

EDUCADORES AMBIENTAIS NAS ESCOLAS: AS REDES COMO ESTRATÉGIA

MAURO GUIMARÃES*

ANA MARIA DANTAS SOARES**

NÉRI ANDRÉIA OLABARRIAGA CARVALHO***

MARCOS PINHEIRO BARRETO****

RESUMO: A emergência da crise socioambiental aponta a educação ambiental para enfrentamento deste problema. A escola, vista pela sociedade como *locus* para a sua realização, é cenário de educadores que movimentam, ainda que em minoria, iniciativas contra-hegemônicas para inserir a educação ambiental na agenda escolar. Esta crise manifesta a crise civilizatória de um modelo de sociedade e sua racionalidade hegemônica. A escola não é deslocada da sociedade e vive esta crise de paradigmas. A participação em redes de educação ambiental é uma estratégia com potencial de romper o isolamento destes educadores em suas escolas, tornando-os partícipes de um movimento coletivo; de propiciar interconexão da realidade local contextualizada numa perspectiva ampliada; e de vivenciar um ambiente educativo para a formação contínua. Este artigo apresenta a esses educadores as redes como um ambiente para a práxis comprometida com a educação ambiental crítica.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica. Cotidiano escolar. Redes de educadores.

* Doutor em Ciências Sociais e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). *E-mail:* guimamauro@hotmail.com

** Doutora em Ciências Sociais e professora da UFRRJ. *E-mail:* adantas@ufrj.br

*** Mestre em Educação e pesquisadora do GEPEADS, da UFRRJ.
E-mail: neri_olabarriaga@yahoo.com.br

**** Doutor em Educação e professor da Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: pinheirobarreto@yahoo.com.br

ENVIRONMENTAL EDUCATORS IN THE SCHOOLS: THE NETS AS STRATEGY

ABSTRACT: The emergency of the socio-environmental crisis points the environmental education as a way to cope this problem. The school seems by the society as a *locus* to the environmental education implementation is scenery of educators that movie, even in the minority, against-hegemonic initiatives to insert the environmental education in the school schedule. This crisis manifests the civilizatory crisis from a model society and its hegemonic rationality. The participation in environmental education Nets is a strategy with potential of to break the isolation of these educators in their schools, making them participants of a collective movement; of to provide interconnection with the local reality place in a larger context; and of to experience an education environment for continuing formation. This article presents for these educators the Nets as an environment for the praxis compromised with the critical environmental education.

Key words: Critical environment education. Daily pertaining to school. Nets of educators

A emergência da crise socioambiental e uma certa informação sobre o risco de suas consequências levam a sociedade a apontar a educação ambiental (EA) como uma prática social voltada para o enfrentamento deste problema. Tanto é que a EA vem cada vez mais se difundindo em todos os setores da sociedade. Na educação formal, em particular, está presente, de alguma forma, em praticamente todas as escolas, como apontam pesquisas recentes (2004 e 2006) realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A presença da EA está se inserindo no cotidiano das escolas, por um movimento espontâneo de educadores que, preocupados com a situação, procuram inserir essa discussão em suas práticas pedagógicas. Espontâneo, porque apesar da EA estar institucionalizada com leis e políticas públicas própria para o setor, de modo geral, não há nenhuma imposição para que um determinado professor, ou a EA esteja presente como um conteúdo específico na grade curricular, o que indica que ela está acontecendo nas escolas por iniciativa de alguns educadores. No entanto, autores que defendem em suas obras uma perspectiva crítica de EA (Carvalho, 2004; Guimarães 2000, 2004, 2006; Loureiro, Layrargues & Castro, 2000, 2002, 2006; entre outros) explicitam que

as práticas que se difundem na sociedade, em sua maioria, reproduzem os paradigmas estruturantes da atual realidade socioambiental, reduzindo as possibilidades de contribuição da EA para a superação destes problemas, apesar da boa intenção da maioria destes educadores.

