

PARTICIPAÇÃO COMO AÇÃO POLÍTICA PARA ACESSO À DIREITOS FUNDAMENTAIS: QUÃO PRÓXIMO E O QUÃO DISTANTE?

CARLA ANDREA MOREIRA

carlanature@gmail.com

Doutoranda do Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. Área de concentração Ensino de Biologia. Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (Brasil).

ROSANA LOURO FERREIRA SILVA

rosanas@usp.br

Livre docente no Departamento de Zoologia do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo – IBUSP (Brasil). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação ambiental e Formação de Educadores - GPEAFE e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

Resumo

A Educação Ambiental é resultante da confluência de dois campos epistemologicamente distintos: ambiental e educacional, e por isso, acomoda discursos, que por vezes, divergem entre si, mesmo tendo como horizonte a transformação social. Diante disso, é fato reconhecer que são diferentes as tendências político-pedagógicas que compõem o campo da Educação Ambiental que registram diferentes concepções ideológicas. Neste artigo, propomos discutir sobre a dimensão política da participação e como ela se configura na Educação Ambiental, refletindo sobre quais sentidos convergem para a formação crítica e emancipatória de uma sociedade que vive as contradições de um sistema político e econômico, que rumo a enfrentar os desafios de um mundo sob a égide da crise climática. Defendemos que a educação é uma potente ferramenta social que pode mobilizar a sociedade para a ação, ao investir na formação política participativa dos sujeitos. Por isso, concebemos que, independentemente da diversidade de discursos e conflitos inerentes a transversalidade e tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental é fundamental definirmos qual sociedade queremos construir, tendo em vista que vivemos em tempos que é urgente planejar futuros possíveis e definir alternativas viáveis para reconstrução do tecido social que atendam de modo mais justo, mais solidário, mais plural a natureza político-social humana.

Palavras-chave

Educação Ambiental, discursos, participação política, emancipação, ideologia.

Abstract

Environmental Education is the result of the convergence of two epistemologically distinct fields: environmental and educational. As such, it accommodates discourses that sometimes diverge from one another, even though they share the goal of social transformation. Given this, it is important to recognize that the political-pedagogical trends that make up the field



of Environmental Education are diverse and reflect different ideological conceptions. In this article, we propose to discuss the political dimension of participation and how it is configured in Environmental Education, reflecting on which meanings converge for the critical and emancipatory formation of a society that experiences the contradictions of a political and economic system, which is facing the challenges of a world under the aegis of the climate crisis. We argue that education is a powerful social tool that can mobilize society for action by investing in the participatory political education of individuals. Therefore, we believe that, regardless of the diversity of discourses and conflicts inherent in the transversality and political-pedagogical trends of Environmental Education, it is essential to define what kind of society we want to build, given that we live in times when it is urgent to plan possible futures and define viable alternatives for rebuilding the social fabric that serve human political and social nature in a more just, supportive, and pluralistic way.

Keywords

Environmental education, discourse, political participation, emancipation, ideology.

Como citar este artigo

Moreira, Carla Andrea & Silva, Rosana Louro Ferreira (2026). *Participação como Ação Política para Acesso a Direitos Fundamentais: Quão Próximo e o Quão Distante?*. *Janus.net, e-journal of international relations* VOL. 17 Nº. 1, DT 2 – Dossiê Temático – Educação Ambiental, democracia e participação social no enfrentamento da crise civilizatória provocada pelas mudanças climáticas globais, Julho 2026, pp. 6-22. DOI <https://doi.org/10.26619/1647-7251.DT0526.1>

Artigo submetido em 5 de janeiro de 2026 e aceite para publicação em 10 de maio de 2026.





PARTICIPAÇÃO COMO AÇÃO POLÍTICA PARA ACESSO À DIREITOS FUNDAMENTAIS: QUÃO PRÓXIMO E O QUÃO DISTANTE?

