

# **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID: EXPERIÊNCIA A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**

## **CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION AND TEACHER EDUCATION WITHIN THE SCOPE OF PIBID: AN EXPERIENCE BASED ON HISTORICAL- DIALECTICAL MATERIALISM**

Gabriela Martolino Vasconcelos  
Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Campus Angicos)  
E-mail: gabriela.vasconcelos@alunos.ufersa.edu.br

Magnus José Barros Gonzaga - Orientador  
Professor Associado do Departamento de Ciências Humanas - DCH  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Campus Angicos)  
E-mail: magnus.gonzaga@ufersa.edu.br

### **RESUMO**

Este artigo analisa uma experiência formativa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com base nos pressupostos da Educação Ambiental Crítica, conforme discutido por Guimarães (2004), Lima (2009) e Loureiro (2003, 2004, 2015), e na fundamentação teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético, segundo Souza e Gonzaga (2014). O contexto da pesquisa abrangeu duas escolas públicas do município de Angicos/RN, onde foram desenvolvidas ações formativas voltadas à problematização das concepções de meio ambiente, de acordo com as contribuições de Gonzaga (2010, 2014a, 2014b) e de *práxis* educativa, sistematizada em Sánchez Vázquez (1977). As atividades desenvolvidas englobaram rodas de conversa, oficinas temáticas e questões provocativas, cujos registros foram analisados para identificar a relação com as perspectivas das macrotendências da Educação Ambiental, conforme Layrargues e Lima (2011, 2014). As ações examinadas diretamente neste estudo, realizadas especificamente com as(os) docentes, ocorreram em uma das duas escolas pertencentes ao campo de atuação do projeto. Os resultados apontaram transformações significativas nas compreensões de bolsistas e docentes acerca dos conceitos de meio ambiente, educação ambiental e *práxis*, evidenciando o início de um processo de transição de perspectivas conservacionistas para uma abordagem crítica e politizada. Conclui-se que a articulação entre universidade e escola, mediada por ações intencionais e coletivas, contribui para a construção de uma formação docente comprometida com a transformação social e com práticas educativas emancipatórias, reafirmando a Educação Ambiental Crítica como uma dimensão estruturante nessa construção.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica. Formação Inicial e Continuada. Materialismo Histórico-Dialético. *Práxis* Educativa.

## ABSTRACT

This article analyzes a formative experience developed within the scope of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), based on the assumptions of Critical Environmental Education Guimarães (2004); Lima (2009); Loureiro (2003, 2004, 2015) and the theoretical-methodological foundation of Historical-Dialectical Materialism (Souza e Gonzaga, 2014). The research context encompassed two public schools in the municipality of Angicos/RN, where formative actions were carried out aimed at problematizing conceptions of the environment (Gonzaga, 2010, 2014a, 2014b) and educational praxis (Sánchez Vázquez, 1977). The activities developed included discussion circles, thematic workshops, and provocative questions, whose records were analyzed to identify their relationship with the perspectives of the macro-trends in Environmental Education Layrargues e Lima (2011, 2014). The actions directly examined in this study, carried out specifically with teachers, took place in one of the two schools within the project's field of activity. The results indicated significant transformations in the understandings of scholarship holders and teachers regarding the concepts of environment, environmental education, and praxis, evidencing the beginning of a process of transition from conservationist perspectives to a critical and politicized approach. It is concluded that the articulation between university and school, mediated by intentional and collective actions, contributes to the construction of teacher education committed to social transformation and emancipatory educational practices, reaffirming Critical Environmental Education as a structuring dimension in this process.

**Keywords:** Critical Environmental Education. Initial and Continuing Teacher Education. Historical-Dialectical Materialism. Educational Praxis.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente é uma discussão central e primordial quando se trata do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho docente constitui componente essencial da *práxis* educativa transformadora: através da ação reflexiva e intencional é que se pode contribuir para a formação integral do ser humano e criar condições subjetivas que possibilite transformações sociais com vistas à superação da sociedade de classes.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política de governo instituída pelo Decreto presidencial nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o programa e dá outras providências. No âmbito de sua gestão, o programa é executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em sua concepção, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, bem como para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O programa objetiva, ainda, ampliar a

aproximação entre a educação básica e o ensino superior, de modo a possibilitar qualidade socialmente referenciada à educação do país.

No âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, na edição de 2022-2024, o projeto “*Práxis* educativas para a transformação social”, do curso de Licenciatura em Pedagogia, continha em suas finalidades específicas a formação em Educação Ambiental numa perspectiva crítica e emancipatória.

As atividades desenvolvidas no referido projeto foram orientadas pelo Materialismo Histórico-Dialético, compreendido como cosmovisão ampla que possibilita situar as ações humanas e as relações sociais em uma perspectiva de totalidade.

Através da compreensão de que há múltiplas formas de evidenciar os fenômenos que constituem a realidade nas pesquisas sociais, a escolha teórico-metodológica assumida em uma investigação científica reflete a posição filosófica, política e a visão de mundo de quem a realiza. Nesse sentido, este trabalho se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético, por reconhecer nele as condições teóricas e metodológicas mais adequadas para a análise do movimento da sociedade em sua totalidade, compreendendo suas dimensões históricas, culturais, sociopolíticas e, principalmente, suas contradições; contradições essas que dizem respeito à forma como a sociedade capitalista se organiza e seus próprios antagonismos de classes.

Além disso, nenhum outro método oferece uma análise tão consistente que ultrapasse a mera interpretação superficial da realidade. Nesse contexto, Souza e Gonzaga (2014) destacam a potencialidade do Materialismo Histórico-Dialético para as investigações sobre a realidade social e educacional, evidenciando sua rigorosidade, consistência e capacidade de apreender o movimento do real. O método, ao articular o caráter material e histórico das relações sociais, busca “desvendar a realidade a partir das relações estabelecidas pela humanidade” (Souza, Gonzaga, 2014, p. 142), superando as aparências imediatas por meio da *práxis* revolucionária, voltada à transformação das bases civilizatórias.

O projeto foi desenvolvido em duas escolas da rede pública de ensino do município de Angicos, Rio Grande do Norte, localizado na região semiárida do estado. No âmbito das escolas, foi preciso conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma delas e criar condições para planejar a partir da concepção de gestão democrática-participativa com vistas a alcançar os objetivos propostos.

No que tange à concepção democrático-participativa, Libâneo (2010) apresenta uma breve discussão em sua obra Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. O autor afirma

que, nessa perspectiva, a escola é compreendida como uma construção social constituída por sujeitos que se relacionam a partir de suas experiências e subjetividades, inseridos em um determinado contexto sociopolítico. Nesse sentido, as interações entre os diversos membros da comunidade escolar - docentes, alunas(os), famílias e demais profissionais - assumem relevância fundamental, uma vez que se busca a consecução de objetivos comuns. O processo, portanto, ocorre de forma coletiva, pautado em decisões compartilhadas, discussões transparentes e corresponsabilidade entre os envolvidos.

Entretanto, o autor ressalta que não basta apenas a tomada coletiva de decisões; é imprescindível que estas sejam efetivamente implementadas por meio de acompanhamentos e avaliações sistemáticas, diagnósticos, supervisão das atividades, bem como reorientação e reavaliação tanto dos rumos adotados quanto das ações executadas. Destaca-se que, no âmbito desta concepção de gestão, os diversos segmentos da comunidade escolar participam da direção, avaliando e sendo avaliados, o que reforça a dimensão democrática e participativa do processo de gestão escolar.

Essa concepção enfatiza a importância da articulação entre autonomia, participação e responsabilidade coletiva, componentes indispensáveis para a efetivação de uma gestão democrática que promova a melhoria contínua da escola enquanto espaço social e educativo. Entende ainda a organização escolar como cultura, isto é, como algo construído pelos próprios membros da escola a partir dos significados que produzem e compartilham. Entretanto, não significa que descartam a presença de elementos como as estruturas, normas e forças externas que influenciam diretamente as práticas escolares, pelo contrário. Quanto a isso, assumem que a forma como se estruturam e organizam os processos em uma instituição ou projeto revela diferentes perspectivas e posições políticas sobre a concepção de homem e sociedade (Libâneo, 2001). Desse modo, as decisões não são neutras, pois carregam dimensões políticas e pedagógicas vinculadas a intencionalidades mais amplas, quer seja no sentido da conservação, quer seja no da transformação social.

