

## A PRÁXIS AMBIENTAL EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria das Graças Ferreira Lobino<sup>1</sup> – SEME/Vitória

[mglobino@hotmail.com](mailto:mglobino@hotmail.com)

**Resumo:** A transição dos regimes autoritários para democráticos trouxe consigo, no âmbito da educação, a perspectiva da gestão democrática. Entretanto essa só se consolida em parte já que a ação democrática tornou-se unilateralmente representativa em detrimento da participativa. Em paralelo emerge incisivamente o debate da educação ambiental sobressaindo a vertente naturalista eclipsando o enfoque político emancipatório. Resgatar a autenticidade de um e de outro via gestão democrática, fundamentada na pedagogia libertária em ação contra-hegemônica à pedagogia liberal, é a proposta deste ensaio.

**Palavras-chave:** gestão democrática; educação ambiental crítica; reorganização curricular

### Contextualizando e problematizando a gestão democrática

A autêntica democratização das sociedades, tanto no que se refere às relações de saber quanto as poder, tem por epicentro a democracia participativa (e seus corolários) em contraponto a democracia representativa das ideologias liberais. No Brasil, a democratização é um discurso recorrente no âmbito das políticas públicas, em especial a partir da Constituição de 1988 tanto quanto em teses e dissertações acadêmicas acompanhadas de conferências, fóruns, deliberações e tratados conquanto pouco se traduza em práticas sociais transformadoras.

Rememorando a História observamos que a partir da década de 70 do século passado, as transições dos regimes autoritários para democráticos se tornaram um grande fenômeno político no cenário mundial. Começando na Europa (Portugal, Grécia e Espanha) estendeu-se pela América Latina e Leste Asiático, nos anos 80 e pela Europa Oriental com a queda dos governos comunistas no final da década de 80 e início dos anos 90. Todos esses movimentos em todas as regiões, em que pese suas diferenças específicas, têm em comum o fato da restauração democrática nunca ter se consolidado efetivamente o que fez Weffort (1992) identificar esses regimes emergentes como *novas democracias*, argumentando que suas construções ocorreram em condições na qual foi impossível fazer a transição sem a completa eliminação do passado autoritário resultando, em razão disso, em “formas institucionais peculiares” enfatizando mais a delegação do que a representação (ou a participação). Particularmente quanto ao Brasil, Michel Debrun (1983) considera que, substancialmente, os

eixos fundantes da política brasileira não mudaram desde a independência sendo um misto de conciliação, autoritarismo mobilizador/desmobilizador e liberalismo. Embora constate esse fenômeno, Debrun, reconhecendo que a sociedade é socialmente construída, enfatiza que se trata de um evento datado, não eterno, decorrente da configuração das relações sociais, econômicas, políticas e que por não ser *a-histórico* pode e deve ser superado.

No universo educacional esta “nova democracia” não poderia se fazer ausente com conseqüências diretas na gestão democrática da escola esquematicamente expressa *a)* na organização curricular dos saberes/fazeres escolares<sup>2</sup> e *b)* no conselho de escola. É emblemático o fato de que embora os incisos I e II do art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, estabeleça a *participação dos educadores na elaboração do projeto político pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local nos conselhos de escola ou equivalentes*, o que legalmente formaliza a prática da participação democrática, porém esta pouco se traduz em prática social sendo profundamente passiva ou mesmo civilmente desconhecida, embora essa condição seja historicamente plenamente identificável. (Cury, 2002).