CARLA ANDREA MOREIRA

ROSANA LOURO FERREIRA SILVA

Introdução

Neste artigo teórico, propomos discutir sobre a dimensão política da participação na Educação Ambiental, refletindo sobre quais sentidos convergem para a formação crítica e emancipatória de uma sociedade que vive as contradições desse sistema político e econômico, que rumo a enfrentar os desafios de um mundo sob a égide da crise climática. As reflexões serão orientadas pela questão provocadora que nomeia este artigo: “Participação como ação política para acesso à direitos fundamentais: quão próximo e o quão distante?” entendendo que respostas sociais devem ser perpetradas diante da emergência climática e das injustiças sociais.

O processo civilizatório estabeleceu princípios de uma racionalidade econômica e instrumental que moldaram a forma como a sociedade contemporânea organiza seus padrões tecnológicos, suas formas de produção, sua organização burocrática e os seus aparelhos ideológicos (Leff, 2018).

Nesse quadro contemporâneo de sociedade, refletimos a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, reconhecendo a imbricação entre as desigualdades sociais e o colapso ambiental, proveniente de um regime socioeconômico marcado pela acumulação e apropriação dos recursos naturais, e essencialmente, resultantes de escolhas políticas e econômicas (Marques, 2019).

Concordamos com Layrargues (2020) quando afirma que no regime capitalista, as relações de poder são assimétricas e envolvem mecanismos variados de opressão simbólica e dominação cultural que se valem de manipulação ideológica para fins de controle e manutenção da ordem social vigente. Um dos sintomas desse fenômeno se coloca diante de nós quando, mesmo diante do aprofundamento das desigualdades que negam o acesso às condições materiais de vida, se aprofunda uma cultura que prevalece a individualização e auto responsabilização pelos problemas.



Em meio a uma arena de disputas discursivas e cenário de múltiplas crises, encontramos a Educação Ambiental como investimento social que desafia conciliar discursos do campo das Ciências Humanas, sobretudo da Educação, e das Ciências da Natureza que, epistemologicamente, são campos imersos em horizontes ideológicos distintos. Por consequência, é esperado que tais horizontes gerem, por vezes, conflitos, por vezes, consensos que fortalecem o campo de pesquisa da Educação Ambiental, quando por exemplo, incitam reflexões sobre a práxis; assim como, enfraquecem-no, sobretudo quando reproduzem discursos que pouco contribuem para a formação crítica dos sujeitos sociais, ao reproduzir os discursos hegemônicos que mantêm os mecanismos de opressão.

Esses conflitos se dão em horizontes ideológicos distintos, contraditórios entre si, mas que se chocam e se renovam, traduzidos em tendências político-pedagógicas dentro do campo que podem ser democraticamente interpretados como positivos e renovadores. Contudo, podem também resultar em crise de identidade, de coerência e até mesmo, de ruptura com os propósitos de uma pedagogia que visa motivar mudanças, seja qual for a tendência da Educação Ambiental.

É fato que, buscar homogeneidade discursiva no campo da Educação Ambiental beira a ingenuidade, como também implica em desconhecer o contexto histórico e a diversidade ideológica que a caracteriza, uma vez que conflitos, disputas e contradições são inerentes ao que Pierre Bourdieu (2005) conceitua como campo social.

Entretanto, Carvalho (2016), ao citar Payne (2009), defende a necessidade de haver certa coerência interna em relação às perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas que orientam práticas sociais de produção de conhecimento pelo campo da Educação Ambiental. Partindo dessa premissa, entendemos que, se a pesquisa precisa encontrar coerência quantos aos valores comuns à Educação Ambiental, isso também precisa ser refletido nas práticas, uma vez que ambas se conectam e se materializam nos discursos produzidos sobre e no campo.

A Educação Ambiental brasileira, desde o final dos anos 1970, tem passado por um crescente movimento de consolidação, globalização e institucionalização (Thiemann; Carvalho; Oliveira, 2018). De acordo com as autoras e autor, um espaço foi conquistado no quesito promoção de políticas públicas, em contrapartida, a Educação Ambiental foi sendo gradualmente adotada pelos setores produtivos, que por vezes, não tratam das questões com a complexidade necessária, ocultando as raízes sociopolíticas dos problemas ambientais.

