reconhecimento do caráter político da EA não garante que ele se concretize como tal, pois, “antes de mais nada será necessário reconhecer o significado profundo dessa constatação e imprimir aos programas de educação ambiental características pedagógicas que façam jus a essa perspectiva” (CARVALHO, 2006, p. 24).

Conforme já apresentado na Introdução deste trabalho, Carvalho (2006) desenvolve um modelo no qual a EA encontra na dimensão política um dos pontos centrais de sua base. No entanto, a dimensão política pode tornar-se concreta ao articular-se com outras dimensões do processo educativo, quais sejam, a dimensão dos conhecimentos, a dimensão dos valores éticos e estéticos, e uma terceira, a de participação política. Esse modelo é uma orientação possível, mas não única (CARVALHO, 2006).

As dimensões trabalhadas por Carvalho (2006) já foram esclarecidas anteriormente. Queremos acrescentar aqui que é por meio da “articulação dialética entre teoria e prática, constituindo a prática intencionalizada – a práxis, segundo os filósofos – que a educação cumpre a sua perspectiva crítica e emancipadora – e por isso, transformadora”, o que implica na necessidade de se considerar de maneira recíproca as diversas dimensões da prática educativa (CARVALHO, 2006, p. 26).

Assim, quando voltamos nossa atenção à dimensão da participação, refletimos sobre as consequências dessa perspectiva para as práticas de EA e sua contribuição na efetividade de uma prática educativa em EA voltada para a cidadania.

O exercício da cidadania engloba duas ações interdependentes: a primeira refere-se à clara participação dos indivíduos na organização e condução da vida privada e coletiva; e a segunda diz respeito à capacidade de os indivíduos realizarem suas escolhas. Ambas caracterizam o indivíduo como cidadão (RODRIGUES, 2001).

“A participação representa e possibilita a ação interativa entre as forças (dos diferentes interesses) que se complementam e se contrapõem numa realidade vista como totalidade” (GUIMARÃES, 2007, p. 72). Com isso, a ampla participação social e a ampliação democrática do espaço deve ser o princípio para uma EA transformadora. No entanto, a real participação será possível apenas com a mobilização dos atores sociais comprometidos com o processo.

De acordo com Loureiro et al. (2003),

Passou a ser urgente a busca de mecanismos efetivos de participação que tragam para o âmbito dos direitos o senso de responsabilidade cívica com ênfase nas questões de humanidade (gênero, ambiente, minorias, fome, exploração infantil, analfabetismo, doenças epidêmicas, entre outras). No mundo contemporâneo, o conceito de cidadania envolve complexos conjuntos de direitos e responsabilidades sociais não mais limitados ao Estado-Nação, e sim pensados, produzidos e reproduzidos em sentido global. *Ecocidadania, cidadania planetária* ou *cidadania ecológica* é um conceito utilizado para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais quanto globais, tendo como eixo central o respeito à vida e a defesa do direito a esta em um mundo sem fronteiras geopolíticas. Nesse conceito, amplia-se o destaque ao sentimento de pertencimento à humanidade e a um planeta único (LOUREIRO, et al., 2003, p. 43, grifos nossos).

Entre os conteúdos e estratégias da ação participativa em EA, estão *o conhecimento da realidade que se deseja transformar* – a apropriação dos territórios, espaços/locais onde moram e realizam suas atividades diárias pode provocar nos indivíduos o desejo de apropriação e transformação de suas comunidades: *o conhecimento das regras desta realidade* – conhecer as leis, os direitos e deveres, geram segurança no agir; *o sentimento de participar de uma realidade*

e ser responsável por ela – o sentimento de pertencer a uma realidade, grupo ou comunidade desperta o sentimento de compromisso e responsabilidade com a mesma; *o desenvolvimento do sentimento e da compreensão de autonomia e de interdependência* – da tensão do poder de emancipação do indivíduo e o poder do grupo, gerado pela participação, possibilita a construção de espaços coletivos decisórios para a transformação (LOUREIRO et al., 2003).

Como desafio para a educação, fica a busca de novos modos de se pensar e conceber o desenvolvimento, o incentivo à emancipação humana e novas formas de organização do trabalho. Para isso, é necessário que tanto educadores quanto educandos trabalhem solidariamente na construção de novos conhecimentos, novos sujeitos e na definição de ações que transformem de maneira política e estrutural a realidade. Tais aspectos devem fazer parte do trabalho daqueles que desejam colaborar na formação de cidadãos autônomos que possam estimular o desenvolvimento cooperativo e sustentável (LOUREIRO et al., 2003).

Sendo a EA entendida enquanto uma prática social, o que podemos fazer em nossas ações diárias, nos diversos espaços pedagógicos?

De acordo com Loureiro et al. (2003), devemos, em primeiro lugar, evitar o simples discurso de que “a educação é a solução”. É necessário que consideremos a importância histórica da educação enquanto processo de mudança e transformação, no entanto, ela não pode agir isoladamente. Em segundo lugar, precisamos elucidar a responsabilidade que tem o indivíduo em sua comunidade, no Estado-Nação e no planeta. Em terceiro lugar, devemos considerar uma nova forma de se pensar o consumo, o tipo de produção e a triste lógica do supérfluo. Em quarto lugar, é necessário que nos conscientizemos de que os problemas são complexos e não têm sua origem exclusivamente no indivíduo. Não basta que cada um faça a sua parte, é necessário atuarmos em instâncias organizadas e intervirmos de maneira individual e coletiva nos mecanismos de ordem e organização do Estado. Para concluir, como quinto e último aspecto está o direito constitucional do cidadão na reivindicação, através do Ministério Público, a um ambiente ecologicamente sadio e equilibrado (LOUREIRO et al., 2003).

De acordo com o autor, os cinco aspectos citados estão relacionados à construção da *cidadania ecológica* (LOUREIRO et al., 2003, p. 93) e são de extrema importância para a consolidação do sentimento de pertencimento a uma sociedade que tem seu futuro dependente de nossas ações. Segundo Loureiro et al. (2003),

Para promover a emancipação de pessoas para o exercício da cidadania plena e de instituições para o interesse do bem comum, o conhecimento precisa ir além do diagnóstico, propondo alternativas para o enfrentamento dos problemas e divergências; a informação deve ir além dos fatos cotidianos e do denunciamento para divulgar inovações, disseminar experiências compartilháveis e perspectivas promissoras de longa duração; e a

comunicação necessita ir além do senso comum e da “opinião pública”, promovendo transformações no pensamento, hábitos e atitudes [...] Definitivamente, cidadania implica um processo permanente, crítico e reflexivo de aprendizagem individual e coletiva acerca do que somos em sociedade e do que queremos para esta; atuar em escolas, empresas, movimentos sociais, governos, famílias, ONGs, comunidades e demais espaços e instituições que formam a sociedade. E isto não é simples e nem pode ser tratado de modo superficial, principalmente quando almejamos consolidar uma cidadania plena que esteja em sintonia com o que se propõe no âmbito do paradigma ecológico (LOUREIRO et al., 2003, p. 163-165).

A relação entre EA e cidadania tem estado presente nos trabalhos de EA. Realizamos diversas buscas em periódicos da área da Educação / Educação Ambiental, e pudemos encontrar publicações dos últimos anos e que apresentam tal relação. Algumas de nossas buscas foram orientadas através da leitura do trabalho de Carvalho e Souza (2018), o qual já apresenta alguns resultados a respeito “do lugar que o ideal de cidadania ocupa no discurso da educação ambiental” (CARVALHO e SOUZA, 2018, p. 211).

Na *Revista Ambiente e Educação*, os estudos de Menezes et al. (2018) apresentaram como objetivo investigar o processo educativo ambiental em uma escola pública de ensino fundamental, do estado do Ceará. Neste trabalho, os autores observaram que, de acordo com informações dos alunos, os principais meios de informação sobre EA são a escola, jornais e revistas; acreditam que a escola possui um papel fundamental na formação cidadã dos mesmos. Apesar disso, a maioria dos alunos afirma que não há essa prática no ambiente escolar. Os autores finalizam, considerando que, sendo a escola promotora de conhecimentos e cidadania, ela deve cumprir seu papel e promover educação integral aos seus alunos conforme preconiza a legislação educacional brasileira.

De acordo com o trabalho de Nepomuceno e Guimarães (2016), também publicado na *Revista Ambiente e Educação*, os autores discutem a participação e a formação para a cidadania em sintonia com a EA Crítica, entendendo-as enquanto ferramentas de transformação da sociedade antidemocrática e dependente do capital financeiro. A pesquisa destaca a importância de uma abordagem ambientalista e pedagógica emancipatória voltada ao exercício da cidadania na transformação e ressignificação das condições de vida e inserção do ser humano no ambiente, superando a dicotomia dominante.

Em outro periódico por nós pesquisado, a *Revista Brasileira de Educação*, Souza (2016) considera que a ambientalização das universidades públicas tem se dado de forma tímida e pouco satisfatória, com uma visão naturalista sobre meio ambiente, com programas de EA pouco expressivos e a busca da resolução dos problemas por meio de soluções tecnológicas. Segundo a autora, uma profunda inserção de empresas privadas nas instituições de ensino

superior é considerada preocupante uma vez que é prioridade nessa relação a produção de conhecimentos voltados ao mercado, o que afasta essas instituições de seu papel social. A questão “Para o mercado ou para a cidadania?” conduz a pesquisa ao questionar as intenções da formação universitária. A autora conclui que a educação para o meio ambiente nas universidades deve buscar o equilíbrio entre a qualificação profissional para o trabalho e a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres com a sociedade, além de inserir-se nela como cidadãos críticos, que busquem o bem comum e a justiça ambiental.

No periódico *Educação Ambiental em Ação*, o trabalho de Santos e Reis (2014) nos chama a atenção pois aborda a importância da EA para a formação cidadã, com uma discussão sobre o papel da escola e do professor nesse processo. O trabalho considera que a devastação ambiental é causada pela ausência de condições de cidadania a classes sociais mais baixas, relacionada aos interesses econômicos que não respeitam o tempo e espaço necessários à manutenção dinâmica do meio ambiente.

O trabalho de Carvalho e Souza (2018) nos orientou na busca de um número especial publicado no periódico *Environmental Education Research* (EER) (v. 21, n. 3, 2015) com um tema relacionado às dimensões políticas da educação: “Environmental Education in a neoliberal climate”, em cuja Introdução do editorial percebemos a ênfase na relação entre EA e cidadania. Algumas das publicações presentes nesta edição apresentam claramente essa relação. Um exemplo é o trabalho de Stahelin, Accioly e Sánchez (2015) que considera a ênfase que tem sido dada, em nosso país, às possibilidades de processos educativos em EA na formação dos sujeitos-cidadãos. Com isso, espera-se que seja promovida uma leitura crítica da realidade socioambiental a qual possibilite a esses sujeitos ações direcionadas à superação das injustiças sociais e ambientais.

Conforme dissemos no parágrafo anterior, Carvalho e Souza (2018) fizeram buscas no periódico *Environmental Education Research* (EER) com o objetivo de pesquisarem a respeito de trabalhos em EA com foco na relação entre EA e cidadania. Em uma primeira busca, ao incluírem o descritor cidadania para terem ideia de quantos trabalhos relacionados à cidadania havia no periódico em questão, tiveram um retorno de 453 artigos, desde 1977.

Ao tomarmos conhecimento desse resultado e curiosos para sabermos qual seria o retorno que teríamos neste momento, seguimos o mesmo caminho de busca, o que nos resultou em 615 artigos com o mesmo descritor. Tais resultados nos mostram a crescente preocupação e o crescente número de publicações que enfatizam a relação entre EA e cidadania.

A pesquisa de Carvalho e Souza (2018) nos orientou também na busca de uma publicação da *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, do ano de 2014 (v. 4,

n. 2), que traz um número especial intitulado “Discursos Ambientais em Educação em Ciências: contribuições para a democracia, cidadania e justiça ambiental”. Neste número, diversos artigos também apresentam a relação entre EA e cidadania como eixo central de seus trabalhos.

Entre os trabalhos presentes nesta publicação, Colombo (2014) faz uma análise da EA como instrumento de formação cidadã, onde apresenta, no ambiente escolar, os conceitos de EA, interdisciplinaridade e cidadania, e conclui que é possível que se desperte o interesse, o envolvimento e a participação ativa dos alunos em busca das soluções para os problemas ambientais através de atividades práticas, interdisciplinares e significativas que superem a fragmentação do saber.

Em outro trabalho presente nesta edição, as autoras buscam compreender como construções discursivas de professores(as) em formação continuada articulam determinados objetivos do ensino de ciências, sobretudo aqueles que dizem respeito às relações entre ciência e sociedade e cidadania à discursos sobre justiça ambiental e risco (COSENZA et al., 2014, p. 90).

Na pesquisa de Conrado, Nunes-Neto e El-Hani (2014), os autores partem do pressuposto de que, para a educação científica, o ensino tradicional é insuficiente para uma aprendizagem direcionada à ação social cidadã. Diante disto, o trabalho defende que estratégias pedagógicas com base na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) podem contribuir na formação de cidadãos responsáveis social e ambientalmente ao fornecer uma ampla aprendizagem e promover o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Como último exemplo dos trabalhos publicados nesta edição de 2014, o artigo de Santos, Carvalho e Levinson (2014) tem como objetivo sistematizar resultados relacionados com a dimensão política da educação ambiental apresentada em artigos que estabelecem relações entre educação ambiental e o ensino de Ciências da Natureza, destacando aspectos em termos de democracia, cidadania e justiça social. Os autores buscaram evidenciar o contexto da educação básica que tem sido privilegiado nessas pesquisas, tais como áreas curriculares, temas ambientais e temas de estudo que têm sido selecionados pelos pesquisadores que investigam essa temática (SANTOS; CARVALHO e LEVINSON, 2014, p. 199).

Finalizando nossas reflexões sobre EA e cidadania, concordamos com Loureiro et al. (2003) que, diante de todos os desafios que se apresentam, o mais importante neste momento, em relação à *cidadania ecológica* (LOUREIRO et al., 2003, p. 166), é a nossa mobilização com a realidade que se apresenta, visando à construção de alternativas para os problemas criados por nós mesmos. Cabe-nos uma atitude qualificada técnica e profissionalmente, além de

conhecimento e compromisso social.

Resumindo: é necessário que o exercício da cidadania esteja voltado ao “caminho da construção de uma sociedade sustentável, resultado da realização da liberdade humana e de uma nova ética em nossas relações com a natureza” (LOUREIRO et al., 2003, p. 166).

Antes de iniciarmos nosso próximo capítulo referente às perspectivas teórico-metodológicas presentes em nossa pesquisa, consideramos importante destacar que trabalhos anteriores já realizaram discussões sobre a temática que envolve educação, EA e cidadania, buscando explorar processos de produção de sentidos em relação à EA na construção da cidadania em relatos de pesquisa ou textos reflexivos.

Como exemplo, citamos o trabalho de Carvalho e Souza (2018), já referenciado anteriormente em nosso texto. Em sua pesquisa, os autores procuraram, a partir de sucessivas leituras e da análise dos resumos das teses e dissertações em EA, explorar e sistematizar possíveis núcleos de significados sobre a relação entre EA e o processo de construção da cidadania.

Neste trabalho, caminharemos de forma semelhante em nossa investigação, buscando a compreensão dos significados e sentidos que podem ser construídos entre EA e cidadania através do diálogo com os textos completos das teses e dissertações em EA, conforme apresentaremos no capítulo a seguir.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A perspectiva teórico-metodológica escolhida para nortear esta pesquisa tem seu enfoque na linguagem, na linha das análises discursivas, com o intuito de analisar a produção acadêmica em Educação Ambiental e, de maneira mais específica, os possíveis sentidos que podemos construir a partir dos enunciados das teses e dissertações que problematizam, no contexto escolar, o aspecto da cidadania.

A análise dialógica da linguagem permite considerar as teses e dissertações selecionadas nesta pesquisa enquanto textos abertos, inacabados, com leituras, perguntas e respostas diversas. Ou, de acordo com Volóchinov (2017):

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas uma cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra de seus antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Quando remetemo-nos aos estudos das teses e dissertações, entendemos que:

O diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. [...] desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Cientes de que o produto final do relato não se encerra em si mesmo, sabemos que as teses e dissertações são uma resposta a outros enunciados. Tais enunciados, ao buscarem respostas a questões postas, por vezes levantam novos questionamentos que apreciarão outras respostas.

A partir dessa compreensão, aproximamo-nos das teses e dissertações em Educação Ambiental enquanto enunciados concretos e discutimos os significados em circulação e os sentidos que vimos produzindo em relação à cidadania nas pesquisas selecionadas.

De acordo com Bakhtin e seu Círculo¹⁰, a linguagem não se dissocia da interação social

¹⁰ Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais. O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século XX. Inicialmente, não podemos falar do Círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros

e histórica, acrescentando a vertente ideológica aos próprios elementos da linguagem. Para esse grupo de autores, o emprego da língua “efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Podemos dizer que a língua integra a vida através de enunciados compostos por palavras, ou seja, “toda palavra tem intenções e significados, constituindo-se em um pequeno palco em que ênfases sociais multidirecionais se confrontam e entram em embate” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140). Evidentemente, “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e à qual respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181).

Podemos considerar que,

[...] em sua essência, a *palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte* [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor).

Na perspectiva bakhtiniana, as palavras expressas pelos diferentes sujeitos resultam da incorporação das palavras de outros sujeitos na interação social (FREITAS, 2005). Ou, segundo Bakhtin (2011),

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Deste modo, todo texto, seja ele “escrito ou oral, está conectado dialogicamente com outros textos. Está pensado em consideração a outros possíveis textos que este pode produzir; antecipa possíveis respostas, objeções, e se orienta em direção a textos anteriormente produzidos” (PONZIO, 2009, p. 102). Portanto, sendo o enunciado um elo na contínua cadeia de discursos (VOLÓCHINOV, 2017), todo discurso será, constantemente, perpassado por enunciados, trazendo consigo a palavra de outros indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 2011).

Podemos dizer isso, pois “todas as palavras são direcionadas a alguém e são de alguém

(Bakhtin, Volochinov e Medvedev, entre outros não menos importantes) e seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns por meio de troca de identidade sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo (MOLON e VIANNA, 2012).

(não há palavras neutras, que existam por conta própria) e dizer as palavras próprias – as que “pertencem” a alguém – só é possível em resposta a algo que foi dito antes de nós” (BUBNOVA; BARONAS; TONELLI, 2011).

Uma palavra, segundo Vianna (2010), pode ter o mesmo significado com sentidos diversos dependendo do contexto em que está inserida, o que nos faz perceber que “o sentido é definido pelo contexto e pelo momento histórico e, portanto, é mais flexível do que o significado [...] O sentido não é direto e padronizado, estando sujeito às diferentes percepções de cada indivíduo, portanto é único, pessoal” (VIANNA, 2010, p. 162).

Para Volóchinov (2017), a compreensão responsiva de um enunciado pode gerar um tema¹¹, sendo então, o significado, o mecanismo a partir do qual as unidades temáticas podem ser construídas. Deste modo, consideramos que o significado se relaciona à palavra por um acordo histórico entre os sujeitos falantes, enquanto os sentidos e o tema possuem fluidez e potencialidades múltiplas, dependendo do contexto em que se encontram.

Para ilustrar melhor o que queremos dizer, Cereja (2014) mostra, em um exemplo, a relação entre significado e sentido:

Que horas são?, por exemplo, é relativamente estável nas diferentes instâncias históricas em que é utilizada. Quando um professor, por exemplo, a poucos minutos do sinal, pergunta à classe *Que horas são?*, pode desejar saber quantos minutos ele ainda tem para desenvolver a matéria; uma criança que adentra a cozinha e faz a mesma pergunta à mãe, enquanto esta termina de preparar o almoço, pode querer saber se o almoço está pronto; a mesma pergunta poderá ter o sentido *de Está na hora de irmos embora?*, se um colega faz a pergunta a outro num banco, ao final do expediente (CEREJA, 2014, p. 202).

Diante da citação apresentada anteriormente, podemos perceber que o significado é mais estável e permanente, enquanto o sentido recria-se a todo o momento no processo histórico. Assim, de acordo com Volóchinov (2017, p. 129), significação corresponde aos elementos da enunciação¹² que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos; constituem elementos que se permanecem fixos; trata-se da palavra dicionarizada.

Com isso, podemos observar que a palavra, “dentro de um enunciado, possui um

¹¹ O tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação –, mas também pelos aspectos extraverbiais da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228).

¹² Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações em um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN, 2009, p. 79).

significado que é construído entre os pares, sendo, assim, convencionada. O homem, de posse dos signos que o tornam membro de um grupo, explora-os com base no significado que cada um possui”. A palavra e a sua estabilidade ficam vulneráveis aos interesses e emoções das variadas situações, adquirindo, assim, sentidos diversos (VIANNA, 2010, p. 162).

É possível dizermos que o sentido é construído no momento de interlocução entre os sujeitos durante a troca de enunciados, sendo este momento, um momento único e irrepetível. Assim, a construção de sentidos é possível apenas diante do outro, durante a troca de enunciados e “esse diálogo nunca acaba, pois sempre há mais palavras a dizer. Nas palavras e contrapalavras constroem-se sentidos. Eles são muito variados, e dependem do momento, do contexto e dos sujeitos, transformando-se num acontecimento único que nunca se repetirá” (VIANNA, 2010, p. 163).

Podemos então considerar que as palavras – ou signos - que um pesquisador utiliza em sua prática discursiva, na elaboração de uma tese ou dissertação, assinalam não apenas o seu texto enquanto científico, mas atribuem significados diversos às palavras, justificando suas intenções mais gerais.

Assim, o nosso entendimento nesta pesquisa é que a sistematização dos significados do termo cidadania nas teses e dissertações selecionadas constitui-se como um caminho, primeiro, de reconhecimento de significados para, na sequência, uma aproximação com sentidos passíveis de serem mobilizados e ideologias mais estáveis e de maior consenso no campo da pesquisa.

Bakhtin (2011, p. 381) considera que “o significado está excluído do diálogo, mas abstraído dele de modo deliberado e convencional. Nele existe uma potência de sentido”, e diz que o sentido

[...] é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2011, p. 382).

Nesta pesquisa consideraremos, enquanto enunciado, a análise do texto integral da

tese ou dissertação, entendendo que as características presentes no argumento textual atuam como parte material de um processo dialógico.

Ao selecionarmos as teses e dissertações para a composição do *corpus* documental da pesquisa, consideramos esses documentos como enunciados concretos e ideológicos carregados, assim acreditamos, de uma infinidade de sentidos que poderão ser mobilizados pelo leitor. Acreditamos ainda que essa possibilidade de construção de sentidos poderá nos indicar caminhos, conflitos e limites do discurso científico da Educação Ambiental.

2.1 Enunciados – Teses e Dissertações na Perspectiva Bakhtiniana

Conforme mencionado anteriormente, o enunciado tem, nas palavras, a sua constituição e é visto por Bakhtin e seu círculo (BAKHTIN, 2009, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) como unidade da comunicação, sendo também ideológico e constituído por elementos verbais e extraverbais. Os primeiros elementos (verbais) são os aparatos técnicos da língua compostos pela palavra e seus significados, a entonação e o estilo – elementos constitutivos da parte verbal do enunciado. Os segundos (extraverbais) estão relacionados ao contexto e à realidade social e cultural em que o autor do enunciado está inserido.

Considerando que o termo cidadania possui elementos extraverbais do contexto em que foi produzido, devemos considerar que a utilização desse termo no campo da Educação Ambiental conta com uma transposição de ideologias para esse campo, capaz de manter um diálogo sempre presente através de seus enunciados – teses e dissertações.

Assim, conforme apresentamos anteriormente, na perspectiva de Bakhtin e seu círculo (BAKHTIN, 2009, 2011; VOLÓCHINOV, 2017) todo discurso é dialógico, o que faz com que uma tese ou uma dissertação, mesmo representando um produto final de um trabalho de doutorado ou mestrado, seja, ainda, um elo da cadeia comunicativa.

Podemos então perceber que todo discurso científico possui uma natureza voltada ao diálogo, pois, para a existência da interação dialógica, faz-se necessária a alternância de sujeitos e a interação de dois ou mais enunciados materiais, independentemente da presença física desses sujeitos.

Segundo Carvalho (2015), ao assumirmos tal perspectiva, assumimos também que nossas produções não são um retrato fiel da realidade que envolve as propostas e práticas de Educação Ambiental, mas atuam como resultados de interações discursivas (CARVALHO, 2015); são, de acordo com Ferrerira (2002), um elo na cadeia de comunicação verbal que, possivelmente, estimularão outros enunciados.

Sendo assim, é possível considerarmos as teses e dissertações como documentos produzidos por pesquisadores, que se constituem como um gênero específico – e que, como texto, apresentam diversas vozes, repletas de significados e intencionalidades. A presença de signos específicos nos discursos pode servir enquanto marcadores dos variados discursos produzidos por enunciados.

No caso deste trabalho, como já explicitado, a intenção é de , investigar como um signo ideológico – a palavra cidadania – marca a relação entre diferentes enunciados ao trazer consigo ideias, relações e valores.

Buscaremos construir, considerando essa perspectiva teórica, um caminho metodológico para a análise das teses e dissertações em Educação Ambiental como enunciados concretos considerando as mesmas, enquanto um gênero discursivo que compõem o discurso científico. Esperamos, com isso, que esse referencial nos permita propor compreensões acerca do signo “cidadania” presente nos textos analisados.

2.2 Abordagens Metodológicas para a Análise das Teses e Dissertações

Considerando as questões postas e os objetivos apresentados para esta investigação, consideramos a abordagem qualitativa mais apropriada para o desenvolvimento desta pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Neste trabalho, uma vez que os documentos a serem analisados são relatos de pesquisa, na forma de teses e dissertações, o trabalho caracteriza-se como sendo "estado da arte”.

As pesquisas do tipo “estado da arte” são de caráter bibliográfico, inventariante e descritivo, procuram fazer um mapeamento e fomentar a discussão acerca da produção acadêmica nos diversos campos do conhecimento (FERREIRA, 2002). Nessa mesma direção, Megid Neto (1999) ressalta que

A ampla e adequada divulgação da produção científica em determinado campo do conhecimento depende cada vez mais de estudos desse tipo, algo bastante frequente em países de larga tradição de pesquisa em educação, porém muito aquém das necessidades brasileiras. Ressentimo-nos aqui de maior quantidade de trabalhos do tipo “estado da arte”, o que limita sensivelmente a socialização do saber oriundo da pesquisa acadêmica (MEGID NETO, 1999, p. 32).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos perceber as evidências do quanto uma pesquisa do tipo estado da arte pode contribuir para uma determinada área, pois as preocupações, o delineamento e os debates acerca da produção acadêmica de um campo

científico permitem uma avaliação do que vem sendo produzido, possibilitando uma expansão do campo e contribuindo para que essa área encontre maior solidez e estabilidade no meio acadêmico, com melhores direcionamentos dos focos e metodologias de pesquisa (MEGID NETO; CARVALHO, 2018).

Podemos caracterizar as pesquisas do tipo “estado da arte” como descritivo-explicativas (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2018). De acordo com esses autores, essa denominação é possível pois são estudos que buscam, primeiramente, a identificação, a descrição e a explicação de fatos e fenômenos. Posteriormente, procuram compreender o significado do trabalho analisado, levando em conta a área de conhecimento em que foi produzido.

Antes de darmos continuidade a esse item, gostaríamos de ressaltar que a abordagem metodológica que será aqui apresentada foi utilizada na dissertação de mestrado da autora com menor ênfase na perspectiva bakhtiniana. Além disso, os trabalhos de Amaral (2018), Angeli (2017), Carvalho e Souza (2018), Kato (2014) e Valentin (2016) contribuíram muito para a elaboração das perspectivas teóricas e das abordagens metodológicas desenvolvidas neste trabalho.

Pretendemos caminhar no sentido de analisar as teses e dissertações além dos elementos materiais presentes nos textos, mas considerando também os elementos extraverbais e contextuais em uma visão dialógica dos relatos das pesquisas, considerados enquanto enunciados concretos.

A análise dos trabalhos selecionados caminhará, ainda, na tentativa de um posicionamento exotópico da pesquisadora em relação às pesquisas a serem analisadas. Pretende-se buscar essa posição, pois, todo pesquisador ou pesquisadora, no movimento de exotopia, toma distância e “se coloca fora do outro, o que confere ao pesquisador um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o” (FREITAS; RAMOS, 2010, p. 17).

Ao optarmos, também, pela análise de processos de construção de sentidos a partir da mediação da linguagem, pretendemos a partir da seleção de teses e dissertações no Banco EArte e delimitação do *corpus* documental da pesquisa, explorar os sentidos possíveis de serem mobilizados entre as palavras ou conjunto de palavras que vêm, nas teses e dissertações, associadas ao termo cidadania; e explorar, também, os sentidos possíveis de serem mobilizados sobre o papel atribuído à educação, à EA e à escola no processo de formação da cidadania, nas teses e dissertações em EA.

Essa trajetória, que se constitui em um exercício descritivo-analítico, pode

compreender, segundo Ferreira (2002), dois momentos distintos. No primeiro momento, o pesquisador

[...] interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa. (...) Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar (FERREIRA, 2002, p. 265).

No entanto, ainda é possível aprofundarmo-nos mais sobre a produção, analisando aspectos específicos, penetrando na estrutura interna das investigações e desencadeando um estudo analítico que pode incidir sobre determinadas características dessa produção. Com isso, temos o segundo momento, ou segunda etapa do trabalho, na qual o pesquisador pode indagar sobre a possibilidade de detalhar essa produção, analisando tendências, ênfases, enfoques temáticos e metodológicos, opções teóricas, aproximando ou diferenciando diferentes pesquisas na escrita de uma história de uma determinada área de conhecimento (FERREIRA, 2002).

Considerando que esta pesquisa está inserida em um esforço mais amplo de investigação na linha do estado da arte da produção científica em Educação Ambiental, a saber, o projeto Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações (Projeto EArte), procuramos nos próximos subitens uma descrição sucinta desse projeto interinstitucional e de uma descrição mais detalhada dos processos iniciais de busca e seleção dos trabalhos que constituirão nosso *corpus* documental.

2.3 O Projeto EArte

Os estudos na linha do estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil tiveram a iniciativa do Prof. Dr. Hilário Fracalanza, a partir do Projeto de Pesquisa "O que sabemos sobre Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)", desenvolvido no período de 2006 a 2008, pelo Grupo FORMAR Ciências por meio do Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UNICAMP (Cedoc), com apoio do CNPq.

Podemos dizer que os resultados dessa primeira pesquisa possibilitaram:

dimensionar os diferentes recortes da produção sobre Educação Ambiental realizada nas diversas regiões do país; recuperar parte da produção acadêmica produzida no Brasil, elaborando um catálogo preliminar; organizar parte do acervo das pesquisas em Educação Ambiental em papel e no formato digital; propor alguns descritores da produção acadêmica em Educação Ambiental; e identificar alguns dos focos de estudos do tipo "estado da arte" realizados através da produção e da discussão de textos de base. A partir de 2008, o projeto foi retomado, a partir de um convite do Prof. Dr. Hilário Fracalanza, da Unicamp, contando com a participação de pesquisadores de Universidades do Estado de São Paulo (além da Unicamp, Unesp - Rio Claro e USP - Ribeirão Preto) e passou a receber a designação de “A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica(dissertações e teses)” – Projeto EArte.

Com o objetivo de elaboração de um catálogo analítico das teses e dissertações de Educação Ambiental produzidas no Brasil, a equipe do projeto deu início a busca dos documentos para constituição de um catálogo, em março de 2008, junto ao Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes. Esse levantamento inicial buscou identificar os trabalhos de Educação Ambiental presentes nesse banco desde o início de suas inserções até 2009. Além disso, foram incorporadas ainda ao banco de dissertações e teses do EArte outras pesquisas advindas do catálogo anterior.

Nessa primeira etapa do trabalho foram selecionadas 2.151 teses/dissertações que passaram a integrar o banco de dados do projeto EArte especialmente criado para facilitar o processo de busca por pesquisadores em geral (CARVALHO et al., 2012; 2016).

Atualmente, no ano de 2019, pesquisadores de outras instituições, além das mencionadas anteriormente, também colaboram com o projeto, sendo elas: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga; e Universidade Federal Fluminense.

Nessa nova fase do EArte, os objetivos incluem:

Concluir a recuperação dos documentos que constituem a produção acadêmica e científica sobre Educação Ambiental no Brasil e organizar o acervo dos documentos referenciados (dissertações e teses); constituir acervo da produção acadêmica e científica, dissertações e teses, produzidas no Brasil sobre Educação Ambiental; realizar estudos descritivos da produção acadêmica sobre Educação Ambiental no Brasil, analisando os diferentes aspectos dessa produção, mediante a classificação dos documentos obtidos, conforme descritores básicos, tais como: centros de produção, ou seja, a instituição e unidade acadêmica onde os trabalhos foram realizados; ano da defesa do trabalho; grau de titulação; contexto educacional, modalidades, níveis e área curricular quando voltados para o contexto escolar; foco privilegiado de atenção do autor do documento; editar catálogo analítico da produção acadêmica sobre Educação Ambiental no Brasil; divulgar as informações sistematizadas por meio de participação

em eventos apropriados e mediante a utilização de diferentes mídias; desenvolver estudos na linha do “estado da arte” da pesquisa em educação ambiental de natureza mais analítica, a partir de diferentes focos e abordagens explorados pelos pesquisadores (CARVALHO et al., 2016).

Conforme apontado anteriormente, entre os objetivos do projeto está a elaboração de um Banco de Teses e Dissertações em Educação Ambiental produzidas no Brasil. Este banco é disponibilizado em meio eletrônico através do endereço <<http://www.earte.net>> e conta atualmente (ano de 2019) com 4.205 teses e dissertações.

O Banco de Teses e Dissertações em Educação Ambiental do Projeto EArte permite a busca de trabalhos por meio de filtros diversos e apresenta, ainda, para cada tese e dissertação, uma ficha catalogada com informações referentes à autoria, orientação, dados institucionais, título, resumo, palavras-chave e classificações sobre o contexto educacional e tema de estudo realizados pela equipe do projeto. Esse sistema possibilita o cruzamento dos diferentes dados e descritores que compõem os trabalhos, assim como também a geração de catálogos específicos, com os documentos selecionados nas diversas possibilidades de busca. É possível, ainda, a geração do catálogo de todas as fichas registradas no sistema (CARVALHO et al., 2016). O processo e os critérios de identificação, seleção e descrição das teses e dissertações estão descritos no site do projeto.

2.4 Delimitação do Corpus Documental

Para a composição do *corpus* documental desta pesquisa, selecionamos as teses e dissertações em Educação Ambiental catalogadas no Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte e relacionadas, em sua classificação, ao contexto escolar.

As teses por nós selecionadas, de alguma forma incorporam em seus títulos, resumos ou palavras chave, os termos “cidadania”, “cidadão” ou “cidadã”. Para tal, em nossas buscas no Banco de Teses e Dissertações do EArte, fizemos uso do prefixo “cidad” no item “qualquer campo”, selecionando ainda o “contexto escolar”, o que também é possível de ser feito no sistema de busca do banco EArte (escolha do contexto educacional).

Antes de dar continuidade ao que se apresenta, gostaríamos de justificar que a escolha do contexto escolar ocorreu devido ao interesse da pesquisadora na delimitação do objeto de estudo segundo os processos educativos em ambiente formal de ensino, partindo-se da premissa de que, em nosso país, a escola é a principal via de entrada da Educação Ambiental (TRIVELATO, 2001).

Na busca realizada (relativa ao período de 1981 a 2016), identificamos 947 trabalhos com o foco de investigação relacionado ao contexto escolar e que continham o prefixo “cidad” na ficha inserida no Banco de Dados. Após uma análise de todos os resumos, encontramos os termos “cidadã”, “cidadão” e “cidadania” presentes em 466 trabalhos, o que seria um indicativo da existência da abordagem do tema nessas pesquisas.

Assim, após a seleção dos 466 trabalhos, analisamos todos os resumos a partir dos seguintes indicadores:

Indicador 1 – trabalhos que indicam apresentar a cidadania como foco de pesquisa, seja em seus objetivos, problemas ou questões de pesquisa.

Indicador 2 – trabalhos que indicam que a cidadania não é o foco da pesquisa, no entanto há indícios de discussão mais sistematizada sobre o tema.

Indicador 3 – trabalhos em que não há indícios claros de discussão a respeito da cidadania no trabalho completo, porém, o termo é desenvolvido mesmo que de maneira incipiente no próprio resumo e/ou, ainda, há ocorrência de outros termos relacionados à dimensão política.

Indicador 4 – trabalhos sem indícios de discussão substancial a respeito da cidadania no trabalho completo ou mesmo no resumo.

A partir do critério apresentado, e após a leitura e análise dos resumos, foram identificados 68 trabalhos, de 1981 a 2016, que indicam problematizar e apresentar como foco de pesquisa a questão da cidadania (Indicador 1).

Gostaríamos de esclarecer que a busca dos trabalhos completos referentes aos 68 resumos selecionados foi realizada, resultando em 48 trabalhos completos encontrados. Este número deve-se ao fato de que nem todos os trabalhos que possuem seus resumos catalogados nas fichas do Banco de Dados do EArte possuem seus textos completos disponibilizados.

O projeto EArte, depois de selecionar as teses e dissertações em EA, faz uma busca desses trabalhos pela internet (ou via Comut¹³ e EEB¹⁴) na tentativa de obter todas as publicações do número máximo de teses e dissertações possível, na íntegra, e salvas em arquivo pdf.