*Primeiro* pelos reconhecidos centralismo e autoritarismo alimentados pelo velho patrimonialismo de Estado representado pelos atos institucionais e os decretos-leis que eram formas corrompidas de gestão que se baseava no controle do “vigiar e punir” e nos comandos verticais “neutros” que resultariam em reações de temor, obediência cega e dever irrestrito suplantando o diálogo, o respeito e o direito; *segundo* porque os espaços acadêmicos de formação das licenciaturas e dos bacharelados eram (e ainda o são!) fragmentários e alienantes mantendo o predomínio da *ratio técnica* e a quase, senão total, ausência da *ratio política*. Ambas contribuíram, e contribuem, para que a escola torne-se um arremedo do modelo produtivo segundo a receita da teoria do capital humano que limitando o papel do docente na estrutura organizacional da instituição e ratifica a divisão social do trabalho, onde “*o especialista planeja e o professor executa*”, promovendo, assim, a intensificação da hierarquização e imprimindo um exacerbado valor às relações verticais dificultando as manifestações coletivas, criativas e singulares no interior da escola. No cotidiano escolar esse desequilíbrio (intencional porque ideologicamente, político e culturalmente, imposto) dificulta a ocupação do magistério (e da comunidade como um todo) nos espaços coletivos da instituição com que diz respeito ao efetivo exercício da democracia participativa retratado na “abdicação” do protagonismo quer de um quer de outro. Abdicação que se exprime, fundamentalmente, na *gestão democrática das relações de saber*, isto é, na construção do Projeto Político Pedagógico, e na participação consistente nos conselhos escolares que na

gestão democrática autêntica deve se constituir em *conselhos participativos* mais sólidos que nos atuais que nada mais são que uma composição formal sem a efetiva participação política das comunidades.

Avançando nesta leitura histórica-pedagógica identifica-se no complexo cenário contemporâneo o questionamento sobre qual seria a nova centralidade do processo educacional. Pensamos que o foco deve ser numa centralidade que privilegie as relações entre os sujeitos sociais, o contexto e a produção do conhecimento. Nesta perspectiva urge a necessidade de problematização e compreensão da complexidade do processo educativo que é a de articular os saberes acadêmicos/escolares com os “não saberes” (ou “saberes de direito e de fato”) aos da coletividade, ou seja, estabelecer diálogo entre a comunidade chamada científica e a comunidade local e do território vivido.<sup>3</sup>

Sem dúvida que esse processo exige a desinstalação de “lugares pré-estabelecidos” de saberes historicamente demarcados e que neste sentido o fazer solitário docente vai necessitar se articular na dimensão ampla do fazer educativo, isto é, para além de sua área específica o que, em outras palavras, significa dizer que é necessário e até mesmo imprescindível problematizar a cultura escolanovista, ou seja, de que o processo educativo é tarefa única e restrita a professores e especialistas. Aliás, este é um dos motivos de resistência da aceitação da participação de pais e comunidade no processo de gestão escolar e, principalmente, do conhecimento. Na verdade, diga-se, em geral, essa participação, se reduz à corroboração na prestação de contas de verbas advindas dos órgãos públicos e em captar recursos ou em programas de voluntariado com os “amigos da escola”, o que resulta em negação da responsabilidade do Poder Público com a educação (principalmente a *pública*) e a transferência deliberada dessa para o mercado como prescreve os manuais do neoliberalismo ao que só se contrapõe com a radicalização da democracia via a efetiva participação ativa de toda coletividade.<sup>4</sup>

### **A Educação Ambiental (EA)**

Na outra vertente da nossa análise cabe avaliar a questão da Educação Ambiental. O primeiro ponto é que o movimento ambientalista, por não ter nascido no âmbito da educação regular, oficial, faz com que ainda hoje haja prevalência da Educação Ambiental no âmbito da educação não formal. Acrescente-se a isso a maciça presença de biólogos nesse movimento o que contribui, evidentemente, para que se sobressaia o caráter biologicista e, mais acentuadamente ainda, conservacionista que desconsidera as questões político-econômicas contidas na complexidade da discussão ambiental.

Não que esse “reducionismo” em si mesmo tenha alguma conotação negativa. Ao contrário. O que aqui se quer ressaltar é que ao relegar as relações e práticas sociais a vertente biologista, unilateralmente considerada, acaba por não enfrentar as questões de fundo e afins que estão no epicentro da EA, tais como: a relação dialética homem-sociedade-natureza, a desigualdade e exclusão social em voga ou o consumismo (industrial e pessoal) desenfreado e negligente. Por conseguinte, trazer a EA para a educação formal não é suficiente (nem garantia de êxito ainda quando honestamente desejado) se não revermos os pressupostos paradigmáticos através dos quais ela será trabalhada nesse espaço.