Práticas conservadoras de educação ambiental que se manifestam no dia a dia escolar, presas que estão a uma “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004), refletem a hegemonia de uma visão de mundo e sua racionalidade instrumental que geraram essa crise. No entanto, cada vez mais educadores ambientais assumem uma postura crítica em seu fazer pedagógico, construindo novas lógicas e “táticas” (Certeau, 1994), em que procuram, no cotidiano das escolas, práticas diferenciadas, questionadoras e problematizadoras, buscando a contextualização do que se ensina e faz em uma realidade mais ampla, inserida em questões hoje fundamentais na sociedade. Isso como forma de produzir um ambiente educativo que se realiza em ações de caráter pedagógico de intervenção na comunidade, assumindo a dimensão política da educação e potencializando o exercício de cidadania dos educandos e educadores. Ou seja, uma EA que instrumentalize e forme agentes atuantes no processo de transformação da realidade, voltado para a construção de uma sociedade socioambientalmente sustentável, o que faz do cotidiano escolar um lugar não só de reprodução, mas também de construção de novos valores sociais constituintes das novas realidades.

Esta forma de inserir uma perspectiva crítica de EA na realidade escolar vem se dando pelo embate hegemônico de educadores que, comprometidos, constituem-se como lideranças e/ou como aqueles que procuram ter práticas diferenciadas. Sendo estes ainda minoritários, tendem a iniciar o processo meio isolados, dentro de uma prática pedagógica tradicional que é hegemônica no cotidiano escolar, levando-os a sofrer falta de apoio, má vontade e mesmo pressões diretas e indiretas. Como fazer para que este movimento, que se realiza ainda de forma isolada e minoritária dentro do cotidiano das escolas, possa ter potencialidade para resultar em mudanças significativas das realidades em que se inserem?

Acreditamos ser na práxis de um fazer pedagógico crítico diferenciado que educadores estabelecem no cotidiano um movimento de resistência, que se contrapõe ao tradicional estabelecido e dominante. Assumir esta práxis diferenciada como uma postura ideológica é

estabelecer o embate contra-hegemônico que promove dialeticamente transformações, ao provocar novas situações-síntese destas contradições. Porém, o isolamento deste educador na escola tende a enfraquecê-lo e desanimá-lo, pois ações individualizadas são mais incipientes no enfrentamento de relações de poder e eles perdem motivação ao se perceberem sozinhos e fragilizados, tendo que superar uma série de dificuldades impostas a quem se coloca contra a correnteza (*status quo*). Neste tipo de situação, geralmente se produz resultados pouco significativos, ampliando o sentimento de impotência destes educadores. Como superar essa sensação/estado de impotência que muitos manifestam para transformar a realidade?

Queremos, neste artigo, explicitar a importância da criação de “movimentos coletivos conjuntos” (Guimarães, 2004) de resistência entre educadores ideologicamente comprometidos com a inserção da educação ambiental crítica na própria escola e na sociedade, propondo, como uma das estratégias de luta, a formação de redes de educadores que estejam em situações similares em outras escolas e instituições de ensino, com a intencionalidade de realizar a dimensão política desta EA e potencializar a atuação destes educadores como força contra-hegemônica em um espaço público ampliado.

O investimento destes educadores neste movimento, não deverá ser apenas a de somar ações individualizadas em cada escola, mas o resultado de uma ação conjunta de um coletivo que interaja de alguma forma em suas práticas, nem que seja pela sintonia propositiva estabelecida por objetivos comuns. Acreditamos que, desta feita, essas ações conjuntas possam gerar uma sinergia que amplia a força de pressão de práticas contra-hegemônicas em um “movimento coletivo conjunto” (Guimarães, 2004), para além da soma de iniciativas individualizadas. Para isso, certamente tem que ser articulada uma intencionalidade comum deste coletivo, mesmo que suas ações estejam acontecendo em cada escola. É nestas forças que contradizem, questionam o que está posto como um caminho único para seguirmos e que ousa apresentar o inédito (porém viável), através de um novo pensar-fazer, que podemos esperar por uma transformação da realidade para algo que acreditamos e lutamos ser melhor.