Em sua origem no Brasil, a Educação Ambiental foi construída a partir de bases concretas, como a da desigualdade e injustiça social, e por essa razão, sob o horizonte de uma pedagogia emancipatória, visava a ruptura com os modelos desenvolvimentistas da modernidade. As teorias crítica e da libertação inspiraram e subsidiaram formulações para novas pedagogias, entendendo que somente uma formação humana poderia favorecer a contínua reflexão das condições de vida como parte inerente do processo social, funcionando assim como elemento indispensável para a construir outras habilidades sociais e relações que estruturam a sociedade. (Layrargues; Loureiro, 2013).



Em 1995, Reigota já destacava que a Educação Ambiental visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental.

É nesse contexto que tem origem a macrotendência crítica da Educação Ambiental, que adota como centralidade a mudança societária, uma vez que entende ser prioritária uma formação para a emancipação. Uma Educação Ambiental centrada na formação humana e política (Loureiro; Layrargues, 2013), afinal, seria revolucionária a difusão de uma pedagogia competente em formar uma massa crítica para atuar na nova democracia que renasce no país.

Este artigo adota uma abordagem teórica qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, por meio de revisão bibliográfica seletiva de autores relevantes para o campo da EA crítica no Brasil, dentre eles, Phillippe P. Layrargues, Carlos Frederico B. Loureiro, Luiz Marcelo de Carvalho e Isabel C. M. Carvalho.

Esses autores entendem que a tendência crítica da Educação Ambiental desenvolve práticas sociais em um sentido contra hegemônico eficiente em (re) conectar as relações sociais ao propor uma análise mais complexa sobre as questões ambientais. Tem como proposta construir habilidades sociais capazes de problematizar o sistema capitalista como causador das desigualdades e injustiças sociais e ambientais, e sobretudo, instrumentalizar respostas viáveis frente a esse modelo.

A partir de então, tem-se uma Educação Ambiental que não pode ser neutra, ou melhor, que tem uma identidade e um compromisso político-pedagógico com a transformação social. Mas como e quais caminhos para a transformação social? E, sobretudo, qual transformação?

Na primeira parte deste texto apresentamos autores e autoras, sobretudo em contexto brasileiro, que caracterizam e analisam mecanismos que favorecem a participação como instrumento democrático, em favor de uma sociedade que busca a igualdade de direitos e a equidade dos acessos. Na sequência, desenvolvemos algumas reflexões sobre o campo da Educação Ambiental, discutindo suas contradições, trajetórias e disputas discursivas, a fim de compreender como esses conflitos direcionam os processos participativos voltados para uma formação mais crítica e emancipatória.

Para finalizar, convidamos à reflexão sobre quais caminhos podem nos distanciar e quais caminhos podem nos aproximar de uma formação para a atuação política transformadora que tanto necessitamos frente a um mundo social adoecido, que insiste em ocultar os maiores problemas humanos e negar a existência do outro como parte de si e da sua existência.

Participação e sua dimensão política em contexto nacional

A espécie humana é um ente associativo (Dallari, 2002), por consequência, é um ser que não vive, tampouco, sobrevive sozinho. Para defender a tese de que a espécie humana é um ente associativo, Dallari remete a terminologia aristotélica *zoon politikon*, expressão em latim que significa animal político. Um animal político que só existe mediante



coexistência na *polis*, onde *polis*, para Aristóteles (384-322 a.C.), referia muito mais do que um animal que vive em cidades, ou relativo à urbanidade, mas sim, a condição de convivência dentro de um contexto político de cidade. Tal condição implicaria em habitar a cidade e ser afetado por ela, ou melhor, estar sob efeito dos múltiplos elementos que a estruturam e a fazem funcionar.