De fato, o INEP (2004) cerca de 94% das escolas brasileiras praticam EA. Isso é consequência da mobilização da sociedade, em especial após a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (Rio 92), bem como a difusão oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997. Entretanto, segundo Guimarães (2004), *“toda as atividades de EA ... tem-se dado através de projetos pontuais e extracurriculares, por iniciativa de professores e/ou direções de cada escola, caracterizando uma dinâmica voluntarista e periférica ao sistema escolar”*. Esta situação também é confirmada por Cavalcante (2006) indicando que: *“(...) o problema da abordagem transversal [indicado pelos PCN's], para o discurso oficial, é que pressupõe o desejo da escola ou do educador em discutir problemáticas sociais, o que significa que o trabalho com tais questões longe de ser sistematicamente e formalmente no contexto das disciplinas e planejamento escolar, sua importância é episódica e eventual”*. Ora, no caso da temática ambiental, a situação é gravíssima pelo fato da vertente conservacionista ser a mais recorrente nas práticas de Educação Ambiental contribuindo mais para a reprodução do que para transformação social. Além do que as práticas e pesquisas em EA, historicamente, são majoritárias *fora* do campo da educação formal e quando inseridas na formalidade nem sempre correspondem ao que se espera de uma autêntica prática pedagógica. Loureiro & Lima (*Fundamentos, reflexões e experiências em educação ambiental*, 2006) advertem para o fato de que *ao desenvolver em suas pesquisas, os professores raramente buscam seus referenciais no campo da Educação stricto sensu, o que faz com que, muitas vezes, não sejam levadas em conta as especificidades da escola, definidas por seus objetivos, características da profissão docente, espaço físico, clientela e políticas públicas*.

Aceitando o que acima é dito, entendemos que a EA deve constituir-se a partir de um enfoque participativo e democrático, compreendendo que o ato educativo é processual, contínuo e permanente, alicerçando uma concepção de ambiente, de vida, como totalidade que considere a relação natureza/sociedade/sujeitos sociais como uma unidade dialética

reafirmando, assim, a possibilidade de que uma EA crítica, emancipatória e transformadora<sup>5</sup> se inscreva no escopo das concepções críticas que, no Brasil, são nomeadas de pedagogia libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos. E essa concepção que advogamos é que deve alicerçar a base filosófica dos Projetos Políticos Pedagógicos construídos coletivamente e ser seu fio condutor. Lobino (2004) — concordando com Tomazello (2001) e outros — atestam que *as temáticas transversais é que deveriam ser os princípios estruturadores do currículo* sendo que as diferentes áreas do conhecimento é que deveriam ser inseridas “transversalmente” e EA Crítica se constituiria “naturalmente” como epicentro e mote dessa transversalidade.

### **Gestão democrática como *ethos* e possibilidade de consolidação de uma EA Crítica via a gestão plenamente democrática**

Pesquisadores como Leff (2002), Layrargues (2004) e Loureiro (2003, 2005, 2006), e outros, conscientes da complexidade da questão ambiental entendem que a EA transcende os aspectos da ecologia naturalista para orbitar na esfera política ideológica. A crise é civilizacional, segundo Leff, e se manifesta no questionamento da concentração do poder do Estado e do mercado e nas reivindicações por cidadania, democracia, equidade, justiça, participação e autonomia.

Este cenário - aliado à compreensão de que a educação é determinante na inculcação ideológica que, por seu turno, é alicerce dos nossos pressupostos existenciais e normativos (a espinha dorsal das relações sociais) - põe em relevo a extrema urgência/emergência de priorizar as relações político-econômicas e sócio-culturais na *práxis pedagógica* da Educação Ambiental Crítica nos sistemas formais de ensino com desdobramentos, de acordo com a nossa análise, na autonomia da escola.