É dessa forma que defendemos, neste artigo, a proposição de formação destes coletivos em rede de educadores, com participação das

universidades, como forma de consolidar em todos os espaços possíveis, entre estes o virtual, essa vertente crítica de educação ambiental e o que reciprocamente dá consistência política a esses educadores que se encontram isolados. A idéia de formar rede de escolas já estava presente historicamente na concepção crítica de educação, como poderemos ver na experiência de Freinet que relataremos a seguir.

Contexto de redes na história da educação crítica

Para defender a necessidade e a urgência histórica de um movimento político-pedagógico, animado por redes de coletivos de educadores que respondam criticamente aos desafios impostos pela crise socioambiental contemporânea, buscamos inspiração na fértil experiência de Célestin Freinet e de seus companheiros professores, iniciada na França, após a Primeira Guerra Mundial. Freinet começou sua experiência como professor primário num pequeno vilarejo na França, em 1920, com 24 anos, depois de quatro anos de convalescença por ter perdido um pulmão durante a guerra. Recusando a oferta de uma aposentadoria por invalidez, por conta do comprometimento de sua voz com a seqüela pulmonar, ele assume uma turma multisseriada de 35 alunos, filhos de camponeses pobres. Sentindo-se aprisionado, tanto como seus alunos, numa sala pequena e obscura, sem encontrar apoio na pedagogia tradicional para superar o desinteresse dos alunos e os seus limites físicos, Freinet rompe os primeiros limites do seu isolamento e sai com seus alunos para o que passou a ser conhecido como as “aulas-passeio”. Saindo com as crianças para pesquisar a aldeia, seus habitantes, os processos de trabalho, os elementos da natureza, Freinet retornava à sala para trabalharem em textos livres as observações e conclusões do que foi vivenciado e observado. Ao invés da memorização de conhecimentos acabados e impressos no livro didático, os temas são gerados a partir dos interesses dos alunos, que, trabalhados coletivamente com apoio nos conhecimentos em gramática, biologia, história, geografia e demais saberes, permitem uma leitura crítica da realidade vivida. Intuitivamente, sugere Oliveira (1995, p. 113), Freinet inicia uma *práxis* educativa que, para enfrentar as contradições sociais, econômicas, políticas e ideológicas expostas pela Primeira Guerra Mundial, encontra fundamentação teórica e prática em duas fontes, principalmente: o anarco-sindicalismo e o materialismo histórico.

Quando recupera um primeiro tipógrafo e o transforma em “ferramenta” de uma “oficina escolar”, com ativa participação de seus alunos, autores intelectuais e materiais de seus textos, que são impressos para serem lidos na escola e fora dela, Freinet inaugura uma experiência de produção escolar que se consolida numa proposta político-pedagógica com repercussão na França e fora dela, por força de um movimento cujo ideário emancipatório e sua proposta pedagógica muito se aproximam da idéia de rede que defendemos neste artigo. Com a chamada “correspondência escolar”, estabelece-se uma intensa interlocução com outras classes em diferentes regiões da França, com professores e alunos incorporando os princípios e as ferramentas do “materialismo escolar”¹ proposto por Freinet. As aulas-passeio, o texto livre, a imprensa escolar, a correspondência entre escolas, em que passam a trocar suas respectivas produções, tornam-se práticas disseminadas numa autêntica rede de colaboradores, identificados tanto por uma rejeição à pedagogia tradicional, pelo seu artificialismo, elitismo e conservadorismo, como pelo compromisso ético e político de construir uma escola popular. Militante sindical e político, Freinet e muitos outros professores engajam-se na construção de uma cooperativa de ensino (Cooperativa de Ensino Laico [CEL]), ocupada com a pesquisa e a produção de materiais pedagógicos, de textos teórico-metodológicos, de jornais e de revistas, fortalecendo um projeto coletivo de contestação, não apenas em relação à ordem escolar estabelecida, mas servindo de instrumento de afirmação de um novo projeto de escola e de sociedade. Organizada nos princípios da autogestão, da cooperação e da participação voluntária de seus membros, a CEL atravessará a conflagrada conjuntura marcada pela crise capitalista que conduzirá a Segunda Guerra Mundial, atuando firmemente com educadores de toda a Europa, na resistência à ascensão do nazi-fascismo. Sobrevivendo às perseguições, que levaram parte de seus militantes aos campos de concentração, o movimento “Freinet” ainda continua presente no cenário educacional europeu, embora sem o vigor emancipatório do período entre-guerras. Afinal, não seria o único movimento a ser afetado pelos impactos da consolidação da agenda neoliberal na vida material e simbólica das sociedades humanas, enfraquecendo sobremaneira os ideários comprometidos com a emancipação humana e afastando do horizonte humano qualquer pretensão de transformação da realidade definida pelos poderes hegemônicos. Ao recuperarmos, ainda que brevemente, a memória