Seríamos, portanto, uma espécie animal político-social, obrigatoriamente gregária, que não apenas vive, mas convive e depende do outro da mesma espécie, cuja sobrevivência é subsidiada por uma rede emaranhada de agentes, leis, culturas, valores, signos, e que sem ela seria impossível sobreviver.

Sobre essa questão, Duarte (2020) nos explica que a concepção aristotélica sobre a natureza político-social humana se dá além do âmbito biológico, porque recorre a dimensão ontológica, enquanto ser de corpo e alma, cujos processos internos, dialéticos, dialógicos e epistemológicos, convergem socialmente mediados pela linguagem. Para Aristóteles, afirma Duarte, a dimensão político-social humana estaria dependente da capacidade ou da dotação de ser um portador de razão, memória, experiência, paixão e possibilidade de busca da virtude. Logo, para esse animal político-social, participar, ou seja, *fazer parte de*, implicaria, necessariamente, em conviver em sociedade por meio de uma atuação direta nos rumos da vida coletiva.

Uma consequência direta dessa condição, segundo Dallari (2002), é de que o ato de participar não é uma escolha, mas um dever e um direito. Um dever concebido sob uma perspectiva em que todos, sem exceção, devem participar dos processos de tomada de decisão, considerando a necessidade da fixação de normas para organização do convívio social e impedir a barbárie. Um direito, assegurado no período de redemocratização do país pela Constituição de 1988, uma vez que existe o direito individual, mas apenas porque é exercido na convivência em sociedade.

Todavia, a ideologia hegemônica tem transformado o ser político-social e sua potência política de ação coletiva dentro do grupo, com o grupo, para o grupo, em partidarismo político, reduzindo a concepção de participação direta e todo o espectro de atuação no direcionamento da vida em sociedade, em aspectos partidários restritos à eleição (Duarte, 2020). Essa despolitização da ação política ontologicamente dada, anula a capacidade de reação frente aos desafios da contemporaneidade, analisa o pesquisador. Teixeira (1997) também recorre a esse argumento, quando conceitua o termo “participação” e analisa a multiplicidade de sentidos, em especial, sobre o desvio de sentido restrito ao ato eleitoral. Segundo o autor, na *polis*, o sentido referia a concepção *participação = tomar decisão*, uma ação restrita a uma camada da população, aos que possuíam propriedades na Grécia antiga, que tinham direito ao voto. Na atualidade, Teixeira destaca os vieses ideológicos do termo que permanecem assombrados pela questão de classe, e servem aos propósitos de legitimação da dominação que busca controlar o Estado. Enquanto isso, há um investimento por meio dos aparelhos ideológicos em difundir a ideia de um sistema legítimo e democrático, e de uma sociedade participativa, materializada nos eventos eleitorais.

Outra pesquisadora que nos ajuda a compreender essa dimensão político-social humana é Sawaia (2002), que reconhece o valor da atuação social dos sujeitos em regimes



democráticos, mas afirma que o mercado tem postulado o estereótipo do homem autossuficiente, em uma contínua operação de desmoralização e enfraquecimento de signos fundamentais que subsidiam a participação, como classe, povo, humanidade e movimento. Para a socióloga, as forças econômicas e os conflitos de poder, antes disfarçados em cena democrática, transformaram-se em cena humanitária e psicológica, onde os sujeitos são motivados a se voltarem para as suas interioridades, cujo resultado é a despolitização e o esvaziamento de uma consciência de coletividade.

Sobre o atual momento histórico, ela reflete sobre o deslocamento das formas de participação, convergindo de perspectiva ético-política de potência da ação, para uma potência de padecer, ao afirmar que, segundo Sawaia (2002, p. 127),

Esboça-se um *design* participativo dominante, em que o participante típico é o consumidor de religião, de companhia, de pílulas da felicidade como o Viagra e o Prozac, de literatura de auto-ajuda. Esse sujeito pode escolher entre três estratégias de participação: a narcísica e anônima, a compulsiva e imperativa e a participação interesseira-neoliberal (otimização do consumo, da produção e de recursos).