O presente artigo apresenta um recorte das ações realizadas nas atividades formativas desenvolvidas em uma das escolas campo de atuação. O grupo considerou que para ampliar as possibilidades de transformação da realidade social, a partir de intervenção crítica na realidade, seria relevante envolver as(os) docentes, bem como as(os) demais bolsistas do programa, em um processo formativo que possibilitasse a descoberta e a aproximação com uma abordagem de Educação Ambiental contrária às práticas conservadoras historicamente presentes na educação

básica, conforme demonstrado em estudos de Gonzaga (2010, 2014a, 2014b), Loureiro (2007) e Guimarães (2004).

As ações formativas foram consideradas essenciais, dada a compreensão de que o período de atividades do PIBID é, relativamente, curto e pontual, mas seus efeitos, possivelmente, permanecerão no conhecimento das(os) agentes envolvidas(os) na instituição a partir da perspectiva do projeto.

Este artigo encontra-se estruturado do seguinte modo: inicialmente, apresenta-se os fundamentos teóricos do percurso formativo com as(os) bolsistas e a proposta de formação desenvolvida em conjunto com as(os) docentes participantes. Em um segundo momento, discute-se a atividade realizada, contemplando tanto o seu planejamento quanto a execução e a avaliação. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do projeto desenvolvido, com ênfase nos objetivos propostos e nos resultados obtidos na avaliação final.

## **2 Contextualização e fundamentos teóricos do percurso formativo com as(os) bolsistas no PIBID**

A escola tem se configurado, historicamente, como uma instituição que sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2018). Uma vez que a classe que detém os poderes políticos e econômicos dominantes não tem interesse na transformação histórica da escola e, em consequência da transformação social com vista a superação da sociedade de classes, entende-se que uma concepção de educação crítica só é possível ser pensada do ponto de vista da classe-que-vive-do-trabalho.

Nesses termos, para que a escola não se constitua como um mero Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 1974), cuja função se reduz a reprodução das relações sociais de produção capitalista, faz-se necessário romper com a lógica da formação para o trabalho produtivo, alienante, e assumir uma concepção de educação que conceba o trabalho como princípio educativo, mas também educação como *práxis* que comporta em seus fundamentos a integração entre ciência, cultura e trabalho para a vida social.

Na compreensão do trabalho como princípio educativo, parte-se da ideia de que educação e trabalho são atividades especificamente humanas, na medida em que, conscientemente, o ser humano planeja, trabalha, transforma a natureza e adéqua às suas necessidades materiais, sociais e culturais. Em contraposição, o trabalho degradante, produtivo, gerador de mais-valia e

insatisfação, não pode ser considerado educativo nos termos em que se entende o educativo como ação transformadora da realidade. É o trabalho no sentido da *práxis*, atividade teórico-prática por meio da qual os seres humanos se transformam, transformando também a realidade social em que se insere.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Já a *práxis* constitui a categoria central da filosofia que se concebe não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação (Sánchez Vázquez, 1977). Trata-se da *práxis* entendida como atividade material do homem social. “A relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; prática na medida em que teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 117).

A partir desse entendimento, o trabalho pedagógico planejado e desenvolvido coletivamente no PIBID de Pedagogia da UFRSA iniciou suas atividades formativas com as(os) bolsistas com o estudo epistemológico acerca do conceito filosófico *práxis*, a partir da referência teórica Sánchez Vázquez (1977), que sistematizou filosoficamente o conceito. Acrescenta-se ainda as contribuições de Pimenta (2012). Como parte do planejamento das ações, o grupo se debruçou sobre as definições conceituais de planejamento e de gestão escolar (Silva, [sd]), com ênfase na perspectiva democrática. Assim, chegou-se ao estudo sobre Projeto Político-Pedagógico com fundamento em Veiga (2002), incluindo a discussão do projeto da escola campo de atuação. A primeira temática problematizada teoricamente a ser trabalhada como tema gerador de discussão se remeteu à concepção de meio ambiente a partir da perspectiva socioambiental referenciada por Gonzaga (2014a). Ainda no âmbito da formação inicial, problematizou-se a conceituação epistemológica do termo Educação Ambiental como meio de construção de uma crítica, transformadora e emancipatória (Loureiro, 2003, 2004, 2015; Lima, 2009).