das lutas pedagógicas francesas, lideradas por um professor primário na primeira metade do século XX, temos dois objetivos: primeiro, chamar a atenção para a necessidade de recuperarmos a capacidade política de resistência contra a aparente irreversibilidade do projeto civilizatório capitalista e, segundo, pesquisar, nas lutas passadas, alguns elementos para animar as lutas de coletivos de educadores no início do século XXI, no cenário de uma grave crise de sustentabilidade, com riscos globais que oferecem perspectivas sombrias de futuro para nós humanos, bem como para as demais formas de vida no planeta.

Romper o isolamento, como fez Freinet e seus companheiros, parece indispensável e, para tanto, seguiremos neste artigo defendendo a constituição de uma rede que articule educadores dispostos a lutarem por outra possibilidade de futuro para a humanidade e para a natureza.

Universidade e escolas: aproximações e enredamentos

A universidade, diante das pressões próprias da contemporaneidade, se vê também frente a um desafio: continuar apegada a velhos conceitos, orientando currículos/conteúdos e práticas para atender a uma estrutura fechada, normativa e continuamente identificada como impositiva e restritiva, centrada num modelo disciplinar hierarquizado; ou, de outro modo, repensar-se, reavaliar-se e reorientar-se por processos auto-organizativos, realmente contextualizados historicamente e culturalmente, numa perspectiva que avance para a quebra do paradigma cartesiano que modelou a ciência moderna e busque entender que o conhecimento é produzido a partir do próprio sujeito e da sua inserção no universo/sociedade, observado na multiplicidade de facetas que o constituem como humano. A partir desse entendimento, focaliza-se a importância da intensa e extensa rede de relações que se interconectam, numa interdependência entre todos os processos sociais e naturais que configuram a própria humanidade e que traçam a teia de comunicações entre os diferentes sujeitos nos quais ela se faz presente.

Por outro lado, esse desafio também é o de promover o entendimento do currículo como política cultural e, como tal, permeado de diversidade, de múltiplos olhares, de valores e apreensões diferenciadas

da ciência e da técnica, sem verdades absolutas e imutáveis, mas possibilitador de novas construções teórico-metodológicas que possam caminhar no sentido de um conhecimento emancipatório. Isso de forma a provocar o que Boaventura Santos (1996) chama de capacidade do espanto, de indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo, que, segundo ele, serão fundamentais para aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e pessoas e entre grupos sociais, compreendendo o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural.

Tecer uma nova concepção de currículo também para os cursos universitários significa romper com a visão reducionista do currículo técnico-linear, privilegiando práticas que permitam uma maior inserção de estudantes e docentes na realidade social e de trabalho. Nesse sentido, a extensão universitária assume um papel fundamental, possibilitando criar uma rede formativa em que possam ser aprofundados os temas e percebidas as suas interrelações, construídas estratégias metodológicas que (re)aproximem e (re)alimentem os conteúdos formais de cada currículo profissional. Tecendo as redes dessas temáticas ditas transversais poderemos tentar, aos poucos, quebrar o paradigma disciplinar dominante e trazer para as atividades acadêmicas de ensino e extensão os elementos normalmente presentes na atividade de pesquisa, quais sejam: o autoconhecimento, o diálogo com outras áreas do conhecimento, a necessária definição de um objeto de pesquisa e a construção de metodologias, a necessidade de socializar os resultados obtidos; em síntese, a rica possibilidade dos sujeitos se construírem coletivamente e se desenvolverem a partir das descobertas que a atividade de pesquisa pode oferecer.