Esse tipo de atomização da participação e desaparecimento da coletividade e das relações humanas como subsidiárias às condições materiais e imateriais da existência atendem à lógica de mercantilização da vida, e por outro lado, apagam possibilidades de organização e fortalecimento da ação popular. Vivemos, portanto, sob um sistema político e econômico global que impõe uma lógica societária centrada na cultura do individualismo, com o adensamento da exclusão social, sem limites éticos, em nome da expansão do capital (Vasconcellos, Loureiro, Queiroz, 2010).

O sistema capitalista é contraditório, mas pragmático, porque busca constantemente a eficiência e investe no discurso ideológico de que vivemos na era do conhecimento, fundamentada pelos avanços da ciência e tecnologia. Ainda, afirmam Vasconcellos, Loureiro e Queiroz (2010), nesse contexto, a ciência se torna um dos processos sociais que sustentam e são sustentados pelo capitalismo mundializado, uma vez que a ciência passa a ser incorporada pelos sistemas produtivos e apenas uma parte da sociedade usufrui dos avanços tecnológicos. É nesse contexto também que o sistema deposita confiança na ciência e tecnologia como salvadora de eventuais problemas gerados pelos modos de exploração dos recursos naturais, sem qualquer responsabilização pela interferência direta nos ciclos de vida terrestres que desestabilizam toda a rede complexa das relações ecossistêmicas.

Em substituição, impõem um ecossistema econômico em que a acumulação primitiva e a manutenção de relações de poder assimétricas ditam os ciclos de vida social. Nesse jogo, afirmam Loureiro e Layrargues (2013), o papel do Estado não serve aos interesses públicos, mas sim, aos interesses privados, com vistas a garantir a continuidade de um modelo de expansão e acumulação do capital.

Em sentido oposto, nos regimes ditos democráticos, as decisões devem ser pautadas por mecanismos participativos que vão além do ato eleitoral em si mesmo, considerando à representação dos diversos segmentos da sociedade, onde os sujeitos devem ter papel prioritário na construção e organização dos rumos da vida social (Moreira; Silva, 2022).



A afirmação de Bordenave (1994, p. 08) “Democracia é um estado de participação.”, sintetiza a intrínseca relação entre participação e democracia, e ao mesmo tempo, confirma a relação dialética entre um regime político de governo fundamentado pela ação direta da sociedade civil nos processos decisórios e o fortalecimento da emancipação dos sujeitos sociais por meio de mobilização popular.

Todavia, há um caminho a ser trilhado para a potência de ação e resgate dos valores democráticos de fato, tendo em vista que vivemos em regimes majoritariamente democráticos pelo globo, mas ditados pela organização econômica que desvia princípios de participação. Sawaia (2002) exemplifica bem esse fenômeno e qualifica como *fashion* o emprego do termo participação na atualidade, quando reconhece a variedade de sentidos configurados em diferentes discursos, variando de intensidade, que vão da simples adesão até a ação direta dos sujeitos. E é exatamente nesse bojo que sentidos antagônicos ocultam subtextos ideológicos e indicam as disputas discursivas materializadas na linguagem.

A socióloga afirma que, historicamente, o termo participação, por mais contraditório que possa parecer, já encontrou centralidade tanto nos discursos liberais, fascistas e ditatoriais, como nos discursos mais progressistas e revolucionários.

Sobre essa questão, Sawaia (2002, p. 120) relembra os construtos marxistas,

Marx não nos deixa esquecer que existem políticas de participação excludentes, uma forma de participação-exploração em que uns extraem benefícios da participação do outro e instigava a classe trabalhadora a reagir à participação passiva, um pseudobenefício garantido pelo “Estado-protetor” visando a participação social ativa dos grupos e camadas populares, isto é, o poder de gerenciar os assuntos de seus interesses.