Assim, após a análise inicial dos títulos e resumos selecionados apresentamos, na

¹³ O Comut ou Programa de Comutação Bibliográfica permite a obtenção de cópias de documentos técnico-científicos disponíveis nos acervos das principais bibliotecas brasileiras e em serviços de informação internacionais. É possível que sejam solicitados os seguintes tipos de documentos: periódicos técnico-científicos, teses e dissertações, anais de congressos nacionais e internacionais e partes de documentos (capítulos de livros), desde que autorizados pela Lei de Direitos Autorais.

¹⁴ Empréstimo Entre Bibliotecas, o qual permite que se obtenha material de outras bibliotecas como, por exemplo, as teses e dissertações, para empréstimo.

Tabela 1, os diferentes grupos de indicadores e o número de trabalhos incluídos em cada um deles.

Tabela 1 – Diferentes grupos de trabalhos segundo o tratamento dado ao termo cidadania nos resumos das teses e dissertações selecionadas em EA, relacionadas ao contexto escolar, que problematizam a questão da cidadania, no Banco do projeto EArte (período de 1981 a 2016).

Grupo 1	Teses e Dissertações em Educação Ambiental que consideram a cidadania como foco de pesquisa, seja em seus objetivos, problemas e questões de pesquisa.	68 trabalhos (14,6%)
Grupo 2	Teses e Dissertações em Educação Ambiental em que a questão da cidadania não é o foco da pesquisa, mas há indícios de haver discussão sobre o tema.	144 trabalhos (30,9%)
Grupo 3	Teses e Dissertações em Educação Ambiental que não apresentam indícios claros de discussão a respeito da cidadania no trabalho, porém o termo é desenvolvido, mesmo que de maneira incipiente, no próprio resumo, e/ou ainda, há ocorrência de outros termos ligados à dimensão política.	62 trabalhos (13,3%)
Grupo 4	Teses e Dissertações em Educação Ambiental que não apresentam indícios de discussão substancial a respeito da cidadania no trabalho ou mesmo no resumo.	192 trabalhos (41,2%)

Fonte: elaborada pela autora.

Antes de explicitarmos os dados apresentados na Tabela 1, gostaríamos de esclarecer que, para essa classificação, baseamo-nos na classificação desenvolvida no trabalho de Carvalho e Souza (2018).

Assim, conforme sistematizado na Tabela 1, um primeiro grupo de trabalhos (Grupo 1) indica problematizar a relação entre Educação Ambiental e cidadania. Pelos excertos desses trabalhos, essa relação apresenta-se enquanto parte constituinte das questões e/ou objetivos da pesquisa. Esse grupo corresponde a 14,6% dos trabalhos.

Em um segundo grupo (Grupo 2), é possível identificarmos nos resumos o termo cidadania associado à participação política, processos de transformação social e econômica.

No entanto, são resumos que apresentam esses termos mencionados de maneira breve e menos enfática quando comparados aos trabalhos vinculados ao primeiro grupo. Esse grupo é representado por 30,9% dos trabalhos.

Um outro conjunto de resumos analisados não apresentam indícios de relação entre o termo cidadania ou aos processos de formação para a cidadania enquanto problemas de investigação (Terceiro grupo apresentado na Tabela 1 - Grupo 3). No entanto, durante a leitura desses resumos verificamos alguns indicadores apontando a perspectiva política presente. Apesar disso, ainda assim os termos cidadania, cidadão e cidadã são apresentados de forma isolada e, muitas vezes, apenas qualificando o sujeito no processo educativo. Esse grupo representa 13,3% dos resumos analisados.

No quarto e último grupo, com 41,2% do número total de trabalhos selecionados, o termo cidadania está presente no texto apenas de maneira a evidenciar o “cidadão” enquanto um indivíduo/sujeito. A questão da conquista da cidadania ou do sujeito cidadão parece uma consequência decorrente de todo processo educativo. Não parece existir, nesses trabalhos, uma problematização acerca das questões políticas de participação ou formação envoltas nesse termo. Não se tem um esclarecimento sobre o que esses autores entendem por cidadão ou sobre cidadania.

Após essa primeira análise, conforme mencionado anteriormente, selecionamos as teses e dissertações vinculadas ao Indicador 1 (Grupo 1 da Tabela 1) como primeiro *corpus* documental de nosso trabalho, ou seja, aquelas que explicitam de forma mais clara nos seus resumos a cidadania enquanto foco de suas pesquisas, em um total de 68 trabalhos, sendo teses e dissertações.

Acreditamos que a escolha desses relatos de pesquisa para nossas análises configura-se como um número razoável para a discussão proposta nesta investigação, considerando nosso intuito final de mobilizar possíveis sentidos sobre o termo cidadania e, também, sobre o papel atribuído à educação, à EA e à escola no processo de formação da cidadania, nas teses e dissertações em Educação Ambiental, e relacionadas ao contexto escolar.

Conforme proposto, no próximo capítulo apresentamos um panorama contextualizado dos trabalhos selecionados.

3. PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES E TESES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE PROBLEMATIZAM O TERMO CIDADANIA

Após a delimitação inicial do *corpus* documental desta pesquisa, constituído por 68 resumos de trabalhos de Educação Ambiental que indicam problematizar as questões relativas à cidadania, procuramos sistematizar um panorama dessas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas a partir da caracterização desses trabalhos com base, principalmente, em seus contextos de produção¹⁵, temas de estudo e abordagens metodológicas privilegiadas nos mesmos.

Dentre os 68 trabalhos selecionados, identificamos quantos eram dissertações (D) e quantos eram teses (T), atribuindo, ainda, um código para cada trabalho, conforme Quadro 1¹⁶.

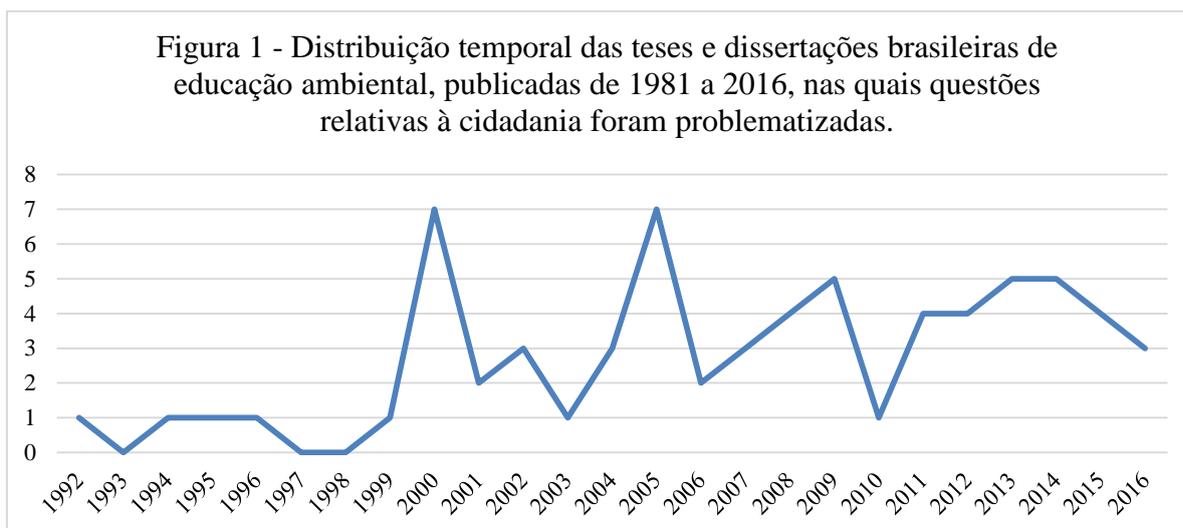
Assim, no que diz respeito ao contexto no qual as dissertações e teses foram produzidas, estamos considerando o ano que esses trabalhos foram concluídos e a localização geográfica onde foram desenvolvidos, bem como o programa de pós-graduação, a instituição de ensino superior, a orientação, a modalidade de ensino, o nível de ensino, a área curricular e o tema de estudo. A seguir, apresentaremos os dados sistematizados referentes a esses aspectos.

3.1 Distribuição Temporal

Procuramos, aqui, sistematizar os dados referentes à distribuição temporal de produção dos trabalhos que se voltam para o foco desta pesquisa. Assim, na Figura 1, buscamos indicar a quantidade de trabalhos concluídos, ano a ano, durante o período de 1981 a 2016, ao mesmo tempo em que apresentamos a variação em relação ao número de trabalhos durante esse período (Figura 1).

¹⁵ ANEXO A.

¹⁶ APÊNDICE A.



Fonte: elaborada pela autora.

Diante do que se apresenta na Figura 1, podemos observar a partir dados sistematizados que, de acordo com o *corpus* documental das teses e dissertações, os primeiros trabalhos de Educação Ambiental no contexto escolar que problematizam o termo cidadania foram publicados na década de 1990.

Entre as diferentes possibilidades que poderiam nos ajudar a justificar essa tendência, podemos considerar o que propõe a Constituição Federal de 1988 e que apresenta, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** (grifo nosso) e sua qualificação para o trabalho”.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012),

Ao final da década de 1980, o processo de redemocratização das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho e à elaboração de uma nova LDB, começaram a pautar na sociedade o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 16).

Tal fato nos remete ainda à ideia de que desde o início dos anos 1990, o conceito de cidadania tornou-se central tanto à teoria política quanto à teoria educacional (BANNELL; PRATA e FENERICH, 2011), conforme já mencionamos anteriormente.

Com isso, é possível pensarmos que, ainda conforme ilustrado na Figura 1, um aumento no número de trabalhos a partir dos anos 2000 deve-se à elaboração de documentos que sistematizam políticas para sistema de ensino brasileiro, tais como diretrizes curriculares para vários níveis de ensino e propostas curriculares, no final da década de 1990, que traziam a cidadania entre os fins da educação nacional, como por exemplo, a LDB:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de

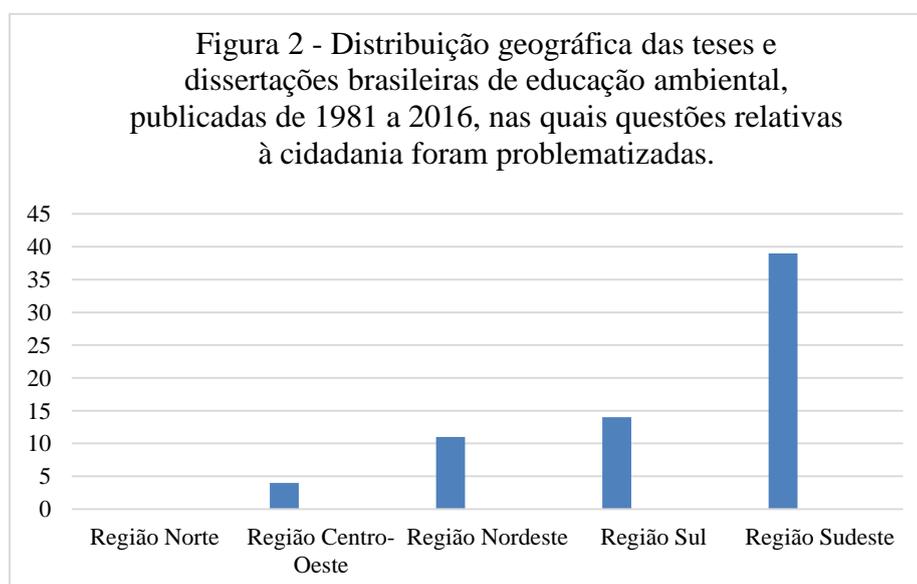
liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da *cidadania* e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996, grifos nossos).

Podemos considerar, então, que com início na década de 1990 e principalmente a partir dos anos 2000 o crescimento da produção da pesquisa em Educação Ambiental no contexto escolar, que problematiza questões relativas à cidadania, pode estar relacionado com a elaboração de diversos documentos orientadores de processos educativos voltados ao sistema formal de ensino (LDB, PCNs, DCNs) e às exigências da Política Pública de Educação Ambiental, lei 9795/99 Art. 5 inc. IV e VII.

As discussões acerca da cidadania e da dimensão política da educação continuam presentes nos documentos recentemente elaborados tais como a BNCC, a qual foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no início do ano de 2018. Esta Base traz, entre as chamadas competências gerais, a valorização de saberes e vivências culturais e a apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem ao sujeito “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao *exercício da cidadania* e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2018, p. 7, grifos nossos).

3.2 Distribuição geográfica

Analisamos, neste item, a distribuição geográfica (regiões e estados brasileiros) de desenvolvimento das teses e dissertações que se voltaram para o foco desta pesquisa (Figura 2).



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 2, podemos constatar a produção de 4 trabalhos na região Centro-Oeste, 11 trabalhos na região Nordeste, 14 trabalhos desenvolvidos na região Sul e 39 trabalhos na região Sudeste do país.

Podemos observar que as regiões Sul e Sudeste possuem a grande maioria da produção acadêmica que é foco desta pesquisa, com grande destaque ainda para a região Sudeste, a qual desenvolveu 39 dos 68 trabalhos analisados, ou seja, 57,5% de toda a produção. Na região Norte não encontramos, no período em questão, nenhum trabalho voltado ao foco desta pesquisa.

3.3 Contexto institucional

Outro aspecto por nós analisado diz respeito aos programas de pós-graduação, instituição de ensino superior e orientação aos quais os trabalhos selecionados estão vinculados. Em relação aos programas de pós-graduação nos quais as pesquisas foram desenvolvidas identificamos as grandes áreas e as áreas básicas às quais pertencem esses programas, segundo a classificação proposta pela CAPES. Essa classificação nos ajuda, assim, a considerarmos as áreas do conhecimento em que são produzidos os trabalhos de Educação Ambiental que têm como foco o contexto escolar e nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas (Tabela 2).

Tabela 2 – Grande área e Área básica dos programas de pós-graduação aos quais estão vinculadas as teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas, juntamente com o número de trabalhos pertencentes a cada área e programa.

Grande área	Área básica	Programa de pós-graduação
Ciências Humanas (39)	Educação (33)	Educação (26) Educação Ambiental (4) Educação Escolar (1) Educação nas Ciências (1) Educação, Contextos contemporâneos e demandas populares (1)
	Geografia (2)	Geografia (2)
	Sociais e Humanidades (3)	Ciência Política (1) Desenvolvimento Local (1) Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação (1)
	Direito (1)	Ciências Jurídicas (1)

Multidisciplinar (26)	Ensino (12)	Educação em Ciências e Matemática (4) Ensino em Biociências e Saúde (2) Educação Matemática (1) Ensino de Ciências (1) Ensino (1) Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (1) Educação em Ciências e Saúde (1) Educação para a Ciência (1)
	Ciências Ambientais (7)	Ciências Ambientais (2) Desenvolvimento e Meio ambiente (1) Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (1) Multi-Insitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (1) Sociedade, Tecnologia e Meio ambiente (1) Tecnologia Ambiental (1)
	Engenharia (2)	Engenharia de Produção (1) Engenharia Ambiental (1)
	Meio Ambiente e Agrárias (2)	Ciência Ambiental (1) Ciências Ambientais e Florestais (1)
	Planejamento Urbano e Regional/ Demografia (1)	Planejamento Urbano e Regional (1)
	Geociências (1)	Geociências (1)
	Interdisciplinar (1)	Educação, Arte e História da Cultura (1)
Ciências Biológicas (3)	Ecologia (2)	Ecologia (1) Ecologia e Recursos Naturais (1)
	Biologia (1)	Biologia Urbana (1)

Fonte: elaborada pela autora.

Podemos observar na Tabela 2 que, dos 68 trabalhos analisados, 39 trabalhos (57,5%) foram desenvolvidos em programas de pós-graduação da grande área de Ciências Humanas, sendo 33 trabalhos na área de Educação, 3 trabalhos em Sociais e Humanidades, 2 trabalhos na Geografia e 1 trabalho na área do Direito.

Em um número um pouco menor e em programas de pós-graduação pertencentes à

grande área Multidisciplinar, foram desenvolvidos 26 trabalhos, sendo 12 trabalhos na área de Ensino, 7 trabalhos em Ciências Ambientais, 2 trabalhos na Engenharia, 2 trabalhos na área de Meio Ambiente e Agrárias, 1 trabalho em Planejamento Urbano e Regional/Demografia, 1 trabalho em Geociências e 1 trabalho na área Interdisciplinar. Foram desenvolvidos, ainda, 3 trabalhos na grande área das Ciências Biológicas, sendo que 2 em Ecologia e 1 trabalho em Biologia.

Conforme podemos verificar, a maioria das teses e dissertações (57,5% delas) foram desenvolvidas em programas de pós-graduação da área de Ciências Humanas, em especial na Educação.

Tal fato foi também observado no conjunto das pesquisas cadastradas no Banco EArte, destacando que esses programas detêm o maior número de teses e dissertações em Educação Ambiental produzidas no Brasil (CARVALHO, 2015). As teses em EA relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a cidadania também seguem essa tendência.

Na Tabela 3, relacionamos as instituições nas quais esses trabalhos foram desenvolvidos, além da dependência administrativa e orientação. Vejamos:

Tabela 3 – Relação das instituições nas quais foram desenvolvidas as teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas, juntamente com os(as) pesquisadores(as) responsáveis pela orientação dos trabalhos.

Instituição	Dependência Administrativa	Orientação	Trabalhos	Nº de Trabalhos
Unesp Rio Claro Botucatu	E*	Dalva Maria Bianchini Bonotto Luiz Marcelo de Carvalho Antônio Carlos Carrera de Souza Renato Eugênio da Silva Diniz	Tr9 Tr27, Tr55 Tr30 Tr44	5
UFRJ	F	Tamara Tânia Cohen Egler Speranza Franca da Mata Carlos Frederico Bernardo Loureiro Isabel Gomes R. Martins	Tr19 Tr29 Tr59 Tr61	4

Furg	F	Humberto Calloni Maria Judith Zuzarte Cortezão Carlos Roberto da Silva Machado	Tr 13 Tr20 Tr52	3
PUC-RS	P	Ellen Regina Mayhé Nunes Leda Lísia Franciosi Portal Isabel Cristina de Moura Carvalho	Tr12 Tr31 Tr63	3
UFRGS	F	Nelson Rego	Tr1, Tr8	2
UFPR	F	Sônia Maria Marchiorato Carneiro	Tr14, Tr32	2
UFRRJ	F	Mauro Guimarães Ana Lúcia Valença de Santa Cruz Oliveira	Tr2 Tr3	2
UFPB	F	Alberto Kioharu Nishida Enoque Feitosa Sobreira Filho	Tr5 Tr49	2
UFSC	F	Paulo Maurício Selig Daniel José da Silva	Tr16 Tr51	2
Uerj	E	Luís Cavalieri Basílio Maria Julieta Costa Calazan	Tr35 Tr45	2
Fiocruz	F	Marco Antônio da Costa; Sidnei Quezada Meireles Leite Maria de Fátima Barrozo da Costa	Tr21 Tr46	2
Unicamp	E	Archimedes Perez Filho Celso Dal Ré Carneiro	Tr28 Tr37	2
PUC-SP	P	Arlete Rosa Magdalena D'Antola Mário Sérgio Cortella	Tr7 Tr26	2
PUC-MG	P	Andrea Carla Leite Chaves Wolney Lobato	Tr11 Tr48	2
Unicsul	P	Iara Regina Bocchese Guazzelli Maria Delourdes Maciel	Tr23 Tr43	2
UFBA	F	Francisca de Paula Santos da Silva	Tr62	2

		Rosileia Oliveira de Almeida	Tr65	
USP	E	Moacir Gadotti	Tr24	2
		Ulisses Ferreira de Araújo	Tr66	
Unisal	P	João Ribeiro Júnior	Tr47	2
		Antônio Carlos Miranda	TR68	
Unipli	P	Rose Mary Latini	Tr4	1
Unijuí	P	Maria Cristina Pansera-De-Araujo	Tr6	1
Uniara	P	Janaína Florinda Ferri Cintrão	Tr10	1
Uninilton	P	Vitângelo Plantamura	Tr15	1
UCDB	P	Maria Augusta de Castilho	Tr17	1
CUML	P	Maria de Lourdes Spazziani	Tr18	1
Ufscar	F	Haydée Torres de Oliveira	Tr22	1
UFMT	F	Nagib Saddi	Tr25	1
Ufal	F	Luis Paulo Leopoldo Mercado	Tr33	1
		João Teodoro D'Olim Marote	Tr34	
UBC	P			1
UFRPE	F	Rejane Martins Novais Barbosa	Tr36	1
Unievangélica	P	Mariza Seabra Toschi	Tr38	1
Unesa	P	Victor de Araújo Novicki	Tr39	1
UFPE	F	Tereza Luiza da França	Tr40	1
UTP	P	Naura Syria Carapeto Ferreira	Tr41	1
Ufes	F	Martha Tristão	Tr42	1
UFF	F	Eunice Schilling Trein	Tr50	1
UCS	P	Mauro Sérgio Teixeira Araujo	Tr53	1
Unieuro	P	Iolanda Bezerra dos Santos Brandão	Tr54	1
Itep	E	Maristela Case Costa Cunha	Tr56	1
Ufla	F	Jacqueline Magalhães Alves	Tr57	1
UFP	F	Sônia Maria Marchiorato Carneiro	Tr58	1
Uesb	E	Maria de Fátima de Andrade	Tr60	1
UPM	P	Petra Sanchez Sanchez	Tr64	1
Unesc	P	Geraldo Milioli	Tr67	1

*A letra E indica as instituições que são estaduais, a letra F as que são federais e a letra P indica as instituições privadas.

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 3, podemos observar que a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) teve a maior representatividade enquanto instituição nas pesquisas analisadas, com um total de 5 trabalhos desenvolvidos condizentes com nosso foco de

pesquisa. A UFRJ foi responsável por 4 trabalhos, a Furg e a PUC-RS por 3 trabalhos cada uma.

Diversas outras instituições também são responsáveis pela produção de 2 trabalhos cada uma, sendo elas: UFRGS, UFPR, UFRRJ, UFPB, UFSC, Uerj, Fiocruz, Unicamp, PUC-SP, PUC-MG, Unicsul, UFBA, USP e Unisal. Outras instituições listadas apresentam, cada uma, 1 trabalho produzido e voltado para o foco desta pesquisa, tais como: Unipli, Unijuí, Uniara, Uninilton, UCDB, CUML, Ufscar, UFMT, Ufal, UBC, UFRPE, Unievangélica, Unesa, UFPE, UTP, Ufes, UFF, UCS, Unieuro, Itep, Ufla, UFP, Uesb, UPM e Unesc.

Dentre as instituições apresentadas, temos 19 instituições privadas, 18 instituições federais e 6 estaduais, sendo 30 trabalhos produzidos pelas instituições federais, 25 trabalhos produzidos pelas instituições privadas e 13 trabalhos produzidos por instituições estaduais. Tais dados nos mostram um predomínio de 63,2% do total de trabalhos analisados desenvolvidos pelas instituições de ensino público, enquanto 36,8% dos trabalhos foram desenvolvidos por instituições privadas de ensino.

Diante dos dados apresentados, podemos observar que as instituições de ensino privadas apresentam menos de 40% da produção da pesquisa em EA relacionada ao contexto escolar e que problematiza a cidadania.

Os dados relacionados a essa temática coincidem com os dados relacionados à toda produção em EA no Brasil e apresentados no relatório do projeto EArte. De acordo com os dados do relatório do EArte, “o cenário da produção oriunda das IES privadas apresenta, em comparação às de natureza pública, certa dispersão” (CARVALHO, et al., 2016, p. 35).

A seguir, buscamos identificar os trabalhos segundo as modalidades de ensino, os níveis de ensino, as áreas curriculares e os temas de estudo privilegiados nas pesquisas analisadas.

3.4 Características dos Trabalhos do Contexto Escolar

O contexto educacional de cada trabalho diz respeito ao campo educacional relacionado à pesquisa, tanto em relação aos trabalhos de campo quanto em relação ao direcionamento das reflexões desenvolvidas pelos pesquisadores. Todos os trabalhos selecionados para nossa investigação estão inseridos no contexto educacional, conforme classificações do EArte (ANEXO A).

Considerando os trabalhos relacionados ao contexto escolar, atentamo-nos à identificação das modalidades de ensino para as quais se voltaram as teses e dissertações

analisadas (Tabela 4).

Tabela 4 – Modalidades de ensino para as quais se voltaram as teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.

Modalidade de Ensino	Número de Trabalhos	Porcentagem
Educação Regular	59	87%
Dados insuficientes para classificação	6	9%
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2	3%
Educação Profissional e Tecnológica	1	1,47%

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com os dados sistematizados na Tabela 4, observamos que a modalidade de ensino regular é a que tem recebido maior atenção dos pesquisadores em EA, que têm suas investigações relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a cidadania. A modalidade regular dos trabalhos que envolvem essa temática foi o foco da pesquisa em 59 trabalhos, o que equivale a 87% dos trabalhos analisados.

Ainda em relação à modalidade de ensino, 6 trabalhos não apresentaram dados suficientes para que pudéssemos classificá-los segundo esse critério, 2 trabalhos focaram suas pesquisas na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 1 trabalho apresentou como foco a Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com o relatório do projeto EArte, a tendência das pesquisas em EA relacionadas ao contexto escolar focam, principalmente, na modalidade de ensino regular. De acordo com o relatório EArte, “observa-se que a modalidade de ensino regular é a que tem recebido maior atenção dos pesquisadores” (CARVALHO et al., 2016, p. 48).

Na Tabela 5, sistematizamos os níveis de ensino para os quais se voltaram as pesquisas em EA que, relacionadas ao contexto escolar, problematizam de alguma forma a questão da cidadania.

Tabela 5 – Níveis de ensino para os quais se voltaram as teses e dissertações brasileiras de educação ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.

Nível de Ensino	Número de Trabalhos	Porcentagem
Ensino Fundamental (6° ao 9° ano)	28	41%
Ensino Fundamental (1° ao 5° ano)	22	32%
Ensino Médio	20	29%
Ensino Superior	9	13%
Educação Infantil	5	7%
Abordagem Genérica dos níveis escolares	4	6%

Fonte: elaborada pela autora.

Assim, por meio da Tabela 5, parece-nos que o dado mais significativo é o número de trabalhos que se voltam para a Educação Básica – ensino fundamental I e II. Se somarmos os dois últimos valores isolados (Fundamental I e II), esse dado fica mais evidente (73% dos trabalhos).

O Ensino Médio soma 29% dos trabalhos, seguido pelo Ensino Superior (13%) e Educação Infantil (7%). Um número um pouco menor, 6% dos trabalhos, não direcionaram seus estudos para um nível escolar particular, adotando uma abordagem genérica dos níveis escolares.

O fato da expressividade do número de trabalhos relacionados ao Ensino Fundamental pode ser explicado porque o país

[...] vem realizando esforços, por meio de diretrizes e políticas públicas, no sentido de promover e incentivar a Educação Ambiental nas escolas do ensino fundamental, principalmente, desde a segunda metade dos anos 90 [...] Em 2001, apenas três estados superavam o limite de 90% em termos da cobertura da Educação Ambiental: Ceará (91,9%), Espírito Santo (91,4%) e Goiás (91,3%), ao passo que, em 2004, apenas quatro Estados possuíam uma cobertura superior a 80% e inferior a 90%: Acre e Maranhão, em torno de 85%, e Rondônia e Roraima, em torno de 89%. As outras 23 unidades da Federação, em 2004, possuem taxas de cobertura para a Educação Ambiental superiores a 90%. Em 2001, o número de escolas que ofereciam Educação Ambiental era de aproximadamente 115 mil, ao passo que, em 2004, foram registradas quase 152 mil instituições (LOUREIRO et al., 2007, p. 35-36).

Os dados que apresentam as pesquisas em EA relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a cidadania caminham, novamente, no mesmo sentido das pesquisas em EA e que enfatizam outras questões. De acordo com os dados do relatório EArte, há “a constatação do alto índice de pesquisa de educação ambiental que tomam como foco de investigação o contexto escolar e, neste contexto, a existência de um número significativo de pesquisas que retratam o ensino fundamental” (CARVALHO et al., 2016, p. 50).

Em contrapartida, o relatório, assim como nossos dados, “mostra, ainda, um percentual bastante reduzido de trabalhos voltados para o contexto escolar da educação infantil” (CARVALHO et al., 2016, p. 51).

De acordo com Carvalho et al. (2016):

O primeiro trabalho sobre educação ambiental na educação infantil foi defendido em 1995. Observamos que, a partir deste ano, a produção segue uma tendência de crescimento contínuo, com um interesse talvez impulsionado pelo fato de, em 1999, o Ministério da Educação ter distribuído para todo o território brasileiro os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que foram, à época, muito discutidos e por muitos criticados, inclusive sobre a não inclusão do termo “educação ambiental” em seu texto. No entanto, este crescimento ainda é bastante tímido diante da totalidade da produção de pesquisa em Educação Ambiental

(CARVALHO et al., 2016, p. 52).

Ainda em relação ao âmbito escolar, analisamos as áreas curriculares referentes às áreas ou disciplinas do currículo escolar ou do curso de graduação, conforme classificação do EArte (ANEXO A), para os trabalhos até o ano de 2012. De 2013 a 2016 a classificação dos descritores “Área Curricular” e “Tema de Estudo” ainda não está disponível no *site* do projeto, sendo realizada pela própria pesquisadora. Tais dados se apresentam na Tabela 6.

Tabela 6 – Áreas curriculares para as quais se voltaram as teses e dissertações brasileiras de Educação Ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.

Áreas Curriculares	Número de Trabalhos	Porcentagem
Geral	48	70%
Ciências Naturais	6	8%
Biologia	5	7%
Geografia	3	4%
Dados insuficientes para classificação	2	3%
Direito	2	3%
Química	1	1%
História	1	1%
Língua Portuguesa	1	1%
Matemática	1	1%
Ecologia	1	1%

Fonte: elaborada pela autora.

Pelos dados sumariados na Tabela 6, o que nos chama a atenção é que a maioria dos trabalhos do contexto escolar (48% deles) adota uma abordagem geral, sem privilegiar uma área específica.

Podemos perceber, ainda, que 6 trabalhos se voltaram para a área de Ciências Naturais, 5 trabalhos para a área de Biologia, 3 trabalhos para Geografia, 2 trabalhos para Direito, 2 trabalhos apresentam dados insuficientes para classificação em relação às áreas curriculares e 5 trabalhos estão relacionados a áreas como Química, História, Língua Portuguesa, Matemática e Ecologia (sendo 1 trabalho correspondente a cada área, ou seja, 1%).

Os dados assim sistematizados nos permitem levantar a hipótese de que, no seu conjunto, as pesquisas em Educação Ambiental que têm como foco questões relacionadas à cidadania consideram que tal temática pode envolver conhecimentos de diversas áreas curriculares, o que coincide com os dados apresentados pelo relatório do projeto EArte. De acordo com Carvalho et al. (2016):

Notamos uma elevada concentração em estudos de abordagem Geral [...] não trataram de uma determinada área de modo específico, mas desenvolveram estudos ou propostas que podem ser direcionados a qualquer área do currículo escolar da educação básica, ou qualquer curso do ensino superior. Ou, ainda, tendo em vista o caráter multidimensional da Educação Ambiental, estas dissertações e teses podem ter realizado pesquisas numa perspectiva interdisciplinar, procurando integrar várias áreas de conhecimento ao abranger as disciplinas ou cursos envolvidos (CARVALHO et al., 2016, p. 53).

Em relação à perspectiva interdisciplinar, Leff (2002) afirma que

[...] a noção de interdisciplinaridade se aplica tanto a uma prática multidisciplinar (colaboração de profissionais com diferentes formações disciplinares), assim como ao diálogo de saberes que funciona em suas práticas, e que não conduz diretamente à articulação de conhecimentos disciplinares, onde o disciplinar pode referir-se à conjugação de diversas visões, habilidades, conhecimentos e saberes dentro de práticas de educação, análise e gestão ambiental, que, de algum modo, implicam diversas “disciplinas” – formas e modalidades de trabalho – , mas que não se esgotam em uma relação entre disciplinas científicas, campo no qual originalmente se requer a interdisciplinaridade para enfrentar o fracionamento e a superespecialização do conhecimento (LEFF, 2001, p. 22).

3.5 Temas de Estudo

Outro descritor que a equipe do EArte utiliza em suas classificações é o Tema de Estudo, ou seja, o tema principal ou o tema privilegiado em um trabalho, o qual está geralmente (não necessariamente) vinculado aos objetivos da pesquisa.

Deste modo, baseamo-nos nos critérios de classificação do EArte (ANEXO A) para os trabalhos até o ano de 2012. De 2013 a 2016 a classificação do descritor “Tema de Estudo”, conforme explicitado no item anterior, ainda não está disponível no *site* do projeto, tendo sido realizada pela própria pesquisadora. Apresentamos a tabela referente aos temas de estudo presentes nas teses e dissertações aqui analisadas (Tabela 7).

Tabela 7 – Temas de estudo para os quais se voltaram as teses e dissertações brasileiras de Educação Ambiental, publicadas de 1981 a 2016, nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas.

Temas de Estudo	Número de Trabalhos	Porcentagem
Currículos, Programas e Projetos	34	50%
Processos e Métodos de Ensino e de Aprendizagem	14	20,6%
Concepções/Representações/Percepções e Processos Cognitivos do Formador em EA	10	14,7%

Concepções/Representações/Percepções e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA	10	14,7%
Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA	6	8,8%
Recursos Didáticos	2	2,9%
Políticas Públicas em EA	2	2,9%
Fundamentos em EA	2	2,9%
Estado da Arte ¹⁷	1	1,4%
Organização da Instituição Escolar	1	1,4%
Comunicação	1	1,4%

* Alguns trabalhos apresentaram mais de um tema de estudo, com base nos critérios de classificação utilizados. Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com os dados ilustrados na Tabela 7, podemos perceber que, em relação às pesquisas em EA relacionadas ao contexto escolar e que problematizam a cidadania, há uma maior concentração de trabalhos (50% deles) relacionados ao tema de estudo: “Currículos, Programas e Projetos”.

Carvalho et al. (2016), que também encontraram uma quantidade expressiva de pesquisas com esse mesmo tema de estudo nas pesquisas em EA brasileiras, afirmam que

Uma hipótese possível para explicar essa expressiva quantidade de pesquisas realizadas tendo como tema de estudo “Currículos, Programas e Projetos” é que esses trabalhos se constituiriam em pesquisas que se voltam fundamentalmente para avaliação de práticas pedagógicas relacionadas com a temática ambiental desenvolvidas em contextos escolares e não escolares (CARVALHO et al., 2016, p. 57).

Essa tendência relacionada à ênfase de algumas pesquisas em avaliações de programas, currículos ou intervenções pedagógicas, ou até mesmo o relato de experiência, reforçam a possibilidade de trabalhos com perspectivas menos “teóricas” ou mais avaliativas de projetos ou programas desenvolvidos, ou seja, apenas “retratos instantâneos” de situações pontuais (PAYNE, 2009).

“Essa tendência que já foi observada por vários autores, tanto em pesquisas que analisam teses e dissertações, quanto nas que analisam trabalhos apresentados em eventos científicos, parece se constituir em certa tradição no campo da pesquisa em EA” (CARVALHO et. al., 2012).

¹⁷ De acordo com os critérios utilizados no Projeto EArte, referentes aos temas de estudo das teses e dissertações, pesquisas do tipo estado da arte sobre a produção acadêmica e científica em educação ambiental são classificadas como “Outro”.

4. O TERMO CIDADANIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS POSSÍVEIS RELAÇÕES DE SENTIDO

Ao voltarmos nossa atenção para possíveis significados associados ao termo *cidadania*, nosso esforço concentrou-se em buscar as palavras, ou conjunto de palavras que circulam o termo *cidadania* nos textos das teses e dissertações que compõem o *corpus* documental da pesquisa. O objetivo nesta etapa do trabalho foi o de, como já indicado, caminhar na construção de relações de sentido sobre o termo *cidadania* nos diferentes trabalhos.

Em nosso trabalho, estamos entendendo por palavras ou conjunto de palavras que circulam o termo *cidadania* aquelas que, no texto, vêm associadas ao termo *cidadania*, ou seja, que circulam e que estão, muitas vezes, reiteradamente ao redor desse termo no desenvolvimento dos textos.

O contato com a pesquisa de Mesquita (2017) foi importante na condução desta etapa da análise, pois, da mesma forma como proposto pelo autor, procuramos delimitar palavras que estabelecem relações de sentido com o termo *cidadania*. Em seguida passamos a analisar os movimentos textuais de reescrituração, ou seja: como essas palavras são ditas e reditas quando analisamos uma tese ou quando consideramos o conjunto dos trabalhos que compuseram o *corpus* documental da pesquisa.

Deste modo, a partir de leituras sucessivas dos textos completos das teses e dissertações, entendemos ser possível propor relações possíveis de serem construídas entre o termo *cidadania* e algumas palavras, quais sejam: *participação*; *direitos e deveres*; *autonomia* e *emancipação*; *cidadania planetária*; *cidadania ambiental*; e *cidadania ecológica / ecocidadania*, conforme ilustrado na Figura 3:

Figura 3 – Palavras ou conjunto de palavras que, no texto, vêm associadas ao termo cidadania nas pesquisas em EA que problematizam a questão da cidadania, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.