A partir da sistematização dos conceitos que estruturaram a formação inicial do PIBID, foi possível identificar uma mudança, por parte do grupo constituinte do subprojeto, acerca da compreensão conceitual dos termos *práxis*, meio ambiente e Educação Ambiental.

Com relação à compreensão do conceito *Práxis*, de início havia uma tendência, conforme assinala Sánchez Vázquez (1977), no entendimento de *práxis* como sinônimo de prática, sem

considerá-la atividade social consciente e transformadora. O produto desse ponto de vista mecanicista dá origem a um pensamento mistificado, reificado, utilitário e individual sobre a *práxis*, cuja forma a descaracteriza enquanto meio de intervenção dialética no mundo social. Após as reflexões mediadas pelos textos referenciados anteriormente, à medida que o grupo compartilhava seus pontos de inflexões, os discursos apresentaram a presença de uma percepção mais aprofundada do termo. *Práxis* não mais habitava o campo semântico restrito ao que é meramente prático; ao contrário, era constantemente referida como um movimento de transformação: um processo dialético de ação e reflexão, no qual teoria - fundamentada no conhecimento - e prática - ação concreta orientada para a transformação - são inseparáveis. A *práxis*, portanto, passou a ser interpretada como maneira de alterar a realidade e produzir cultura.

Já no que diz respeito à compreensão do termo meio ambiente, a visão inicial limitava-se aos elementos físicos e biológicos, com forte relação ao pensamento racionalista cartesiano e positivista, sem a correlação direta com as dimensões culturais, sociais, históricas e políticas. Como consequência, observava-se, sob esse prisma, uma visão reducionista, biologizante e fragmentada da questão ambiental. Tais perspectivas reducionistas são construções históricas, forjadas nas contradições da sociedade capitalista, e se materializam como parte do discurso ecológico oficial. Já "a 'tecnificação' da discussão ambiental na educação não deixa de fazer parte de um controle político e social da sociedade, por parte de setores estratégicos que disputam projetos distintos da sociedade" (Gonzaga, 2010, p. 165).

A partir dos relatos das(os) participantes foi possível evidenciar uma mudança de percepção conceitual que oportunizou, nas abordagens desenvolvidas, a indissociação dos processos históricos, sociais, políticos e econômicos da crise socioambiental. Aspectos que antes não constituíam objeto de análise da realidade, em função da visão reducionista predominante sobre o meio ambiente, passaram a ser incorporados, a saber: as interações sociais e culturais com a natureza e a própria relação do modo de produção capitalista com a crise socioambiental. Essas percepções se sustentam na tradição do pensamento crítico, no Materialismo Histórico-Dialético e no marxismo.

De forma subsequente, depois de considerar esse movimento de compreensão acerca do meio ambiente, também foi oportunizado refletir sobre as diferentes concepções de Educação Ambiental.

Historicamente, diferentes concepções de Educação Ambiental disputam sentidos e

espaços na educação. No Brasil, desde sua gênese, a Educação Ambiental tem se consolidado como um campo de conhecimento caracterizado pela pluralidade, o que resulta em diferenças significativas entre as matrizes teóricas, políticas e pedagógicas que compõem suas diversas vertentes. Nesse sentido, Layrargues e Lima (2011; 2014) destacam pelo menos três macro-tendências que expressam essa diversidade: a conservacionista, a pragmática e a crítica.

No que diz respeito à vertente conservacionista, ainda predominante nos currículos escolares, tem sua origem no conservacionismo das ciências naturais e, portanto, possui uma visão biologizante da natureza, além de permanecer dissociada das relações sociais, culturais e políticas.

Nessa perspectiva, estimula-se o despertar ou o resgate da sensibilidade em relação à natureza, vinculado à chamada pauta verde, sem, contudo, questionar a estrutura social vigente, limitando-se a incentivar reformas pontuais em partes ou setores específicos.

Já a vertente pragmática, associada ao discurso do desenvolvimento sustentável e ao chamado “consumo consciente”, está alicerçada no ambientalismo de resultados e no ecologismo de mercado, perspectiva convergente com o pensamento neoliberal. Desse modo, as mudanças propostas são de caráter superficiais, pontuais, pois não confrontam as causas históricas reais da degradação ambiental e, assim, fortalecem práticas de “compensação para corrigir a ‘imperfeição’ do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis” (Layrargues; Lima, 2014, p. 31).