Para Bader Sawaia, essas contradições de sentidos não são resultantes de imprecisão conceitual, ou polissemia do termo, como Bordenave (1994) e Laval (2011) consideravam, mas sim, reveladoras das contradições que são intrínsecas ao sistema capitalista neoliberal, afinal, segundo ela, a participação é exterior a si mesmo, uma vez que é imanente à sociedade e regulada por concepções de justiça, igualdade e de felicidade, logo trata-se de uma questão ético-política.

Assim também concorda Dagnino (2004), que reconhece a referida polissemia do termo “participação” como resultante de uma disputa político-discursiva, pelo menos no contexto brasileiro. Isso porque, explica Dagnino, nos anos 1990 dois projetos estavam, simultaneamente, sendo articulados no país: de um lado, o cenário de expansão da democracia no Brasil que conquistava mais espaço para atuação da sociedade civil para tomada de decisões; por outro, estava em curso o fenômeno mundial da globalização, que encampou um processo de adestramento da sociedade civil para adesão ao discurso neoliberal. Assim, por mais contraditório que pareça ser, Dagnino afirma que o discurso neoliberal defende uma sociedade participativa e proativa, o que revela, portanto, uma disputa de projetos políticos distintos, que empregam o mesmo termo para fins completamente antagônicos.



Em vista disso, Streck e Adams (2006) contestam uma concepção definitiva e unitária para participação, porém, alertam para o fato de que o campo semântico é um local de disputa de poder, e sobre os perigos do declínio da democracia, chegando ao risco de ter democracias sem o exercício da cidadania, fenômeno não restrito ao Brasil.

O entendimento dos processos de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas públicas implica no entendimento do processo de democratização da sociedade, por consequência, no resgate dos mecanismos de participação que estão imbricados às lutas sociais; lutas que têm sido travadas para acesso aos direitos sociais fundamentais para consolidação da cidadania (Gohn, 2018).

Historicamente, desde o século XVII, a participação como modo de tomar parte e influir nas decisões da vida social e política tem sido objeto de lutas de movimentos sociais empreendidos pela sociedade civil organizada. De lá para cá, progressivamente, esse movimento tem se expandido e garantido conquistas sociais às camadas mais populares da sociedade (Gohn, 2019; Assis; Gohn, 2023).

Os direitos sociais adquiridos e usufruídos hoje pela população, como nos setores da saúde, educação, trabalho, acesso à terra e moradia são resultados dessas lutas travadas ao longo de anos, décadas de lutas por acesso a melhores condições de vida (Streck; Adams, 2006). Todavia, a conquista dos direitos por si só não é garantia de permanência, de operacionalidade ou estabilidade, pelo contrário, uma vez que exemplos na atualidade, em todos os cantos do mundo, têm demonstrado constantes retrocessos trabalhistas, educacionais, assistenciais, dentre tantos outros. Isso revela o quão é determinante a constante participação social, ou seja, a participação direta da sociedade civil via controle social, que é preponderante para garantia da ampliação, da fiscalização, da permanente avaliação, e sobretudo, da manutenção desses direitos (Teixeira, 1997).

No Brasil, a participação ganha visibilidade no cenário nacional a partir dos anos 1960 e assume uma categoria prática sob o ideário emancipatório das camadas populares por meio da ação coletiva de agentes sociais mobilizados (Lavalle, 2011). Entretanto, a disputa ideológica pelo sentido de participação compunha esse cenário. Nesse período, quando inspirado pela teoria da libertação e pelos movimentos sociais que tinham como bandeira o acesso aos direitos sociais, a participação era configurada como ação política com vistas à construção de uma sociedade livre da exploração. Enquanto isso, grupos representados pelo Estado, entendiam a participação como emancipação popular, mas isso não implicava, necessariamente, no exercício pleno da democracia, uma vez que a participação de natureza popular não tinha como intenção a participação da população em processos decisórios, tampouco representatividade no governo, como é esperado em um regime democrático (Lavalle, 2011). Essa concepção controversa faz sentido e explica, por sua vez, o contexto no qual foi gestado o golpe militar nesse período, ao encontrar lacunas em uma sociedade desmobilizada politicamente.