Para tanto se impõe à construção de um outro consenso, ou seja a constituição de uma ideologia contra-hegemônica partindo do rescaldo marginalizado, silenciado e pouco utilizado *princípio da comunidade (ou do território)* entendido como o conjunto de pessoas (“*homo socius*”) organizadas num todo que manifesta algum traço de união compartilhando um legado cultural-histórico considerado comum e os mesmos desejos e aspirações,<sup>6</sup> traduzidos nas dimensões da isonomia, equidade social e da solidariedade,<sup>7</sup> contribuindo para a formação da cidadania emancipatória (no lugar da cidadania para o consumo) e, *pari passu*, do cidadão planetário (ou ecosófico) abrangido pelas três dimensões ecológicas: a social, a mental e a ambiental que, por extensão, no âmbito da educação ecopedagógica - *pedagogia*

*revolucionária estreitamente vinculada à Teoria Crítica* - traz consigo a figura do *ecoprofessor*”,<sup>8</sup> intelectual orgânico a serviço da vida. (Lobino, 2001), convergindo para os pressupostos traduzidos da Lei 9.597/99 que trata do Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA) na perspectiva de uma comunidade (ou território) sustentável. Sem dúvida, o mote desta reconstrução só pode ser a escola por ser ela o *locus* privilegiado de disseminação ideológica que é e sendo ou ainda, segundo Gramsci, o “*instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis*”.

Trabalhando pela cultura contra-hegemônica, problematizando dialeticamente realidade social como ponto de partida e a transformação como ponto de chegada a escola pode acionar cumplicidades para além dos seus muros reconhecendo (e “fazendo seus”) os saberes popular-coletivos dando amplitude à democratização do saber. Neste contexto os conselhos de escola - frutos da esfera instituinte e do poder civil - são espaços a serem ocupados recuperando, *com eles e por eles*, a dimensão da participação como essencial no resgate da escola pública como direito cidadão. Soma-se a isso a inserção dos diferentes saberes e vivências na construção de bases histórico-críticas na formulação do PPP articulando os fundamentos acadêmicos/escolares aos “não saberes” (ou “saberes seculares”) da coletividade estabelecendo, assim, o diálogo entre as comunidades que a constituem. Cabe lembrar que Loureiro (2005), por exemplo, destaca entre os principais elementos da EA Crítica “*o envolvimento dos diferentes grupos sociais que compõem determinada instituição ou ambiente (escola, comunidade, unidade de conservação, empresa, sindicato, família, etc.) em todas as etapas de um projeto, programa ou ação.*”.

Essa *mudança paradigmática* forjada na constituição dos colegiados representativos e participativos dos diferentes segmentos escolares, na democratização dos múltiplos saberes fortalece (ou mesmo inaugura) o paradigma da prática social em uma instância plural e deliberativa concebida como processo de construção coletiva e socialização dos conhecimentos reconhecendo, enfim, que há tantas formas válidas de saber quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. A “ocupação de espaços” e a “desinstalação de lugares preestabelecidos”, requerem, por conseguinte, repensar as funções de uma educação centralizadora e racionalista e apontar para a descentralização democrática na qual a sociedade civil assume - jurídica, histórica e ontologicamente - como seu o que o é de fato e de direito e detêm, por meio dela, o *controle social* do poder estatal consolidando, na *prática dessa vivência participativa*, a gestão democrática como *ethos* da EA Crítica sustentado no *engendramento da práxis instituinte*, isto é, das organizações de pais, das associações de

moradores e dos centros comunitários onde as escolas se situam. Esses pilares originam uma “nova cultura” a ser conquistada e vivenciada.<sup>9</sup>

Evidentemente inúmeras ações decorrentes da simbiose da gestão democrática e a centralidade da EA Crítica na organização curricular Crítica depende de aprofundamento e origina uma série de desafios, dentre os quais destacamos como os mais urgentes:

- a mobilização da participação popular no controle civil das políticas públicas especialmente ao que diz respeito à questão controversa entre desenvolvimento sustentável/sociedade sustentável;
- o estreitamento da relação escola-comunidade focando em especial as associações de pais e de moradores bem como outras manifestações sócio-culturais e ambientais;
- articulação entre pesquisa, ensino e extensão objetivando a prática sistemática de valorização do docente a fim de adequar as temáticas da EA Crítica à realidade dos territórios sustentáveis e participar da formulação de políticas públicas em conformidade com o PRONEA;
- redimensionamento da organização curricular tendo a EA Crítica como eixo central para tanto as disciplinas seriam instrumento de releitura do mundo de forma interdisciplinar onde não haja privilégio de uma sobre a outra nem exclusividade de quaisquer saberes, quiçá alcançando mesmo a transdisciplinaridade – o que, por si só, traz em seu bojo a necessidade de enfrentamento na agenda das instituições formadoras dos profissionais da educação.