Nessa perspectiva de olhar, a extensão tem tornado possível o estabelecimento de redes que englobam diferentes instâncias da sociedade, instaurando espaços que permitem a troca de saberes, a difusão de experiências e práticas inovadoras, a criação de metodologias adequadas às diferentes realidades, construindo uma permanente interlocução, com a utilização de variados meios de comunicação e divulgação, desde a rede virtual, até a produção de jornais, cartilhas, panfletos etc., capazes de atender às diferentes demandas e possibilitar a interação, o acesso e a inclusão das populações mais periféricas e carentes.

Com esse entendimento, como ilustração do que propomos, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) participou da construção do projeto de instalação de um Coletivo Educador para a

Baixada Fluminense,² sendo escolhida como instituição coordenadora. Este Coletivo engloba instituições municipais do poder público, escolas, ONGs, grupos organizados e sindicatos de seis municípios localizados numa das regiões mais populosas do estado do Rio de Janeiro e com problemas socioambientais gravíssimos.

O trabalho que vem sendo dinamizado aponta para uma fecunda possibilidade de parceria de forças contra-hegemônicas, com a potencialidade de criar espaços importantes de intervenção no delineamento das políticas públicas municipais. Percebemos que a criação de redes educativas socioambientais pode estabelecer uma nova agenda que incorpore os questionamentos já dados e outros que vão surgir no seio destes coletivos. Entendidos como espaço educativo de afloramento de conflitos, porém também de construção de consensos relativos às relações de poder estruturante do real, para a necessária busca de alternativas que deem conta de atender as demandas cada vez mais intensas que surgem no que se refere à questão ambiental e suas interfaces sociopolíticas e econômicas.

No âmbito da instituição universitária, percebemos que, como resultado do enfrentamento contra-hegemônico, aos poucos se desconstruem idéias pré-concebidas como verdades e certezas universais e, conseqüentemente, reformulamos e ressignificamos os conceitos, saberes e as práticas, inclusive passamos a investigar, em maior profundidade, as questões e conhecimentos relacionados as nossas trajetórias vivenciais/acadêmicas e/ou profissionais e ao nosso papel como sujeitos e cidadãos que somos. Com isso, parece-nos que o verdadeiro sentido da extensão universitária aparece e se instaura num movimento constante de re-alimentação formativa, o que nos parece um importante eixo político desta dimensão educativa presente na sociedade, que potencializa e intensifica a aproximação e consolidação da interatividade entre instituições educacionais, como a universidade e a escola, na sociedade. Este enredamento institucional alavancado pelo movimento de aproximação com uma intencionalidade crítica, resultante do esforço político de grupos que se colocam, de ambas as partes (escola e universidade), afins e em sintonia, aponta-nos como sendo um importante esforço de luta para a difusão de uma educação ambiental crítica na sociedade brasileira. A formação de redes em que interajam educadores, professores e pesquisadores destas instituições, inseridos em suas

comunidades e contextualizados na sociedade, nos parece assumir um papel de centralidade na elaboração de proposta de lutas e fortalecimento desta educação ambiental que acreditamos contribuir na construção da sustentabilidade, em uma nova relação entre natureza e sociedade.

Das tecnologias de informação às redes de educação ambiental

O vertiginoso e irreversível crescimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) vem instaurando, em nossa sociedade, novos ambientes e dinâmicas de apropriação, difusão e produção da informação. Utilizadas de maneira mais frequente e em larga escala, as inúmeras plataformas tecnológicas onde se manifestam as informações rompem com as fronteiras geográficas e temporais pelo uso das mais variadas linguagens.