Construída em oposição às correntes conservacionista e pragmática, a vertente crítica da Educação Ambiental está apoiada na “revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital” (Layrargues; Lima, 2014, p. 33). Por essa razão, confronta as desigualdades e a injustiça socioambiental, uma vez que problematiza as contradições do modelo de desenvolvimento e da sociedade capitalista. A proposta dessa abordagem educativa vai além da mera transmissão de informações ou da simples mudança de atitudes, uma vez que soluções reducionistas se mostram insuficientes. Seu objetivo central é politizar o debate ambiental, articulando as dimensões sociais, econômicas e culturais, bem como fortalecer os processos formativos comprometidos com a transformação social. De modo mais amplo, a Educação Ambiental crítica fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, no marxismo e na teoria crítica, ancorando-se em uma perspectiva contra-hegemônica, voltada para a formação de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação social e ambiental. Sobre essa concepção, Lima (2009) afirma que



(...) a EA alimenta o desejo de uma renovação profunda de todo ambiente educativo a partir de seu sistema de ensino-aprendizagem, seus métodos, princípios epistemológicos e paradigmáticos, conteúdos curriculares, formas de organização e relação com o entorno (Lima, 2009, p. 156).

De modo semelhante às definições de meio ambiente, a compreensão de Educação Ambiental apresentada pelas(os) bolsistas apresentava um caráter reduzido e desvinculado dos contextos políticos e processos sócio-históricos. Desse modo, as análises passaram a direcionar-se para a compreensão da perspectiva de luta socioambientalista, ressaltando que esta não se limita à mitigação dos efeitos do capitalismo.

Esse contexto de discussão foi riquíssimo pela aplicação do entendimento de meio ambiente, fundamentados, como menciona Loureiro (2003), na convicção de que a ação consciente dos sujeitos pode modificar a realidade. Para tanto, a Educação Ambiental deve ser analisada pelo entendimento da diferenciação existente nas ações dos agentes sociais e instituições que constituem a sociedade (Layrargues; Lima, 2014). O clímax das discussões coletivas referentes à Educação Ambiental e suas vertentes manifestou-se especialmente na reflexão acerca dos tipos de práticas influenciadas no âmbito educacional. Essas análises possibilitaram ampliar o repertório dos participantes e identificar se as práticas estavam orientadas para a responsabilização individual pelas consequências e soluções da crise ambiental ou revelavam as contradições presentes nas relações sociais e as diferentes responsabilidades pela degradação ambiental. Essa distinção é fundamental para compreender a amplitude das abordagens em Educação Ambiental, que podem variar de perspectivas conservadoras, centradas em mudanças individuais, a perspectivas críticas, que buscam explicitar e enfrentar as causas estruturais e históricas dos problemas socioambientais.

Todas essas leituras críticas, realizadas tanto em estudos coletivos quanto individuais, foram fundamentais para o processo formativo proporcionado pelo PIBID, uma vez que contribuíram para o avanço das compreensões iniciais das(os) bolsistas e para a construção de um posicionamento pedagógico que compreende a Educação Ambiental para além de conteúdos isolados, conhecendo-a como uma dimensão estruturante da *práxis* educativa para a transformação social.

### **3 Etapa formativa das(os) docentes**

Após as formações teóricas com as(os) bolsistas, iniciou-se o trabalho na escola campo de atuação, com o objetivo de conhecer a realidade social e educativa da instituição, bem como de iniciar o planejamento das ações a serem desenvolvidas. Nessa etapa, as análises iniciais do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma das escolas-campo permitiram constatar a ausência da temática ambiental no documento, suscitando questionamentos acerca de suas possíveis implicações.

A partir dessa percepção, emergiu uma inquietação referente à necessidade de formação continuada das(os) docentes da escola participante: seria possível promover algum tipo de formação para essas(es) profissionais, considerando que as práticas predominantes na educação básica estão, em grande medida, vinculadas a perspectivas da Educação Ambiental conservadora e comportamentalista? Além disso, questionou-se se o potencial transformador do projeto poderia ser ampliado por meio do envolvimento coletivo da escola nesse processo. Tais questões direcionadoras subsidiaram o planejamento da proposta formativa destinada às(aos) docentes visando, inclusive, a uma aproximação mais efetiva com a comunidade escolar.