Fonte: elaborada pela autora

As relações que construímos entre o termo *cidadania* e as palavras apresentadas na Figura 3 são resultados da leitura por nós realizada, mas sempre tendo como orientação a materialidade dos textos, ou seja, sempre considerando os enunciados concretos. Assim, não consideramos apenas a frequência com que determinadas palavras ou conjunto de palavras apareceram, mas também os significados e a força da relação sugeridos nos textos quando tais associações se materializaram. Estamos cientes, no entanto, que outras leituras com perspectivas diferentes daquelas que realizamos podem levar a diversas outras relações de sentido com o termo *cidadania* nas teses e dissertações analisadas.

As palavras que consideramos circular o termo *cidadania* (ou seja, que vêm associadas ao termo *cidadania* conforme diagrama apresentado na Figura 3) e os trabalhos nos quais tais relações foram construídas são relacionados na Tabela 8.

Tabela 8 – Palavras ou conjunto de palavras que, no texto, vêm associadas ao termo cidadania e a identificação das pesquisas em EA que problematizam esse termo, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Palavras ou conjunto de palavras associadas ao termo “cidadania”		Nº do Trabalho	Quantidade de Trabalhos
PARTICIPAÇÃO	Participação	Tr7, Tr8, Tr15, Tr43, Tr46, Tr47, Tr52, Tr61	6
	Direitos e Deveres	Tr28, Tr37, Tr38, Tr44, Tr58	5
	Direitos e Deveres/ Autonomia e Emancipação	Tr9, Tr42, Tr55	3
	Direitos e Deveres/ Cidadania Ambiental	Tr32, Tr51, Tr67	3
	Direitos e Deveres/ Cidadania Planetária/ Cidadania Ecológica	Tr48, Tr57, Tr66	3
	Autonomia e Emancipação	Tr27, 61	2
	Direitos e Deveres/ Cidadania Planetária	Tr10, Tr13	2
	Cidadania Ambiental	Tr4	1
	Autonomia e Emancipação/ Cidadania Planetária	Tr11	1
	Cidadania Planetária/ Cidadania Ambiental	Tr12	1
	Cidadania Planetária	Tr31	1
	Autonomia e Emancipação/ Cidadania Ambiental	Tr49	1
	Autonomia e Emancipação/ Cidadania Planetária/ Cidadania Ambiental	Tr62	1
	Cidadania Ambiental/ Cidadania Ecológica	Tr63	1
	Direitos e Deveres/ Autonomia e Emancipação/ Cidadania Ambiental	Tr2	1
	Direitos e Deveres/ Autonomia e Emancipação/ Cidadania Planetária/ Cidadania Ambiental/ Cidadania Ecológica	Tr14	1
Direitos e Deveres/ Cidadania Ambiental		Tr21, Tr33	2
Cidadania Planetária/ Cidadania Ambiental		Tr24	1
Autonomia e Emancipação/ Cidadania Ambiental		Tr68	1

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com o que é apresentado na Tabela 8, podemos perceber um grande número de trabalhos que associam o termo *cidadania* à palavra *participação*.

Há um conjunto de trabalhos que associa o termo *cidadania* apenas à palavra *participação*. Há, ainda, um número significativo de trabalhos que associam outras palavras ao conjunto de termos *cidadania / participação*, todavia, a palavra *participação* ocupa, ainda,

centralidade na relação com esse termo. Por fim, há apenas 3 conjuntos de trabalhos que não têm a palavra *participação* associada ao termo *cidadania*. Tais dados nos mostram que a palavra *participação* é constantemente acessada para fazer referência aos significados relacionados com o termo *cidadania* nas teses e dissertações.

Antes de iniciarmos nossas discussões sobre as palavras ou conjunto de palavras apresentadas na Tabela 8, gostaríamos de salientar que diversas pesquisas fazem referência, ainda, à necessidade de considerarmos o termo *cidadania* como historicamente contextualizado, polissêmico e, muitas vezes, polêmico, concordando com Coutinho (1997) quando afirma que a cidadania deve ser sempre pensada historicamente, já que a história a “atribui permanentemente novas e mais ricas determinações” (COUTINHO, 1997, p. 2).

Ainda segundo o autor, “a cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração” (COUTINHO, 1997, p. 2).

Assim como já apontado nesta pesquisa, nos dias de hoje fala-se muito em cidadania. “Num país colonizado desde sua origem, que viu a colonização ir mudando de mãos ao sabor das alterações nas forças geopolíticas e econômicas mundiais, o exercício da cidadania tem sido sempre tênue, eivado de controvérsias e contradições” (GALLO, 2010).

Com a intenção de exemplificarmos as considerações presentes nos trabalhos relacionadas à dificuldade de definição do termo *cidadania*, e que percebemos serem recorrentes em várias das pesquisas analisadas, apresentamos os trechos de alguns trabalhos que assim se expressam. Vejamos:

Conforme nos apontam González-Gaudiano (2003) e Santos (2005), o termo *cidadania* é polissêmico. Gonzalez-Gaudiano (2003) chega até a afirmar que esse conceito é polêmico, pois ao mesmo tempo em que fundamenta as reivindicações sociais, pode operar como mecanismo de controle social. Tal ideia vem ao encontro com o que já apresentamos anteriormente: o termo *cidadania* pode apresentar conotações distorcidas e despolitizadas (PEZZATO; PRADO, 2005) (Tr9, p. 47).

A palavra *cidadania*, enfatizada nessa pesquisa, é uma só, mas representa múltiplos significados que a constituíram desde a Antiguidade. Cardoso (2009) adverte que nunca podemos ter certeza de que falamos da mesma cidadania com um interlocutor só porque utilizamos o mesmo termo. Para o autor, um conceito que descreve relações humanas é polissêmico, dinâmico e impreciso [...] O conceito de *cidadania* deve considerar o contexto social em que está inserida, pois esta adquire características diferenciadas de acordo com o espaço, a cultura da sociedade e o período histórico [...] em diferentes momentos históricos, tivemos um aspecto da *cidadania* mais destacado, permitindo assim, serem várias as suas

concepções. Portanto, é possível dizer que diferentes visões de mundo permitem diferenciadas visões de *cidadania* (Tr31, p. 53).

Ao pensarmos nessas variadas visões de cidadania, encontramos em Rodrigues (2001) uma afirmação que concorda com essa ideia. De acordo com o autor,

Ser cidadão e exercer sua *cidadania* no mundo grego e romano era diferente de ser cidadão e exercer sua *cidadania* no Egito ou entre os hebreus. Ser cidadão no império czarista jamais foi o mesmo que ser cidadão nos estados americanos, a partir de sua independência, ou na Europa pós-revolução francesa. O mesmo ocorre nos tempos contemporâneos: o comportamento esperado do cidadão na antiga sociedade soviética não era o mesmo do outro lado da “cortina de ferro”, ou da Alemanha antes e após a queda do muro de Berlim. E o que não dizer ainda dos sentidos diversos de *cidadania* nas sociedades liberais e neoliberais, e – desafio crescente hoje – no mundo como se expressa ou se expressará a *cidadania* num mundo globalizado (RODRIGUES, 2001, p. 237).

Nesse mesmo sentido e com base no pensamento de Rodrigues (2001), o Tr55 nos aponta que:

É necessário, no entanto, reconhecermos que o conceito de *cidadania* é marcado por sentidos construídos em dado contexto histórico e social. Rodrigues (2001, p. 237) reforça que “explicitar esse conceito torna necessário demonstrar a opção do modelo de sociedade, de organização social, de identidades históricas e de projetos de futuro em que ele é considerado” (Tr55, p. 41).

No livro *O que é cidadania*, Manzini-Covre (1995) também dá início às suas reflexões, esclarecendo a diversidade de ideias, posições e significados do termo. Segundo ela, atualmente a cidadania é

[...] assunto de debate tanto na democracia ocidental quanto nas sociedades onde se desenvolveu o socialismo do Leste, entre as classes abastadas e as menos abastadas, e aparece na pauta de diversos movimentos sociais – que reivindicam saneamento básico, saúde, educação, fim da discriminação sexual e racial [...] Mas de que *cidadania* fala cada um desses grupos sociais, personagens que ocupam posições tão diferentes na sociedade? Alguns deles têm acesso a quase todos os bens e direitos; outros não, em virtude do baixo salário e do não-direito à expressão, à saúde, à educação, etc. O que é *cidadania* para uns e o que é para outros? É importante apreender de que *cidadania* se fala. Tente responder você mesmo: o que é *cidadania*? (MANZINI-COVRE, 1995, p. 8).

Pelas palavras da autora, podemos perceber, assim como já explicitado anteriormente, o quanto o termo *cidadania* está envolto por inúmeros e variados significados. Nesse mesmo sentido, o Tr3 considera o quanto

É importante destacar que, historicamente, o termo *cidadania* sofre modificações, pois está em permanente construção. Muitas vezes foi utilizado como instrumento para a reprodução do poder dos governantes, assim, é fundamental conhecer a história do surgimento da *cidadania*, desvendar os interesses por trás dela e as transformações que sofreu ao longo do processo histórico [...] Baptista (1997) mostra a origem da *cidadania* e a relação paradoxal que essa definição faz aflorar: A origem da *cidadania* deu-se com a Declaração dos Direitos do cidadão e ascensão da burguesia e da sociedade capitalista industrial. Nesse contexto, por um lado, estabelecem-se direitos iguais e formais para todos perante a lei; por outro, estrutura-se o processo de exploração e dominação do capital, que produz desigualdades. Estamos, portanto, diante de um fenômeno contraditório (Baptista, 1997, p. 24) (Tr3, p. 8).

No trecho apresentado, além do Tr3 destacar que o termo *cidadania* está em constante construção e sofre modificações ao longo do processo histórico, destaca também a Declaração dos Direitos do Cidadão¹⁸ e a ascensão burguesa e da sociedade capitalista industrial enquanto realidades que deram origem à cidadania. Encontramos tal ideia presente, também, nos trechos de outros trabalhos e por isso consideramos importante destacá-la. Vejamos:

Algumas das declarações estabelecidas por revoluções burguesas, ocorridas nos séculos XVII e XVIII, estão na origem da idéia que nós, brasileiros, ainda temos, hoje, de *cidadania*. São elas: a Carta de Direitos (*Bill of Rights*), promulgada pelo Parlamento inglês em 1689, estabelecendo como direitos humanos: o direito à vida, à liberdade, à propriedade e à justiça; a Declaração da Independência dos Estados Unidos, de 1776, que acrescentou à Carta Inglesa o direito também à felicidade; e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, dos revolucionários franceses de 1789, que ampliava as duas anteriores com noções como a do direito de resistência à opressão, de liberdade de imprensa, liberdade religiosa e outras mais (Tr6, p. 55).

Na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o conceito de *cidadania* ficou restrito às liberdades individuais e ao direito à propriedade. A sociedade como um todo, no processo da construção da *cidadania*, foi desconsiderada (Tr48, p. 34).

Podemos considerar que a relação entre cidadania e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão está presente em alguns trabalhos.

De acordo com Buffa (1988), “as palavras cidadão e cidadania trazem à lembrança, naturalmente, as famosas declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão” (BUFFA, 1988, p. 11).

Tais declarações, “surgidas no processo da Revolução Francesa do século XVIII, quando a burguesia, ao desalojar a aristocracia, conquista o poder público, substituem o

¹⁸ Consideramos que o autor faz referência à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

monsieur do Antigo Regime pelo *citoyen* da República” (BUFFA, 1988, p. 11, grifos da autora).

Se *cidadania* é um termo polissêmico, ao qual significados distintos estão associados, ao nos referirmos a ele, torna-se recomendável explicitar as possíveis associações entre esses múltiplos significados e as condições históricas, jurídicas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas dos diversos tipos de sociedade. Com isso, quando associamos ao termo *cidadania* diferentes palavras ou conjunto de palavras, torna-se necessário contextualizá-las, considerando as perspectivas ideológicas, interesses e objetivos de quem faz uso desses diferentes termos.

A partir da leitura dos trabalhos completos, percebemos que, nas teses e dissertações analisadas, a ideia de *participação* é marcante em grande parte dos trabalhos, ou seja, nossas leituras consideraram significativo o número de autores que, ao desenvolverem suas pesquisas relacionadas à EA e à cidadania, associam ao termo *cidadania* a palavra *participação*. O Tr2, por exemplo, destaca a importância da *participação* para que a *cidadania* realmente se concretize, e traz uma paráfrase do texto de Loureiro (2004). Vejamos:

Por isso, torna-se tão importante (re)pensar e praticar (práxis) a participação dentro do escopo crítico, para que, dessa forma, possa se concretizar a *cidadania* plena em suas múltiplas dimensões em busca de justiça socioambiental e possam se negar diretamente as práticas assistencialistas e paternalistas [...] Para tanto, as noções de participação e *cidadania* mantêm entre si uma estreita relação e foram selecionadas porque são, na perspectiva aqui adotada, elementos centrais do deslocamento de sentidos, mecanismo privilegiado na disputa política travada ao redor do desenho democrático da sociedade brasileira. Tal fato, conseqüentemente, se reflete nas discussões do campo da dimensão ambiental [...] nessa perspectiva, discorrer sobre a participação é crucial para a consolidação da verdadeira *cidadania*, pois esta é o centro da aprendizagem política e é por meio dela que se vincula a educação à *cidadania* e se concretiza a *cidadania* em suas múltiplas dimensões (LOUREIRO, 2004b) (Tr2, p. 42-43).

De acordo com o trecho do Tr2, é necessária a participação crítica do sujeito para a efetivação plena da cidadania em busca de justiça socioambiental, o que faz com que as noções de participação e cidadania mantenham entre si uma estreita relação.

As noções de participação e cidadania são consideradas elementos centrais na perspectiva adotada no Tr2, no qual a participação é essencial na consolidação da cidadania, sendo ela o centro da aprendizagem política.

De acordo com o proposto por Loureiro (2004), autor citado no trabalho em questão, a participação “é o cerne da aprendizagem política, da gestão democrática de uma escola, um lar, uma comunidade, enfim, de um ambiente, e é por meio dela que vinculamos a educação à cidadania e estabelecemos os elos para formulações transdisciplinares e ampliadas acerca da

realidade” (LOUREIRO, 2004, p. 18).

Ainda de acordo com o autor,

Participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva (LOUREIRO, 2004, p. 18).

No trecho de outro trabalho - Tr4 -, a palavra *participação* também aparece vinculada diretamente ao termo *cidadania*, ou seja,

[...] para criar, de fato, *cidadania* e resgatar socialmente comunidades como a aqui estudada, é necessário que politizemos a educação, aqui incluída a EA. Defendemos esta politização, pois acreditamos que *cidadania* e participação popular são elementos intimamente interconectados, visto que a *cidadania* só se efetua por meio da participação social (Tr4, p. 35).

Conforme o trecho supracitado, a defesa da “politização” da educação se justifica, pois, é por meio dessa politização que os sujeitos serão capacitados a atuarem de forma participativa - por meio da participação social popular - em processos decisórios.

O que o autor quer apontar, provavelmente, ao fazer referência à politização da educação é a necessidade de imprimir uma perspectiva política próxima daquela que ele acredita ou entende ser “política”. Há, assim, uma compreensão diferente daquela que entendemos do caráter sempre político da educação.

Em sentido semelhante, um trecho do Tr9 vincula a palavra *participação* ao termo *cidadania* enquanto participação política, conforme segue:

Os contornos teóricos do que entendemos por *cidadania* tem suas raízes no legado da antiguidade clássica e da modernidade. De acordo com Santos (2005), a concepção da *cidadania* herdou da antiguidade clássica o atrelamento desta a participação ativa na comunidade política (Tr9, p. 47).

No trecho citado, a relação entre *cidadania* está atrelada à “participação ativa na comunidade política” e presente, segundo o texto apresentado, desde a antiguidade clássica.

Ainda relacionando o termo *cidadania* à palavra *participação* no sentido de participação política, apresentamos os trechos dos trabalhos Tr47 e Tr48:

Alguns elementos são essenciais para a conceituação da *cidadania*, esses elementos consistem na liberdade, nas garantias, no direito à participação política (Tr47, p. 26).

O conceito de *cidadania*, embora sendo múltiplo, posto que é construção histórica, apresentou nas suas origens a vinculação com as idéias de pertencimento e de participação política (Tr48, p. 17).

No trecho do Tr47 podemos depreender que o texto considera alguns elementos enquanto essenciais à cidadania, destacando, entre eles, a importância da participação política para a efetivação da cidadania. O trecho do Tr48 relaciona a multiplicidade histórica da cidadania e de suas origens a duas ideias centrais: a de pertencimento e de participação política.

Sobre as ideias de pertencimento, participação política e a relação com a cidadania, Prata e Bannell (2011, p. 129) nos ajudam no entendimento de tais questões ao afirmarem que “a cidadania é concebida por meio do pertencimento à uma comunidade ético-cultural autodeterminada”.

Ainda de acordo com os autores, a cidadania exige um comprometimento com os objetivos da comunidade política adquiridos a partir do processo educativo e do engajamento ativo no processo democrático. Para isso é necessário o desenvolvimento de algumas aptidões, como por exemplo, “capacidade de dialogar de maneira produtiva sobre as questões públicas; habilidade de construir consensos; e participação no trabalho cooperativo” (PRATA; BANNELL, 2011, p. 130).

Em trecho do Tr37, a *participação* é relacionada à *cidadania* e tratada enquanto direito, conforme podemos ver a seguir:

A população, portanto, tem o direito de participar ativamente do planejamento e da produção das cidades, não apenas como números e/ ou estatísticos de problemas, mas como sujeitos ativos deste processo, visando construir cidades mais agradáveis e menos agressivas. No entanto, este direito, previsto em lei, ainda precisa ser conquistado na prática (Leal, 1995, p. 31). Este direito de participação é um dos ingredientes ao exercício da *cidadania*, é também necessário à validação e efetivação do processo de planejamento (Tr37, p. 52).

De maneira contrária ao que é apontado no trecho do Tr37, um trecho do Tr49 aponta a participação enquanto dever do cidadão ao relacionar a *participação* à *cidadania*, e não enquanto um direito. Vejamos:

A ciência, logo, não deve ficar alheia à democracia, possuindo os cidadãos a legitimidade de participar do processo decisório, prerrogativa inerente à condição de *cidadania*, que, na vertente ambiental, emana do princípio da participação, explicitamente consagrado no artigo (art.) 225 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF), quando atribui ao Poder Público e à Sociedade o dever de proteção e preservação do meio ambiente (Tr49, p. 57-58).

Conforme o trecho apresentado, os cidadãos devem participar dos processos decisórios relacionados à ciência. De acordo com o texto, na vertente ambiental, o princípio de participação relaciona-se ao dever de proteção e preservação do meio ambiente, previsto na constituição brasileira.

Relacionando com a questão ambiental, outro trecho do trabalho retoma esse tema:

A resolução da questão ambiental implica a participação de todos os envolvidos: os cidadãos do mundo (*cidadania global*). Estes, na arena global, são representados pelos Estados, que cada vez mais terão de se valer dos organismos supranacionais em busca de fomentar os instrumentos necessários para o estabelecimento do diálogo, elidindo-se a soberania do mais forte exercida anarquicamente no contexto global (Tr49, p. 62).

Neste trecho podemos perceber também a participação relacionada à cidadania enquanto um dever. A questão ambiental é abordada enquanto um dever de todos, ou seja, uma questão em que todos devem participar (*cidadania global*).

No entanto, apesar da ênfase colocada pelos vários trabalhos já mencionados, um trecho do Tr51 – que tem como base o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – considera que o exercício de cidadania que pressupõe a *participação* ainda é pouco praticada por nós. Vejamos:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) encontramos que ainda é uma prática pouco desenvolvida entre nós o exercício da *cidadania*, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana (Tr51, p. 34).

O texto do Tr51 considera que é pouco significativo entre nós o exercício da cidadania em vista de nossa baixa participação em movimentos sociais e no envolvimento com temas e questões nacionais e cotidianas, ficando nossa participação, muitas vezes, restrita apenas à escolha de representantes políticos em anos eleitorais.

Outro exemplo de trabalho que estabelece relações de sentido entre o termo *cidadania* e a palavra *participação* é o Tr61. O texto aponta que a cidadania ativa ocorre a partir da participação dos sujeitos no que diz respeito à vida pública. Vejamos:

Para Kymlicka e Norman (1994) o modelo liberal democrático de cidadania, baseado em um conjunto de direitos compartilhados entre os sujeitos, diz respeito a uma *cidadania passiva ou privada* por não estar relacionada com a participação dos sujeitos na vida pública, mas sim a aspectos passivos de garantias de direitos. Basta que o sujeito tenha os seus direitos garantidos para que possa gozar do estado de bem-estar social e

viver uma vida em sociedade. Estes autores, também adeptos ao liberalismo, criticam o modelo clássico e constroem argumentos que buscam defender a ação dos sujeitos e sua participação na vida pública, ou seja, uma *cidadania ativa* (Tr61, p. 51-52).

Podemos considerar, primeiramente, que no trecho citado o modelo liberal de cidadania baseado em direitos individuais corresponde a uma cidadania passiva ou privada, pois não possui relação com a participação dos sujeitos na vida pública, a qual, segundo o trabalho, possibilita ao sujeito o exercício de uma cidadania ativa.

No entanto, uma *cidadania ativa* ou *plena* – concepção também presente no Tr48 – está, segundo o trecho a seguir, para além da ideia de *participação*:

A noção de *cidadania plena* vai além da cooperação e da participação. A apropriação democrática do Estado pelo povo é um ponto crucial. Para que a *cidadania* seja plena, o estado há de ser um defensor dos interesses do povo. Será possível o desenvolvimento da *cidadania plena* em um Estado que, em prol da nova ordem mundial, desconsidera direitos adquiridos e se retira cada vez mais das esferas da vida nacional? (Tr48, p. 34).

Assim, de acordo com esse texto, fica difícil considerarmos o desenvolvimento do pleno exercício de cidadania em um Estado que, em nome de uma nova ordem mundial (global), deixa de considerar direitos adquiridos dos cidadãos e cada vez mais isenta-se da esfera nacional (local).

Considerando nossas análises, pelas leituras das teses e dissertações que compõem o *corpus* documental da pesquisa e das relações de sentido passíveis de serem estabelecidas entre a palavra *participação* e o termo *cidadania*, apresentamos algumas explicações que englobam o entendimento a respeito de participação e daquilo que depreendemos dos trabalhos analisados.

De acordo com Loureiro et al. (2003, p. 51), “participação é igualdade de poder no processo, respeito pelas experiências acumuladas por cada indivíduo e construção coletiva em busca da cidadania plena”.

A participação é peça primordial para os processos de democratização e para o desenvolvimento de um novo modelo de sociedade: ela é uma construção. Não se ganha participação, a participação é criada e reivindicada (DEMO, 1993). Devido a nossa vivência em sociedade, a participação está diretamente relacionada com o lugar que ocupamos na comunidade, no trabalho e em nossas vivências políticas, pois, assim como considera o trecho de um dos trabalhos, a participação “é o centro da aprendizagem política, e é por meio dela que se vincula a educação à cidadania e se concretiza a cidadania em suas múltiplas dimensões” (Tr2, p. 43).

De acordo com Arnstei (2002), participação é a redistribuição de poder onde cidadãos altamente excluídos, os quais a autora chama de “sem-nada”, passam a ser incluídos socialmente. Por esse meio, os sem-nada passam a fazer parte de processos decisórios, como por exemplo: informações a serem divulgadas, objetivos e políticas públicas a serem aprovadas, recursos públicos alocados, entre outros. “Resumindo, a participação constitui o meio pelo qual os sem-nada podem promover reformas sociais significativas que lhes permitam compartilhar dos benefícios da sociedade envolvente” (ARNSTEI, 2002, p. 2).

A autora nos fala, ainda, sobre a ideia de *participação cidadã* entendida como *poder cidadão* e diz que “a participação sem redistribuição de poder permite àqueles que têm poder de decisão argumentar que todos os lados foram ouvidos, mas beneficiar apenas alguns” (ARNSTEI, 2002, p. 5).

Para Dagnino (2004), as noções de sociedade civil, participação e cidadania estão relacionadas e são “elementos centrais desse deslocamento de sentidos que constitui o mecanismo privilegiado na disputa política que se trava hoje ao redor do desenho democrático da sociedade brasileira” (DAGNINO, 2004, p. 99).

De acordo com a autora, percebemos, por um lado, um crescimento da democracia com a criação de espaços públicos com o aumento de participação da sociedade civil nas discussões e decisões referentes às questões e políticas públicas e, por outro lado, a defesa de um Estado mínimo através do discurso neoliberal, transferindo suas responsabilidades para a sociedade civil.

Assim, o direito de participar na definição de um sistema político já dado (reivindicação ao acesso, inclusão, participação e pertencimento) diz respeito ao reconhecimento dos direitos de cidadania, tal como é definido por aqueles que são excluídos no Brasil atual e aponta para transformações radicais em nossa sociedade e em sua estrutura de relações de poder (DAGNINO, 2004).

Diante dos trechos dos trabalhos apresentados, podemos perceber que quando a palavra *participação* aparece associada ao termo *cidadania* (como condição para que a cidadania se torne uma realidade), caminha no mesmo sentido daquilo que consideramos enquanto participação em nossa pesquisa.

Baseados em Gallo (2010), consideramos que o cidadão é alguém ativo é participante, deixando clara nossa ideia de relação entre cidadania e participação, ideia esta que também se apresenta constantemente nas teses e dissertações por nós analisadas. Segundo Demo (1993, p. 71), “cidadão é o homem participante”. Assim, para que a prática cidadã aconteça, faz-se necessária a participação do indivíduo de forma efetiva.

Além da palavra *participação*, as palavras *direitos* e *deveres* também estabelecem, frequentemente, relações de sentido com o termo *cidadania* nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental da pesquisa. Vejamos os trechos de alguns trabalhos em que percebemos essa associação:

Segundo Penteadó (1994, p. 23), a *cidadania* diz respeito a um Estado de Direito que ganha corpo nas sociedades em que a organização política (o poder de tomar decisões e de administrar a vida pública) se orienta por princípios democráticos. De acordo com tais princípios, a população como um todo, compreendida nos seus mais diferentes segmentos, tem o direito de participar da tomada de decisões e da administração da vida pública, seja indiretamente por intermédio de representantes por ela própria escolhidos, seja diretamente através de formas organizadas de participação coletiva nestas tarefas [...] Portanto, a *cidadania* diz respeito ao exercício, à vivência dos “direitos e deveres do cidadão”, expressos na Constituição de cada país (Tr57, p. 50).

Entende-se que para não relacionar, no entanto, a *cidadania* apenas com a noção de direitos humanos, é importante analisá-la de outra maneira que não unicamente adjetivada: *cidadania* civil, *cidadania* política, *cidadania* social, etc. Assim sendo, Leite e Ayala (2004, p. 304) lecionam que a *cidadania*, diferentemente dos termos Estado e nação, “refere-se à condição jurídica da pessoa em relação ao país em que se encontra”. Logo, “ao ser considerada cidadã de um Estado, a pessoa passa a portar direitos e deveres com relação a esse Estado determinado” (Tr67, p.142).

O que podemos depreender da leitura desses dois trechos é que o Tr57 explicita a compreensão que tem de direitos, qual seja de participar da tomada de decisões e da administração da vida pública. O Tr67, por sua vez, apenas cita que “a pessoa passa a portar direitos e deveres”. Ou seja, não explicita quais são esses direitos e deveres e, além disso, deixa de lado a ideia de que cidadania se conquista, para falar em cidadania como algo “considerado pelo Estado”, sem luta, pois, o cidadão passa a portar direitos outorgados pelo Estado.

Caminhando nesse sentido, o Tr38 propõe a associação entre *direitos e deveres* e direitos humanos, especificamente, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Segundo o texto do trabalho, entende-se por cidadão todos os indivíduos pertencentes a um Estado, de quem recebem uma carga de *direitos e deveres* variados. Vejamos:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 contribuiu muito para que se entenda por cidadão todos os seres humanos pertencentes a um Estado; pois, a partir de então, o termo designa, de acordo com Mazzuoli (2001, p.3), “[...] todos aqueles que habitam o âmbito da soberania de um Estado e deste Estado recebem uma carga de direitos (civis e políticos; sociais, econômicos e culturais) e também deveres, dos mais variados” (Tr38, p. 58).

No trecho apresentado do Tr38, podemos perceber novamente a relação de sentidos entre as palavras *direitos e deveres* e o termo *cidadania* enquanto direitos que são recebidos do Estado.

Em sentido contrário à ideia de direitos garantidos pelo Estado, o texto do Tr2 considera que:

Existe uma tendência nos discursos sobre *cidadania* em considerá-la como ter direito a ter direitos (civis, sociais e políticos), negligenciando o fato de que os próprios indivíduos podem ser sujeitos sociais ativos, agentes da existência de seus direitos e construtores de sua própria história, em suma, agentes políticos. Segundo Loureiro (2011, p. 77), “(...) os direitos não são dados, mas conquistados; a garantia formal e legal não implica que a igualdade seja praticada; e o que foi entendido como válido hoje poderá não mais o ser e vice-versa” (Tr2, p. 42).

De acordo com o trecho apresentado, os direitos não são uma doação nem uma garantia, mas uma conquista e, os discursos que consideram a cidadania como ter direito a ter direitos, negligenciam o fato de que os indivíduos são sujeitos políticos com capacidade de construção de suas histórias e de seus direitos.

Caminha também na direção contrária à de direitos recebidos e garantidos pelo Estado, o Tr10. Segundo o excerto desse trabalho,

O que vemos é que nos tornamos atores de uma nova proposta, em que ser cidadão politicamente ativo não significa apenas possuir o direito de votar. Os conceitos se ampliaram e, atualmente, buscamos novos espaços e instituições onde possamos exercer o direito de sermos cidadãos buscando as soluções de toda a problemática atual: desde a diminuição das desigualdades sociais, econômicas, como a marcante exclusão na participação ativa de decisões políticas que demarcam e afetam o nosso futuro (...) trata-se de uma noção de *cidadania ativa*, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilitam participar da gestão pública (BRASIL, 1998, p.20) (Tr10, p. 74).

Deste modo, o trecho do Tr10 considera que o exercício de nossos direitos de cidadania está relacionado às possibilidades de busca por soluções às questões problemáticas com as quais nos deparamos, sejam os processos de exclusão e as desigualdades econômicas e sociais existentes. O trabalho considera, ainda, que o cidadão deve ser criador de seus direitos e não que esses direitos sejam “doados” a ele.

Nesse mesmo sentido, de acordo com Tr13,

Cidadania não pode ser entendida somente como uma garantia do Estado, dos direitos civis e políticos, mas também é a construção de direitos e deveres, responsabilidades e possibilidades de concretizá-los (Tr13, p. 48).

De acordo com o Tr42, o sujeito apenas se tornará cidadão, ou seja, poderá exercer realmente sua cidadania ao conhecer efetivamente seus direitos e ao cumprir com seus deveres:

Cidadania não pode significar mera atribuição abstrata, ou apenas formalmente jurídica, de um conjunto de direitos e deveres básicos, comuns a todos os integrantes de uma nação, mas deve significar o acesso real, e juridicamente exigível, ao exercício efetivo desses *direitos* e ao cumprimento desses *deveres* (ASSMANN, 1996, p. 212) [...] Quando Assmann fala que a *cidadania* não pode significar mera atribuição abstrata, ou apenas formalmente jurídica, de um conjunto de direitos e deveres básicos, comuns a todos os integrantes de uma nação, é porque, nesse sentido, a *cidadania* se resumiria a uma *cidadania* jurídica, da esfera da lei e ao compromisso por respeitá-la. No entanto, o sujeito não se torna cidadão por conhecer seus direitos (civis, políticos e sociais); é necessário o acesso: real e juridicamente exigível ao exercício efetivo desses direitos e ao cumprimento desses deveres (Tr42, p. 53).

No trecho apresentado, podemos perceber que, embora o texto faça referências ao acesso real e juridicamente exigível ao exercício efetivo dos direitos e ao cumprimento dos deveres, não deixa a menor indicação sobre quais são efetivamente esses direitos e deveres.

Já o Tr33 aponta, em um de seus trechos, que:

O respeito com a natureza, a perspectiva de consolidação de um meio ambiente com dignidade de vida, com destaque para o diálogo entre educando x educadores e comunidade, devem conduzir a uma postura ética e altruísta em prol de um ambiente com relações equilibradas da sociedade com o planeta. Para isso deve convergir a ação consciente da *cidadania*, com direitos e deveres articulados às dimensões econômica, sócio-política, cultural e ecológico-ambiental (Tr33, p. 46).

Caminhando em sentido próximo, o Tr14, ao trazer uma citação de Jacobi (1998) considera que:

Para Jacobi (1998, p. 02), o fortalecimento da *cidadania* “[...] concretiza-se a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres e, por conta disso, converter-se em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida” (Tr14, p. 36).

De acordo com o Tr32,

[...] não é suficiente apenas instruir, mas é necessário educar para o exercício pleno da *cidadania* – uma *cidadania* embasada em direitos e

deveres do sujeito para consigo mesmo, para com o outro e para com o ambiente de vida, destacando-se o exercício de uma prática educacional socioambiental (Tr32, p. 12).

Nos trechos dos trabalhos supracitados – Tr33, Tr14 e Tr32 – já podemos perceber referências mais claras àquilo que entendem sobre direitos e deveres.

O Tr33, ao estabelecer relações de sentido entre direitos e deveres e cidadania, considera que uma ação consciente de cidadania associa-se a direitos e deveres articulados às dimensões econômica, sócio-política, cultural e ecológico-ambiental.

Segundo o trecho apresentado do Tr14, o sujeito portador de direitos e deveres torna-se alguém “co-responsável na defesa da qualidade da vida”; já o Tr32 aponta para a necessidade de uma educação para o exercício pleno da cidadania o que, de acordo com o texto, está relacionado à noção de direitos e deveres consigo, com os outros e com o ambiente no qual se está inserido. Nos trechos dos três trabalhos percebemos a clara relação de direitos e deveres que, em uma perspectiva de cidadania, devem considerar os aspectos sociais, políticos, econômicos e também ambientais.

Diante das explorações e análises dos trechos das teses e dissertações que estabelecem relações de sentido entre as palavras *direitos e deveres* e o termo *cidadania*, podemos considerar que em alguns desses trabalhos a perspectiva de direitos garantidos e/ou “doados” pelo Estado está presente; outros trabalhos, no entanto, consideram que os direitos devem ser uma busca e uma construção do sujeito em conjunto com os diferentes atores sociais.

Percebemos ainda alguns trabalhos que associam frequentemente as palavras *direitos e deveres* ao termo *cidadania* sem, no entanto, explicitar a quais direitos e a quais deveres faz referência. Por fim, vimos também outras pesquisas que, ao associarem os direitos e deveres à cidadania, apresentam ideias mais claras a respeito de seus entendimentos sobre tais direitos e deveres.

Após as leituras das teses e dissertações que compõem o *corpus* documental selecionado e diante daquilo que consideramos enquanto possíveis relações de sentido entre as palavras *direitos e deveres* e o termo *cidadania*, concordamos com Gallo (2010) quando afirma que “a cidadania é, antes de tudo, uma questão política, pois define o fato de o indivíduo pertencer a um Estado e a maneira pela qual ele se relaciona com esse Estado, para em seguida configurar direitos e deveres nessa relação” (GALLO, 2010, p. 138).

Com isso, “em termos mais atuais e mais comuns, poderíamos dizer que a cidadania constitui-se em direitos (possibilidades) e deveres (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade” (GALLO, 2010, p. 139).

Concordamos ainda com o autor sobre a necessidade da construção de uma “cidadania de fato”, ou seja, “para além de uma cidadania legal e de direito como a cidadania burguesa realizada nos países ricos. Precisamos construir uma cidadania ativa, uma verdadeira forma de ação política que seja possível para o conjunto da sociedade e não apenas para as minorias privilegiadas” (GALLO, 2010, p. 140).

Deste modo, para que essa cidadania almejada seja construída e conquistada, não basta votarmos a cada dois anos em representantes na condução dos governos nas esferas municipal, estadual e federal. É necessário nosso engajamento enquanto cidadãos partícipes e instruídos quanto aos nossos direitos e deveres na comunidade (GALLO, 2010).

Quando pensamos na afirmação apresentada no trecho do Tr14, que diz que o fortalecimento da cidadania está relacionado à possibilidade de cada indivíduo ser portador de direitos e deveres e, conseqüentemente, ser “ator co-responsável na defesa da qualidade de vida”, podemos compreender tal perspectiva como um processo de autonomia e emancipação do sujeito.

Nesse mesmo sentido, dentre as teses e dissertações analisadas, algumas estabelecem relações de sentido entre as palavras *autonomia* e *emancipação* e o termo *cidadania*. Vejamos:

Torna-se necessário, portanto, repensar o sentido de *cidadania* que tem sido praticado e buscar a conversão da ideia de tutela assistida para uma perspectiva verdadeiramente democrática, entendida aqui não apenas no sentido de ter direito a ter direitos, mas sim no sentido da emancipação humana. Dessa forma, corrobora-se com Loureiro (2011) quando este afirma que a *cidadania* deve ser assumida como algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é fornecida por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade em cada fase histórica (Tr2, p. 43).

Neste trecho do Tr2 podemos ver que o texto apresenta uma crítica ao que considera “ideia de tutela assistida”. Tal ideia também foi vista em trechos de trabalhos anunciados anteriormente e que estabelecem relações de sentido entre o termo *cidadania* e as palavras *direitos e deveres*, tais como, o Tr67 e o Tr38. Ambos consideram que os direitos são doados pelo Estado, sem a necessidade de luta por eles.