Neste contexto, a trindade tecnologia, comunicação e informação ganha amplitude através da TV, do rádio, do jornal, do vídeo, do computador e, principalmente, no advento da internet, que permitiu o fortalecimento não apenas da arquitetura em rede, mas também o crescimento de movimentos sociais organizados em redes e de novas possibilidades de interrelação entre agentes educadores formais e não-formais.

Estes educadores, conforme seu repertório e interesse, podem traduzir, no espaço virtual interconectado por computadores, ações e discussões numa interface que se abre para novas e múltiplas conexões entre saberes e participantes, com grande potencial de ruptura com a previsibilidade, a pré-determinação, a homogeneização monoculturalizante.

Em franco processo de consolidação, esta nova estrutura/ambiente de redes vem se instaurando como uma estratégia inovadora tanto como dinâmica organizativa de mobilização social, quanto como produção de conhecimento. No desafio de catalisar subsídios capazes de potencializar suas atuações e de reformar o atual modelo conservador, os educadores ambientais vêm se apropriando dessa novidade das redes, pela via tecnológica, de maneira a caracterizá-las como campo de atuação, mobilização e de intervenção social. Com intuito de obter respostas às demandas da contemporaneidade, este movimento emerge e se contrapõe no embate hegemônico, na busca de um sentido mais crítico de

educação ambiental, com a ocupação de um espaço pela participação de pessoas e instituições que defendem ambientes de manifestação das diversas posições presentes na sociedade, em que, em seus aspectos consensuais e conflitantes, estas posições se estruturam e são estruturantes da realidade socioambiental.

As redes de educação ambiental, apesar de ainda debutantes em nossa cultura, têm multiplicado e frutificado impactos positivos significativos no fortalecimento de ações de indivíduos e entidades. São oriundas de um acúmulo de discussões que tendem a aclamar mudanças que permitem que ocorra um paulatino enraizamento e fortalecimento da educação ambiental na sociedade brasileira

São compostas por atores diversos que se apropriam do ambiente da virtualidade (sem descaracterizar a importância do presencial), geralmente pelo uso de listas de discussão, como forma de mobilização e articulação para o desenvolvimento de ações, assim como para troca de informações de eventos, novidades, conteúdos acadêmicos, textos diversos, entre outros. São vistas como um ambiente de relação, aberto, plural, democrático e que opera na verticalidade, onde as informações circulam livremente pela não-linearidade de seus fluxos.

Operando com padrões de dinâmica conectiva e morfológica, que se assemelham aos ecossistemas naturais, seus atores encontram neste ambiente/estrutura possibilidades de vivenciarem a perspectiva de mudanças de valores, hábitos e atitudes individuais e coletivas, tornando propenso o ambiente de rede para reflexões e práticas que podem contribuir na gestação de uma nova cultura em ebulição.

Diante da multiplicidade de conceituações acerca das redes (Amaral, 2004), é importante situar que as de que falamos questionam frontalmente as relações de poder interpessoais e interinstitucionais que, hegemonicamente, estruturam a sociedade contemporânea. Sendo assim, concordamos com Martinho (2004), quando entende que a rede, como estrutura/ambiente auto-organizativa, fundamenta-se em práticas e princípios democráticos de relação e comunicação de atores e informações, que privilegiam a multiliderança, constituída de elementos autônomos, interligados de maneira horizontal e que cooperam entre si, tanto virtual como presencialmente.

Contudo, segundo Carvalho (2007), este ambiente/estrutura resultante e produtor de articulações, geralmente, não é vivenciado em

toda a sua potencialidade. A autora nos adverte que a potencialidade das redes é regulada pela intencionalidade na participação de seus atores e que os diversos princípios constituintes de uma rede, como a conectividade, horizontalidade, diversidade, multiliderança, participação solidária, não são valores hegemônicos no mundo moderno. Sendo assim, Carvalho alerta-nos sobre a tendência de serem reproduzidos nas redes os valores hegemônicos estruturantes de uma realidade que se quer transformar. Viver as redes em sua potencialidade prescinde do reconhecimento de participação por seus atores de uma intencionalidade referenciada por uma nova perspectiva paradigmática. É na intencionalidade e sua vivência que a atuação em rede constitui-se como uma possibilidade do exercício-formação de uma nova cidadania que se interconecta, o que descortina a dimensão pedagógica desta nova estrutura/ambiente organizativo e suas possibilidades formativas.