Tomando como referência o referencial teórico que fundamenta o projeto e que, metodologicamente, reflete uma escolha consciente e intencional, planejou-se e executou-se uma atividade formativa voltada à apresentação dos objetivos do PIBID às(aos) docentes da escola. Além disso, a atividade oportunizou a apresentação da perspectiva de Educação Ambiental que propõe abordar o conceito de meio ambiente sob uma visão ampliada, em contraposição às abordagens conservacionista e pragmática (Layrargues; Lima, 2014). Essas abordagens, segundo os autores, tendem a desconsiderar as dimensões sociais, políticas e econômicas da problemática ambiental, mistificando os verdadeiros responsáveis pela crise vigente ao limitar-se a mudanças comportamentais e a reformas pontuais, sem questionar as estruturas que sustentam as desigualdades e injustiças sociais.

Na primeira etapa da ação, discutiu-se o papel do PIBID no contexto da escola campo de atuação, com ênfase nas normas do próprio programa, visando esclarecer tanto os objetivos quanto os limites das(os) bolsistas no ambiente escolar. Esse momento revelou-se de fundamental importância, uma vez que nem todas(os) docentes possuíam conhecimento detalhado sobre o PIBID; algumas(os) apenas haviam ouvido falar sobre o programa. Tal abordagem assegura a compreensão de que as(os) bolsistas não estão autorizadas(os) a assumir integralmente uma sala de aula, devendo, ao contrário, desenvolver ações previamente planejadas e pontuais em comum

planejamento com as(os) docentes.

Como, neste momento, o objetivo era identificar a concepção de meio ambiente predominante entre as(os) docentes, optou-se por uma metodologia que possibilitasse alcançar esse propósito. Em seguida, foi apresentada uma questão provocadora ao grupo: “Para você, o que é meio ambiente?” e, posteriormente, “O que é educação ambiental?”. As respostas a esses questionamentos foram registradas individualmente em uma folha de papel. Cada docente foi convidado(a) a compartilhar sua resposta com o grupo e a explicá-la livremente, indicando a origem de sua concepção.

Nesse momento, os apontamentos realizados pelas(os) docentes revelaram-se instigantes, pois, mesmo sem acesso prévio ao referencial teórico em discussão, conseguiram problematizar a temática, de forma razoavelmente crítica, a partir de suas experiências cotidianas, embora sem aprofundamento. Um aspecto interessante a ser mencionado é que, apesar de, durante a partilha oral, apresentarem em seus discursos aproximações com a abordagem crítica a respeito da crise ambiental, a maioria registrou, por escrito, palavras como natureza, respeito, consumo e preservação, termos mais relacionados às tendências conservacionistas. É provável que esses comportamentos se deem em razão do contato com materiais didáticos escolares que carreguem predominantemente preceitos da Educação Ambiental conservacionista e pragmática, expondo soluções tecnológicas e de mudanças comportamentais para as grandes problemáticas do meio ambiente, o que não resolve, nem atinge, os principais agentes sociais específicos responsáveis da degradação capitalista. Esses pontos também foram explorados à medida que eram apresentados, promovendo reflexões no grupo presente.

Assim, passou-se à etapa de apresentação e discussão do conceito de meio ambiente. O ponto de partida foram as compreensões de meio ambiente presentes nas perspectivas conservacionista e pragmática, consideradas macrotendências da Educação Ambiental, que restringem o conceito aos aspectos físico-biológicos e tendem a responsabilizar individualmente o sujeito pelas consequências e soluções da crise ambiental. Essas abordagens desconsideram a influência dos contextos político, social e econômico da sociedade capitalista de produção, limitando a compreensão das causas estruturais dos problemas ambientais.