Ao contrário dessa “ideia de tutela assistida”, o Tr2 considera que para caminharmos no sentido de uma cidadania que possibilite a emancipação humana, devemos entender a cidadania como algo além do pensamento comum de “ter direito a ter direitos”; devemos considerá-la no sentido de garantia desses direitos e do despertar do sentimento de pertencimento à sua realidade em dado momento histórico.

No texto de outro trabalho (Tr14):

Santos (2005, p. 99) confirma que “[...] é necessário ensinar e aprender a cidadania”. Para a autora, a *cidadania* é uma conquista apoiada pela autonomia, que deve ser interiorizada, racionalizada e exercitada constantemente por todos, como um projeto de vida, culturalmente elaborado, dirigido ao exercício da sociabilidade e à construção do sujeito (Tr14, p. 40).

No trecho do trabalho apresentado, a cidadania relaciona-se a uma “conquista apoiada pela autonomia”, a qual – a cidadania – para ser desenvolvida deve, necessariamente, ser ensinada e aprendida.

Nesse mesmo sentido, o Tr3 relaciona a cidadania à autonomia e ao processo de formação do sujeito. Vejamos:

Para diminuir as injustiças, talvez seja preciso considerar mais que direitos da *cidadania*, como demonstra Guará (1997), estudando a formação da *cidadania* dos jovens: Uma distância tênue entre a rebeldia e a violência, entre o egoísmo, o cinismo e a percepção do outro "como parceiro virtual", adverte para a urgência de se repensar o investimento em novos padrões de *cidadania* que ultrapassem o discurso normativo do direito e que introduzam ao movimento de regulação social novas possibilidades de emancipação individual e coletiva para os adolescentes brasileiros (Guará, 1997, p. 45) (Tr3, p. 9).

No entanto, em outra pesquisa que estabelece relações de sentido entre a palavra *emancipação* e o termo *cidadania*, pudemos observar ideias de *emancipação* que são críticas à possibilidade de relacionarmos *emancipação humana* à *cidadania*. Com base nos pensamentos de Tonet (2005), um trecho do Tr49 afirma que:

O que, de fato, deve ser buscado é a emancipação humana. Esta, porém, é algo muito distinto da *cidadania* e da totalidade da emancipação política. A emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem esta erradicação é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana. E esta erradicação não significa, de modo algum, o aperfeiçoamento da *cidadania*, mas, ao contrário, a sua mais completa superação. Como diz Marx, nas Glosas Críticas, há uma distância infinita entre o cidadão e o homem, assim como entre a vida política e a vida humana. No dizer de Tonet, portanto, a *cidadania* representaria a emancipação política, concebendo a liberdade de atuação do indivíduo nos limites da ordem jurídica instaurada. Isto não implica, no entanto, a emancipação humana (Tr49, p. 109).

Entretanto, ao buscarmos o livro de Tonet (2005), no qual o autor apresenta um capítulo

sobre *A Crítica da Cidadania* na obra intitulada *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, encontramos, em suas reflexões, que não devemos pensar que “a afirmação da essencial limitação da emancipação política signifique o desconhecimento do seu papel positivo” (TONET, 2005, p. 73).

O autor ainda cita Marx com a intenção de acentuar suas afirmações: “Não há dúvida que a emancipação ‘política’ representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana ‘dentro’ do contexto do mundo atual” (MARX *apud* TONET, 2005, p. 73).

Quanto a isso, Tonet (2005) aponta ser evidente que

[...] se considerarmos a sociedade feudal, a emancipação política representa, em linhas gerais, um grande avanço. Basta comparar a situação dos servos e dos trabalhadores assalariados [...] para o marxismo autêntico, não há nenhum problema em admitir este caráter progressista da emancipação política. É uma simples decorrência do reconhecimento do ser-em-si das coisas. O que ele rejeita, porém, é a afirmação de que a superação desta forma de emancipação seja ou uma utopia ou um retrocesso. O que ele rejeita é a incapacidade de ver que há um *tertium*, ou seja, a emancipação humana como uma forma ao mesmo tempo mais avançada e não utópica de sociabilidade (TONET, 2005, p. 73).

Dando continuidade a essas reflexões, um trecho ainda do Tr49 afirma que:

[...] quando Tonet assevera que não adiantaria incrementar a *cidadania*, seria sob o ponto de vista formal, pois a *cidadania emancipatória* advinda da libertação implementada pela educação crítica teria o condão de libertar a humanidade do regime imposto pelo crescimento econômico. O paradigma ambiental seria a grande arma para a derrocada do econômico, emancipando o indivíduo, a fim de que passe a exercer a *cidadania* atrelada à perspectiva ambiental (Tr49, p. 110).

Com isso, o sujeito,

Para cumprir os deveres oriundos da sua condição de cidadão ambiental, necessita ser, primeiramente, sabedor de suas obrigações, precisa ser retirado de seu estado de alienação. Nesta senda, mostra-se a educação ambiental como pressuposto de qualquer prerrogativa do exercício da *cidadania ambiental*, enfim, da plenitude de *cidadania*, resultado da emancipação humana (Tr49, p.112).

De acordo com as leituras das teses e dissertações que compõem o *corpus* documental dessa investigação e estabelecem relações de sentido entre as palavras *autonomia e emancipação* e o termo *cidadania*, acreditamos ser possível considerar a cidadania enquanto o resultado de embates em busca de autonomia e emancipação.

No entanto, concordamos com Layrargues que esse resultado “só será institucionalizado

caso a permeabilidade do Estado tenha sido rompida pela força vencedora da sociedade organizada na luta contra os interesses contraditórios” (LAYRARGUES, 2000, p. 112).

No contexto brasileiro, a questão ambiental surge como um dispositivo que permite “um novo fôlego ao exercício da cidadania”, algo que deve ser valorizado e aproveitado pelos educadores ambientais. A questão ambiental “carrega consigo um componente revelador das diferenças sociais na sociedade brasileira, promovendo, assim, uma frutífera parceria entre a demanda por um quadro de vida socialmente justo e ambientalmente saudável” (LAYRARGUES, 2000, p. 93-94).

Ao considerarmos “que a questão ambiental está fortemente associada ao conceito de risco ambiental devido à crescente percepção de que um ambiente ecologicamente equilibrado é um dos principais componentes da qualidade de vida humana” (LAYRARGUES, 2000, p. 109), encontramos no Art. 225 da Constituição Federal de 1988, claramente que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Ainda de acordo com Layrargues (2000), surge daí a “inevitável convergência entre a luta em busca de melhores condições de vida e a cidadania ambiental” (LAYRARGUES, 2000, p. 109).

Nas teses e dissertações por nós analisadas, pudemos perceber que um grande número de trabalhos faz referências à *cidadania* enquanto *ambiental*, *planetária* e *ecológica* (ou *ecocidadania*), sendo frequente as pesquisas em EA que problematizam a questão da cidadania e as relações entre o termo *cidadania* e as palavras que remetem às questões ambientais.

De acordo com Santos (2011),

Manter um equilíbrio dinâmico entre a qualidade de vida e a qualidade do ambiente é uma prioridade comum à EA e à construção da *cidadania ambiental*, que tem por base o pressuposto de que um mundo sustentável não é uma meta inalcançável, mas que exige maior prudência, responsabilidade e participação em decisões que nos afectam a todos. A crise de estilos de pensamento, de imaginários sociais e de pressupostos epistemológicos que sustentam a modernidade requer reflexão e diálogo para que se possam ultrapassar dissensos epistemológicos, políticos e conceptuais sobre as bases de uma EA comprometida com a *cidadania ambiental* [...] Relaciona conhecimentos, económicos, financeiros e sociológicos importantes com aspectos éticos, culturais, políticos e técnicos de cada situação de modo a preparar o cidadão para funcionar melhor na sociedade, para lidar melhor com questões que afectam as suas vidas. Através de aprendizagens formais e não formais, denuncia metas e valores que se ligam (SANTOS, 2011, p. 340)

Entre os trabalhos que abordam a questão da *cidadania ambiental*, percebemos a

presença dessa ideia no texto do Tr14. Vejamos:

A *cidadania ambiental* incorpora questionamentos socioambientais, visando a reconfigurar a *cidadania* em nível global, por meio de uma mudança de cultura, que implica um relacionamento estreito com as condições de vida dos cidadãos, com as suas necessidades e bem-estar. Deste modo, “[...] induz reflexões no sentido de uma progressiva aproximação do social e do natural, do homem e do ambiente, do local e do global, do pessoal e do público [...]” (SANTOS, 2005, p. 76) (Tr14, p. 41).

Deste modo, a *cidadania ambiental*, em contraposição aos valores pragmáticos da modernidade, valoriza uma ética socioambiental, “[...] que não olha o meio físico como um espaço exterior ao homem e que tem vindo a complementar a defesa dos direitos humanos com a defesa de imperativos morais” (SANTOS, 2005, p. 75). A autora argumenta em favor de uma ética que respeite a biodiversidade, os bens culturais e limites do Planeta e a responsabilidade solidária com as presentes e futuras gerações, em nível mundial, dando destaque ao “terceiro Mundo” (Tr14, p. 45).

Concordando com Santos (2005) e com a autora no Tr14, também entendemos que:

Uma EA comprometida com a *cidadania ambiental* estimula modificações culturais no estilo de vida dos cidadãos. Para além de integrar a ideia de finitude dos recursos e o respeito pelos limites objetivos do planeta que habitamos, evidencia a indissociável ligação entre as questões do ambiente, do desenvolvimento e da tecnociência. Procura enfraquecer a confiança acrítica na autoridade da ciência e da tecnologia (SANTOS, 2011, p. 339).

Ao relacionar a *cidadania ambiental* à necessidade de uma “ética que respeite a biodiversidade, os bens culturais e limites do Planeta”, o Tr14 ainda a vincula ao “princípio responsabilidade”, citando o filósofo Hans Jonas:

Neste contexto, a *cidadania ambiental* encontra-se assentada no princípio responsabilidade; segundo o filósofo alemão Hans Jonas *apud* Zancanaro (2007, p. 79) “[...] somos livres no uso dos nossos poderes, entretanto, o imperativo ontológico da vida nos obriga a respeitar as outras formas de vida porque sua existência implica diretamente a continuidade da humanidade” (Tr14, p. 45).

No texto do Tr67 percebemos claras referências às preocupações relacionadas ao meio ambiente e sobre a necessidade daquilo que o autor chama de uma *outra cidadania*, ou seja, a *cidadania ambiental*:

Nos dias atuais, é certo que se vive em uma Sociedade Mundial do Risco, sujeita a catástrofes em escala planetária que ameaçam, perigosamente, a existência das presentes e das futuras gerações, bem como de toda a biosfera. Diante deste cenário, o modelo tradicional de *cidadania*, centrado no individualismo, na territorialidade e exercido minimamente, mostra-se insuficiente perante a recorrente exigência de preservação de um bem que

pertence a todos de forma difusa: o bem ambiental [...] observa-se então que, com o advento da Sociedade Mundial do Risco, entre outros fatores, ocorreu uma mudança brusca nos interesses, nas relações e nos direitos do ser humano. Os interesses passaram a ser indeterminados “prima facie”, não exclusivos e anônimos por natureza. As relações, que antes eram bilaterais, agora se apresentam nas mais imprevisíveis formas e padrões (poligonais). E os novos direitos “não têm referência imediata nem a titulares estatais nem a titulares de espaços privados; são direitos que pertencem a todos e a ninguém ao mesmo tempo” (LEITE; AYALA, 2004, p. 309). São direitos difusos, como o ambiental, por exemplo. Para contemplar esses novos interesses, novas relações e novos direitos, emerge a necessidade de uma outra *cidadania*. Este modelo novo e específico de cidadania denomina-se *cidadania ambiental* (Tr67, p. 143-144).

Em um outro trecho, o trabalho continua esclarecendo o que entende por *cidadania ambiental*:

Em uma definição sucinta, a *cidadania ambiental* é mais abrangente que a clássica, haja vista que não está circunscrita espacialmente a determinado território ou ligada a um povo específico, é transfronteiriça, tendo como objetivo comum a proteção planetária do bem difuso ambiental para as presentes e vindouras gerações, oferecendo, desse modo, resultados ecologicamente idôneos e adequados. Em decorrência disso, Sáiz (apud LEITE; AYALA, 2004, p. 318) enfatiza que no modelo de *cidadania ambiental* o cidadão não tem um compromisso de lealdade nacional apenas, mas um compromisso de lealdade ecológica (Tr67, p. 144).

De acordo com a leitura dos trechos apresentados (referentes ao Tr67), podemos considerar a cidadania ambiental totalmente diferenciada do chamado “modelo tradicional de cidadania” relacionado, neste trabalho, ao individualismo, à territorialidade e à insuficiência diante da exigência de preservação do bem ambiental. No entanto, acreditamos ser necessária a seguinte reflexão: apenas acrescentar a palavra *ambiental* ao termo *cidadania* em nada modifica a nossa realidade, então, como podemos ir além de nossa cidadania individual, territorial e pouco preocupada com as questões ambientais?

Na tentativa de explicitar caminhos na busca de resposta a essa questão, em um outro trecho do mesmo trabalho (Tr67) pudemos observar algumas reflexões referentes aos desafios para a concretização da *cidadania ambiental*. Entre os desafios estão

[...] a responsabilidade de todos os cidadãos pela proteção do bem ambiental e a sua efetiva participação nas tomadas de decisão sobre os assuntos de legítimos interesses geracionais [...] Diante do exposto, é notório que a *cidadania ambiental* compreende uma *cidadania* ativa, pois além da conexão jurídica da pessoa com o Estado (global), a *cidadania ambiental* refere-se, sobretudo, à efetiva participação de todos os cidadãos nas tomadas de decisão afetas à construção e crescimento de uma sociedade

(global) socioambientalmente equilibrada para as gerações presentes e por consequência para seus descendentes (Tr67, p. 114-146).

Nessa mesma direção,

[...] a redefinição da *cidadania* para um conceito de *cidadania ambiental* é uma realidade distante, haja vista a crise em que vive a sociedade, marcada pelas desigualdades sociais, pelo empobrecimento de grande parte da população, degradação ambiental global, entre outros inúmeros problemas. A *cidadania ambiental* exige um novo paradigma de Estado e, mais do que isso, requer um Estado menos capitalista e com preponderância do aspecto social sobre o econômico, com uma profunda transformação dos modos de produção, do conhecimento científico e de consumo. (Tr67, p. 146-147).

No Tr12, além de cidadania ambiental, encontramos também o termo *cidadania* relacionado à palavra *planetária* a qual, segundo o trabalho, vai além da *cidadania ambiental*. Para entendermos essa comparação, buscamos o que se entende por cidadania ambiental no texto do próprio trabalho e encontramos:

[...] a *cidadania ambiental* compreende as obrigações éticas que nos vinculam tanto a sociedade como aos recursos naturais do planeta de acordo com o nosso papel social e na perspectiva do desenvolvimento sustentável [...] a formação de uma *cidadania ambiental* é um componente estratégico do processo de construção da democracia (PNUMA apud GUTIÉRREZ e PRADO, 1999, p. 14) (Tr12, p. 38).

No entanto, nesse mesmo trabalho faz-se o esforço em diferenciar a *cidadania planetária* da cidadania ambiental. Nele, indica-se que a *cidadania planetária*

[...] vai além da *cidadania ambiental*, pois sustenta-se na visão de unificação do planeta e de uma sociedade mundial, “é uma nova percepção da Terra, como uma única comunidade” (Moacir Gadotti apud GUTIÉRREZ E PRADO, 1999, p. 22) [...] A *cidadania planetária* está diretamente relacionada com a democracia planetária, por isso é tão difícil alcançá-la, sendo um projeto utópico da humanidade como um todo, abrangendo o campo de ação social, das aspirações, da sensibilização e conscientização em relação à superação e eliminação das desigualdades e das diferenças econômicas (Tr12, p.39).

No Tr14, a noção de *cidadania planetária* também aparece presente baseada nas ideias de Carneiro e Loureiro. Assim,

De acordo com Carneiro (2002, p. 40), sob o aspecto das relações sociedade-natureza, a *cidadania* está diretamente ligada com a qualidade de vida das pessoas, nos âmbitos individual e coletivo, quanto aos direitos de

“[...] trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, informação e lazer – com infra-estrutura adequada nos locais de habitação (água, luz e saneamento), condições de segurança e ambientes saudios, ou seja, livres de poluição e degradação [...]” e de participação das pessoas no rumo da solidariedade socioambiental, pela prevenção e resolução dos problemas [...] A este respeito, Loureiro (2002, p. 76) utiliza o termo “*ecocidadania* ou *cidadania planetária*” com a finalidade de expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades [...] locais e comunitárias, [...] globais, tendo como eixo central o respeito à vida e a defesa do direito a esta em um mundo sem fronteiras geopolíticas (Tr14, p. 44-45).

A partir do trecho apresentado podemos depreender que a cidadania planetária diz respeito à inserção da “ética ecológica” nas relações entre nós e entre nós e o meio ambiente, tendo como principal aspecto o respeito e defesa à vida em nível mundial.

Em um outro trecho do mesmo trabalho (Tr14), recebe destaque o sentimento de pertencimento, o qual aparece frequentemente nas pesquisas que desenvolveram suas ideias a respeito de cidadania planetária.

A concepção de cidadania planetária é apresentada de forma explícita por alguns trabalhos que analisamos, nos quais se reforça a ideia que, além de trabalhar com o senso de territorialidade dos cidadãos locais ao seu sistema ambiental, trabalha ainda com o sentido de pertencimento ao sistema ambiental planetário, o que permite uma ampliação da consciência ecológica dos cidadãos para uma escala global. No diálogo com textos de Guimarães (2004) essa concepção é evidenciada nos trechos dos trabalhos que seguem:

Nesse conceito, destaca-se o sentido de pertencimento à humanidade, a um planeta único, ou como afirma Guimarães (2004, p. 76), *pertencimento* ao “sistema ambiental planetário”. Para este autor, a EA numa perspectiva de formação da *cidadania planetária*, possibilita uma ampliação da consciência ecológica dos cidadãos para uma escala global, retomando o conhecido lema ecológico “agir localmente e pensar globalmente” (Tr14, p. 45).

A própria noção de *cidadania planetária* manifesta-se em diferentes expressões: “nossa humanidade comum”, “unidade na diversidade”, “nosso futuro comum”, “nossa pátria comum”. Ela é adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade [...] deste modo, *cidadania planetária* é um ponto de referência ético que implica compreender a Terra como um organismo vivo do qual os seres humanos fazem parte. Tem a ver com o entendimento de que a humanidade estabelece relações complexas com outras formas de vida num espaço comum de simbiose; de que a sobrevivência do planeta depende de um processo educacional permanente para formar uma comunidade global de cidadãos planetários com consciência de *pertencimento* e interdependência,

capazes de reconhecer o que é melhor em termos individuais (pessoais) e coletivos (públicos) e de zelar pela sustentabilidade do ambiente em que vivem e do planeta (Tr24, p. 25-26).

Caminhando nesse mesmo sentido, percebemos, por meio das leituras das teses e dissertações, relações de sentido entre o termo *cidadania* e a palavra *ecológica*, além da presença do termo *ecocidadania* nas teses e dissertações analisadas.

Consideramos que nas pesquisas que compõem o *corpus* documental analisado, a ideia de *cidadania ecológica* / *ecocidadania* caminha na mesma direção das noções de cidadania ambiental e cidadania planetária, já discutidas.

De acordo com o texto do Tr57,

Loureiro (2012, p. 32) toma por base o conceito de *cidadania*, suplementado com a responsabilidade pela garantia de se resguardar o uso sustentável do Meio Ambiente e nos apresenta o termo *ecocidadania*. Segundo o autor, por esse conceito se entende “a inserção de uma nova ética – a ecológica – e seus desdobramentos na vida diária, em um contexto que, de modo crescente, possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades”, quer analisemos local, comunitária ou globalmente, ampliando-se a responsabilidade dos entes da comunidade e levando-os a um “sentimento de pertencimento à humanidade e a um planeta único, comumente identificado com a noção de cidadania planetária ou cosmopolita”. Como exemplo, o mesmo autor diz entender ser inconcebível aceitar como correto que uma indústria ou um indivíduo usufrua de quantidades abusivas de água ou qualquer outro recurso natural apenas pelo fato de poder pagar, mesmo sabendo que o seu ato afeta a disponibilidade desse recurso para outros indivíduos ou comunidades e até mesmo comprometendo a qualidade do ambiente (Tr57, p. 51).

No texto de outro trabalho (Tr62), a autora, baseada em Dobson (2006), adota a expressão *cidadania ecológica*:

Dobson (2006), em um contexto de *cidadania ecológica*, reconhece que o ambientalismo adota uma abordagem baseada na gestão dos problemas ambientais, na qual se sustenta a crença de que os mesmos podem ser resolvidos sem as efetivas mudanças dos padrões de produção e consumo atuais; por outro lado, considerando a existência de uma vida sustentável, o ecologismo reivindica mudanças radicais na nossa relação com o mundo natural e não humano, da mesma forma que em nossa vida social e política (Tr62, p. 40).

E no Tr66:

Conceitos como *cidadania cosmopolita*, *planetária* (CORTINA, 2005) ou mesmo *ecológica* (LOUREIRO, 2009), por exemplo, expressam um conjunto complexo de direitos e responsabilidades sociais que não estão

limitados ao ordenamento jurídico-político de um Estado, mas são pensados, produzidos e reproduzidos desde a escala de uma comunidade até a extensão do globo terrestre. Assumir essa premissa não significa ignorar as normas jurídicas que regulamentam as relações sociais no interior de diferentes Estados e culturas, tampouco subestimar a importância do reconhecimento jurídico do indivíduo, mas reconhecer que a prática cidadã, hoje, pode ter um bairro como célula de engajamento e atuação cidadã e, ao mesmo tempo, transcender as limitações geopolíticas (Tr66, p. 41).

No que diz respeito aos sentidos passíveis de serem construídos a partir da leitura dos trabalhos que enfatizam a *cidadania* enquanto *ecológica*, a *cidadania ecológica*

[...] impõe reformulações profundas nos processos sociais, políticos e educativos, não somente nos espaços escolares, mas em todos os espaços públicos e pedagógicos (logo, da *cidadania*) em que atuamos: instituições governamentais, associações comunitárias, ONGs, empresas, famílias, conselhos, sindicatos, Agenda 21 Local etc. Implica a capacidade de agirmos no ambiente, em processos interativos e dialógicos, a partir da compreensão da totalidade em que nos inserimos e da vida em seu sentido mais profundo (LOUREIRO et al., 2003, p. 15).

Pudemos perceber, a partir de nossos estudos e leituras das teses e dissertações analisadas, que as expressões *cidadania ambiental*, *cidadania planetária* e *cidadania ecológica/ecocidadania* são ideias relacionadas ao que diversos autores denominam de “nova cidadania”, ou seja, uma cidadania mais abrangente que considera os aspectos sociais, econômicos e ambientais.

Nos diversos trabalhos em que essas expressões estão presentes, em sete deles evidenciamos o uso de mais de uma expressão, ou seja, os autores das teses e dissertações fazem uso de duas ou mais expressões para caracterizar o que consideram uma *nova cidadania*.

A expressão mais presente nos trabalhos é *cidadania planetária* (17 trabalhos), seguida por *cidadania ambiental* (14 trabalhos) e por *cidadania ecológica / ecocidadania* (6 trabalhos).

Nas teses e dissertações analisadas, as referidas expressões foram observadas pela primeira vez em uma dissertação publicada no ano 2000. Do mesmo modo, os autores que nos serviram de referência em nossas discussões sobre *cidadania ambiental*, *planetária* e *ecológica*, começaram a tratar dessa *nova cidadania* em datas próximas a este mesmo ano.

No Tr45, trabalho no qual encontramos pela primeira vez referências à *cidadania planetária*, a autora desenvolve em sua dissertação a ideia de *cidadania planetária* com base na teoria da complexidade de Morin. Vejamos:

Segundo Edgar Morin, nós vivemos o início da era planetária. A era planetária começa com a descoberta de que a Terra é apenas um entre tantos planetas. E ela faz comunicar as diversas partes desse planeta através das

interações microbianas e humanas, por trocas vegetais e animais entre o velho e o novo mundo (Tr45, p. 61).

De acordo com Loureiro et al. (2003), o termo *cidadania*, necessariamente, incorpora novas dimensões e significados em um contexto de globalização devido à urgente busca de mecanismos de participação voltados ao senso de responsabilidade em relação às urgentes questões da humanidade, tais como meio ambiente, fome, exploração infantil, doenças epidêmicas, entre outras.

Diante disto, o conceito de cidadania deve envolver conjuntos complexos de direitos e responsabilidades sociais pensados em sentido global. Assim, ecocidadania, cidadania planetária ou cidadania ecológica expressam o respeito à vida e a defesa do direito à mesma livre de fronteiras geopolíticas. Desperta-se o sentimento de pertencimento à humanidade e ao planeta como um todo (LOUREIRO et al., 2003).

De acordo com outro autor, Fensterseifer (2009), isso deve-se ao fato de que

Num quadro de catástrofes e destruição ambiental sem precedentes na História, a dimensão global da problemática ambiental impõe uma reorganização política dos Estados nacionais rumo à estruturação de uma nova ordem jurídica e política internacional, no intuito de dar respostas concretas às referidas aporias contemporâneas. Para tanto, é necessário que os mesmos valores e princípios que fundamentam os Estados de Direito Democráticos Constitucionais sejam garantidos e efetivados também no plano internacional. Entre eles destacam-se o princípio democrático e a cidadania ambiental como elementos fundamentais para a construção geopolítica e jurídica da nova ordem mundial. A atuação participativa e deliberativa da sociedade civil e dos movimentos sociais no processo de formulação das decisões e vontade política é elemento fundamental para a superação do momento de risco ambiental vivenciado pela civilização pós-moderna. Nesse contexto, projeta-se a figura da cidadania ambiental cosmopolita, enquanto condição política supraterritorial que reconhece a dimensão planetária da crise ambiental, bem como afirma o princípio democrático para além das fronteiras nacionais (FENSTERSEIFER, 2009, p. 216-217).

De acordo com Cao (2015), está definitivamente na hora de pensarmos na ideia de cidadania ambiental, pois as preocupações ambientais estão reformulando o que significa ser um cidadão no século XXI.

A principal ideia que fica é a ideia de formação de um sujeito cidadão que tenha condições de refletir sobre a realidade que o cerca, com consciência, e condições de garantir seus direitos e exercer seus deveres na comunidade da qual faz parte, além de participar ativamente nos processos de preservação e transformação da mesma, contrariando a concepção dominante de cidadania em nossa sociedade. Direitos e deveres que sejam construídos por meio de participação política e não como algo “posto” ou garantido pelo Estado. Assim, a construção

dessa nova dimensão para o conceito de cidadania e das novas adjetivações vinculadas a esse termo apresentam-se como vinculadas à necessidade de repensarmos o que é ser cidadão nos dias atuais.

Diante dessas reflexões e a partir das leituras das pesquisas analisadas, consideramos a importância de uma discussão, mesmo que breve neste momento, a respeito dos ideais de cidadania, considerando o ideal da lógica liberal/neoliberal e a necessidade de transformação presentes nos trechos de diversas teses e dissertações. Vejamos:

Infelizmente, nota-se que, nos últimos anos, o termo “*cidadania*” vem sendo vulgarizado e apropriado com sentidos muito diferentes. Torna-se um termo “(...) perigosamente consensual, um envelope vazio, no qual podem tanto caber sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos” (GADOTTI, 2008, p. 66). Ou seja, há o risco de amenizar o caráter crítico ao se aferir a apropriação neoliberal à noção de *cidadania* (Tr2, p. 42).

Nos discursos dominantes, o termo *cidadania* – o bom cidadão – passou a ser incorporado como mais uma ferramenta mantenedora da ordem - opressora, excludente, consumista e desigual. O ideal de democracia e de *cidadania* para a classe burguesa e seus gestores e intelectuais seria exatamente aquele em que os direitos são atendidos, mas sem o fortalecimento das camadas populares, ou seja, seria dar a possibilidade de ter direitos sem ser cidadão (ARROYO, 2007). Acredita-se que a universalização da *cidadania* plena não se limita à garantia de direitos, de leis e de crescimento econômico, mas sim a: (...) condições objetivas e materiais justas, que assegurem a superação de padrões de Estado ditatoriais, assistencialistas e paternalistas, que inibem a participação e a ruptura com os modelos societários que criam uma tradição cultural de submissão à lógica econômica de mercado privatista (alienante) estabelecida (LOUREIRO, 2011, p. 78) (Tr2, p. 43).

No primeiro trecho do Tr2 vemos a preocupação em relação à apropriação do termo nos mais variados sentidos com o risco de apagamento da criticidade e da apropriação neoliberal do conceito de cidadania. Já no segundo trecho do mesmo trabalho, a autora exemplifica as situações problemáticas em relação à essa apropriação - cidadania enquanto uma ferramenta “opressora, excludente, consumista e desigual” - e a necessidade da chamada *cidadania plena*, a qual, segundo Loureiro (2011) deve romper com a lógica da alienação, provocada pelo mercado.

Quanto a essa “lógica alienante”, Tonet (2005, p. 60) acredita que o ato de compra-e-venda de força de trabalho, além de ser responsável pela produção e reprodução da desigualdade social, é também o “ato originário da forma específica da alienação que se realiza na sociedade capitalista”. Esta condição de relação de trabalho, em última análise, aponta para a

impossibilidade da construção de uma cidadania plena.

Em um trecho do Tr61, a autora encaminha suas críticas no mesmo sentido:

Para os críticos marxistas a dimensão da igualdade no liberalismo é restrita ao processo de troca e ao sistema jurídico. Sendo assim, o trabalhador é livre para trocar a sua mão de obra por um salário, baseado na ideia de livre contrato entre indivíduos interessados, deixando de haver a relação entre servo e escravo, no entanto, estabelecendo uma relação onde “para o proprietário privado, o “livre contrato” permite uma nova forma de domínio social com o que subordina os demais a si mesmo” (BUFFA, 2010, p. 21) (Tr61, p. 52).

Em relação a essa troca de mão de obra por um salário, apresentado no trecho do Tr61, Tonet (2005, p. 66) acredita que “o resultado disto é que o trabalhador, além de se transformar em um mero objeto, útil apenas na medida em que é um meio de produção de mercadorias, também se vê privado do produto do seu trabalho o que, em última análise, quer dizer privado de si mesmo”. Com isso, o produto do trabalho que poderia significar algo positivo e satisfatório ao trabalhador coloca-se como um “instrumento de produção, de esvaziamento do homem” (TONET, 2005, p. 66).

Em outro trecho do Tr61, a autora dá continuidade a essas reflexões. Assim, de acordo com a mesma,

Por meio destas construções teóricas podemos concluir que a igualdade entre os cidadãos, prevista no liberalismo clássico, não se materializa no mundo concreto, pois é o próprio direito à propriedade privada que produz a desigualdade social. Vejamos na fala de duas autoras: (...) no pensamento burguês há uma nítida separação entre proprietários e não proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena *cidadania*. Aos não proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano. (BUFFA, 2010, p. 30) O direito à propriedade constitui alicerce fundamental do Estado Liberal sem o qual os demais direitos não têm sentido (...) como tudo aquilo que o homem acumula provém do trabalho, este é sua propriedade. Assim, o direito a propriedade – o direito de acumular terra e dinheiro como capital e de se apropriar – justifica-se como um direito natural (...) Este é transformado em direito natural de apropriação ilimitada e, portanto, de propriedade desigual. (ALVARENGA, 2010, p. 108) (Tr61, p. 52).

Concordando com a crítica e posição assumida por esses autores, Coutinho (2005) considera que essa oposição entre cidadania plena e capitalismo expressa uma outra contradição, a contradição entre cidadania e classe social; assim, a universalização da cidadania é incompatível com a existência de classes sociais. Em outras palavras, podemos dizer que a

divisão da sociedade em classes torna-se um limite intransponível à democracia. “Como parece óbvio, a condição de classe cria, por um lado, privilégios, e, por outro, déficits, uns e outros aparecendo como óbices a que todos possam participar igualmente na apropriação das riquezas espirituais e materiais socialmente criadas” (COUTINHO, 2005, p. 16).

Segundo Dagnino (2004), as definições neoliberais de cidadania

Repousam sobre um conjunto de procedimentos. Alguns ressuscitam a concepção liberal tradicional de cidadania, outros são inovadores e contemplam elementos novos das configurações sociais e políticas da contemporaneidade. Em primeiro lugar, de novo, eles reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção. Segundo, se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. Esse parece ser o princípio subjacente a um enorme número de programas para ajudar as pessoas a “adquirir cidadania”, isto é, aprender como iniciar microempresas, tornar-se qualificado para os poucos empregos ainda disponíveis, etc. Num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania (DAGNINO, 2004, p. 106).

Os trechos dos trabalhos Tr31 e Tr48 apresentam suas reflexões críticas:

Vivemos num mundo chamado globalizado, numa sociedade transformada em mercado em que os cidadãos foram transformados em meros consumidores. Observamos no dia-a-dia do nosso país uma maioria da população excluída de seus direitos mais elementares com uma grande necessidade de melhor qualidade de vida, de participação e de reconhecimento enquanto cidadãos (Tr31, p. 55).

Destarte, o neoliberalismo difunde novas possibilidades de *cidadania* para encobrir a enorme perda de direitos promovida pelo sistema. Forja-se concepções restritas de *cidadania* como a *cidadania de mercado* e a defesa de que a *cidadania* se limita a direitos individuais e não coletivos. Gadotti, 2000, discorre ainda sobre a *cidadania* preconizada pelo neoliberalismo, como solidariedade entre pessoas de bem: “A concepção liberal e neoliberal de *cidadania* entende que ela é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem”) entre as pessoas, e não uma conquista e construção no interior do próprio Estado” (GADOTTI, 2000, p.134) (Tr48, p. 28).

A *cidadania de mercado*, defendida pelo neoliberalismo, é uma concepção consumista que dá ao indivíduo o direito de se tornar um consumidor consciente, que exige a qualidade anunciada nos produtos que consome. Ser cidadão é ser consumidor, assim, há de se comprar mais e mais para se alcançar o status de cidadão. Cavalcanti e Cavalcanti, 1994, discorrem sobre a perspectiva do cidadão ser minimizado a consumidor como possibilidade: O espírito da leis dos nossos tempos é aquele de substituir a Declaração dos Direitos do Homem por uma Declaração dos Direitos do Consumidor? A ideologia neoliberal atual (forma travestida de ideais

liberais clássicos) está querendo transformar o mundo em um grande shopping-center, aonde, em tese, todos têm acesso (CAVALCANTI e CAVALCANTI, 1994, p.16) (Tr48, p. 28).

Assim, o Tr48 conclui que um dos obstáculos para a existência de uma verdadeira cidadania é a cidadania de mercado, pois nesse caso reivindica-se o consumo ao invés da participação na gestão pública. Vejamos:

A emergência desse cidadão consumidor, dessa *cidadania de mercado* é um dos obstáculos para a *cidadania ativa* uma vez que a reivindicação não é por participação na gestão pública e sim por consumo. Carvalho, 2004, refere-se à emergência dessa *cidadania* ao discorrer sobre a invasão pacífica de um shopping center por um grupo de sem-teto: “Os sem-teto reivindicavam o direito de consumir. Não queriam ser cidadãos, mas consumidores. A *cidadania* que reivindicavam era a do direito ao consumo, era a *cidadania do consumo*” (CARVALHO, 2004, p.228). Diante de uma história marcada por governos preocupados com a defesa dos interesses de pequenos grupos, do clientelismo, como tratar a *cidadania*? Que *cidadania* temos? Que *cidadania* queremos construir? (Tr48, p. 31).

Deste modo, conforme apontado no Tr48, ficam os questionamentos: que cidadania temos e que cidadania queremos construir? Vejamos os excertos de alguns trabalhos:

Gadotti (2000) defende uma concepção plena de *cidadania*, que não se limita aos direitos individuais, mas que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista dos seus direitos. Uma *cidadania* que visa a conquista e a construção de novos direitos, ou seja, que vá além: cria direitos e novos espaços de exercício da *cidadania* (Tr42, p. 53).

De acordo com o Tr2:

Trata-se de uma *cidadania*, “uma *nova cidadania*” (DAGNINO, 2004), engajada em um projeto de construção democrática e de transformação social. Tal projeto, assim como afirma Dagnino (2004), deve estar consubstanciado tanto no surgimento de sujeitos sociais de um novo tipo e de direitos, também de novo tipo, assim como na ampliação do espaço de atuação política. Em suma, esse projeto reconhece e enfatiza o caráter intrínseco da transformação cultural com respeito à construção da democracia. Para a construção dessa *nova cidadania*, é necessária a constituição de sujeitos sociais ativos (agentes políticos), definindo o que eles consideram como sendo seus direitos e lutando pelo reconhecimento disso. Nesse sentido, é uma estratégia dos não cidadãos, dos excluídos, uma *cidadania* “desde baixo”. O que está em jogo, de fato, é o direito de participar na própria definição desse sistema, para definir de que queremos ser membros, isto é, a invenção de uma nova sociedade. O reconhecimento dos direitos de *cidadania*, tal como é definido por aqueles que são excluídos dela no Brasil de hoje, aponta para transformações radicais em nossa sociedade e em sua estrutura de relações de poder (DAGNINO, 2004, p. 104) (Tr2, p. 43).