Não seria imprudente afirmar por fim que embora a EA Crítica e a gestão democrática plena não tenham nenhum caráter messiânico podem, como ponto de partida, dinamizar e impulsionar a construção coletiva de currículos problematizando dialeticamente a realidade vivida possibilitando, conforme Santos (2000), a proposição da subversão da hegemonia vigente de um conhecimento regulação para um conhecimento emancipação que faça sentido para aprendizes, mestres e toda coletividade. Permitindo, concomitantemente, a desconstrução histórica da dicotomia entre natureza e cultura (*naturalizando o homem e humanizando a natureza*) por enraizar e fazer aflorar á consciência o *direito à vida como eixo central* abrangendo desde “os princípios ecológicos gerais (comportamentos em harmonia com a natureza) a uma nova ética política (abertura na direção da pluralidade política e na tolerância com o outro) até os direitos culturais e coletivos em torno da reapropriação da natureza e da redefinição de estilos de vida.” (Lobino, 2007).

## Notas

<sup>1</sup> Mestre e doutoranda em Educação, Especialista em Altas habilidades e Planejamento pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente universitária na pós-graduação, foi também professora de Ciências Naturais na Educação Básica. É atualmente membro da Comissão Intermunicipal de Educação Ambiental do Espírito Santo (CIEA/ES), Ex-conselheira do Conselho Estadual de Educação (CEE-ES) e suplente do FUNBEB/nacional Implementou desde 1990, o projeto Alternativa para o Ensino de Ciências/LEACIM/UFES, desenvolvendo uma metodologia inter/transdisciplinar em Educação Ambiental no ensino fundamental, gerando o livro *Plantando conhecimento, colhendo cidadania: plantas medicinais, uma experiência transdisciplinar* (2001, 2004) no qual relata a vivência de um projeto de educação crítica, emancipadora e transformadora. Autora também do livro *A práxis ambiental educativa – diálogo entre diferentes saberes* (2007), resultante da pesquisa do Mestrado em Educação. É militante nas associações de moradores e nas comunidades de pais. Publicou e publica artigos e ensaios em revistas acadêmico-científicas e anais de congressos locais, regionais e internacionais. Desenvolve trabalho articulando saúde, meio ambiente e educação. Coordena o Coletivo Educador Ambiental de Vitória-COLEDOC projeto local filiado ao Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais-MMA/MEC.

<sup>2</sup> Considerando que todo saber obrigatoriamente vem acompanhado de um “certo fazer” doravante evitar-se-á a repetição da expressão “saberes/fazeres” automaticamente representada apenas na expressão “saberes”.

<sup>3</sup> Há de se considerar que com a conurbação e a metropolização dos territórios esta questão precisa ser considerada a luz das demandas múltiplas que daí advêm como é o caso do território da chamada Grande Vitória.

<sup>4</sup> Moscon (2000) afirma que dentre a gama de propostas para autonomia da escola, duas se destacam: a primeira ligada à visão mais operacional e administrativa e a segunda que tem como ponto de partida a democratização da educação e se assenta na educação popular. Enquanto, *para nós*, as primeiras se constituem, na prática, mecanismos sutis engendrados pelo Estado para desviar o funcionamento dos conselhos das questões político-pedagógico para o administrativo-financeiro fato confirmado por meio de pesquisas publicadas pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação; a segunda articula-se a uma escola pública universal, mas multicultural, que garanta um padrão único de igualdade, ao mesmo tempo respeitando a diversidade local, onde o popular se insere no público, unindo o civil e o estatal para chegar à escola popular.