Na ocasião, foram levantados os seguintes temas geradores de discussão: produção agroecológica versus produção em larga escala de pescados; impactos socioambientais dos parques eólicos no território potiguar; e demarcação de territórios indígenas e quilombolas em âmbito nacional. Desses temas, as participações foram mais amplas em relação à temática eólica,

devido à grande quantidade de projetos na cidade, os quais atravessam alguns preceitos da ideologia da sustentabilidade (Loureiro; Lima, 2012); indicando um grau maior de facilidade em perceber as contradições de problemas ambientais mais familiares às suas realidades, estendendo-se para a relação em sala de aula com as(os) alunas(os). Esses exemplos foram mais explorados oralmente pelo grupo, compartilhando possibilidades de reflexões que não dissociam a relação sociedade-natureza.

Para concluir, foram apresentados os conceitos de meio ambiente e de socioambientalismo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, relacionando-os com a macrotendência crítica de Educação Ambiental. O momento ainda foi oportuno para o grupo discutir a compreensão do termo *práxis*, no intuito de contribuir na desconstrução da tendência em assimilá-la como sinônimo de coisa prática, introduzindo a dialética de reflexão-ação-reflexão.

As(os) docentes demonstraram já ter tido contato com a tríade “reflexão-ação-reflexão”, porém, ao longo de seus percursos de estudo e diante do contato com diversos materiais, frequentemente privilegiavam um sentido reduzido, restrito ao campo semântico do prático e dissociado da teoria. Esse comportamento, semelhante ao observado entre os(as) bolsistas, indica uma popularização do enfoque utilitarista atribuído à *práxis*, que perpassa inclusive o meio acadêmico.

É relevante destacar que a assimilação desses conceitos a partir do Materialismo Histórico-Dialético é fundamento essencial para que a *práxis* docente constitua uma unidade indissociável entre teoria e prática, de modo a se garantir um posicionamento político-pedagógico bem definido. Compreendo-a dessa forma, a *práxis* assume seu lugar de atividade concreta, reflexiva e transformadora, por meio da qual os sujeitos afirmam-se no mundo ao mesmo tempo em que o transformam e são por ele transformados (Konder, 1992).

Loureiro (2003, p. 41), afirma que “não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pelo mundo (natureza), com sujeitos localizados histórica e espacialmente”, reforçando a necessidade de compreendermos os processos educativos em sua materialidade. Entender dessa forma exige, portanto, a ruptura com discursos genéricos que atribuem à humanidade a mesma responsabilidade pela degradação ambiental, desconsiderando as desigualdades históricas e estruturais que moldam as relações entre os sujeitos e a natureza até os dias atuais. É por essa razão que o conceito de *práxis* tem um papel central na educação, especialmente no campo da Educação Ambiental.

A proposta de formação organizada pelas(os) bolsistas, de forma geral, teve uma boa recepção das(os) docentes que, aos poucos, participaram das discussões e compartilharam suas impressões e inferências. Além disso, demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto, reconhecendo as próprias limitações teórico-formativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste trabalho procurou-se trazer reflexões quanto às possibilidades de articulação entre a formação docente e a Educação Ambiental Crítica no contexto do projeto do PIBID intitulado “*Práxis* Educativas para a Transformação Social”, tendo em vista proporcionar algum nível de ruptura, mesmo que inicial, com os ideais das vertentes conservacionistas que reduzem e diluem os aspectos sociais, políticos e culturais da relação da sociedade com a natureza.

As ações desenvolvidas demonstraram que, para além da criação de vínculos entre as pessoas envolvidas diretamente no programa, a proposta tem contribuído para despertar o interesse pela temática da Educação Ambiental e pela formação continuada. Esse momento formativo, conduzido pelas(os) bolsistas, favoreceu uma participação mais efetiva das(os) docentes nas atividades, uma vez que já estavam cientes da intenção do projeto e dispunham de maior conhecimento acerca de suas(seus) alunas(os), considerando seus interesses, preferências, habilidades, pontos de melhoria, entre outros aspectos relevantes. Apesar do período de tempo de atuação curto e limitado, a experiência pôde evidenciar que é dialeticamente possível, mesmo diante dos obstáculos estruturais e ideológicos presentes no contexto educacional, criar espaços de diálogos formativos para contribuir, em certa medida, com as expansões intelectuais importantes e necessárias à prática pedagógica.