Em vista dessas reflexões, surgem novas indagações: como alcançar essas transformações, essa *nova cidadania*?

De acordo com Arroyo (1988, p. 36-37), “deveria ser a educação quem venceria a barbárie, afastaria as trevas da ignorância e constituiria o cidadão. Enfim, da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político”.

No entanto, ainda de acordo com o autor,

Enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas e novíssimas inspiradas nessa lógica, e não forem socavados e postos de manifesto para os profissionais da educação e para as camadas populares, não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania (ARROYO, 1988, p. 41).

De acordo com o Tr2,

<p>[...] o exercício pleno da <i>cidadania</i> deve se articular com uma formação crítica e emancipatória para “(...) a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos dos cidadãos” (COVRE, 2006, p. 10). Em vista disso, Adorno (2006, p. 141) afirma que “(...) uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Tr2, p.46).</p>

A formação de uma nova cultura, em que a cidadania caminhe no sentido da “construção de uma sociedade sustentável, que seja a expressão da realização da liberdade humana e de uma nova ética em nossas relações com a natureza” (LOUREIRO et al., 2003, p. 166) é possível através da educação.

“A dimensão política da educação se concretiza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania” (CARVALHO, 2006, p. 37). No entanto, o potencial transformador da educação se enfraquece caso não haja a participação efetiva dos membros de uma comunidade a partir de práticas intencionalizadas nos processos de transformações sociais (CARVALHO, 2006).

Assim, ao considerarmos a perspectiva de um trabalho que aborde a importância do processo emancipatório na formação para a cidadania, acreditamos ser possível a efetivação da emancipação por meio daquelas “poucas pessoas interessadas nessa direção e que orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2006, p. 183).

Deste modo, “o sentido da construção do conhecimento e da atuação no mundo é

propiciar a emancipação humana e a superação das formas de dissociação sociedade/natureza” (LOUREIRO, 2004, p. 72).

De acordo com Lima (2004), podemos, por meio da EA emancipatória, enfatizar e associar “as noções de mudança social e cultural, de emancipação / libertação individual e social e de integração no sentido de complexidade” (LIMA, 2004, p. 94).

Com isso, compreendemos que a transformação da crise que vivenciamos pode encontrar na EA a possibilidade de uma formação crítica que modifique as relações ser humano-natureza (LOUREIRO, 2000) e consideramos que a escola, enquanto *lócus* privilegiado do processo de formação humana, tenha um importante papel a desempenhar nesse processo.

Assim, uma questão se apresenta: qual o papel da educação, da Educação Ambiental e da escola no processo de formação da cidadania de acordo com as pesquisas em Educação Ambiental nas quais questões relativas à cidadania foram problematizadas? Este é o ponto que irá orientar nossas discussões no próximo capítulo.

5. O PAPEL ATRIBUÍDO À EDUCAÇÃO, À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E À ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CIDADANIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ALGUNS SENTIDOS POSSÍVEIS

Podemos dizer que nas últimas décadas a noção de educação para a cidadania vem “ganhando força em todo o mundo, e o debate sobre a construção de uma cidadania ativa e participativa inscreve-se nas mais diversas práticas sociais” (VILANOVA, 2015, p. 178). Para a autora, a formação para a cidadania

Passa a integrar a agenda de projetos educacionais, e, em muitos casos, aí incluindo o brasileiro, a formação do cidadão assume a posição de finalidade última da educação. Por essa razão, a análise dos processos nos quais a formação para uma “nova” cidadania é destacada como finalidade da Educação Básica no Brasil torna-se relevante para a compreensão dos sentidos, limites e possibilidades dessas mudanças em nossa realidade educacional [...] No entanto, ainda são incipientes as pesquisas e discussões mais fundamentadas sobre o tema na realidade educacional brasileira, e, embora pareça consensual a importância de se considerarem aspectos relativos à formação do cidadão [...] existe pouco consenso sobre como operar com a inserção da temática nas esferas curriculares e pedagógicas (VILANOVA, 2015, p. 178).

No capítulo anterior, voltamos nossa atenção às palavras ou conjunto de palavras que estão propostas nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental analisado e que nos permitem explorar possíveis relações de sentido com o termo *cidadania*.

Assim, a partir da leitura desses textos e de relações entre o termo *cidadania* e algumas palavras ou conjunto de palavras, tais como *participação*, *direitos e deveres*, *autonomia* e *emancipação*, além das ideias de *cidadania* enquanto *planetária*, *ambiental* e *ecológica/ecocidadania* foi possível apontarmos para diferentes possibilidades de sentidos envolvendo o termo *cidadania*.

A nossa expectativa é que explorando caminhos como o proposto anteriormente, a análise desses textos que se referem a processos de produção de conhecimentos no campo da Educação Ambiental nos permite, também, explorar relações de sentido entre o processo educativo, a educação ambiental e o processo de construção da cidadania.

Assim, algumas questões mais específicas orientaram a construção desse capítulo da tese: que sentidos são possíveis de serem mobilizados quando consideramos o papel atribuído nessas pesquisas à educação e à EA no processo de formação da cidadania? Que sentidos podem ser mobilizados sobre o papel da escola nesse processo? Que diálogos são estabelecidos com outros textos e entre os diferentes autores?

Na tentativa de responder a essas questões, concentramo-nos na análise dos trabalhos

que se apresentaram em maior número no *corpus* documental selecionado, como as pesquisas relacionadas à educação básica, ou seja, trabalhos que tomaram como foco de investigação a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Como já mencionado anteriormente, os dados sobre o contexto educacional dos trabalhos - 40 trabalhos dentre os 48 que compõem o *corpus* documental em análise, ou seja, mais de 80% - evidenciam a ênfase dada pelas pesquisas no contexto da educação básica.

Antes da sistematização dos dados que seguem, consideramos importante registrar que o processo de análise buscou mobilizar os sentidos construídos a partir da leitura dos trabalhos quando analisamos os posicionamentos e as perspectivas que se apresentam nas teses e dissertações, melhor dizendo, pesquisas em EA.

5.1 O Papel da Educação e da Educação Ambiental no Processo de Formação da Cidadania: significados e sentidos mobilizados

Assim como já citado anteriormente neste trabalho, a cidadania relaciona-se tanto à capacidade de intervenção nos espaços privados da ordem econômica, como também nos assuntos públicos de ordem política. Há vários caminhos entendidos como significativos nesse processo de formação da cidadania, no entanto, muitos autores apontam a educação como o principal deles (GOERGEN, 2013).

Em vários dos trabalhos analisados, podemos perceber que essa centralidade do processo educativo se faz presente no que diz respeito à construção da cidadania proposta por Goergen (2013). Em um trecho do Tr3 podemos perceber que o trabalho considera a educação o processo mais indicado para a formação do cidadão. Vejamos:

Considerando que a <i>cidadania</i> requer a adoção de atitudes, é notório que deve ser desenvolvida, ou melhor, apreendida, e o processo universal mais indicado para formar o cidadão tende a ser a educação (Tr3, p. 1).

O Tr4, ao explicitar sua compreensão sobre “educar para a cidadania” apropria-se do texto de Carlos Frederico B. Loureiro¹⁹, com quem dialoga. Assim, de acordo com o trecho deste trabalho, educar para a cidadania,

¹⁹ Carlos Frederico B. Loureiro é professor titular da faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, professor do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da UFRJ. Também é líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ), e autor de vários livros e artigos em Educação Ambiental.

é agir em processos que se constituem dialogicamente e conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada (LOUREIRO, 2005, p. 1490) (Tr4, p. 33-34).

Outros trabalhos também buscam em Loureiro argumentos para esclarecerem suas ideias e posições propostas. De acordo com o Tr14, por exemplo, o papel atribuído à educação

[...] implica uma dimensão política intrínseca, especialmente pelo fato de que as “[...] relações que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base de respeitabilidade para com o próximo” (LOUREIRO, 2002, p. 71). Neste sentido, as relações estabelecidas no campo educativo constituem espaços pedagógicos de exercício da cidadania (Tr14, p. 36).

O Tr3 considera que “a cidadania requer a adoção de atitudes”, e para isso afirma que

Sendo assim, torna-se necessária uma educação que também esteja voltada para os problemas ambientais, como por exemplo a escassez e poluição da água, e que este problema seja associado não apenas à natureza, mas a toda sua dimensão social, política, econômica, ecológica e cultural (Tr3, p.1).

De acordo com a perspectiva transformadora, a educação é vista como um elemento de transformação social “inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade” (LOUREIRO, 2004, p. 67).

Quando pensamos no papel atribuído à EA e ao processo de transformação da realidade socioambiental que vivenciamos, consideramos que a relação “papel da educação, construção da cidadania e transformação da realidade” é apontada em diferentes trabalhos. Vejamos alguns deles:

Santos (2005) chega a afirmar que “atualmente, a principal frente social da educação cidadã é a educação ambiental [...] Para além de conhecimentos, integra competências, aptidões, valores, atitudes e ações [...]” (p. 108). A EA, portanto, visando contribuir para a transformação das contradições socioambientais, deve preparar o educando para lidar com as contradições da sociedade (através do trabalho com conhecimentos e valores) e posicionar-se perante elas, visando a prática social concreta (através do trabalho com a participação) (Tr9, p. 49).

A EA para a sustentabilidade e/ou cidadania aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos alunos (Tr11, p. 64).

A EA tem por objetivo geral a formação de um cidadão consciente, capaz de agir em seu espaço de vida, bem como entendê-lo, em processos interativos e interdisciplinares. Transcender os limites de uma prática, ainda comum, exclusivamente informativa, de sensibilização ou de instrumentalização para a melhor gestão dos recursos naturais, pressupõe o conhecimento crítico da dinâmica societária e da constituição da cidadania em um mundo globalizado (Tr13, p. 50).

No trecho do Tr9 entendemos que, em diálogo com Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos²⁰, o texto reafirma a ideia de que a principal frente da educação cidadã é a EA, contribuindo para a transformação dos problemas socioambientais e preparando o educando para lidar com as contradições sociais que se apresentam. O trabalho dialoga, ainda, com a ideia do modelo pedagógico proposto por Carvalho (2006) explorado anteriormente em nossa pesquisa e que envolve a dimensão de conhecimentos, valores e participação.

Dando continuidade às nossas análises, o trecho do Tr11 anteriormente apresentado aponta, enquanto papel da EA no processo de formação da cidadania, propostas pedagógicas centradas na conscientização e mudança de comportamento dos alunos, além do desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação. No entanto, quando deparamo-nos com ideias de conscientização e mudança de comportamento, de acordo com nossas leituras e entendimentos, surge a seguinte questão: estaria o Tr11, nessa parte do texto, reforçando a dimensão mais comportamental da EA, dimensão essa que tem sido criticada por vários autores e, de certa forma, reforçando o que Loureiro (2004) considera como EA convencional? Ou, segundo as palavras do autor, uma EA que

[...] focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas (LOUREIRO, 2004, p. 80).

A chamada EA convencional possui características como: a “educação entendida enfaticamente em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas de sensibilização”; a “educação como ato comportamental pouco articulado à ação coletiva e à problematização e transformação da realidade de vida, despolutizando a práxis educativa” (LOUREIRO, 2004, p.

²⁰ Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos é Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, com percurso profissional marcado pela orientação de professores. Desenvolveu estudos de investigação no âmbito da didática e da epistemologia das ciências.

80). Seria essa a perspectiva proposta pelo Tr11? De acordo com nossas análises e interpretações, esta parece ser uma hipótese plausível e que nos parece claramente enunciada nesse trecho do Tr11.

Em sentido contrário, o trecho apresentado do Tr13 aponta enquanto objetivo da EA a formação de um cidadão com capacidade de compreensão e ações críticas em relação à dinâmica social da qual faz parte. De acordo com esse trecho e considerando nossas interpretações, as características aqui apresentadas aproximam-se da vertente da EA Transformadora (LOUREIRO, 2004), “a qual enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida” (LOUREIRO, 2004, p. 81).

Ao refletirmos sobre a EA Transformadora (LOUREIRO, 2004), encontramos em um trecho do Tr45 que:

[...] hoje trabalhamos com a ideia de que a Educação Ambiental não pode ser neutra; ela deve traduzir-se em atos políticos, visando a transformação do *status quo*. Na medida em que encoraja os alunos na busca de entender o porquê de fazer algo - e esse porque deve ter, de preferência, um sentido maior, abrangente, ultrapassando o imediatismo - e os incentiva a procurar respostas além do como fazer; na medida em que abre espaços participativos e desenvolve valores éticos, ela será uma educação para a cidadania [...] (Tr45, p. 73).

No entanto, assim como já mencionado nesse trabalho, apesar de as possibilidades de transformação por meio da educação - e aqui da EA, especificamente - de acordo com um trecho do Tr2,

[...] deve-se evitar a reprodução do velho discurso simplista de que “a educação é a solução”. A EA é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade, inclusive o embate hegemônico, as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural. A EA e, sobretudo a educação, é um dos mais nobres veículos de mudança na história, a conquista de um direito inalienável do ser humano, mas não age isoladamente (LOUREIRO, 2011) (Tr2, p. 46).

Ao observarmos, no texto do Tr2, afirmações referentes à educação e à EA enquanto elementos de um “contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade”, é possível relacionar a esta ideia a concepção de cidadania planetária que se apresenta em diversos trabalhos.

De acordo com o Tr48, há uma relação direta entre EA e cidadania planetária. Vejamos:

A Educação Ambiental voltada para a Cidadania planetária deve ir além do conjunto de direitos e responsabilidades para a noção de pertencimento a uma determinada comunidade - a comunidade terrenal. Deve partir do entendimento do “planeta como campo de criação de condições de paz, justiça e igualdade” (LOUREIRO, 2003, p. 94). Deve observar com visão crítica a questão da produção e consumo, revendo o atual estilo de vida como um dos promotores da crise ambiental uma vez que o mesmo tem como conseqüências a destruição de recursos naturais. Como já foi dito, apenas à guisa de sistematização, é importante que essa Educação Ambiental pretendida parta da Cidadania regional para a Cidadania global/planetária. É pertinente ainda reforçar que não há como desconectar a Educação Ambiental dos direitos humanos, de uma educação para a democracia, do senso de responsabilidade perante a sobrevivência do humano e dos demais seres vivos. A construção de uma Cidadania planetária requer, pois, uma visão holística, sem fronteiras, radicalmente democrática, baseada na justiça social, no compromisso com o coletivo, com a construção e a efetivação de direitos sociais e ambientais (Tr48, p.70).

O trecho em análise considera que a EA voltada para a cidadania planetária deve manter uma visão crítica da realidade, da produção e do consumo para revisão do atual modelo de sociedade e estilo de vida, promotores da crise socioambiental, ou seja, há a necessidade de uma visão holística para a construção de uma cidadania planetária compromissada com o coletivo e com os direitos sociais e ambientais.

O Tr48, supracitado, é mais um dos trabalhos que dialoga com Loureiro. Podemos perceber, pela análise das teses e dissertações, que Loureiro tem sido um autor com o qual os trabalhos buscam justificativas e argumentos para explorar a relação entre educação e a cidadania, incluindo a EA.

Considerando a relação que os autores das teses e dissertações fazem entre a EA e as ideias de cidadania ambiental, planetária e ecológica (conforme apresentado e discutido no capítulo anterior), é possível notarmos que esses trabalhos normalmente apresentam essa ligação em uma perspectiva crítica e emancipatória, em que o indivíduo passe a considerar, entre outras questões, a importância de sua responsabilidade em relação ao meio. Vejamos os trechos de alguns desses trabalhos:

A cidadania que se busca a partir do processo educativo ambiental é a cidadania ecológica e planetária, com a consolidação dos direitos civis, políticos e sociais e a busca por qualidade de vida, bem-estar social e respeito aos recursos naturais existentes (Tr13, p. 48-49).

O pensamento ecológico neste cenário, com especial ênfase à Educação Ambiental, surge como a necessidade de um conhecimento que satisfaça os vínculos, busque as interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades solidárias e conflituosas, respeite a

diversidade do todo, reconhecendo as partes e suas injunções. Emerge a vontade de dialogar nas diferenças sem tentar pasteurizar a dinâmica ambiental. Assume a crise sem reivindicar o caos, insere-se no ciclo da vida e da morte sem desprezar as dificuldades (SATO, 2004, p. 8). É a partir da construção desta proposta de educação ambiental que entendemos existir a possibilidade de começarmos a formação de uma cidadania ambiental (Tr4, p. 34).

Consideramos que nos textos dos trabalhos Tr13 e Tr4 (este, em diálogo com Michèle Sato²¹) as relações entre EA e cidadania ambiental, planetária e ecológica envolvem a consolidação dos direitos civis, políticos e sociais, a qualidade de vida, o respeito aos recursos naturais e à diversidade, além do diálogo e da consciência para agir perante o todo. Envolve, ainda, o conhecimento do sujeito no que diz respeito às suas obrigações e a possibilidade de sair do estado de alienação. A educação ambiental é entendida como um processo que é visto como necessário e pressuposto para que tais expectativas se cumpram.

Afirmamos que o caráter político da educação e da EA ganha destaque diante da impossibilidade de neutralidade de tais práticas, vistas como uma atividade vinculada à prática social.

Um trecho do Tr14, que dialoga com Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis²², considera a EA

[...] como uma dimensão fundamental da educação contemporânea, que tem por finalidade apoiar o aluno enquanto cidadão em formação para que desenvolva uma nova mentalidade de interação com o meio ambiente, em vista da sustentabilidade socioambiental nos espaços de vida. Tozoni-Reis (2004, p. 143) reforça esse enfoque educativo como uma “[...] atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental [...]” (Tr14, p.33).

Assim, no trecho do Tr14, a educação ambiental é vista como um suporte, um apoio para o sujeito cidadão em processo de formação, promovendo nova mentalidade do educando em relação a sua interação com a natureza e com os seres humanos, objetivando com isso uma prática social mais plena, além da ética ambiental.

Em nosso entendimento, o trecho do trabalho Tr32 também desenvolve a ideia da

²¹ Michèle Sato é docente titular no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pesquisadora do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA).

²² Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis é livre-docente em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência (Unesp Bauru) e tem experiência em diferentes temas da área da Educação, em especial nos estudos em Educação Ambiental com destaque para a sua inserção na escola.

educação e a formação da cidadania ao considerar que

Uma questão capital da cidadania é promover o direito cognitivo, isto é o direito à informação, ao conhecimento, à comunicação, à educação, à aprendizagem etc [...] para tanto, torna-se fundamental uma educação emancipatória, que possibilite a autonomia cidadã, no sentido do sujeito-aluno ter condições de criar sua história, atribuindo significado as suas experiências de vida (Tr32, p.47).

Relacionando o pensamento complexo à formação com vistas à cidadania planetária, o Tr31 afirma que:

É necessário criar espaços para que através da educação esse sujeito seja capaz de ver o mundo de forma ampliada, complexa e com possibilidade de reivindicar e recriar a cidadania: a cidadania planetária. Para Assmann (2000), uma educação baseada no pensamento complexo nos ajuda a entender melhor a relação complexa e contraditória entre os desejos que nascem da sensibilidade solidária e os princípios organizativos da sociedade (Tr31, p. 58).

De acordo com o que se apresenta no trecho do Tr31, devemos criar espaços por meio da educação para que o sujeito não veja o mundo de forma simplista, mas sim de forma ampliada, complexa e que considere a realidade como um todo e as contradições nela presentes, sendo assim, capaz de criar e reivindicar a cidadania enquanto cidadania planetária.

Considerando os sentidos mobilizados a partir de nossas leituras, em relação ao trecho do Tr49, a educação é vista como condição para o exercício da cidadania. Nesse trabalho, a educação é apresentada como instrumento para a redução das desigualdades sociais, econômicas e culturais e, ao possibilitar o exercício da cidadania deve (a educação) tornar o indivíduo consciente, responsável e liberto das concepções dominantes de existência. De acordo com os trechos desse trabalho:

A natureza, no entanto, representa o limite da economia, enquanto fluxo metabólico real, surgindo a visão termodinâmica em contraponto à mecânica. Para Guimarães (2007, p. 73), “na construção de uma nova postura, a superação da dicotomia presente na racionalidade materialista do cientificismo mecanicista contribui para transcendermos a nossa separação/dominação da natureza” (Tr49, p. 55).

Somente a educação liberta o indivíduo, sendo o exercício da cidadania consequência do novo indivíduo que foi desgarrado das concepções dominantes. O aspecto formal da cidadania é imprescindível para a atuação de qualquer cidadão (Tr49, p. 108).

[...] é no seu exercício que será possível atingir os anseios da educação ambiental crítica, porque como ressalta Guimarães (2007, p. 72) “O caráter crítico que revela o conhecimento de uma realidade complexa se complementa em uma prática que aplica” (Tr49, p. 112).

Consideramos que o texto do trabalho anteriormente mencionado (Tr49) apresenta uma concepção de educação que caminha no sentido de uma perspectiva crítica capaz de libertar o indivíduo das exigências do modelo de sociedade hegemônico. Ainda em relação ao trecho do Tr49, fica evidenciado o diálogo proposto no texto com o trabalho de Mauro Guimarães²³.

Deste modo, ainda de acordo com Guimarães (2004), a essa Educação Ambiental denominada pelo autor como Educação Ambiental Crítica, a proposta é a de “desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política” (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

Trabalhando com a ideia da relação entre EA Crítica e a formação para a cidadania, um outro trecho do mesmo trabalho (Tr49) considera que

A corrente da educação ambiental não conservadora, baseada na Teoria Crítica, visa a fomentar o exercício ativo da cidadania, tendo-se em mente a transformação da grave crise socioambiental (Tr49, p. 90).

A esses aspectos relacionados ao exercício ativo da cidadania que busca a transformação da crise socioambiental apresentada podemos relacionar a Educação Ambiental Crítica.

Parece-nos plausível considerar essa possível relação pois, de acordo com Guimarães (2004), a EA Crítica tem por objetivo a promoção de ambientes educativos de mobilização de processos de intervenção sobre a realidade e os problemas socioambientais que a cercam. Tal caminho nos permitiria, assim, “superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que em nossa formação possamos contribuir, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos” (GUIMARÃES, 2004, p. 30-31).

Assim, de acordo com a compreensão que Guimarães (2004) vem desenvolvendo sobre a perspectiva crítica da EA, o autor afirma:

[...] acredito que as ações pedagógicas que reflitam essa compreensão devam superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com

²³ Mauro Guimarães é doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e pós-doutor em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso. Professor pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS).

a causa ambiental. Ações essas que predominam, por exemplo, no cotidiano escolar, muitas vezes sendo trabalhado isoladamente o aspecto cognitivo do afetivo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico que pretendemos no processo educativo (GUIMARÃES, 2004, p. 31).

Relacionado à perspectiva de uma EA crítica (GUIMARÃES, 2004) e de uma educação que possibilite a constituição da cidadania plena no sujeito, o texto do Tr48 considera que é necessário que se esclareça aos educandos que:

Cidadania não é apenas ter o direito a liberdade individual e à propriedade, direitos estes que foram assegurados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Temos que dizer a eles que Cidadania não é apenas ter direito de exigir a qualidade enunciada nos produtos que compramos. Temos que instruir nossos educandos que ser cidadão não é apenas ser munícipe ou apenas ser gente de bem e muito menos ser aquele que apenas exige seus direitos e tem deveres a cumprir. Temos que dizer a eles que devemos ir além das cidadanias política, civil, social e econômica. Temos que ensiná-los a Cidadania planetária, na qual cada um vai estar comprometido com uma mudança profunda em relação ao meio ambiente; na qual a solidariedade, o amor, a tolerância sejam valores a serem cultivados; uma Cidadania que respeite a multiplicidade cultural, que questione a fome, a miséria e os preconceitos. O cidadão ambiental que queremos ver emergir em cada educando é aquele que reconhece a vida como bem supremo; que se compromete com valores ambientais; que reclama e exige do Estado o respeito à causa ambiental; que respeita todos os seres vivos; que vê em todo ser humano um outro que tem direito a ter direitos, independente de sua nacionalidade, raça ou religião; que vê a Terra em sua totalidade e não apenas fragmentada em países [...] (Tr48, p. 69-70).

Neste trecho transcrito do Tr48, observa-se um trabalho cuja visão é de que ao educador cabe dizer, ensinar, instruir, o que nos permite uma certa relação com uma perspectiva que se aproxima de modelos pedagógicos mais tradicionais.

No entanto, para que a constituição da cidadania plena ocorra através da educação, não basta qualquer tipo de educação. Faz-se necessário uma educação que seja libertadora, que leve à reflexão, criticidade, e dirija-se à responsabilidade social e política. Assim, a ideia de uma educação libertadora que tem como seu principal representante Paulo Freire²⁴ apresenta-se no trecho citado do Tr51, inclusive dialogando com esse mesmo autor.

A partir da leitura desse texto, acreditamos ser possível considerar que o sucesso do processo educativo só é possível a partir do momento em que garante aos sujeitos sua

²⁴ Paulo Freire é o Patrono da Educação Brasileira por reconhecimento ao mérito de sua obra e das suas contribuições para a educação no Brasil e no mundo. É o brasileiro com mais títulos de doutorados *honoris causa* e escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo, com o livro “Pedagogia do oprimido”.

capacidade de perceberem-se “cidadãos construtores do seu próprio ser”, ou seja, sujeitos de sua própria história. Vejamos:

O sentido da educação está na constituição da cidadania plena, quer seja individual, coletiva ou no legítimo reconhecimento das soberanias. Para que o processo educacional se consolide é necessário que os sujeitos do processo se entendam como cidadãos construtores do seu próprio ser na dura tarefa de viver. “É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política” (Freire, 1976) (Tr51, p. 44).

Identificamos, em nossas análises, um grupo de pesquisas que relacionam o papel atribuído à educação no processo de formação da cidadania à compreensão integral de seu contexto, de sua realidade e com o intuito de melhor entendimento da relação homem-natureza, assim como também de reflexão e capacidade de mudanças e melhorias em nível local/global.

Vejamos o trecho de alguns desses trabalhos:

O sentido humanista da educação pode levar a uma prática escolar, onde o ensino [...] não seja apenas uma mera descrição de fragmentos isolados da realidade, mas que se faça presente através de constante problematização do homem-mundo, levando em consideração todos os aspectos que possam envolver esta relação - não separando jamais o Homem da Natureza - a mais concreta forma de contribuir para a compreensão da problemática ambiental bem como da conquista da desejada e necessária cidadania (Tr7, p. 38).

A educação deve propiciar ao educando a ligação entre a sua realidade e a sua vida escolar, fazendo com que desperte nele a intenção de mudar seu comportamento, compreendendo sua realidade e nela atuar de forma cidadã (Tr17, p. 33).

Para tanto há necessidade de uma educação que não dissocie o conhecer do viver, ou seja, que valorize o conhecimento contextual. Buscar a interpenetração da realidade cotidiana com a ciência é fundamental para a validação das experiências construtivas de cientificação da cidadania (M.E. SANTOS, 2005, p. 63) (Tr32, p. 48).

Consideramos, a partir de nossas interpretações, que os trechos apresentados – incluindo o trecho do Tr32, que dialoga com Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos – podem ter relação com o pensamento de Dowbor (2007), pois, de acordo com Dowbor (2007), um ensino que possibilite as crianças a compreensão de sua região e de todas as dificuldades ali encontradas é um estímulo a esses sujeitos em sua preparação enquanto cidadãos capazes de perceberem na educação um meio de transformação de sua realidade.

Trechos de outros trabalhos também apresentam perspectivas com sentidos próximos aos apresentados no que diz respeito ao papel da educação no processo de formação da

cidadania e a questão de compreensão da realidade da qual o indivíduo faz parte. Vejamos:

Para Gonçalves (1990), oportunizar aos alunos o estudo em contato direto com o ambiente local pode clarear e reforçar conceitos e fomentar valores éticos, pois não cuidamos daquilo que não gostamos, e não podemos gostar de coisas que não conhecemos (Tr44, p. 24).

Dessa forma, a centralidade ao tratamento da cidadania é dada pela garantia do direito do aluno de aprender os conhecimentos das ciências naturais, não apenas no que diz respeito aos seus conteúdos, mas também em relação às relações com a sua vida (Tr61, p. 103).

Pelo que dizem esses documentos (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b), a realidade socioambiental deve ser apreendida pelos sujeitos através da educação, tendo em vista que esta contribui para formar cidadãos aptos a intervir nos problemas socioambientais de cunho local e global. Com isso, são enfatizadas as atitudes individuais e coletivas na formação de valores para a cidadania, o que inclui a necessidade de considerar a realidade socioambiental e as relações desenvolvidas com a natureza. Inferimos, portanto, que o objetivo seja formar cidadãos para a vida e para o mundo, capazes de atuarem em suas próprias comunidades e nos sistemas econômicos, biológicos, culturais e políticos nos quais estão inseridos (Tr62, p. 26-27).

Tais perspectivas apresentadas nos trechos dos trabalhos Tr44, Tr61 e Tr62 podem estar relacionadas, de acordo com nossas compreensões, à chamada “pedagogia crítica do lugar”. Segundo Gruenewald (2003), essa perspectiva pedagógica, é necessária para que a educação caminhe no sentido de possuir uma relação direta com o bem-estar do cidadão e com os lugares sociais e ecológicos em que ele vive.

A “pedagogia crítica do lugar” tem como objetivo contribuir para a produção de discursos e práticas educacionais que explorem a relação entre meio ambiente, cultura e educação. Tal proposta caminha na direção do que Smith (2002) chama de educação no lugar, ou “place-based education”, e que possui como valor principal o fortalecimento das conexões dos cidadãos às regiões em que vivem, ajudando a superar a alienação e o isolamento de indivíduos, características marcantes da modernidade.

Dowbor (2007) esclarece que a educação possibilita ao sujeito os conhecimentos necessários para que o mesmo possa ajudar a transformar a região em que vive e afirma, ainda, que “a democratização do conhecimento do território, das suas dinâmicas mais variadas é uma condição central do desenvolvimento” (DOWBOR, 2007, p. 81).

De acordo com Kury (2009), para que esses objetivos sejam atingidos, é urgente que se transforme a relação homem-natureza e que todos os atores envolvidos nessa questão tenham consciência de seu papel na sociedade e da importância da preservação.

Ainda de acordo com o Tr14, que toma como pressuposto a contribuição da EA no processo de formação do cidadão,

[...] é necessário compreender que “[...] o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre o seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1980, p. 35). Isso demanda a construção de uma nova forma de existência no Planeta, implicando o conhecimento sobre a escola, o bairro, a cidade para transformá-los em lugares de vida comunitária, na corresponsabilidade pela criação da “vida que se vive”, construída solidária e democraticamente (GADOTTI, 2010, p. 08) (Tr14, p.35).

Ou, de acordo com um novo trecho do Tr48,

Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza (Tr48, p. 60).

Assim, a partir de nossas leituras e análises, consideramos que no diálogo com Paulo Freire e Moacir Gadotti²⁵, presente no trecho apresentado do Tr14 – assim como também a ideia presente no trecho apresentado do Tr48 – no qual o sujeito reflete sobre sua realidade, incluindo aí sua escola, bairro e/ou cidade, identificamos a presença da ideia de “pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza”. Segundo Guimarães (2004), tal possibilidade “incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar” (p. 32).

Este parece-nos um dos caminhos de transformação social e ambiental. Ao ressignificar o cuidado para com a natureza e para com o outro humano como valores ético-políticos, a educação ambiental crítica afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais (CARVALHO, 2004, p. 19).

Conforme explicitado anteriormente neste trabalho, há a necessidade de uma educação capaz de formar cidadãos participativos, capazes de pensar e atuar local/globalmente, mediando culturas, saberes acadêmicos, saberes cotidianos, valores e interesses (COMPIANI, 2007).

De acordo com Compiani (2007), o sentido do local “aguça o entendimento do contexto, do singular e histórico, e, conjugadamente, aguça o entendimento do abstrato, das propriedades,

²⁵ Moacir Gadotti é professor titular aposentado da Universidade de São Paulo e Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Tem vasta experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Paulo Freire, filosofia da educação, educação de jovens e adultos e educação para a sustentabilidade. Possui numerosos livros publicados no Brasil e no exterior, entre os quais destacam-se: *Pedagogia da Terra* (2001), *Educar para a sustentabilidade* (2008), entre outros.

do generalizável” (p. 33).

Faz-se necessária a formação de cidadãos participativos que, através de uma visão interdisciplinar, sejam capazes de focar de modo disciplinar na resolução de determinados problemas e situações, estabelecendo, assim, um diálogo do disciplinar com o interdisciplinar, “um pensar local/globalmente e saber atuar local e globalmente (máxima dos movimentos ambientalistas com fortes implicações na educação ambiental). Mais ainda: cidadãos que saibam fazer mediações entre culturas, saberes acadêmicos e cotidianos, valores, interesses e imagens do futuro” (COMPIANI, 2007, p. 32).

Em um mundo que possui características de ensino “disciplinado”, a Educação Ambiental prescinde da perspectiva interdisciplinar para realizar-se da melhor maneira. Segundo Compiani (2007, p. 31), “é um olhar para o ambiente, que entrou em pauta para todas as ciências a partir da crise socioambiental, antiga na história da humanidade, mas inescapável de ser enfrentada neste novo milênio”.

O trecho de outro trabalho, que também desenvolve a ideia de educação para a cidadania e a relação do sujeito com a comunidade da qual este participa, relaciona a essa possibilidade a ideia de pertencimento. No que diz respeito ao discurso que relaciona as ideias de educação, cidadania e sentido de pertencimento, podemos perceber que a pesquisa dialoga com autores como Philippe Perrenoud²⁶ e Loureiro. Vejamos:

Para Perrenoud (2005, p. 13), “a educação para a cidadania, é um problema de todas as disciplinas, de todos os momentos da vida escolar”. A cidadania é algo que se constrói permanentemente, se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica (LOUREIRO, 2008, p. 75) (Tr31, p. 56-57).

De acordo com a nossa leitura do trecho apresentado, a formação da cidadania deve permear todos os aspectos e disciplinas da escola, sendo algo constante na vida do aluno e que “se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade” (Tr31, p. 57).

Deste modo, retornando à ideia apresentada no trecho do Tr31, consideramos que, como explicitam Prata e Bannell (2011, p. 219), “a cidadania é concebida por meio do pertencimento a uma comunidade ético-cultural autodeterminada” (PRATA; BANNELL, p. 129). Em relação à educação, a cidadania exige um comprometimento com os objetivos da comunidade política adquiridos através do processo educativo e do engajamento ativo no processo democrático,

²⁶ Philippe Perrenoud é doutor em Sociologia e Antropologia, atua nas áreas relacionadas à currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

sendo necessária a “capacidade de dialogar de maneira produtiva sobre as questões públicas; habilidade de construir consensos; participação no trabalho cooperativo” (PRATA; BANNELL, p. 130).

Segundo GONZÁLEZ (2010), o sentimento de pertencimento a um local, em uma determinada época, desvela no sujeito o seu sentido de existência como sujeito histórico. Precisamos, no campo da educação, experimentar “novas compreensões sobre lugar e ambiente para a formação de cidadãos participativos nos rumos desse desafio que é olhar, compreender, participar com e para o planeta como um todo em seu movimento histórico” (COMPIANI, no prelo, p. 8).

A educação do lugar ou pedagogia crítica do lugar/ambiente possibilita a construção de conhecimento dos indivíduos acerca daquilo que os inclui, garantindo-lhes maior conhecimento e criticidade no momento em que auxilia na compreensão e participação do cidadão em todo o contexto histórico e social que o envolve, ou seja, compreende a formação de sujeitos participativos que olhem, compreendam e participem de todo o movimento histórico do planeta (COMPIANI, no prelo).

Ao fazermos referência à formação de sujeitos participativos, retomamos a ideia de participação, que pudemos já desenvolver e explorar no capítulo anterior, devido à frequência com que a palavra *participação* se relaciona ao termo cidadania nas teses e dissertações em EA que problematizam essa questão.

A ideia de participação torna-se essencial à medida que, ao nos dispormos como cidadãos participativos, somos indivíduos capacitados à organização e condução da vida privada e coletiva, assim como também nos tornamos capazes de realizar nossas próprias escolhas, como nos aponta Rodrigues (2001).

O processo de formação da cidadania nos remete à dimensão política da educação (CARVALHO, 2006) a qual “se concretiza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2006, p. 37).

Deste modo, quando voltamos nossa atenção ao item em questão – papel da educação no processo de formação da cidadania – voltamos a encontrar, nos trechos de alguns trabalhos, a relação que os autores fazem entre educação e o direito à participação.

Os textos dos trabalhos Tr15, Tr37 e Tr62 consideram a ênfase dada à participação em documentos da área da educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O grande desafio da educação, tal como se declara nos PCN's, é a construção da cidadania democrática e participativa (Tr15, p. 25).

[...] associa-se, ao longo dos PCN, às seguintes preocupações: que o sujeito seja capaz de atuar com competência, dignidade e com responsabilidade; que não opere pela discriminação, mas sim pelo respeito à pluralidade cultural, social, lingüística; que seja capaz de inserção e participação sócio-político-cultural (Tr62, p. 24).

Nos textos de vários outros trabalhos os autores também relacionam a educação e o direito à participação. Vejamos:

"A população, portanto, tem o direito de participar ativamente do planejamento e da produção das cidades, não apenas como números e/ ou estatísticos de problemas, mas como sujeitos ativos deste processo, visando construir cidades mais agradáveis e menos agressivas. No entanto, este direito, previsto em lei, ainda precisa ser conquistado na prática" (LEAL, 1995, p. 31). Este direito de participação é um dos ingredientes ao exercício da cidadania, é também necessário à validação e efetivação do processo de planejamento. Para conquistá-lo a educação cumpre papel fundamental (Tr37, p. 52).