Neste contexto, a materialização das redes, em sua dimensão pedagógica constituinte de uma nova e necessária cidadania, significa viver a intencionalidade na atuação, em que: a conectividade que se volta para a relação cria um campo interconectivo gerador de sinergia em suas múltiplas relações; a horizontalidade opera como forma de viver a superação de hierarquias e relações de dominação tão fortemente estabelecidas em nossa sociedade entre indivíduos, relações de classes e entre sociedade e natureza; a consolidação de relações dialógicas entre as partes, as partes e o todo, o todo e as partes; na multiliderança supera-se a centralidade e verticalidade da forma tradicional de liderar; como um espaço plural e inclusivo que se realiza aberto à diversidade, ao outro, ao diferente e ao compartilhamento solidário.

Portanto, acreditamos que na participação na formação de redes de educação ambiental, aqui teorizadas, reside uma potencial alternativa de romper o isolamento destes educadores ambientais em suas escolas, assim como nos coletivos educadores que se constituem, de torná-los partícipes de um movimento coletivo que propicia a interconexão desejada de uma realidade local contextualizada, em uma perspectiva ampliada para o desenvolvimento de suas ações educativas. A rede, assim entendida, pode se apresentar como uma real possibilidade de construção de um espaço educativo, público e ampliado, constituído por aqueles que acreditam na importância do exercício da democracia participativa, aberto a todo tipo de manifestações que contemplam posições antagônicas e complementares. Posições estas que, em suas manifestações, são

estruturadas e estruturantes da realidade socioambiental que se intenciona transformar.

A formação de redes, como estratégia de uma intencionalidade crítica em sua dimensão educativa, pode se constituir e ser constituída na e pela ampliação do espaço público e se colocar na perspectiva do embate hegemônico, capaz de gerar, em sua síntese, a constituição de uma nova realidade socioambiental – a construção de um mundo melhor –, objetivo que leva os educadores a inserir espontaneamente a educação ambiental de forma tão significativa na realidade escolar brasileira, neste início de um novo milênio.

Recebido em janeiro de 2008 e aprovado em outubro de 2008.

Notas

1. Tomando o trabalho como princípio educativo e, portanto, a sala de aula como um lugar de produção, Freinet procura transformar as condições materiais do ato educativo, desalienando o trabalho pedagógico, na medida em que, planejando coletivamente o uso de um tipógrafo (meio de produção) para a livre expressão dos alunos (força de trabalho), articula-se o pensar e o agir numa práxis potencialmente transformadora.
2. Coletivo Educador é um programa do MMA, aberto através de edital público, que tem como um dos seus principais objetivos, através dos processos de formação, constituir uma rede de educadores ambientais populares que tenha como compromisso promover a melhoria do lugar onde vivem, por meio de intervenções e da participação nas tomadas de decisão daquela região. O Coletivo Educador Baixada Integrada envolve os municípios de Seropédica, Paracambi, Nova Iguaçu, Mesquita, São João de Meriti e Japeri, com a participação de instituições públicas e organizações da sociedade civil.

Referências

AMARAL, V. Redes sociais: conexões. In: MARTINHO, C. et al (Org.). *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. 2. ed. Brasília, DF: WWF-Brasil, 2004. (CD-ROM).

CARVALHO, I.C.M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, N.A.O. *Redes de educação ambiental: um meio como proposta pedagógica para o mundo entrelaçado*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. (Org.). *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. Campinas: Papirus, 2006.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Censo Escolar – 2006 e 2004*. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/censo>. Acesso em: 16 nov. 2007.

LOUREIRO, C.F.B. ; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINHO, C. et al (Org.). *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. 2. ed. Brasília, DF: WWF-Brasil, 2004. (CD-ROM).

OLIVEIRA, A.M.M. *Celestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995. (mimeo.)

SANTOS, B.S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina. 1996.