<sup>5</sup> Como no caso anterior, doravante o uso da expressão “EA Crítica” seguida de adjetivos como “emancipadora”, “transformadora” e equivalentes será grafada tão somente como “EA Crítica” subentendendo que, por si só, essa já traz consigo todos os atributos referenciados.

<sup>6</sup> Observe-se, de passagem, que este traço de união e aspirações comuns não implica, necessariamente, na *não* manifestação das divergências que, numa democracia autêntica, é a característica basilar que permite a “*circulação do pensamento divergente*”.

<sup>7</sup> Na esfera jurídica deve primar pelos princípios democráticos da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (Cury, 2002, p. 167 e sgs.).

<sup>8</sup> *Ecoprofessor* é um neologismo criado e utilizado por Lobino (2001) para designar do coente “que pensa planetariamente e age localmente”.

<sup>9</sup> Para Gramsci essa “nova cultura” é construída em processo contra-hegemônico para substituição da cultura burguesa forjada na ideologia liberal. Sua construção não seria privilégio de sábios intelectuais, mas um processo político no qual todas as pessoas independente de instrução, etnia, gênero, sexualidade, religião, constituídas numa classe comum de expropriados e exploradas engajadas na *práxis social participativa*, crítica e transformadora. Para tanto Gramsci também preconiza o estabelecimento da escola criadora que realizaria muito mais que um processo de amadurecimento intelectual, mas também consistiria em um método investigativo na busca de “verdades novas” (mesmo que a verdade seja velha) ao contrário de ser apenas um espaço de “inventores e descobridores” ou, o que muito mais nefasto, um programa predeterminado que obrigue à inovação e a originalidade a todo custo. Para Gramsci são essas “novas verdades”, calcadas na filosofia da práxis, que se constituiriam na “nova cultura” o que nos remete diretamente ao que podemos chamar de *investigação-militante*.

## **Referência bibliográfica**

BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional**. Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, Espírito Santo, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação básica**. Brasília: CNE/CEB, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

CAVALCANTE, L. O. H. A pedagogia radical de Henry Giroux e a educação crítica - rumo a uma ambientalização da pedagogia. In: Paz, R. J.(Org.). **Fundamentos, reflexões e experiências em educação ambiental**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo , v. 18, n. 2, jul/dez 2002.

DEBRUN, Michel. **A conciliação e outras estratégias**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LAYRARGUES, P. P. (org.) **Identidades da Educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental** - sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis- RJ: Vozes/PNUMA, 2001.

LOBINO, M. G. F. **Influências liberal/ pragmatistas na educação brasileira: uma análise histórico-filosófica**. Pró-Discute, UFES, Vitória, v. 5, n. 3, p. 32-51, set./dez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plantando conhecimento, colhendo cidadania: plantas medicinais, uma experiência transdisciplinar**. 2 ed. Vitória: Bios, 2004.

\_\_\_\_\_. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. Vitória: Edufes, 2007.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica. In **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos de educadores**. Brasília: MMA, 2005.

LOUREIRO, C. B. F. & LIMA, A. educação ambiental e a escola: uma tentativa de reconciliação. In: J. G. S PAZ, R. J. (org.). **Fundamentos, reflexões e experiências em educação ambiental**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política** Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

\_\_\_\_\_. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política** Rio de Janeiro: Quartet, 2003 In: SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCON, Eduardo Augusto Oliveira. O discurso da autonomia na reforma educacional dos anos 90. **Cadernos de Política e Administração da Educação**. Ano II, n.4 jul/dez. Vitória, 2000.

POMPÉIA, S. M. **Formação ambiental de agentes locais**. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, 1995.

SABÓIA, B. A filosofia gramsciana e a educação. **Em aberto**. Brasília. Ano 9. nº. 45, jan./mar, 1990

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Política e Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TOMAZELLO, M. G. Parâmetros Curriculares Nacionais e Educação Ambiental: Educação para a cidadania? **Educação: Teoria e prática**. Rio Claro, v.9, n.16, 2001.

WEFFORT, F. **Qual democracia**. São Paulo: Cia. de Letras, 1992.