[...] é possível educar para a cidadania, concedendo a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas na participação e defesa da qualidade de vida (Tr43, p.20).

De acordo com nossas leituras, no trecho do primeiro trabalho apresentado - Tr37 - que dialoga com Antonio Cezar Leal²⁷, está presente a ideia de que a participação é um dos principais atributos ao exercício da cidadania, e é papel da educação a garantia desse direito.

No segundo trecho apresentado - trecho do Tr43 - nossas leituras nos levaram a entender que, de acordo com o que se apresenta, a responsabilidade da educação para a cidadania envolve a possibilidade de participação e a defesa da qualidade de vida por parte dos educandos.

De acordo com Tr48:

[...] a Educação Ambiental é política, pois vai tratar de se contrapor à educação que ensinou o individualismo, o progresso acima de valores humanos e ecológicos além de tirar o cidadão de sua inércia e ensiná-lo a participar (Tr48, p. 60).

Assim, de acordo com o trecho apresentado, a educação ambiental possibilita a participação do sujeito nos processos de transformação de sua realidade, caracterizando uma

²⁷ Antonio Cezar Leal é doutor em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (2000).

cidadania ativa conforme citado em outro trecho do Tr48, que dialoga com Maria Victoria de Mesquita Benevides²⁸. Vejamos:

Benevides, 1991, discorre sobre a importância da educação política na formação da Cidadania ativa, bem como trata da necessidade de se reverter costumes arraigados de não participação através da educação: “Os costumes, não há como negar, representam um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular. Daí sobrelevar-se a importância da educação política como condição para a cidadania ativa” (BENEVIDES, 1991, p. 194) (Tr48, p. 60).

Por fim, em mais um trecho do Tr28, um apontamento sobre educação e cidadania na qual a educação é apontada como direito do cidadão e elemento importante para formação da cidadania. Além disso, o trecho do trabalho elenca algumas questões que se relacionam à educação e ao processo de formação da cidadania em um diálogo com Carlos Roberto Jamil Cury²⁹ e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco³⁰. Vejamos:

[...] as reflexões de Cury e Franco(1984) [...] colaboram para a nossa nos seguintes aspectos: - apontam a educação como direito do cidadão e ao mesmo tempo como elemento importante para a formação dessa mesma cidadania; - apontam que cidadania pressupõe participação; - chamam atenção para as dificuldades de se concretizar a "igualdade" implícita no conceito de cidadania, diante das condições sócio-econômicas, políticas e culturais concretas de nossa sociedade; - ao mesmo tempo reafirmam a importância de se buscar uma educação voltada para a cidadania; - relacionam implícita ou explicitamente a ideia de cidadania à de transformação social; - afirmam que formar para o exercício consciente da cidadania implica em levar o aluno a formar uma consciência crítica da realidade - em que está inserido, levando-o a se perceber como sujeito histórico capaz de ter uma prática social menos alienante; - apontam para possíveis ações ou medidas que podem colaborar na direção do desenvolvimento de uma educação para a cidadania (Tr28, p.32-33).

No trecho do Tr28, algumas ideias relacionadas à educação e cidadania são elencadas, tais como a ideia de participação, a ideia de igualdade, a ideia de transformação social e a ideia da possibilidade de uma consciência crítica e menos alienante através da educação com vistas à formação da cidadania.

²⁸ Maria Victoria de Mesquita Benevides é professora da Faculdade de Educação da USP, onde leciona Sociologia e oferece cursos de Teoria da Democracia e dos Direitos. É diretora da Escola de Governo /USP, no Centro Cultural Maria Antonia e membro da diretoria da ANDHEP, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Direitos Humanos. Militante dos Direitos Humanos, participa de órgãos públicos e de entidades da sociedade civil voltados para essa área.

²⁹ Carlos Roberto Jamil Cury é professor emérito na Faculdade de Educação da UFMG. Também foi pro-reitor adjunto de pesquisa desta universidade.

³⁰ Maria Laura Puglisi Barbosa Franco é professora livre docente pela UNICAMP e professora titular aposentada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Assim como já esclarecido em momentos anteriores deste trabalho, o modelo educacional proposto por Carvalho (2006) engloba a dimensão política da educação juntamente com a dimensão dos conhecimentos e a dimensão dos valores (éticos ou estéticos).

Ao tratar da dimensão axiológica, Carvalho (2006) chama a atenção para a necessidade de compreensão de nosso compromisso ético com as futuras gerações e de criação de uma nova cultura de relação sociedade-natureza.

Entendemos que, nessa mesma direção, as leituras que realizamos nas teses e dissertações em EA apontam que há, também, em alguns trabalhos um destaque dado à dimensão dos valores na educação que visa a formação da cidadania. Vejamos:

A cidadania, por si, constitui princípio e valor fundamental na educação [...] Assim, numa perspectiva pedagógica que tem por finalidade a educação cidadã, entende-se como essencial um trabalho com valores a serem vivenciados já nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como princípio básico a alteridade, ou seja, a capacidade de apreender e acolher o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença – implicando respeito, tolerância e solidariedade como valores essenciais ao desenvolvimento da personalidade em formação do sujeito-aluno (Tr32, p. 57).

Educar para a cidadania é desenvolver a competência das boas relações, onde a ética, a responsabilidade, o compromisso, a tolerância, o perdão e a solidariedade são valorizadas e vivenciadas no cotidiano (Tr36, p. 97).

Construímos nossa concepção do mundo e da vida (crenças e valores) ao longo da nossa existência, a partir da cultura em que estamos imersos, do grupo social do qual participamos, sendo que nossos comportamentos e atitudes estão diretamente vinculados a esses valores e crenças. Nesse sentido, a formação valorativa é muito importante para a formação do indivíduo e a construção da cidadania (BONOTTO, 1999, 2003; CARVALHO, L.M., 2006) (Tr9, p. 52-53).

De acordo com Bonotto (2015), “diversos autores têm apontado que o atual sistema de valores sobre os quais nossa sociedade se apoia torna nossa civilização insustentável” (BONOTTO, 2015, p. 337). Assim,

Princípios e valores como a justiça, a igualdade, etc, apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura do planeta, para nós, ocidentais, devem ser desejáveis, devido ao caráter de universalização que assumem no contexto social, servindo, não somente como um guia de referência para a análise dos conflitos de valores vivenciados em nosso dia-a-dia, como também para a elaboração de programas educacionais que objetivem uma educação em valores (BONOTTO, 2008, p. 298).

Ainda de acordo com Bonotto (2008), entramos neste século envoltos por uma enorme quantidade de informações que chegam até nós de forma cada vez mais rápida e intensa por

meio de incríveis descobertas e inovações advindas de avanços científicos e tecnológicos, além do aumento exacerbado da oferta de bens de consumo. Associado a tais características, faz-se necessário considerar os inúmeros problemas ambientais e sociais que exigem soluções emergenciais e resultam em uma “mistura complexa e caótica em que nos vemos mergulhados e que têm nos exigido uma série de reflexões sobre o que tem sido e o que queremos de nossas vidas” (BONOTTO, 2008, p. 314). Nessa mesma direção, Krasilchik (1988) considera que as questões que envolvem a superação desses problemas e dessas diferenças não podem ser desvinculadas “de valores, de sistemas éticos, de paradigmas” (KRASILCHIK, 1988, p. 59).

De acordo com um trecho do Tr28, o qual apresenta em seu discurso um diálogo com base no pensamento de Dermeval Saviani³¹, devemos refletir até que ponto a educação tem alcançado os objetivos de formar cidadãos. Vejamos:

“[...] a educação passou a ser entendida, precipuamente, como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano, e mesmo na penumbra, a questão da educação como um instrumento de cidadania, como um instrumento de participação, de interferência nas decisões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública” (Saviani 1986, pag.79) (Tr28, p. 26-27).

Em um outro trecho do mesmo trabalho, agora em diálogo com Cury, entendemos que diante das dificuldades historicamente conhecidas de efetivação da cidadania pelas classes populares, uma educação que realmente objetive a formação para a cidadania requer muitas lutas para sua conquista:

O autor (Cury, 1984) considera que uma educação voltada para a cidadania, dentro desta segunda concepção, não será alcançada sem lutas, uma vez que historicamente, no Brasil, há um "impedimento à cidadania efetiva das classes populares": "Basta ver a nossa formação social desde a Colônia e o Império e basta acenar para estudos feitos nesta área que apontam e denunciam a 'cidadania regulada', a 'subcidadania', a 'tradição autoritária e paternalista das elites' sem esquecer os esquemas repressivos permanentes" (p. 91-92) (Tr28, p. 28-29).

Em uma época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam - agora "globalmente", de acordo com a moda em voga - como passaportes para um mundo "moderno", conforme os ideais de humanização, Adorno (1995) alerta para a “necessidade da crítica

³¹ Dermeval Saviani é Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), recebeu o título de "Doutor Honoris Causa" da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Tiradentes de Sergipe.

permanente” (ADORNO, 1995, p. 9).

Nesse mesmo sentido, relembremos as considerações de Carvalho (1989) sobre a necessidade de uma perspectiva crítica sobre a educação, evitando, assim, que criemos uma expectativa exageradamente otimista e ilusória sobre a educação como processo de transformação social.

Por fim, como propõe Adorno (1995):

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito; demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 1995, p. 141-142).

De acordo com nossas interpretações, algumas reflexões que se aproximam com as já apresentadas e que continuam o diálogo com Theodor W. Adorno³² estão presentes no Tr2. Vejamos o trecho do trabalho:

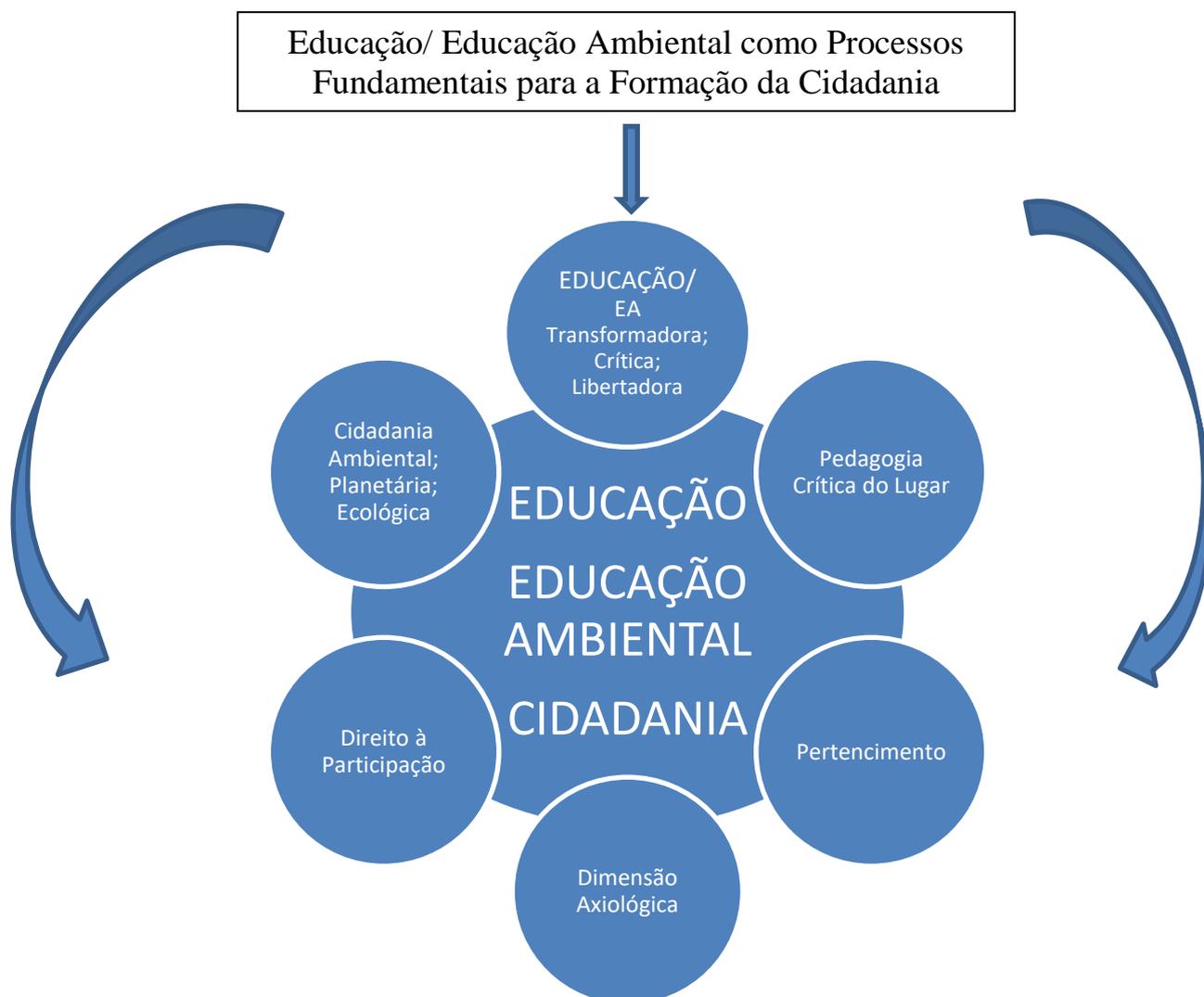
[...] Adorno (2006, p. 141) afirma que “(...) uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Assim, a EA para a formação cidadã se caracteriza por acrescentar uma proposta educativa que visa à sustentabilidade mediante propósitos de transformação social pela participação ativa do indivíduo no/em coletivo (Tr2, p. 46).

Podemos iniciar a conclusão deste item considerando que, em relação ao discurso referente ao papel da educação nos processos de formação da cidadania - presente nas pesquisas em EA que problematizam a questão da cidadania no contexto da educação básica - as análises por nós realizadas apontaram para aspectos bastante significativos e que têm sido considerados por vários autores no debate dessa questão.

Pelas análises realizadas, podemos sugerir que há consenso entre as teses e dissertações quanto ao reconhecimento sobre o significado e as possibilidades da educação interferir nesse processo, considerando diferentes perspectivas nessa relação. Procuramos, por meio da Figura 4, fazer uma síntese do processo de construção de sentidos sobre o significado da relação proposta entre “educação, educação ambiental e cidadania” nas pesquisas em educação ambiental que problematizam a questão da cidadania:

³² Theodor W. Adorno é graduado em filosofia, sociologia, e fundou, ao lado de Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, entre outros, a Escola de Frankfurt. Dentre vários autores que procuraram fundamentar os posicionamentos que relacionam a prática educacional com ações formadoras e transformadoras, Adorno chama a nossa atenção; o autor teve sua obra marcada pela defesa de uma formação humanística que capacitasse uma consciência crítica da realidade.

Figura 4: Síntese do processo de construção de sentidos sobre o significado da relação proposta entre “educação, EA e cidadania” nas pesquisas em EA que problematizam a questão da cidadania, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.



Fonte: elaborada pela autora.

Nos textos das teses e dissertações em EA que problematizam a questão da cidadania na educação básica, consideramos que os sentidos possíveis de serem mobilizados em relação ao papel atribuído à educação e à EA no processo de formação da cidadania estão relacionados às palavras inseridas na Figura 4, quais sejam: *Educação / EA transformadora, crítica e libertadora; cidadania ambiental, planetária e ecológica; pedagogia crítica do lugar; pertencimento; direito à participação; e dimensão axiológica.*

Percebemos que há, dentre as pesquisas, um grupo de trabalhos que enfatiza a necessidade de uma educação que considere as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais e ecológicas que envolvem o sujeito reconhecendo-o em suas especificidades, ao

considerar a educação enquanto principal processo de formação do cidadão.

A essa perspectiva de educação, alguns trabalhos a vincularam à educação / EA transformadora. A perspectiva transformadora é frequentemente desenvolvida por Carlos Frederico B. Loureiro em suas publicações, tais como “Premissas Teóricas para uma Educação Ambiental Transformadora” (2003); “Educação Ambiental Transformadora” (2004), capítulo do livro “Identidades da Educação Ambiental Brasileira”; “Complexidade e Dialética: Contribuições a Práxis Política e Emancipatória em Educação Ambiental” (2005); entre outras.

Loureiro (2004) entende

[...] a adjetivação “transformadora” [...] estritamente na condição de uma nuance inserida no campo libertário da educação ambiental, no qual se inscrevem abordagens similares (emancipatória, crítica, popular, ecopedagógica, entre outras), que se aproximam na compreensão da educação e da inserção de nossa espécie em sociedade. Esse grande bloco tem o mérito de estimular o diálogo democrático, qualificado e respeitoso entre todos os educadores ambientais ao promover o questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas ou dualistas no entendimento da relação cultura-natureza (LOUREIRO, 2004, p. 65).

Pudemos perceber que Loureiro tem sido um autor com o qual os trabalhos buscam, frequentemente, justificativas e argumentos para explorar a relação entre educação, incluindo a EA, e a cidadania.

De maneira pontual, deparamo-nos com ideias de conscientização e mudança de comportamento no que diz respeito ao papel da EA no processo de formação da cidadania, ideias que reforçam a dimensão comportamental da EA, a qual tem sido criticada por vários autores, e considerado por Loureiro (2004) como EA convencional. De acordo com o autor, a EA convencional reproduz o “dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas” (LOUREIRO, 2004, p. 80).

Apesar das possibilidades de formação da cidadania a partir da educação, especificamente da EA, alguns trabalhos alertam que o processo educativo está inserido em um contexto social e não age isoladamente; é necessária uma educação crítica, além de modificações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Ao considerarem a educação e a EA enquanto instrumentos na redução de desigualdades sociais, econômicas e culturais para que o indivíduo se torne consciente, responsável e se liberte das concepções hegemônicas de existência, alguns trabalhos relacionam tais aspectos à perspectiva da educação/ EA crítica.

Entre os autores que desenvolvem a ideia de uma EA crítica, Mauro Guimarães, autor

acessado no momento em que essa perspectiva foi referenciada, possui entre suas obras a publicação de “Educação Ambiental Crítica” (2004), capítulo do livro “Identidades da Educação Ambiental Brasileira”; “Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual”, etc. De acordo com esse autor,

[...] a perspectiva crítica propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica. Dentro desta concepção, a Educação Ambiental Crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade. Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo. Mas esse não é um processo individual, mas que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos conjuntos de transformação da realidade socioambiental (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Outro ponto que se evidencia nos trabalhos é o entendimento de que a formação da cidadania plena não acontece a partir de qualquer tipo de educação, mas sim a partir de uma educação que conduza à reflexão, à criticidade e à responsabilidade política e social.

A tais aspectos, relacionamos a ideia de uma educação libertadora, a qual tem Paulo Freire como seu principal representante e citado frequentemente nas teses e dissertações em EA. “Educação como Prática da Liberdade” (1967) é uma das obras acessadas pelos autores das teses e dissertações ao fazerem referência à educação libertadora em suas pesquisas.

Há ainda, nas teses e dissertações em EA que problematizam a questão da cidadania no contexto da educação básica, as ideias de cidadania ambiental, cidadania planetária e cidadania ecológica.

Os autores das teses e dissertações relacionam, principalmente, a EA a essas ideias – cidadania ambiental, planetária e ecológica – nas quais se propõe que o indivíduo passe a considerar, entre outras questões, a importância de sua responsabilidade em relação ao meio.

Tais relações envolvem, também, a consolidação dos direitos civis, políticos e sociais, qualidade de vida, respeito aos recursos naturais e à diversidade, diálogo e consciência para agir perante o todo; envolve ainda o conhecimento do sujeito no que diz respeito as suas obrigações e as possibilidades de superar o estado de alienação. A EA é entendida como um processo que é visto como necessário e como pressuposto para que essas expectativas se cumpram.

Pudemos perceber, ainda, um grupo de pesquisas que relacionam o papel atribuído à educação no processo de formação da cidadania à compreensão de seu contexto e de sua realidade com o objetivo de melhor compreensão da relação homem-natureza, bem como de

reflexão e capacidade de mudanças e melhorias em nível local/global.

Assim, algumas perspectivas vinculadas a essas propostas, a nosso ver, merecem destaque, quais sejam, a relação de educação para a cidadania com a compreensão da realidade, do contexto ao qual o sujeito está inserido, com possibilidades de transformação da região em que vive (DOWBOR, 2007)³³. A essa perspectiva vários autores denominam de “pedagogia crítica do lugar” (GRUENEWALD, 2003³⁴; SMITH, 2002³⁵; COMPIANI, no prelo)³⁶.

À “pedagogia crítica do lugar” atribui-se, enquanto principal objetivo, a compreensão pelo sujeito no meio ao qual está inserido, permite a construção de conhecimento do indivíduo acerca daquilo que o inclui garantindo a este indivíduo maior conhecimento e capacidade de crítica, ao mesmo tempo o auxilia na compreensão e participação do cidadão em todo o contexto histórico e social que o envolve. Em outras palavras, tal proposta possibilita a compreensão e a formação de sujeitos participativos que olhem, compreendam e participem de todo o movimento histórico do planeta (COMPIANI, no prelo).

Ainda de acordo com Compiani (2007, p. 33), o sentido do local “aguça o entendimento do contexto, do singular e histórico, e, conjugadamente, aguça o entendimento do abstrato, das propriedades, do generalizável”.

Uma ideia próxima a essa, e mobilizada frequentemente nos trabalhos, diz respeito ao sentimento de pertencimento do sujeito a um local, enquanto sujeito histórico (GONZÁLEZ, 2010)³⁷.

Chamou-nos a atenção o fato de um grande grupo de trabalhos relacionar à educação, EA e formação de cidadania as ideias de “pedagogia crítica do lugar” e “pertencimento” sem, no entanto, acessarem os autores supracitados que apresentam grande contribuições em relação aos temas em questão.

Pudemos notar, ainda, no que diz respeito ao papel da educação no processo de formação da cidadania, a relação que os autores fazem entre educação e o direito à participação, sendo a ideia de participação relacionada à dimensão política da educação; há, também, em alguns trabalhos um destaque dado à dimensão dos valores na educação que visa a formação da cidadania.

³³ DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60, p. 75-92, 2007.

³⁴ GRUENEWALD, D. A. The Best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, v. 32, n. 4, p. 3-12, 2003.

³⁵ SMITH, G. Place-based education: learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83, p. 584-594, 2002.

³⁶ COMPIANI, M. Os trabalhos de campo vistos como pedagogia crítica do lugar/ambiente. Capítulo a ser publicado no livro VITTE, A. C. (Org.) *Novas perspectivas em Geografia*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand (no prelo).

³⁷ GONZÁLEZ, S. Educação Ambiental biorregional: a comunidade aprendente na Ilha das Caieiras, Vitória (ES). In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 3, 2010, São Paulo.

Nos trechos dos trabalhos que exemplificaram essa relação que entendemos proposta nos textos, os autores e obras referenciados são: Antônio Cezar Leal, com a dissertação “Meio ambiente e urbanização na microbacia do Areia Branca-Campinas, SP” (1995); Maria Victoria de Mesquita Benevides, com a obra “Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular” (1991); Carlos Roberto Jamil Cury e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, com a obra “Escola, Trabalho e Cidadania” (1984); Dalva Maria Bianchini Bonotto, e a publicação da pesquisa “A temática ambiental e a escola pública de ensino médio: conhecendo e apreciando a natureza” (1999); e Luiz Marcelo de Carvalho, com seu trabalho intitulado “A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens”.

Os diálogos da presente tese relacionados à participação e à dimensão axiológica também foram estabelecidos com Luiz Marcelo de Carvalho, Dalva Maria Bianchini Bonotto, além de Neidson Rodrigues, com sua publicação “Educação: da formação humana à construção do sujeito ético” (2001).

Entendemos ser ainda relevante ponderar que em diversos trabalhos, ao tentar justificar a necessidade de renovação no ensino para a formação do cidadão, alguns documentos curriculares tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais são tomados, frequentemente, como referências bibliográficas ou como referências inquestionáveis pelas teses e dissertações. Em tais passagens fica a impressão de que a relação entre educação, EA e cidadania é tomada sem maiores questionamentos, o que nos permite levantar possibilidades de riscos de banalização desses discursos em nossos trabalhos de pesquisa.

Por outro lado, alguns trabalhos salientam a necessidade de refletirmos até que ponto a educação tem alcançado o objetivo de formar cidadãos. Assim, consideramos que há, por parte dos autores dos trabalhos, diversas tentativas de reação em relação à perspectiva de educação baseada nos princípios liberais hegemônicos.

Na mesma direção, quando referimo-nos aos autores que são acessados no momento em que os trabalhos buscam justificativas e argumentos para explorar a relação entre educação, incluindo a EA e a cidadania, notamos a presença, principalmente, de Loureiro, Guimarães e Freire, os quais apresentam inegáveis contribuições com suas obras nas áreas da educação (sendo Loureiro e Guimarães, especificamente, autores da EA).

De acordo com esses dados, podemos considerar que a circulação intracoletiva está ocorrendo, fundamentalmente, a partir de diálogos com livros que fazem reflexões mais amplas. Podemos apontar que são poucos os pesquisadores da área de Educação Ambiental que são acessados nos trabalhos, além disso, quase não há diálogo entre os trabalhos de pesquisa, os relatos de investigação, na forma de teses ou dissertações, artigos publicados em periódicos ou

em Anais de eventos e que se voltam para a relação entre educação, educação ambiental e cidadania.

Carvalho (2010) considera que tais dados “parecem apontar uma condição entre nós que poderíamos considerar como de certa resistência ao diálogo entre pesquisadores do campo da educação ambiental” (CARVALHO, 2010, p. 13).

Ademais, autores das áreas da filosofia ou ciências sociais como Theodor Adorno, Marilena Chauí, Silvio Gallo, entre outros, são referenciados em 2 trabalhos apenas (do universo de 40 trabalhos por nós analisados).

No que diz respeito aos diálogos que são acessados nas teses e dissertações analisadas, parece-nos instigante considerar as proposições de Lorenzetti (2008) no que diz respeito à circulação intercoletiva³⁸ e intracoletiva³⁹ nas pesquisas em Educação Ambiental.

Segundo Lorenzetti (2008), a circulação intercoletiva de ideias “contribui para a instauração e extensão de Estilos de Pensamento em EA” (LORENZETTI, 2008, p. 257), o que deve fazer com que questionemos “a baixa circulação intercoletiva de ideias que está ocorrendo” (LORENZETTI, 2008, p. 384), acompanhada, ainda, da baixa circulação intracoletiva.

Assim, ao considerarmos o conjunto dos textos analisados, evidenciamos uma dificuldade já apontada por Lorenzetti (2008) que diz respeito à falta de circulação tanto intracoletiva quanto intercoletiva de ideias além dos problemas que isso acarreta para a construção do campo de pesquisa em EA. Segundo Carvalho e Souza (2018), enquanto isso acontecer haverá um risco muito grande de esvaziamento nos discursos da EA.

5.2 O papel da escola no processo de formação da cidadania: significados e sentidos mobilizados

Uma educação empenhada em formar e melhorar a conduta dos jovens, “de forma que esta venha a ser fundada no respeito a certos princípios fundamentais da vida pública e da dignidade do ser humano”, ou seja, uma educação voltada para o exercício da cidadania e da conduta ética está entre os maiores objetivos da educação escolar (CARVALHO, 2002, p. 157).

De acordo com Carvalho (2002), “o problema da formação moral no âmbito das instituições escolares e o da busca de promoção de uma conduta fundada em princípios e valores éticos que nos são caros para o exercício da cidadania responsável é hoje muito mais aguda do

³⁸ Diálogo estabelecido entre autores de áreas diversas do conhecimento.

³⁹ Diálogo estabelecido entre autores de uma mesma área do conhecimento.

que há algumas décadas” (CARVALHO, 2002, p. 163).

Simplificando e resumindo a história do último século, dizemos que “a escola se foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de constante transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas. Começou pela instrução, mas foi juntando a educação para a cidadania e para os valores...” (NÓVOA, 2009, p. 50).

Quando nos referimos às teses e dissertações que compõem o *corpus* documental no contexto da educação básica, podemos notar que, de maneira frequente, o discurso que relaciona a escola e o processo de formação da cidadania é acessado nos relatos de pesquisa. Assim, no processo de análise dos textos colocamos como orientação para a pesquisa a seguinte questão: que sentidos podem ser mobilizados em relação ao papel da escola no processo de formação de cidadania nos discursos das teses e dissertações em EA que, de alguma maneira, problematizam a questão da cidadania?

Em trabalhos como o Tr2, por exemplo, o papel da escola é reafirmado a partir do diálogo que o texto propõe com os PCNs, o qual indica que a principal tarefa da escola está na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e com capacidade de produção de melhorias ao ambiente do qual fazem parte. Vejamos:

Os PCNs consideram que a grande tarefa da escola é gerar conhecimento que proporcione um ambiente saudável e coerente com aquilo que se pretende, para que, assim, a escola possa, de fato, contribuir para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de sustentação e melhoria em relação a ele. Para isso, “(...) a convivência democrática, a promoção de atividades que visem o bem-estar da comunidade escolar com a participação dos alunos são fatores fundamentais na construção da identidade desses alunos como cidadãos” (BRASIL, 1997, p. 53) (Tr2, p. 21).

Podemos notar, ainda neste texto, a indicação de que não se trata apenas de trabalhar a questão dos conhecimentos, mas, também outras dimensões que envolvam a “convivência democrática, a promoção de atividades que visem o bem-estar da comunidade escolar com a participação dos alunos” (Tr2, p. 21).

Dando continuidade às análises desse trabalho (Tr2), um outro trecho, que cita Henry Giroux⁴⁰, afirma que é necessária a defesa da escola enquanto uma instituição formadora de cidadãos críticos e reflexivos, conforme podemos observar:

“Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia

⁴⁰ Henry Giroux, acadêmico reconhecido no Canadá e um dos impulsionadores da chamada pedagogia crítica.

crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158) (Tr2, p. 31).

Apesar de sua ampla importância no processo de formação da cidadania, alguns autores chamam a atenção para o fato de que a escola não é o único dos espaços responsáveis em promovê-la. De acordo com Carvalho (2002), a escola é

[...] apenas uma dentre as várias instituições sociais com as quais os alunos convivem e a partir das quais seus valores e atitudes se formam. A família, os amigos, as igrejas e mesmo sua exposição à mídia, concorrem para a formação de valores que, por vezes podem ser coincidentes, mas muitas vezes entram em conflito aberto ou velado com os interesses e valores próprios do mundo escolar (CARVALHO, 2002, p. 171).

Quanto a isso, o Tr51, em diálogo com Daniel José da Silva⁴¹ pondera que:

A formação da cidadania é responsabilidade de diversas instituições, como a igreja, as forças armadas, as empresas, a família, a imprensa e os sindicatos; contudo são as escolas, com suas múltiplas funções, que desempenham o papel central neste processo de construção (Tr51, p. 31)

“Além do convívio na família e na sociedade, é na escola que se forma o cidadão. Através da alfabetização; do estudo da história de seu povo e do reconhecimento dos territórios nos quais exercerá a soberania.” (Silva, 1998) (Tr51, p. 42).

Com base em Goergen (2013), podemos afirmar que, mesmo nos dias de hoje, estando disponíveis “uma infinidade de processos educativos, a educação formal continua sendo absolutamente imprescindível ao exercício da cidadania. Nenhum dos demais recursos como, p. ex., os recursos midiáticos, pode suprir a educação formal e sistemática oferecida pela escola” (GOERGEN, 2013, p. 732).

Concordando com essa perspectiva e de acordo com o Tr32,

A escola não se esgota como único espaço de aprendizagem da cidadania, mas é o espaço responsável para sua promoção. Premente se faz a superação da distância entre docente e aluno e uma quebra do paradigma da pseudo-autoridade existente e valorizada nessa relação como cultura do antidiálogo; este é desamoroso, acrítico, sem esperança, arrogante e autossuficiente, rompendo a essencial relação de empatia e confiança entre interlocutores e, por isso, não comunica, faz comunicados (FREIRE, 2002, p.116). Para uma educação cidadã demanda-se uma pedagogia comunicativa, do diálogo, que

⁴¹ Daniel José da Silva é doutor em Engenharia de Produção pela UFSC (1998) e pós-doutor pela Université du Québec à Montréal, Canadá (2005). Atuou nas linhas de pesquisas de Engenharia Sanitária e Ambiental, com ênfase em Gestão de Bacias Hidrográficas, Planejamento dos Recursos Hídricos e Governança da Água e do Território, incluindo história ambiental, educação ambiental.

estímulo a participação e a formação da consciência sobre questões e problemas da coletividade (Tr32, p. 56).

No trecho supracitado, o qual dialoga com Freire, além da afirmação a respeito da escola ser um espaço responsável pela promoção da cidadania - apesar de não ser o único - para uma educação ser considerada cidadã, há a necessidade do diálogo, da participação e da conscientização de problemas relacionados à coletividade.

Podemos considerar também o que se apresenta no trecho do Tr36: “a escola enquanto lugar que prepara para a convivência social e para aprendermos a lidar com a diversidade”. Vejamos:

A escola é um espaço importante de preparação para a convivência social, no entanto, é preciso aproveitar melhor as diferenças do outro, fazendo da diversidade a unidade. Educar para a cidadania é desenvolver a competência das boas relações onde a ética, o senso comum, a tolerância, o perdão e a solidariedade são valorizadas e vivenciadas no cotidiano (Tr36, p. 14-15).

De acordo com o Tr14,

[...] essa perspectiva de escola favorece a formação cidadã respeitosa, solidária e justa, na medida em que valoriza a diversidade sociocultural (Tr14, p. 34).

Deste modo, ao pensarmos na escola enquanto espaço de formação da cidadania que prepara o indivíduo para aprender a lidar com a diversidade, devemos pensar também na importância da mesma no preparo da dimensão individual do sujeito. Paro (2000) ajuda a refletir sobre essa dimensão do trabalho no contexto escolar. Segundo o autor:

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o “viver bem” (Ortega y Gasset, 1963). Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social (PARO, 2000, p. 34).

Construindo uma ideia em sentido aproximado à de Paro (2000), um trecho do Tr51 apresenta enquanto função da escola na formação da cidadania a plenificação do indivíduo.

Vejamos:

A instituição escolar possui uma função social diante da questão da cidadania voltada para a reunificação e plenificação de cada indivíduo. A escola deve se opor à cidadania da indiferença, da passividade e da ausência de crítica. Deve incentivar a formação do cidadão que se responsabiliza pela história de que participa e que se associa a grupos capazes de realizações concretas. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1998) [...] A escola deve explicitar as necessidades, as possibilidades e as complexidades dos processos de transformação social. “Para que se tenha vontade de mudar, é preciso que se tenha consciência de que é possível mudar” [...] (Caldart, 1988) (Tr51, p. 32-33).

Podemos notar ainda que, além da ideia de garantir condições de autodesenvolvimento e bem-estar pessoal do educando, outra ideia presente no discurso apresentado do Tr51, em diálogo com Paulo Freire e Roseli Salette Caldart⁴², é o incentivo que a escola deve oferecer a responsabilização do cidadão pela história da qual ele faz parte.

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao esclarecimento, por parte da escola, sobre as necessidades, as possibilidades e as complexidades dos processos de mudança e transformação social. Se assim considerarmos, podemos então concordar com a afirmação do Tr15:

A escola é um lugar privilegiado para a educação ambiental, onde seus integrantes devem viver na prática seus valores, havendo principalmente democracia entre todos [...] é necessário que os alunos conheçam o ambiente fora da escola, identificando suas características, seus problemas, dentre outros [...] portanto é obrigação dos estabelecimentos de ensino, público ou privados, garantir o espaço necessário à discussão dos problemas ambientais. O importante também é que haja a integração com a comunidade, que a mesma encontre a escola com portas abertas para sentir-se motivadas a participar das ações da escola (Tr15, p. 27).

Outros trabalhos também consideram a importância da escola no desenvolvimento de valores sociais e ambientais, valores estes necessários aos processos relacionados a uma educação com vistas à formação da cidadania e à transformação socioambiental. Vejamos:

Uma escola capaz de levar o aluno a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar uma cultura de cidadania se constrói através dos pequenos gestos e atitudes que muitas vezes representam grande diferença, como levar o trabalho para um colega doente, servir o suco para turma na hora da merenda, realizar um lanche solidário, são verdadeiras aulas de cidadania, pois aqueles alunos mesmo tendo tão pouco, organizam-se e

⁴² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Filosofia da Educação, atua principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais do campo, educação, escola, pedagogia do movimento, educação do campo.

dividem com quem menos tem, enquanto grande parte da população é incapaz de sensibilizar-se com a fome e a miséria (Tr13, p. 52).

Assim, a cidadania se desenvolve em todos os espaços sociais e culturais, incluindo a escola. É nesse espaço de compartilhamento de afetos, ideias e significados que, estabelecemos nosso lugar no mundo [...] no momento em que os alunos observam as diferentes realidades em que as pessoas vivem, suas condições de vida e seus direitos (que muitas vezes não são respeitados) podem desejar a superação dessas realidades. Quando compreendem que essas diferentes realidades da vida são decorrentes de uma organização socioeconômica e cultural que está dentro de um sistema maior, poderão compreender que não basta a ação individual, mas uma articulação muito maior entre as pessoas na busca de um movimento coletivo. Além disso, o quanto é importante o cuidado e o respeito por esse espaço de relações (com os outros, com o saber, com a sociedade) que é a escola (Tr31, p. 55-56).