Resgatar nos debates que a prática educativa também é uma prática política conduziu o trabalho para a compreensão da dialética entre ação e reflexão, como maneira de alterar a realidade e produzir cultura, especialmente pelas atividades se fundamentarem na abordagem do Materialismo Histórico-Dialético e na *práxis* - categoria filosófica indispensável e central para uma Educação Ambiental de fato transformadora. Esse processo de compreensão foi sendo abordado e construído de forma coletiva, tanto entre bolsistas quanto entre as(os) docentes. O contato com as concepções críticas de meio ambiente e Educação Ambiental possibilitou abertura para questionamentos das visões reducionistas frequentemente naturalizadas que ainda são

encontradas frequentemente nas práticas escolares. Com o estudo novos caminhos puderam ser iniciados para desenvolver novos sentidos pedagógicos das relações que ocorrem na sociedade contemporânea de forma mais ampla, crítica e política.

A partir do pressuposto de que a formação inicial e continuada estão intrinsecamente relacionadas, de que a educação constitui elemento essencial para a superação da sociedade de classes e de que a Educação Ambiental crítica representa um componente fundamental para a transformação da realidade social – especialmente em razão de seu caráter interdisciplinar –, a proposta desenvolvida não apenas atende aos objetivos do PIBID e as demandas da escola, dado o movimento dialético das sociedades, mas também tensiona e amplia o debate sobre o papel social da educação. Além disso, o processo formativo construído e socializado reafirma a necessidade de que a Educação Ambiental esteja vinculada à formação docente e seja compreendida como meio de leitura crítica da realidade e de intervenção sobre ela. Isso também significa a necessidade de reconhecer que a crise ambiental não se restringe à escassez de recursos ou à degradação natural e controlada de ecossistemas, mas está enraizada em um modelo de sociedade desigual, excludente e destrutivo, cuja lógica precisa ser desnaturalizada e revolucionada.

Por ora, este trabalho ressalta e fortalece as potencialidades da articulação entre universidade e escola tanto no âmbito da formação inicial como da formação continuada de docentes.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução: EVANGELISTA, W. J.; CASTRO, M. L. V. de. 19. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GONZAGA, M. J. B. Educação ambiental: uma análise de experiências em escolas públicas de Natal (RN). In: CABRAL NETO, A. (Org.). **Educação ambiental**: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

GONZAGA, M. J. B. A concepção de meio ambiente: da perspectiva ambiental a socioambiental. In: GONZAGA, Magnus José Barros. **A Política Nacional de Educação Ambiental**: Limites e Desafios para a sua efetivação na Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014a. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/37d8dbce-b5b2-4412-8e8c-cdffcecbfef1>. Acesso em: 06 maio 2025.

GONZAGA, M. J. B. Educação ambiental e práxis pedagógica: uma análise de práticas desenvolvidas em escolas públicas de Natal/RN. **REMOA - Revista Monografias Ambientais**, v. 14, n. 3, p. 3392-3400, 2014b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/13501/pdf>. Acesso em: 06 maio 2025.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: [https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident\\_eabras.pdf](https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf) . Acesso em: 06 maio 2025.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/#> . Acesso em: 08 maio 2025.

LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G. F. DA C.. Mapeando as Macro-tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil. **VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**. Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011%5Fanais/busca/pdf/epea2011-0127-1.pdf> . Acesso em: 08 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de O.; TOSHI, M. S. (org.). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, . 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, G. F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo , v. 35, n. Apr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zpt9r/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Ministério do Meio Ambiente; UNESCO. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Coordenação: Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília: MEC; MMA; UNESCO, 2007, p. 65-71. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e epistemologia crítica. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32, n. 2, p. 159-176, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5536/3443> . Acesso em: 12 maio 2025.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: Nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v 7, n 14, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1672/1521>. Acesso em: 12 maio 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Revista Ambiente & Educação**, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897/355>. Acesso em: 12 maio 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Práxis ou indissociabilidade entre teoria e prática. *In*: PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução: CARDOSO, L. F. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *In*: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, M. S. P. da. **Planejamento: concepções**. Escola de gestores da Educação básica, [sd].

SOUZA, A. L. L. de.; GONZAGA, M. J. B. **O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental**. O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental  
<BR> The dialectical and historical materialism in the environmental education research. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 138–152, 2014. DOI: 10.14295/remea.v31i1.4312. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4312>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.