De acordo com o texto do Tr13, o papel atribuído à escola no processo de formação da cidadania envolve uma reflexão crítica do aluno sobre seu próprio ambiente, além de alguns gestos e atitudes solidários, tais como ajudar a um “colega doente, servir o suco para turma na hora da merenda, realizar um lanche solidário” (p. 52).

O texto do Tr31 inclui a escola entre os outros espaços sociais responsáveis pelo desenvolvimento da cidadania e, de acordo com o trabalho, a escola é o lugar de “compartilhamento de ideias, afetos e significados” onde estabelecemos nosso lugar no mundo. Ainda de acordo com esse trabalho, a instituição escolar contribui na formação crítica do educando, pois, na medida em que o aluno passa a compreender as diferenças sociais existentes, as condições de vida da população e a falta de respeito aos seus direitos, pode desejar superar essa realidade.

Depreendemos dos trechos anteriormente mencionados que os mesmos consideram que o papel da escola na formação da cidadania vincula-se ao desenvolvimento de valores ético sociais e ao desenvolvimento da compreensão crítica da realidade da qual ele é parte.

Outros trabalhos abordam também a ideia do desenvolvimento de valores pela escola no processo de educação e formação da cidadania. O trecho do Tr68 pode ser apresentado como um exemplo :

A escola, uma das principais instituições responsáveis pela educação e formação do homem, deve estar vinculada aos princípios da dignidade, da participação, da corresponsabilidade, da solidariedade e da equidade. Professores e funcionários das escolas precisam estar capacitados para interagir no processo de construção de cidadãos que saibam exercer sua cidadania (Tr68, p. 65).

De acordo com o texto do Tr68, a escola “deve estar vinculada aos princípios da dignidade, da participação, da corresponsabilidade, da solidariedade e da equidade”.

Apesar da presença de ideias sobre a escola enquanto um espaço de reflexão, afeto, discussão dos problemas sociais e ambientais, superação das desigualdades, entre outros, sabemos que nem sempre é essa é uma realidade que se concretiza no espaço da escola. De acordo com Paro (2000),

[...] a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus usuários, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia, e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver com vantagens funções anteriormente atribuídas à escola. [...] Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira – injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social etc. -, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2000, p. 35).

Um trecho do Tr15, em diálogo com Amarildo Menezes Gonzaga⁴³, faz uma reflexão sobre os desafios do processo escolar, inclusive os relacionados com o processo de formação da cidadania:

A escola fica exposta a inúmeros desafios durante o desempenho de seu papel social. Dando abrangência ao assunto pode-se descrever a partir do seguinte questionamento: Que tipo de cidadãos a escola está ajudando a formar para as próximas gerações? Resgatar a adoção do conceito de cidadania, considerando sua condição como um sentimento de identidade, não é tarefa fácil para a escola (GONZAGA, 2005) (Tr15, p. 28).

Ao caminhar suas discussões no sentido dos novos caminhos desejáveis à educação escolar, um trecho do Tr21 nos remete ao fato de que

⁴³ Doutor em Educação: Desenvolvimento Curricular (Universidad de Valladolid, 2002).

[...] a sociedade mudou, e a escola tem que se adequar às novas exigências do mundo, devendo, assim, estar preparada para seus novos papéis (Tr21, p. 13).

Um trecho do Tr61 apresenta que “a organização do tempo e do espaço da escola”

[...] atende ao modelo fabril e é revestido já de uma ideologia que trata o aluno como um sujeito que chega inacabado e sai como um produto final, apto a atuar segundo o estado moderno que se instaurava. Sobre a disciplinarização do cidadão, Arroyo (2010) argumenta por uma via diferente, mas complementar àquela apresentada por Buffa (2010), qual seja, que a associação entre a formação do cidadão e o ensino escolar condiciona a cidadania à escolarização e adequa os sujeitos ao projeto burguês. Nas palavras do autor: (...) não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. (...) quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno. (ARROYO, 2010, p. 42) (Tr61, p. 67).

Um outro trecho do mesmo trabalho - Tr61 - continua:

Diante destes argumentos podemos supor que qualquer tentativa de adesão ao binômio “cidadania e educação” é de natureza reprodutora de uma ordem social ancorada no modelo liberal clássico e que, por consequência, a escola seria um cenário reprodutor desta realidade (Tr61, p. 67-68).

Os trechos supracitados (Tr61), em diálogo com Miguel Gonzalez Arroyo⁴⁴ e Ester Buffa⁴⁵, apresentam uma crítica à visão reprodutora da escola, ainda presente em nossos dias, e orientada pelo modelo liberal clássico. Em outros momentos, o trabalho retoma a possibilidade de contradição e a possibilidade de que o espaço escolar possa ser também um espaço no qual o discurso hegemônico seja questionado. Vejamos:

Ainda nessa linha, mesmo não sendo o ponto de crítica elaborado por Arroyo, também podemos atrelar, o modelo educacional que prevê a formação para o bom convívio e o bem comum ao conceito de cidadania construído pelo republicanismo cívico (também chamado de comunitarismo), cuja ênfase recai sobre as virtudes cívicas, como: patriotismo, lealdade, abnegação e respeito (Tr61, p. 68).

⁴⁴ Professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais.

⁴⁵ Professora titular aposentada da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, SP. Tem experiência de ensino e pesquisa na área de Educação, com ênfase em História da Educação.

No entanto, em diálogo com Rita Vilanova⁴⁶ e Ralph Ings Bannel⁴⁷ (que citam Habermas), o texto do trabalho considera que, apesar do modelo escolar proposto pelo republicanismo cívico (ou comunitarismo) não deixar de lado a existência da pluralidade social, ainda assim, não é compatível com o cenário atual. Vejamos a crítica que se apresenta:

Tal modelo, apesar de assumir a existência da pluralidade social, ainda pode ser considerado incompatível ao cenário atual contemporâneo, pois “a cidadania é concebida por meio do pertencimento a uma comunidade ético-cultural autodeterminada (...) de modo que os cidadãos precisam do horizonte de tradições comuns” (HABERMAS, 2004 *apud* VILANOVA e BANNELL, 2011) (Tr61, p. 68).

Ainda de acordo com este trabalho (Tr61), apesar de estarmos

Diante das contradições que atravessam a escola, as professoras [entrevistadas na pesquisa], ainda que reproduzam em suas falas marcas dos discursos hegemônicos sobre cidadania constroem na escola um ambiente que se destina ao desenvolvimento dos alunos para a vida e, não somente, para a aquisição de conhecimentos autorizados na nossa sociedade (Tr61, p. 143).

Para nos ajudar nas reflexões sobre as questões e desafios que envolvem a escola, Trein (2012, p. 295) afirma que, “contemporaneamente, a escola está marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica”.

Ainda segundo a autora, “vemos, cada vez mais, a cultura do desempenho, instalar-se no ambiente escolar através de práticas de gestão e avaliação hauridas do mundo empresarial e materializadas em técnicas e procedimentos, pretensamente neutros, que afetam toda a prática na escola” (TREIN, 2012, p. 306).

Podemos compreender, então, que “os processos avaliativos são legitimados pelo discurso neoliberal como expressões de uma necessária prestação de contas à sociedade - uma perspectiva onde os professores são muitas vezes responsabilizados pelo fracasso de seus alunos, numa tentativa de singularização do espaço escolar” (TREIN, 2012, p. 306).

⁴⁶ Rita Vilanova é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2011). Atualmente é Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Laboratório de Linguagens e Mediações do Instituto NUTES de Educação em ciências e Saúde.

⁴⁷ Doutor em Sociologia e Pensamento Político - University of Sussex (1991). Atualmente é professor associado e Diretor do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, especialista em Filosofia da Educação.

No entanto, a autora considera as possibilidades de transformações positivas e melhorias no que diz respeito à escola. Assim, de acordo com Trein (2012),

Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma homogênea de organizar a sociedade. Por isso entendemos que incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza mediada pelo trabalho (TREIN, 2012, p. 307).

Ao tratarmos dos valores que têm permeado a nossa sociedade, já explicitamos anteriormente que “diversos autores têm apontado que o atual sistema de valores sobre os quais nossa sociedade se apoia torna nossa civilização insustentável” (BONOTTO, 2015, p. 337).

Bonotto (2015) faz referência explícita aos limites e as possibilidades da escola enquanto uma instituição social influenciada e dependente das visões hegemônicas:

[...] as instituições sociais operam a partir de uma visão hegemônica de mundo, a qual contribui para a manutenção do atual padrão. A escola não está livre dessa influência e, ao se imputar a ela a tarefa de contribuir para mudanças, instala-se o desafio de desenvolver tal tarefa em uma instituição que geralmente é corresponsável pela transmissão das atuais concepções e valores. Faz-se necessário, assim, refletir e investigar sobre as possibilidades e os limites de a escola contribuir com as demandas provenientes da questão ambiental (BONOTTO, 2015, p. 337).

Para o desenvolvimento de valores desejáveis à formação da cidadania, um trecho do Tr5 apresenta a ideia de que a EA na escola pode ajudar nas práticas que envolvem tais valores. De acordo com o trabalho:

A dimensão atual da EA num ambiente escolarizado é a de resgate da identidade local, ampla o suficiente para permear a consciência, conhecimento, comportamento, habilidades e participação, e indo mais além, assume o limite de significância e significado para o ambiente escolar, dando sentido ao conhecimento fragmentado presente no ensino tradicional, e competências para a solução da crise ambiental (Tr5, p. 63).

No trecho apresentado do Tr5, o trabalho com a EA na escola poderá ajudar no resgate da identidade local, ou seja, na percepção do sujeito em relação à própria escola e a sua realidade, significando, assim, o ambiente escolar e contribuindo no desenvolvimento de competências que contribuam na busca de soluções dos problemas ambientais.

De acordo com o Tr15, que dialoga com Maria Cecília Focesi Pelicioni⁴⁸,

⁴⁸ Maria Cecília Focesi Pelicioni atua na área de Saúde Coletiva com ênfase em Educação em Saúde e Educação Ambiental, temas de especialização realizada na Faculdade de Saúde Pública da USP.

À escola cabe, portanto, o papel fundamental na discussão das questões relativas ao ambiente humano, as condições necessárias de vida, a finitude dos recursos, ao consumismo e ao colapso energético, dentre outros. É necessário que a escola esteja engajada nas questões atuais, problematizando-as e discutindo causas e propostas de ações concretas para solução de problemas, ambientais e do compromisso assumidos pelos governos [...] a escola pode e deve influir como espaço integrado de várias áreas do conhecimento, que compete formar cidadãos com a consciência crítica e integrada que assumam papéis significativos no mundo em que vivem (PELICIONI, 2000) (Tr15, p. 28).

Podemos considerar que em diversos trechos das pesquisas em EA que explicitaram de alguma forma o papel da escola na formação do cidadão, considera-se a escola como uma instituição que possibilita a transformação. No entanto, alguns trechos destacam as dificuldades e os desafios a serem superados para a concretização da mudança. De acordo com o Tr62,

[...] a abordagem dos conteúdos nas escolas contempladas [em sua pesquisa] ainda é marcada por uma vertente tradicional e conservacionista, predominantemente naturalista, pouco destacando as relações humanas com a natureza. Mostrou-se contrária aos próprios objetivos do projeto [proposto nessa pesquisa], que seria o de estimular a cidadania dos sujeitos alunos, a partir do entendimento das questões ambientais locais e a formação de ações como a cooperação, a responsabilidade, o cuidado e a solidariedade para com o meio em sua totalidade. Ainda assim, foi possível ressaltar a sua importância nos planejamentos escolares, desde os interesses das escolas à conexão empreendida entre os problemas socioambientais vivenciados pelos alunos e os sujeitos das comunidades do entorno (Tr62, p. 31)

O Tr68 considera que,

Se for a escola o local que podemos ter uma educação ambiental, também é nela que tem de estarem os profissionais da educação e o educador ambiental. E, para a escola exercer sua função e a formação do cidadão, além do educador, precisamos das condições físicas do ambiente e da predisposição do público-alvo. Ainda estamos na expectativa de superar alguns problemas, como: classe superlotada, falta de material adequado, pouca socialização, falta de tempo para atenção e conversas que necessitam de longo período de dedicação a pequenos grupos, separação de conteúdos e também das pessoas entre os componentes curriculares, pouco envolvimento dentro do ambiente e entre todos. Portanto, se nas práticas educativas ainda estamos presos ao modelo tradicional, não temos ainda um educador capaz de exercer em sua dimensão ambiental a consciência e a cidadania de seus alunos (Tr68, p. 66-67).

Deste modo, considerando toda a complexidade que envolve o processo educativo, Goergen (2013) afirma que o processo relacionado à educação formal é lento e incompatível com o ritmo acelerado do “modelo pragmático utilitarista da sociedade contemporânea”, pois

envolve toda a formação humana em suas dimensões epistêmicas, éticas e estéticas.

No entanto, ainda de acordo com o autor, como de nada adianta esperarmos a desaceleração ou interrupção de tal movimento e, em vista da necessária preparação das pessoas para que vivam nesta realidade que se apresenta, a saída é capacitá-las para que atuem criticamente nesta sociedade complexa e economicamente determinada (GOERGEN, 2013).

De acordo com Goergen (2013), seria ingênuo e ilusório imaginarmos, “nas condições atuais, a ruptura súbita com as exigências pragmáticas da vida no interior do sistema vigente. Há, portanto, que viver nesta realidade e é a escola o espaço onde pode-se e deve-se aprender a viver em sociedade, inclusive em termos de transformação” (GOERGEN, 2013, p. 734).

De acordo com as reflexões apresentadas neste item, que buscou mobilizar alguns sentidos sobre o papel da escola no processo de formação da cidadania nas teses e dissertações em EA no contexto da educação básica, percebemos que, de maneira geral, as pesquisas consideram a grande importância da escola nos processos que envolvem a formação do cidadão.

Dentre as considerações sobre a importância da escola nos processos de formação da cidadania, a nossa compreensão é a de que as pesquisas analisadas valorizam a instituição escolar como espaços para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e com capacidade de realização de melhorias ao ambiente do qual são parte. Para que a escola seja capaz de realizar um processo formativo que envolva tais aspectos, é necessário que outras dimensões, além da dimensão dos conhecimentos, também sejam trabalhadas. É necessário, ainda, uma convivência democrática e o desenvolvimento de atividades que garantam o bem-estar de toda a comunidade escolar, com a participação dos alunos.

Apesar de explicitarem em seus diálogos a necessidade da defesa da escola como instituição formadora de cidadãos críticos e reflexivos, as pesquisas destacam que a escola não é e nem deva ser vista como único espaço social responsável pela promoção da cidadania, sendo a formação da cidadania responsabilidade também de instituições como, por exemplo, a igreja, a família, os amigos, a mídia.

No entanto, tal como defendido por Goergen (2013), mesmo considerando a relevância de outras instituições no processo de formação da cidadania, a escola ainda continua sendo imprescindível nesse exercício, não sendo possível que qualquer outra instituição cumpra com a função social que dela se espera, qual seja, a educação formal e sistemática (GOERGEN, 2013).

De acordo com os sentidos por nós mobilizados, depreendemos que os trabalhos consideram que, para uma educação escolar atender as demandas de uma educação cidadã, é necessário que essa educação possibilite o diálogo, a participação e a conscientização em

relação aos problemas da coletividade e da diversidade.

Além dos aspectos que envolvem a importância da escola nos problemas relacionados ao coletivo e ao diverso, ao diferente, há ainda a consideração da importância da educação escolar no preparo da dimensão individual do sujeito - seu autodesenvolvimento, seu bem-estar e o desenvolvimento de suas responsabilidades.

Em destaque também nas teses e dissertações, em relação ao papel da escola na formação da cidadania, está o esclarecimento, por parte da mesma, sobre as necessidades, as possibilidades e as complexidades que envolvem as transformações socioambientais.

Para os processos relacionados a essas transformações, as pesquisas consideram a importância da escola no desenvolvimento de valores sociais e ambientais e na capacitação do aluno enquanto sujeito reflexivo sobre seu próprio ambiente, sua própria realidade. Tal perspectiva aponta para a constituição crítica do aluno e no estabelecimento de seu lugar no mundo.

No entanto, apesar da ênfase que os trabalhos dão à escola enquanto um espaço de reflexão, discussão dos problemas sociais e ambientais, superação das desigualdades, entre outros, depara-se, também, com a presença do discurso sobre as dificuldades e os desafios que a escola ainda precisa superar.

Alguns textos das teses e dissertações chamam a atenção às novas exigências do mundo e a necessidade de adequação por parte das escolas. Outros, apresentam uma crítica à visão reprodutora da escola, a qual é orientada pelo modelo liberal e encontra-se presente até os dias de hoje.

As contradições e os valores que sustentam a nossa sociedade envolvem todos os espaços sociais, incluindo a escola, o que nos leva a refletir sobre as possibilidades e os limites dessa instituição.

Diante de tais questões, algumas pesquisas consideram que o trabalho em EA nas escolas contribui no desenvolvimento de valores desejáveis à formação da cidadania, pois o trabalho com a EA na instituição escolar pode ajudar na percepção, pelo sujeito, de sua própria realidade e no resgate de sua identidade local.

De acordo com as teses e dissertações, para que projetos e trabalhos em EA desenvolvam características e valores desejáveis à formação da cidadania, a escola deverá superar ainda alguns impasses, tais como a abordagem dos conteúdos que até hoje é, muitas vezes, embasada por uma perspectiva tradicional, conservacionista e descontextualizada, sem considerar as relações humanas com a natureza. Além disso, é necessário que superemos, os problemas impostos por classes superlotadas, falta de materiais adequados, entre outros.

No que diz respeito aos diálogos estabelecidos com os autores no momento em que as pesquisas problematizam a relação sobre o papel da educação e a formação da cidadania, Paulo Freire está presente novamente nos diálogos.

Autores como Miguel Arroyo⁴⁹, Ester Buffa⁵⁰, Rita Vilanova Prata⁵¹ e Ralph Bannell⁵² que desenvolvem trabalhos que relacionam a educação, a escola e a formação da cidadania também estão presentes, porém, em um número bastante reduzido de pesquisas, o que demonstra, mais uma vez, a baixa circulação intercoletiva de ideias nas teses e dissertações em Educação Ambiental.

⁴⁹ Referenciado em 5 trabalhos.

⁵⁰ Referenciada em 3 trabalhos.

⁵¹ Referenciada em 2 trabalhos.

⁵² Referenciado em 2 trabalhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho, ficamos com a sensação de que, mais do que uma sistematização fechada, mobilizamos algumas compreensões que, esperamos, passem agora a fazer parte da cadeia infinita de produção de sentidos.

No caso do nosso trabalho, esperamos contribuir com os sentidos que vimos tentando estabelecer entre as palavras ou conjunto de palavras que possuem relações de sentido com o termo cidadania. Buscamos mobilizar, também, alguns sentidos passíveis de serem construídos nas relações que envolvem a educação, a educação ambiental, a escola e o processo de formação da cidadania.

Ao pensarmos nas pesquisas em EA que envolvem o contexto escolar - em especial as escolas de educação básica - e que problematizam a questão da cidadania, diversas questões nos instigaram. Afinal, enquanto pesquisadores e professores, a questão da cidadania e a formação do cidadão nos são muito caros.

Não deixa de ser amplamente divulgada a ideia da importância da educação com vistas à formação da cidadania; no entanto, nos parece importante considerarmos ou nos perguntarmos: até que ponto as possibilidades e os limites da educação frente a esse processo tem sido realmente problematizado em nossos textos de pesquisa? O contexto escolar brasileiro tem dado conta de formar cidadãos críticos, participativos, responsáveis, conscientes de seus direitos e cumpridores de seus deveres?

Quando nos voltamos para os discursos dos pesquisadores em EA - foco de nossa pesquisa - que sentidos podemos mobilizar a respeito da cidadania e da formação da cidadania nas suas relações com a educação, a educação ambiental e a escola? Como apontado anteriormente essa relação tem sido posta no debate sobre o papel da Educação e da Educação Ambiental e suas relações com a construção de uma sociedade democrática, na qual os cidadãos exerçam a cidadania plena.

Em nossas análises, buscamos, primeiramente, as palavras ou conjunto de palavras que se associavam, nos textos, ao termo cidadania. Deste feito, as palavras ou conjunto de palavras, *participação, direitos e deveres, autonomia e emancipação, cidadania ambiental, cidadania planetária, e cidadania ecológica / ecocidadania* destacam-se como resultados de nossas análises.

Como já evidenciado nos capítulos anteriores, é notório o grande número de trabalhos que relacionam cidadania à palavra *participação*, sendo esta a palavra mais explorada pelos autores em suas associações com esse termo. Tal associação, de acordo com os sentidos por nós

mobilizados, faz referências à participação do sujeito enquanto sujeito político, ativo, capaz de posicionar-se na vida pública.

As palavras *direitos e deveres*, também constantemente acessadas pelos autores na relação com o termo cidadania, em alguns casos apresentam claras referências a quais são esses direitos e esses deveres. No entanto, alguns trabalhos não explicitam claramente as consequências dessa associação, o que nos parece acabar por fragilizar a perspectiva da cidadania como uma conquista, para reforçar a ideia de cidadania como algo a ser “garantido pelo Estado”; uma cidadania sem lutas, em que o cidadão, sendo portador nato desses direitos concedidos por esse Estado, coloca-se numa condição de passividade e de submissão. Desse modo, ao desenvolverem essa ideia de direitos, negligenciam o fato de que os indivíduos são sujeitos políticos, capazes de construir seus direitos e suas histórias.

Nas teses e dissertações que estabelecem relações de sentido entre o termo cidadania e as palavras *autonomia e emancipação*, consideramos a possibilidade de chamar a atenção para sentidos que nos colocam em sintonia com a cidadania como resultado de embates dos sujeitos coletivos em busca de autonomia e emancipação.

De maneira bastante frequente, as expressões *cidadania ambiental*, *cidadania planetária* e *cidadania ecológica / ecocidadania* são ideias apresentadas em diversos trabalhos e relacionadas àquilo a que diversos autores denominam de *nova cidadania*, ou seja, uma cidadania mais abrangente, que considera os aspectos sociais, econômicos e ambientais.

De acordo com as ideias apresentadas em algumas teses e dissertações, podemos considerar a cidadania ambiental enquanto uma cidadania diferenciada do chamado *modelo tradicional de cidadania* e relacionado, segundo alguns autores, ao individualismo, à territorialidade e à insuficiência diante da exigência de preservação do bem ambiental.

Quando alguns textos fazem referência à expressão *cidadania planetária*, depreendemos que aquilo que os autores consideram como cidadania planetária relaciona-se à inserção da ética ecológica nas relações entre nós e entre nós e o meio ambiente, enfatizando o respeito e defesa à vida em nível mundial.

Alguns trabalhos se apropriam explicitamente dessa concepção de cidadania – *cidadania planetária* – a qual, de acordo com esses textos, além de trabalhar com o senso de territorialidade dos cidadãos locais ao seu sistema ambiental, trabalha ainda com o sentido de pertencimento ao sistema ambiental planetário, o que permite uma ampliação da consciência ecológica dos cidadãos para uma escala global.

Nessa mesma direção, por meio das leituras das teses e dissertações, percebemos, também, relações de sentido entre o termo *cidadania* e a palavra *ecológica*, além da presença

do termo *ecocidadania* nas teses e dissertações analisadas. Consideramos que nos textos que compõem o *corpus* documental desta investigação, a ideia de *cidadania ecológica / ecocidadania* caminha na mesma direção das noções de cidadania ambiental e cidadania planetária.

Em relação aos sentidos mobilizados sobre o papel da educação, da educação ambiental e da escola no processo de formação da cidadania, entendemos que as pesquisas apontam para um certo consenso quanto à importância e centralidade da educação e da educação ambiental no processo de formação da cidadania. Nessa mesma direção, a escola é reconhecida nos textos como uma instituição que cumpre um papel de grande significado nos processos que envolvem a formação do cidadão.

Consideramos que os sentidos possíveis de serem mobilizados em relação ao papel atribuído à educação e à EA no processo de formação da cidadania, relacionam-se a: *Educação/EA transformadora, crítica e libertadora*; educação e construção da *cidadania ambiental, planetária e ecológica*; *pedagogia crítica do lugar*; pertencimento; *direito à participação*; e *dimensão axiológica*.

Assim, dentre as teses e dissertações analisadas, pareceu-nos possível relacionar as perspectivas educacionais de alguns trabalhos às vertentes *transformadoras, críticas e libertadoras*.

São trabalhos que, no geral, consideram as questões sociais, econômicas, culturais e ambientais com o objetivo de promover a criticidade e a reflexão do indivíduo, para que ele torne-se responsável por sua própria história e capaz de se libertar das concepções hegemônicas de existência. Ao apontar essas questões, os autores normalmente consideram a educação e a EA, em específico, enquanto instrumentos para que tais aspectos sejam alcançados.

As ideias de *cidadania ambiental, cidadania planetária e cidadania ecológica* foram constantemente mencionadas enquanto objetivos, principalmente da educação ambiental, na medida em que suas concepções de cidadania englobam, além dos direitos civis, políticos e sociais, a responsabilidade com o meio ambiente, mas reforçando constantemente a dimensão planetária dessa perspectiva.

Há, ainda, de acordo com os sentidos por nós mobilizados, um grupo de pesquisas que relaciona o papel atribuído à educação no processo de formação da cidadania à compreensão de seu contexto e de sua realidade (o que desperta no sujeito, enquanto sujeito histórico, um sentimento de *pertencimento*), com o objetivo de melhor compreensão da relação homem-natureza, assim como de reflexão e capacidade de mudanças e melhorias em nível local/global (a que podemos relacionar a chamada *pedagogia crítica do lugar*).

No que diz respeito ainda ao papel da educação no processo de formação da cidadania, os autores parecem relacionar educação e o *direito à participação*, estando vinculada, a ideia de participação à dimensão política da educação; há, também, em alguns trabalhos um destaque dado à *dimensão axiológica* ou valorativa na educação.

Em relação aos sentidos mobilizados sobre o papel da escola no processo de formação da cidadania, pudemos perceber que as pesquisas consideram a escola enquanto uma importante instituição social, embora não a única, no desenvolvimento de valores sociais e ambientais e na capacitação do aluno enquanto sujeito reflexivo sobre seu ambiente e realidade.

No entanto, os trabalhos enfatizam também as dificuldades e os desafios que a escola ainda precisa superar, sendo que alguns textos das teses e dissertações relacionam tais desafios às novas exigências do mundo e à necessidade de adequação por parte das escolas, enquanto outros apresentam uma crítica à visão reprodutora da escola orientada pelo modelo de sociedade liberal.

Alguns sentidos sistematizados neste texto, nos levam a perceber que as pesquisas em educação ambiental e que problematizam a questão da cidadania no contexto escolar – mais especificamente, no contexto da educação básica – apresentam o que podemos considerar “uma reação à hegemonia da chamada concepção moderna e liberal de cidadania” (CARVALHO; SOUZA, 2018). Nesse sentido, podemos dizer que os dados por nós sistematizados parecem apontar para a mesma direção proposta por esses autores: uma reação à moderna e liberal concepção de cidadania.

No entanto, nas relações estabelecidas a partir da mobilização de diferentes sentidos, percebemos, também, assim como apontado anteriormente, a falta de explicitação, por exemplo, aos direitos e deveres associados à cidadania; trabalhos que, em alguns momentos faziam referência ao acesso real e juridicamente exigível ao exercício efetivo dos direitos e ao cumprimento dos deveres, mas sem a menor indicação sobre quais seriam, efetivamente, esses direitos e deveres.

Em outras passagens do texto, percebemos que os sentidos passíveis de serem construídos sobre cidadania apontam muito mais para uma cidadania como direito nato, como um processo para o qual a necessidade de luta e de participação não está posta como condição. Nesses textos, cidadania parece ser vista “como algo a ser garantido pelo Estado”, em que o cidadão é portador dos direitos que são doados a ele por esse Estado e ignorando a politicidade dos sujeitos e sua capacidade de construção de suas histórias e de seus direitos.

Nossas análises nos permitiram, também, chamar a atenção para discursos que parecem vincular a educação e a educação ambiental à concepção de cidadania ambiental, mas que, no

entanto, consideram que ao educador cabe “dizer”, “ensinar”, “instruir”. A mobilização de verbos como estes permite-nos associar esses trabalhos a uma perspectiva que se aproxima de modelos pedagógicos tradicionais.

Foi possível observarmos, ainda, que apesar de diversas pesquisas enfatizarem a relação entre a necessidade de renovação no ensino para a formação do cidadão, alguns documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais são tomados, frequentemente, como referências bibliográficas e como referências inquestionáveis pelas teses e dissertações.

Outro ponto que merece nossa atenção diz respeito aos diálogos estabelecidos nas teses e dissertações com os trabalhos acessados nos textos para justificativar e construir argumentos sobre a relação entre educação, incluindo a educação ambiental, e a cidadania, como também na relação entre a escola e formação da cidadania.

Assim como já explicitado no capítulo anterior, Loureiro, Guimarães e Freire são referenciados frequentemente pelos autores das teses e dissertações. No entanto, autores das áreas da filosofia ou das ciências sociais – e que possuem obras reflexivas sobre a formação da cidadania e a construção do sujeito – como, por exemplo, Theodor Adorno, Marilena Chauí, Silvio Gallo, entre outros, são referenciados em apenas dois trabalhos.

Em relação aos diálogos estabelecidos com os autores no momento da problematização do papel da escola no processo de formação da cidadania, Paulo Freire aparece novamente; as pesquisas dialogam, também, com autores como Miguel Arroyo, Ester Buffa, Rita Vilanova Prata e Ralph Bannell, mas em um número bastante reduzido de trabalhos.

Além dos dados indicados, outro que nos parece significativo é que dos quarenta trabalhos analisados, cinco deles não chegam a citar um único referencial específico relacionado à educação e cidadania.

Diante dos dados apresentados, podemos considerar que a circulação intracoletiva está ocorrendo, fundamentalmente, a partir de diálogos com livros que fazem reflexões mais amplas. São poucos os pesquisadores da área de Educação Ambiental que são acessados nos trabalhos e quase não há diálogo entre os trabalhos de pesquisa, os relatos de investigação - teses ou dissertações - artigos publicados em periódicos ou em Anais de eventos e que se voltam para a relação entre educação, educação ambiental e cidadania.

Consideramos, também, que além da baixa circulação intracoletiva, a circulação intercoletiva de ideias é pouco expressiva. Assim, no que diz respeito aos diálogos que são acessados nos trabalhos analisados parece-nos instigante se considerarmos as proposições de Lorenzetti (2008) que desenvolveu, em sua pesquisa de doutorado, um trabalho com teses e dissertações.

Segundo Lorenzetti (2008), “a baixa circulação intercoletiva de ideias que está ocorrendo” (LORENZETTI, 2008, p. 384) acompanhada da baixa circulação intracoletiva, acarreta problemas para a construção do campo de pesquisa em EA.

Enquanto não nos esforçarmos para a ampliação do diálogo interno e com a comunidade de pesquisadores de outras áreas do conhecimento, “corremos o risco de, solitariamente, construir um campo de conhecimento no qual as convergências nunca são sistematizadas e as tensões nunca são evidenciadas e, por isso, nunca são problematizadas” (CARVALHO, 2010, p. 16).

Isso pode implicar na construção de um campo de conhecimento que reforçará cada vez mais as nossas crenças, “mas as dúvidas e as perguntas serão silenciadas, as tensões e os conflitos não serão explicitados. Ou seja, deixaremos de produzir conhecimento” (CARVALHO, 2010, p. 16).

O esvaziamento presente em alguns discursos da pesquisa em EA não deixam de revelar, ainda, que estamos suscetíveis ao que Carvalho e Souza (2018, p. 230) consideram enquanto uma sustentação a “perspectivas conservadoras ou pragmáticas nas quais o ideal de cidadania está alicerçado em princípios de inspiração liberal ou neoliberal”.

Quando, em nossos discursos, “a relação intrínseca entre educação / educação ambiental e cidadania é tomada a priori, sem questionamentos ou explicitação de seus sentidos e significados, esse risco [perspectivas conservadoras ou pragmáticas presentes] se apresenta como concreto” (CARVALHO e SOUZA, 2018, p. 227). Tal constatação, segundo Payne (2009), não deixa de ser uma realidade conhecida no campo da educação ambiental, campo esse complexo e permeado por conflitos.

Parece-nos importante considerar a problematização e a contestação sempre presentes no campo da educação, o que nos leva a sempre questionar e refletir sobre a formação do cidadão em contextos amplamente permeados por ideologias neoliberais (CARVALHO; SOUZA, 2018).

Sobre as ideologias neoliberais, Freire (1967) adverte que,

Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa (FREIRE, 1967, p. 37).

É neste tipo de educação – crítica, libertadora e transformadora – que acreditamos e pela qual lutamos; por isso a nossa preocupação em contribuir, de alguma forma, a partir

dessa pesquisa, com a investigação sobre os sentidos mobilizados nas teses em EA que problematizam a questão da cidadania no contexto escolar.

É necessário que tomemos sempre cuidado com os sentidos que nossas pesquisas mobilizam no campo da EA. Apenas falar sobre cidadania não é suficiente. Somente por meio da crítica, da produção de conhecimento e da problematização é que seremos capazes de identificar, resistir e questionar o discurso que afirma que todos somos cidadãos por direito.

Finalizamos concordando com Gallo (2010, p. 147), o autor que afirma que apenas quando formos capazes de construir uma educação em que indivíduos singulares, “dispostos a conquistar e construir sua liberdade, percebem que isso só é de fato possível se for um processo coletivo e solidário”, é que estaremos educando para a cidadania, então, os direitos e deveres serão efetivos na vida de todos e não apenas “letra da lei”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ALLEGRETTI, M. A construção social de políticas públicas. Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, n. 18, p. 39-59, jul./dez. 2008.
- AMARAL, A. Q. **Educação Ambiental e a Dimensão Política: um estudo de caso do programa de formação de educadores ambientais da usina hidrelétrica Itaipu Binacional**. 2018. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
- ANGELI, T. **Os Significados de Justiça Ambiental nas Pesquisas em Educação Ambiental: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras**. 2017. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.
- ARNSTEIN, S. R. Uma escada de participação cidadã. **Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – Participe**. Porto Alegre/ Santa Cruz do Sul, v. 2, p. 4-13, jan. 2002
- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E., ARROYO, M. G., NOSELLA, P. (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2 ed. São Paulo, Cortez, p. 31-80, 1988.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BANNELL, R. I.; PRATA, R. V.; FENERICH, C. **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e Educação em Valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 313-336, 2008.
- BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e valores na prática de uma professora: sentidos construídos. **Revista Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 2, p. 335-361, 2015.
- BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-24, 1985.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9795 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://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

BUBNOVA, T.; BARONAS, R. L.; TONELLI, F. Voz, diálogo e sentido em Bakhtin. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago/dez. 2011.

BUFFA, E. Educação e Cidadania Burguesas. In: BUFFA, E., ARROYO, M. G., NOSELLA, P. (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2 ed. São Paulo, Cortez, p. 11-30, 1988.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas, Papirus, 1991.

CAO, B. **Environment and citizenship**. Routledge, New York, 2015.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. 2000. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre a educação ambiental e extensão rural. **Agroecol. E Desenv. Rur. Sustent.**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 43-51, 2001.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004, 156 p.

CARVALHO, I. C. de M.; SCHMIDT, L. M. A Pesquisa em Educação Ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPED, ANPPAS e EPEA de 2001 a 2006. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. 147-174, jul/dez 2008.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil – O longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, J. S. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pró-Posições – Universidade Estadual de Campinas FE, v. 13, p. 157-168, 2002.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de primeiro grau**. 1989. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S.; LAGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, EdUFSCar, p. 19-41, 2006.

CARVALHO, L. M. A pesquisa no campo da formação e do trabalho docente relacionado com a temática ambiental. In CUNHA, A.M.O et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-88.

CARVALHO, L. M. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção?**, 2015. 455 p. Tese (Livre Docência) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

CARVALHO, L. M. et. al. **Projeto A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmicas (dissertações e teses)**. Rio Claro: Unesp/Unicamp/USP/UFSscar, 2016.

CARVALHO, L. M. et al. **A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica - teses e dissertações**. CNPq: Relatório Científico. Rio Claro, UNESP - Rio Claro, UNICAMP - Campinas, USP - Ribeirão Preto, 2012.

CARVALHO, L. M.; SOUZA, H. A. L. Environmental Discourses in Science Education. In: REIS, G.; SCOTT, J. **International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: a reader**. 2018.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 201-220.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto da educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan/abr/2012.

COLOMBO, S. R. A Educação Ambiental como instrumento na formação da cidadania. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, 2014.

COMPIANI, M. O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciências e educação ambiental. **Ciência e Educação**, v. 13, n. 1, p. 29-45, 2007.

COMPIANI, M. **Os trabalhos de campo vistos como pedagogia crítica do lugar/ambiente**. Capítulo a ser publicado no livro VITTE, A. C. (Org.) *Novas perspectivas em Geografia*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand (no prelo).

CONRADO, M. D.; NUNES-NETO, N. F.; EL-HANI, C. N. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Educação Científica como Estratégia para Formação do Cidadão Socioambientalmente Responsável. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** Vol. 14, n. 2, 2014.

COSENZA, A.; FREIRE, L. M.; ESPINET, M.; MARTINS, I. Relações entre justiça ambiental, ensino de ciências e cidadania em construções discursivas docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 89-98, 2014

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. **Estudos sobre Teoria e Política**. Social, v. 1, n. 1, 1997.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Àgora – Políticas públicas e Serviço Social**, Ano. 2, Vol.3, dez. 2005. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br/agora3/coutinho.doc>. Acesso em 10 out. 2017.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedade civil em tempos de globalización**. Caracas: Faces, Universidade Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1993.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados**, v. 21, n, 60, p. 75-92, 2007.

FENSTERSEIFER, T. Cidadania Ambiental Cosmopolita: um conceito em construção. In: SOUSA, M. T. C.; LOUREIRO, P. (org.). **Cidadania novos temas, velhos desafios**. Editora Unijuí, Ijuí-RS, 2009.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; NETO, J. M.; EBERLIN, T. S. A Educação Ambiental no Brasil. Trabalho reformulado a partir de original apresentado no V ENPEC, Bauru, SP, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 295-315.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: UFJF, 2010, 196 p.

GADOTTI, M. A **Ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra**. 2016. Disponível em <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/moacir_gadotti.htm>. Acesso em nov/2017.

GALLO, S. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Filosofia, educação e cidadania**. 3 ed. Campinas, Cortez, p. 133-153, 2010.

GOERGEN, P. A Educação como Direito de Cidadania e Responsabilidade do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul.-set. 2013.

GONZÁLEZ, S. Educação Ambiental biorregional: a comunidade aprendente na Ilha das

Caieiras, Vitória (ES). In: **III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 3, 2010, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009201000100025&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

GRUENEWALD, D. A. The Best of both worlds: a critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, v. 32, n. 4, p. 3-12, 2003.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP, Papirus, 1996, 120 p.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004, 156 p.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP, Papirus, 2007, 174 p. (Coleção Papirus Educação).

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

KATO, D. S. **O conceito de “ecossistema” na produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental**: construção de significados e sentidos. 2014. 233 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. de. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 24, n. 3, dez. 2009.

KRASILCHIK, M. **O ensino de ciências e a formação do cidadão**. Brasília. ano 7, nº 40, out./dez. 1988.

KURY, K. A. Educação ambiental e cidadania. **Boletim do Observatório Ambiental Ribeiro Lamago**, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2009.

LAYRARGUES, P. P. **Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos ambientais**, 2000.

LAYRARGUES, P. P. Muito Além da Natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P. P. & Castro, R. C. De (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo, Cortez, p. 72-103, 2006.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2002, 239 p.

LIMA, G. F. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, p. 135-153, 1999.

LIMA, G. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora de uma educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004, 156 p.

LIMA, G. F. C. **Formação dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios.** 2005. [s.n.]. Doutorado em Ciências Sociais – Departamento de Sociologia – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

LORENZETTI, L. **Estilos de Pensamento em Educação Ambiental: uma análise a partir das dissertações e teses.** 2008. 407f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação e Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. A produção acadêmica do mestrado em educação ambiental da FURG – 1997 - 2005. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4, 2007, Rio Claro, **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2007, p. 1-12 1 cd-rom.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** 2 ed. São Paulo, Cortez, p. 69-98, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. (org.). **Cidadania e Meio ambiente.** Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 168 p. (Construindo os Recursos do Amanhã, v. 1), 2003.

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

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

MANZINI-COVRE, M. L. **O que é cidadania.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEADOWS, D. H.; MEADOWS D. L. **Limites do crescimento:** um relatório para o projeto Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental.** 1999. 365f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

MEGID NETO, J.; CARVALHO, L. M. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. IN ESCHENHAGEN, G. M. L.; VÉLEZ-CUARTAS, G.MALDONADO, C.; PINO, G.G (Edits). **Construcción de problemas de investigación:** diálogos entre el interior y el exterior. Universidad Pontificia Bolivariana / Universidad de Antioquia: Medellin, 2018. p. 97-113.

MENEZES, J. B. F.; NOGUEIRA, A. P.; PAIXÃO, G. C.; PONTE, F. L.; PEREIRA, L. M.G. Conceitos, Práticas de Educação Ambiental e Formação Cidadã na Escola. **Ambiente e**

Educação, v. 23, n. 1, p. 185-197, 2018.

MESQUITA, A. C. **Evolução em Darwin: uma trajetória de sentidos**. 2017. 202f. Tese (Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017).

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 142-165, jul/dez, 2012.

NEPOMUCENO, A. L. O.; GUIMARÃES, M. Caminhos da práxis participativa à construção da cidadania socioambiental. **Ambiente e Educação**, v. 21, n. 1, 2016.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

PAYNE, P. G. Framing research: conceptualizing, contextualizing, representation, legitimization. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 49 – 77. 2009.

PRATA, R. V.; BANNELL, R. I. Discursos contemporâneos da cidadania e o ensino de ciências naturais. In: BANNELL, R. I.; PRATA, R. V.; FENERICH, C. (orgs.). **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**, Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, M. **Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul/dez 2002.

RINK, J. **Ambientalização curricular na Educação Superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009)**. 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em EA (EPEA). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 235-263, 2009.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out, 2001.

SANTANA, L. C. **Educação Ambiental: de suas necessidades e possibilidades**, In: International Workshop on Project Based Learning and new Technologies, 2005.

SANTOS, F. A. S.; REIS, S. R. A importância da educação ambiental para formação cidadã: breve discussão sobre o papel da escola e do professor. **Educação Ambiental em Ação**, n. 50, ano XIII, 2014.

SANTOS, M. Cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. (editor). **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

SANTOS, M. E. V. M. Trânsitos e conexões entre educação ambiental e cidadania ambiental. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*. V.3, n. 3, 2011.

SANTOS, W. L. P.; CARVALHO, L. M.; LEVINSON, R. A Dimensão Política da Educação Ambiental em Investigações de Revistas Brasileiras de Ensino de Ciências. [The Political Dimension of Environmental Education into Research of Brazilian Journals of Science Education]. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41 ed. Ver. Campinas, SP, Autores Associados, 2009. 86p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SILVA, A. M. M. **Escola Pública e a Formação da Cidadania**: possibilidades e limites. 222 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

SOUZA, V. M. Para o mercado ou para a cidadania? A educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.

SMITH, G. **Place-based education: learning to be where we are**. Phi Delta Kappan, 83, p. 584-594, 2002.

STAHELIN, N.; ACCIOLY, I.; SÁNCHEZ, C. The promise and peril of the state in neoliberal times: implications for the critical environmental education movement in Brazil. **Environmental Education Research**, Vol. 21, No. 3, 433-446, 2015

STAUFFER, A. B.; RODRIGUES, R. L. O liberalismo político de Rawls e a educação: qual a perspectiva para a formação do cidadão? In: BANNELL, R. I.; VILANOVA, R.; FENERICH, C. (orgs.). **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011, 216 p.

STEVENSON, R. et al. (Ed.). **International handbook of research on Environmental Education**. New York/London: AERA/Routledge, 2013.

SOUZA, H. A. L. A “**ética ambiental**” na produção teórica (dissertações e teses) em **educação ambiental no Brasil**. 2012. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2012.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972 – 2004): um estudo baseado em dissertações e teses**. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Investigando a pesquisa educacional: um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 261-282, 2006.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 1. ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação**

ambiental: algumas contribuições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. Grupo de Trabalho (GT): Educação Ambiental / n. 22. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3311--Int.pdf>>. Acesso em: nov/2017.

TREIN, E. S. A Educação Ambiental Crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 304-318, 2012.

TRIVELATO, S. L. F. O currículo de ciências e a pesquisa em educação ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan.-jun. 2001.

VALLE, L. A. B. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Filosofia, educação e cidadania**. 3 ed. Campinas, Cortez, p. 214-235.

VALENTIN, L. **A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental na Produção Acadêmica: dissertações e teses**. 2016. 162 p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

VIANNA, C. P. Gênero, Sexualidade e Cultura Escolar: desafios para as políticas e práticas educativas. In: BRABO, Tânia S. A. M. (Org.). **Gênero, Educação e mídia**. São Paulo: Ícone, p. 151-171, 2010.

VILANOVA, R. Educação em ciências e cidadania: mudança discursiva e modos de regulação na política do Programa nacional do Livro Didático. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 21, n. 1, p. 177-197, 2015

VIOLA, E. J. **O Movimento Ecológico no Brasil (1974-1986): do Ambientalismo à Ecopolítica**. Disponível em <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_03/rbcs03_01.htm>. Acesso em: jun/2016.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE A

Quadro 1 – Número e Código das teses e dissertações em Educação Ambiental voltadas para o contexto escolar, concluídas no Brasil de 1981 a 2016 e catalogadas no Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte, nas quais os autores abordaram questões relativas à cidadania como foco de suas pesquisas.

Código	D/T	Autoria	Título
Tr1	D	Adriana Rosinha Araldi	A construção do conhecimento, da ética e da cidadania: a crise socioambiental imprimindo uma nova face à práxis educativa
Tr2	D	Aline Lima De Oliveira	A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica em escolas da Baixada Fluminense
Tr3	D	André Luis B. Estolano Da Silveira	Educação Ambiental, cidadania e água: uma tríade praticada em quatro escolas estaduais
Tr4	D	Andre Luiz Cardoso Da Silva	Educação Ambiental como caminho para a construção da cidadania na comunidade do bairro aeroporto em Muriaé - MG
Tr5	D	André Souto Witer	Educação ambiental como projeto: interpretação, reflexão, ação e o desenvolvimento do turismo local
Tr6	D	Antônio Valdeci Nobles	Direito Ambiental e Educação Ambiental: uma aproximação necessária e constitutiva da cidadania na opinião dos universitários da Unijuí/RS
Tr7	D	Arleude Bortolozzi	O papel da Geografia no contexto da educação ambiental escolar: um estudo de caso
Tr8	D	Carlos Henrique Oliveira Aigner	Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular
Tr9	D	Caroline Pinto De Oliveira Orsi	Educação Ambiental e a construção da cidadania: Agenda 21 Escolar - um caminho?
Tr10	D	Cassia Cristina Marcomini	Tema transversal meio ambiente: teoria e prática no ensino fundamental em uma

			escola municipalizada de Américo Brasiliense - SP
Tr11	D	Claudine De Andrade Silvestre	Biocidadania: uma proposta de projeto em Educação Ambiental que possibilita o diálogo entre disciplinas do ensino médio
Tr12	D	Clorides Lessa Da Silva	Avaliação da formação da consciência ambiental numa comunidade escolar
Tr13	D	Crisna Daniela Krause Bierhalz	Educação Ambiental: limites e possibilidades de uma prática emancipadora na educação formal em Pelotas - RS
Tr14	D	Dalva Simone Strapasson	Projeto cidadão ambiental mirim: contribuições para a formação da consciência socioambiental cidadã nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Colombo-PR
Tr15	D	Dayane Feitosa Lima	Projeto político pedagógico e Educação Ambiental: uma necessária relação para a construção da cidadania
Tr16	D	Denize Longaray Leripio	Educação Ambiental e cidadania: a abordagem dos temas transversais.
Tr17	D	Franco Guerino De Carli	Assentamento Campanário: Educação, transversalidade, meio ambiente e desenvolvimento local
Tr18	D	Gilberto César Barbetti	A construção da cidadania por meio de um projeto de Educação Ambiental: limites e possibilidades
Tr19	D	Iara Regina D. S. Cordeiro	Um sonho de lugar. Reflexões sobre criança e cidadania
Tr20	D	Ingrid Oliveira Santos	Torotama: Educação Ambiental, cidadania e cultura afro-brasileira
Tr21	T	Jorge Luiz Silva De Lemos	Questões ambientais na formação profissional em Automobilística: uma análise à luz do movimento CTSA e da Educação Ambiental de percepções docentes e discentes

Tr22	D	Jorge Sobral da Silva Maia	Análise e reflexão sobre a prática da Educação Ambiental em instituições de ensino médio: uma comparação entre a escola pública e a particular
Tr23	D	José Angelo Vieira	Espaços pedagógicos e Educação Ambiental - um estudo de caso
Tr24	D	Julia Tomchinsky	Sementes de primavera: cidadania planetária desde a infância
Tr25	D	Leiva Coleta Santiago Matias	O d(es)envolvimento de atividades no ensino de Ciências no nível fundamental em algumas escolas de Cuiabá
Tr26	D	Luana Carramillo Going	Currículo: educação ambiental e gerenciamento de riscos em escolas próximas à Petrobras no município de Santos/SP
Tr27	T	Lucia Helena Manzochi	Educação ambiental formadora de cidadania: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de "conflito socioambiental" e "educação moral"
Tr28	D	Lucia Helena Manzochi	Participação do ensino de Ecologia em uma Educação Ambiental voltada para a formação da cidadania: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas
Tr29	T	Lurdes Theresinha Rissi	A narrativa literária como arcabouço da construção de conceitos de subjetividade, de cidadania e de meio ambiente: uma proposta pedagógica
Tr30	D	Marco Antonio Escher	Educação Matemática e qualidade de vida: a prática da cidadania na escola

Tr31	D	Maria Alice Schida Corrêa	Educação ambiental: uma possível alternativa para a construção da cidadania
Tr32	D	Maria Amelia Reno da Silva	Educação para a cidadania socioambiental: estudo numa escola pública estadual do ensino fundamental do município de Curitiba, PR
Tr33	D	Maria Helena Ferreira Pastor Cruz	A televisão e o rádio como instrumento de Educação Ambiental no ensino fundamental
Tr34	D	Maria Julieta Farah Lanças	A importância do projeto educativo no desenvolvimento sustentável
Tr35	D	Marilene De Sá Cadei	Uma perspectiva de construção de cidadania: educação ambiental no curso de formação de professores
Tr36	D	Marília Gabriela De Menezes	Educação humanística, Química e cidadania: entrelaçando caminhos
Tr37	D	Martha Mattosinho	A educação para conservação do ambiente na área de proteção ambiental da região de Sosas e Joaquim Egídio, Campinas, SP
Tr38	D	Mauricia Moraes dos Santos Barbosa	As questões ambientais no ensino superior: o caso do curso de Direito da Unievangelica
Tr39	D	Maurício Ferreira Magalhães	Programa de Educação Ambiental e Cidadania (PEAC): uma proposta crítica para ensino fundamental
Tr40	D	Monica Lopes Folena Araujo	O que fazer da educação ambiental crítica humanizadora na formação inicial de professores de Biologia na universidade
Tr41	D	Osiris Manne Bastos	Educação Ambiental e cidadania: uma contribuição para as políticas públicas
Tr42	D	Patrícia Silveira Da Silva Trazzi	Educação Ambiental e processos grupais: um encontro de valor(es)
Tr43	D	Rosemeire Zanescio	O uso de textos de jornais e de revistas de divulgação científica para o ensino de Educação Ambiental na educação de jovens e adulto (EJA)
Tr44	D	Simone Ceccon	A temática ambiental no ensino de Biologia: estudando o cerrado e discutindo cidadania
Tr45	D	Simone Da Hora Macedo	A oficina de papel: reciclagem e Arte na

			teia da complexidade
Tr46	T	Solange Castellano Fernandes Monteiro	Ensino de Ciências, projeto político-pedagógico das escolas e os currículos praticados: uma possibilidade emancipatória a partir da Educação Ambiental
Tr47	D	Tania Alencar De Caldas	Participação sócio comunitária do aluno de Direito em busca de cidadania
Tr48	D	Tereza Cristina Rodrigues	A articulação entre cidadania e Educação Ambiental: o projeto do Nicho Ao Lixo
Tr49	D	Thiago Braga Dantas	Desenvolvimento sustentável versus decrescimento: educação ambiental, cidadania ambiental e o modelo técnico-pedagógico de agenda ambiental escolar da secretaria de educação do município de Manaus
Tr50	D	Verônica Pinheiro Vieira	Educação Ambiental para a cidadania: utopia e realidade
Tr51	D	Wanely Pinto Da Cunha	A contribuição da inserção da Educação Sanitária e Ambiental para a formação da cidadania ambiental em escolas públicas em Florianópolis
Tr52	D	Ana Lourdes da Silva Ribeiro	Educação Ambiental e pertencimento: o caso da Zona Rural II de São Luís - MA
Tr53	D	Ana Lucia Lopes Correa	Objetivos CTS no ensino da educação profissional de nível médio do Cefet - MG
Tr54	D	Ángelo Roberto Rosa Ávila	Educação e sustentabilidade: um estudo de caso sobre a proposta interdisciplinar para o ensino médio de uma escola pública do DF
Tr55	D	Beatriz Truffi Alves	Experiências políticas e práticas docentes em educação ambiental: trajetórias de professores de ciências da natureza
Tr56	D	Carlos Leonardo Melo Carrasco	Tecnologias sociais na experimentação da educação ambiental, uma proposta para o ensino fundamental e

			médio
Tr57	D	Claudio Alves Pereira	A inserção da temática meio ambiente nos cursos de licenciatura do IFMG: análise das possibilidades a partir dos projetos políticos pedagógicos e da visão dos coordenadores
Tr58	D	Clodoaldo Jose Bueno Prado	O livro didático de geografia do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental: estudo da linguagem cartográfica sob o foco da formação da consciência espacial cidadã
Tr59	T	Fabio Alves Leite da Silva	A Educação Ambiental crítica como política pública para as escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: uma análise dos limites e possibilidades de uma atuação no interior da sociedade política
Tr60	D	Fernando de Azevedo AlvesFerreira Brito	A percepção ambiental de professores e alunos e a Educação Ambiental no curso de Direito da faculdade X: um estudo de caso no sudoeste da Bahia
Tr61	T	Francine Lopes Pinhão	O 'muro transparente': o ensino de ciências e as demandas de formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental
Tr62	T	Isabelle Pedreira Déjardin	Problemática socioambiental da cidadania: análise da formação de alunos em uma escola pública de Salvador, Bahia
Tr63	D	Jorge Amaro de Souza Borges	Sustentabilidade e acessibilidade no ensino superior: contribuições para um diagnóstico socioambiental da PUCRS
Tr64	T	Josefina Giacomini Kiefer	A educação a distância como apoio à implantação de um trânsito cidadão: a experiência da cidade de São Paulo

Tr65	D	Lorena Matos Guimaraes	Contradições e possibilidades superadoras no trabalho pedagógico para a prática da educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso
Tr66	D	Marco Antonio Morgado da Silva	Educação ambiental para a cidadania e a construção de valores morais: diálogos entre pesquisa e intervenção
Tr67	D	Mauricio Studt	Educação e meio Ambiente: formação da consciência ecológica e cidadania mediante educação ambiental crítica e a amostra Lutzenberger em escolas de Santa Catarina
Tr68	D	Silvia Elias	A visão da educação ambiental em uma escola pública estadual de ensino básico na periferia de Campinas: uma proposta interdisciplinar para o ensino médio

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO A

DETALHAMENTO DOS DESCRITORES PARA CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

CONTEXTO EDUCACIONAL

Descritor indicativo do contexto educacional abrangido pela pesquisa quer seja em relação a algum trabalho de campo realizado, quer seja no direcionamento da reflexão para determinado contexto educacional conforme intenção do autor da pesquisa. Esse descritor divide-se em três campos (contextos) - escolar, não-escolar ou abordagem genérica - podendo haver a abordagem do contexto escolar e do contexto não-escolar em uma mesma pesquisa:

CONTEXTO NÃO ESCOLAR: identifica elementos que evidenciam o direcionamento do trabalho para processos educativos não-escolarizados ou relacionados à educação informal ou não formal, visando a população em geral, ou grupos populacionais específicos.

CONTEXTO ESCOLAR: identifica elementos que evidenciam um direcionamento ou preocupação do autor com um determinado nível de ensino escolar. A terminologia adotada para os níveis procurou seguir a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). São consideradas as seguintes modalidades: Regular; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena; Educação Profissional e Tecnológica.

ABORDAGEM GENÉRICA DO CONTEXTO EDUCACIONAL: identifica trabalhos que não tratam com especificidade qualquer contexto educacional, escolar ou não escolar, ou seja, trabalhos que lidam com o fenômeno educativo sem fazer referência específica a qualquer espaço ou nível educacional."

ÁREA CURRICULAR

Descritor utilizado para os trabalhos que tratem de um ou mais aspectos do Contexto Escolar. Nesse caso, estabelece a que área ou disciplina do currículo escolar ou curso de graduação se vincula o trabalho realizado, independentemente do campo de conhecimento relativo aos temas ambientais abordados no estudo. Isto pode ser identificado pela população ou programa de ensino abrangido pela investigação (por exemplo, alunos e/ou professores da disciplina Ciências Naturais no ensino fundamental, ou processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Química no ensino médio etc.). Pode também ser identificado pelo contexto escolar em que o estudo é desenvolvido (por exemplo, estudo do currículo num curso de Turismo, ou estudo da formação inicial de professores numa Licenciatura em Biologia etc.).

TEMA DE ESTUDO - especifica a temática ou assunto objeto de estudo no trabalho, estando geralmente vinculado ao problema/objetivo de pesquisa, mas não propriamente correspondendo ao objeto de investigação. Trata-se do tema principal ou privilegiado de estudo; caso o trabalho apresente mais de um tema de estudo, estes só são considerados "principais" desde que tenham sido tratados de maneira abrangente e relativamente detalhada no decorrer do trabalho, além de discutidos de modo equilibrado no estudo, sem que haja privilégio à abordagem de um ou de outro tema.

Currículos, Programas e Projetos: Pesquisas que propõem, analisam e/ou avaliam projetos, programas e/ou currículos na EA escolar em uma série, disciplina, semestre letivo ou ciclo escolar ou não-escolar. Estudos descritivos dos programas ou projetos de EA desenvolvidos em uma ou mais escolas. Estudos dos princípios, parâmetros, diretrizes e fundamentos teórico-metodológicos para currículos escolares ou não-escolares em EA, contemplando os diversos elementos convencionalmente atribuídos ao desenho curricular: objetivos educacionais, conteúdos, estratégias, avaliação, entre outros.

Processos e Métodos de Ensino e de Aprendizagem: Estudos a respeito da aplicação ou da avaliação de processos, métodos, estratégias e técnicas no ensino-aprendizagem de EA, de forma isolada ou comparativa com outros conteúdos, métodos, estratégias e técnicas. Trabalhos que propõem métodos

alternativos para a EA ou que descrevem e avaliam processos de ensino e de aprendizagem e metodologias explorados em atividades de educação ambiental. Estudo da natureza, do conteúdo e da linguagem de diferentes estratégias didáticas tais como experimentos, atividades lúdicas, resolução de problemas, método de projetos, novas tecnologias etc. e o papel dos mesmos nos processos de ensino e aprendizagem em EA. Trabalhos que analisam a relação conteúdo-método no ensino-aprendizagem de EA, com foco de atenção no conhecimento veiculado ou no desenvolvimento de atitudes ou de ações, na forma como este conhecimento é difundido por meio de métodos, estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem, ou ainda na perspectiva de indissociação entre forma e conteúdo.

Recursos Didáticos: Estudos de avaliação de materiais ou recursos didáticos propostos para o contexto escolar ou não-escolar e relacionados com EA, tais como textos de leitura, livros didáticos ou paradidáticos, uso de mídia impressa ou virtual, documentários e filmes, computador, jogos, brinquedos, mapas conceituais, entre outros. Trabalhos que propõem e/ou aplicam e avaliam novos materiais, softwares ou outros recursos e meios instrucionais em situações de ensino formal, extracurricular ou em situações não-formais de ensino.

Concepções/Representações/Percepções e Processos Cognitivos do Formador em EA: Trabalhos que identificam - em professores, agentes educadores ambientais ou outro profissional que atue em EA - conhecimentos prévios, concepções, representações, percepções, sentidos, significados ou modelos de pensamento sobre qualquer aspecto relacionado com a temática ambiental. Diagnóstico da prática pedagógica de um profissional ou grupo de profissionais, explicitando suas idiossincrasias e concepções do processo educacional ou, mais particularmente, da EA. Trabalhos que articulam as concepções/representações/percepções com o perfil socioprofissiográfico de professores e outros formadores em EA, com suas condições socioeconômicas, culturais e profissionais, ou mesmo com características de sua estrutura intelectual. Trabalhos que descrevem e/ou avaliam processos de desenvolvimento conceitual em formadores em EA relacionados a qualquer aspecto da temática ambiental.

Concepções/Representações/Percepções e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA: Trabalhos que identificam - em alunos ou pessoas em geral (população de determinada região; público não-escolar visitante a espaços educativos não-formais; agentes sociais não-formadores etc.) - os conhecimentos prévios, visões, concepções, representações, percepções, sentidos, significados ou modelos de pensamento sobre qualquer aspecto relacionado com a temática ambiental. Estudos das atitudes e características de um aluno ou grupo de alunos ou de pessoas em geral no contexto do processo de ensino-aprendizagem da Educação Ambiental. Trabalhos que articulam as concepções/representações/percepções com o perfil sócio-econômico e/ou profissional de alunos ou pessoas em geral ou ainda com características de sua estrutura intelectual. Pesquisas que descrevem e analisam o desenvolvimento de conceitos científicos no pensamento de alunos e/ou professores ou profissionais que atuam na EA, implicando em processos de mudança ou evolução conceitual. Estudos sobre a relação entre a estrutura cognitiva de estudantes e o processo ensino-aprendizagem de conceitos no campo da EA em processos educacionais formais ou não-formais. Relações entre modelos de pensamento de estudantes e faixa etária ou nível de escolaridade.

Comunicação: Estudos sobre meios de comunicação social e suas relações com EA. Papel dos meios de comunicação social na divulgação da ciência e dos conhecimentos produzidos no campo da temática ambiental.

Políticas Públicas em EA: Trabalhos que descrevem, analisam e/ou avaliam programas, diretrizes, ações, objetivos e interesses de um único indivíduo ou grupo governamental ou não-governamental, voltados para o público em geral e relacionados com um conjunto de problemas ambientais e da coletividade, desde que explicitadas suas repercussões ou ligações com a EA.

Organização da Instituição Escolar: Trabalhos contendo diagnósticos das características de instituições escolares da educação básica ou superior, abrangendo questões e situações relativas à gestão escolar nos seus aspectos político-administrativo, pedagógico, funcional, físico, entre outros. Estudo das relações entre os diversos segmentos escolares e da escola com a comunidade.

Organização Não-Governamental: Pesquisas com foco em instituições não-escolares ou não-formais

de ensino, tais como Organizações do Terceiro Setor (ONGs) que se voltam para ações de educação ambiental, descrevendo prioritariamente sua história e/ou organização e funcionamento, podendo abranger secundariamente a descrição de programas e ações de EA ali desenvolvidos, públicos com os quais atuam, materiais que produzem. Estudos de avaliação do impacto das ações da ONG entre outros aspectos.

Organização Governamental: Pesquisas com foco na organização de instituições não-escolares ou não-formais de ensino e vinculadas a governos municipais, estaduais ou federal, tais como Secretarias de Meio-Ambiente, de Saúde, de Cultura, Museus ou Clubes de Ciências, Centros de Ciências, Mostras Oficiais ou Exposições Científicas que se voltam para ações de educação ambiental. Descrevem prioritariamente a história e/ou organização e funcionamento da instituição, podendo abranger secundariamente a descrição de programas e ações de EA ali desenvolvidos junto à comunidade, para a população em geral ou para público escolar. Estudos de avaliação do impacto das ações da ONG entre outros aspectos.

Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA: Investigações relacionadas com a formação inicial de professores para atuação em EA, nos âmbitos dos Cursos de Licenciaturas (inclusive Pedagogia) ou Ensino Médio com a antiga modalidade magistério. Estudos de avaliação ou propostas de reformulação de cursos de formação inicial de professores. Estudos voltados para a formação continuada ou permanente dos professores ou de outros profissionais para atuarem em EA, envolvendo propostas e/ou avaliação de programas de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, treinamento ou especialização. Descrição e avaliação da prática pedagógica em processos de formação em serviço. Estudo das condições de produção do trabalho e do desenvolvimento de práticas pedagógicas do formador em Educação Ambiental e de sua identidade profissional.

Movimentos Sociais/Movimento Ambientalista: Pesquisas que procuram explorar a relação entre movimentos sociais e o movimento ambientalista, caracterizando o movimento ambientalista como um movimento social ou compreendendo-o em um contexto mais amplo dos movimentos sociais e vinculando-o a movimentos mais amplos como os da contra-cultura na década de 60. Incluem-se aqui as pesquisas que procuram explorar tendências históricas dos movimentos ambientalistas tais como as dos movimentos preservacionistas e conservacionistas, da ecologia política, do ecodesenvolvimento, da ecologia profunda, das sociedades sustentáveis e ainda as relações entre os movimentos ecológicos e os mítico-religiosos. São consideradas nesse foco as pesquisas que tratam destas questões desde que o fenômeno educativo seja um dos motivos da investigação. Nestes casos, entre outras possibilidades, procura-se, por exemplo, explicitar as relações entre essas diferentes tendências históricas e os modelos ou tendências pedagógicas a elas associadas.

Fundamentos em EA: Trabalhos que discutem as relações entre Educação, EA e Sociedade e outros aspectos do sistema educacional escolar ou não-escolar. Estudos e discussões sobre fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos ou históricos em EA ou para o tratamento das questões ambientais.

Outro: Foco particular que não encontra correspondência com os demais apresentados, ou cuja incidência de casos no conjunto dos artigos classificados seja bastante reduzida. Neste caso, dentre outros temas, incluem-se pesquisas do tipo estado da arte sobre a produção acadêmica e científica; estudos sobre a constituição do campo da EA; estudos vinculados à história ou epistemologia da ciência; mapeamentos exclusivamente de perfil socioprofissiográfico ou de características intelectuais de formadores ou aprendizes, sem relacionar com concepções/representações/percepções dessas pessoas; estudos sobre organizações empresariais e processos de EA ali desenvolvidos; estudos sobre ecoturismo; estudos sobre as relações da EA e Arte; entre outros temas variados.

ANEXO B

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS TRABALHOS QUE COMPÕEM O CORPUS DOCUMENTAL DO PROJETO EARTE

1 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

- 1.1) Explicitam dentre as questões de pesquisa ou dentre um dos objetivos, geral ou específico, a intenção de investigar processos relacionados com a Educação Ambiental ou da relação entre temas ambientais e o processo educativo.
- 1.2) Exploram aspectos ou fundamentos da temática ambiental relacionando-os ao processo educativo em geral ou à educação ambiental em particular.
- 1.3) Exploram aspectos do processo educativo, relacionando-os à temática ambiental e/ou ao ideário ambientalista, incluindo aqueles que analisam e/ou apresentam propostas educativas, sequências de unidades didáticas, recursos didáticos ou de comunicação social que envolvem aspectos da temática ambiental.
- 1.4) Exploram concepções, representações, percepções, conhecimentos, visões, ideias, saberes e sentidos relacionados à temática ambiental, desenvolvidos em contextos educacionais ou apenas motivados pelo ou como subsídios para processos educativos, mesmo que não apresentem indícios de inserção do processo educativo na investigação.

2 - CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:

- 2.1) Não fazem referência à temática ambiental e tampouco à educação ambiental.
- 2.2) Exploram aspectos do processo educativo, mas não estabelecem relações com a temática ambiental e ou com o ideário ambientalista.
- 2.3) Fazem referência à temática ambiental, mas não a processos educativos, incluindo aqueles que fazem diagnósticos ambientais ou levantamentos de condições ambientais de espaços diversos (unidades de conservação, ambientes urbanos ou rurais, etc), mas não fazem qualquer referência à educação, educação ambiental ou a processos educativos voltados para a temática ambiental.
- 2.4) Exploram concepções, representações, percepções, conhecimentos, visões, ideias, saberes, sentidos relacionados com a temática ambiental, que não sejam desenvolvidos em contextos educacionais ou não fazem qualquer referência a processos educativos.

3 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS TRABALHOS NO GRUPO "DÚVIDAS":

- 3.1) Fazem referência à temática ambiental ou fundamentos da temática ambiental e a sua relação com os processos educativos sem indícios de inserção desta relação no processo investigativo.
- 3.2) Trabalhos que têm como foco processos educativos diversos (por exemplo, educação especial, educação científica, educação artística, educação em saúde) e apontam como motivação, fundamentação ou perspectiva a educação ambiental.
- 3.3) Exploram aspectos do processo educativo não deixando clara a relação com a temática ambiental e ou com o ideário ambientalista.
- 3.4) Explicitam alguma reflexão sobre processo educativo ou educação ambiental em meio a outro ou outros temas ambientais que seriam o foco principal.
- 3.5) Trabalhos que fazem levantamentos de perfil, estratégias ambientais, gestão ambiental e/ou condições ambientais (diagnósticos), citando, mas sem indícios da inserção do processo educativo na investigação.
- 3.6) Somente se autodenominam de educação ambiental.

ANEXO C

CRITÉRIOS DE ANÁLISE E CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Paralelamente ao exercício de definição do corpus documental da pesquisa, o Grupo elaborou um conjunto de descritores da produção acadêmica e científica para orientar o processo de análise e classificação dos documentos selecionados.

De especial importância para esta etapa dos trabalhos, a ficha de classificação de teses e dissertações em educação ambiental desenvolvida e utilizada por Fracalanza (2005) e Fracalanza e outros (2005), foi tomada como ponto de partida e como orientação inicial para o Grupo. A partir desse modelo e após longo processo de discussão e realização de testes, foi elaborada uma ficha padrão ("Ficha de Classificação"), que foi utilizada pelo Grupo para classificação dos documentos incluídos no corpus documental. A partir da leitura dos resumos de algumas teses e dissertações selecionadas e dos textos completos de parte desses documentos disponíveis, bem como da realização dos testes e exercícios de classificação houve a necessidade de reelaborar o conjunto de descritores, bem como reordenar e redimensionar vários daqueles anteriormente utilizados na classificação das teses e dissertações incluídos no catálogo analítico anteriormente organizado por Fracalanza (2005). Nesse processo, outra tarefa assumida pelo Grupo foi a de rever ou elaborar os textos que explicitam cada um dos descritores.

O processo de re-elaboração da "Ficha de Classificação" dos trabalhos e da definição dos descritores de análise das pesquisas ocorreu concomitantemente a outro processo fundamental na preparação do grupo para realizar a análise dos trabalhos: procurar o máximo possível de sintonia entre os pesquisadores da equipe em relação aos significados dos diferentes descritores e ao processo de análise dos documentos selecionados. Todos os pesquisadores vinculados ao projeto participaram ativamente nessa etapa da pesquisa, passando por um período de intensos exercícios de classificação e discussão de critérios e procedimentos que visavam criar padrões de ação o mais próximo possível entre as diferentes equipes. Assim, um mesmo conjunto de documentos era selecionado e todos os integrantes das equipes realizavam a classificação, segundo os critérios estabelecidos, e os resultados eram comparados com o intuito de esclarecer os caminhos que levavam a resultados conflitantes.

Nesse momento, se necessário, os descritores eram reconfigurados e devidamente assumidos por todos, de modo que o processo de classificação fosse o mais homogêneo possível. Essa dinâmica permitiu amadurecer e refinar a "ficha de classificação" e os próprios descritores, ao mesmo tempo em que os pesquisadores e as equipes que se constituíam refinavam as suas compreensões quantos aos procedimentos e harmonizavam-se em relação aos diferentes descritores que melhor caracterizavam os trabalhos em análise.

Para a classificação dos trabalhos selecionados, por meio de procedimentos de informática, os principais dados dos documentos incluídos no corpus documental da pesquisa e informados nas fichas do Banco de Teses da CAPES (título, autor, orientador, instituição, programa de pós-graduação, ano, estado, cidade, resumo, palavras-chave etc.) foram transferidos para uma planilha Excel. Desta planilha, também por meio de processos de informática, os dados foram importados para uma planilha eletrônica especialmente elaborada para o projeto. Esta ficha incorporou também os descritores selecionados pela equipe de tal forma, que a partir dela o trabalho poderia ser analisado e descrito pela equipe responsável.

Mais uma vez, para os procedimentos de análise e classificação, a equipe trabalhou no sistema de duplo-cego para conferir mais confiabilidade aos dados produzidos.

Em seguida os trabalhos foram classificados por uma equipe coordenada por um pesquisador doutor e integrada por demais pesquisadores do grupo, incluindo alunos de mestrado e doutorado. Em uma segunda fase, os lotes foram permutados entre equipes de instituições diferentes e a classificação foi revista: a segunda equipe avaliava se havia coerência na classificação anterior, consolidando tais fichas no banco de dados.

Nessa fase, a segunda equipe avaliava se a classificação anteriormente realizada era suficientemente coerente para ser mantida, considerando os critérios anteriormente definidos.

Nos casos em que havia discordâncias nas classificações das duas equipes, foram realizadas reuniões de consolidação nas quais os pesquisadores discutiam conjuntamente cada um dos aspectos discordantes com o intuito de buscar o consenso possível entre as equipes de modo a permitir consolidar essas fichas em definitivo no banco de dados.

Esse percurso metodológico implicou, assim, o esforço por parte dos pesquisadores de examinar o texto a ser descrito com a maior clareza possível, procurando identificar as reais pretensões do autor da tese ou dissertação, bem como ao que ele se propôs e, de fato, empreendeu no estudo. Embora negando a possibilidade de eliminar qualquer juízo de valor no processo de classificação e análise, procuramos minimizar seus efeitos, atendo-nos ao máximo àquilo que estava explicitado no "Título", "Resumo" e "Palavras-chave" do trabalho, bem como retomando, os já mencionados testes de classificação e comparação entre diferentes classificadores, quando necessário.