Quase trinta anos depois, com o fim da ditadura militar e via mobilização social, impulsionada pela reformulação da Constituição brasileira, a participação é institucionalizada por meios democráticos, reconfigurada em participação cidadã, substituindo a concepção de participação popular. Dessa forma, consagrava-se o princípio



da participação da sociedade civil no governo, com destaque da participação nos conselhos gestores de políticas e nos orçamentos participativos (Dagnino, 2004).

De acordo com Lavallo (2011), a herança desse período atualmente são os conselhos gestores, os orçamentos participativos, os planos diretores, que se estendem. Foram os movimentos sociais brasileiros os precursores das conquistas de direitos sociais via mobilização, dando concretude para a criação, por exemplo, do Sistema Único de Saúde (SUS), da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Estatuto da Cidade, dentre outras conquistas (Tatagiba, 2011).

Foi assim que diferentes sujeitos sociais, representativos de setores da sociedade civil, foram legalmente autorizados a fomentar, fiscalizar e avaliar políticas públicas, com vistas à reconstrução do tecido social. Contudo, como afirmam Streck e Adams (2006), por baixo do verniz da institucionalidade democrática se escondem possibilidades de irrupção autoritária que podem ser aproveitadas por diferentes matizes ideológicos. Percebe-se, portanto, que se trata de um equilíbrio dinâmico e em permanente disputa.

No cenário político e social do Brasil do início do séc. XXI, Assis e Gohn (2023) analisam a estrita relação entre participação e democracia, de 2003 a 2010, concluindo que houve uma expansão da participação institucionalizada nos governos I e II de Luiz Inácio Lula da Silva, em especial, no que diz respeito à criação e reformulação de conselhos nacionais; à realização de conferências nacionais; à realização de mesas de diálogo e negociação; da implantação de ouvidorias; da existência de fóruns de debate; do plano plurianual participativo; das audiências públicas e dos mecanismos de participação digital.

No entanto, neste mesmo estudo, Assis e Gohn apontam as ambiguidades desses resultados, tendo em vista que, se por um lado, essa expansão foi capaz de: i) aumentar a representatividade das camadas populares; ii) ampliar os espaços participativos e de participação na elaboração de políticas públicas; por outro, afirmam que, mesmo com a expansão dos espaços participativos democráticos nesse período, tais conquistas não foram potentes o suficiente para garantir efetividade na consolidação das políticas públicas, uma vez que reformas sociais importantes não foram colocadas em ação, em nome da manutenção do poder.

De acordo com Teixeira (1997), é possível existir uma sociedade civil organizada e autônoma em relação ao Estado e ao mercado, mas para isso é preciso a constituição de espaços públicos autônomos em que as diversas organizações sociais e os sujeitos possam exercer os direitos de informação, de opinião e possam articular-se numa ação coletiva que questione as decisões políticas do Estado.

Considerando a emancipação como principal produto dos processos participativos por meio da integração, engajamento, posicionamento e fortalecimento de ações voltadas para o bem-estar comum, o objetivo central da participação é o de construir caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades e discriminações (Gohn, 2019).

Logo, entendemos que não há como dissociar a participação da sua dimensão política se, de fato, elegemos a formação crítica como instrumento para a transição social na



Educação Ambiental, afinal, ainda citando Sawaia (2002. p. 125), “A participação com potência trata da passagem da passividade à atividade, da heteronomia passiva à autonomia corporal.” Tratamos sobre essa questão a seguir.

Disputa discursiva no campo da EA: quais sentidos sobre participação contribuem para uma transformação social?

“A crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento.” (Leff, 2009, p.18). Em resposta, segundo ele, a Educação Ambiental surge com a tarefa de inaugurar um novo saber, uma nova pedagogia, implicada na reapropriação do conhecimento, do ser do mundo ao ser no mundo, construindo um saber e uma identidade que se forjam e se incorporam, que superam os objetivos das ciências.

Contudo, essa idealização está nos nossos horizontes, mas sabemos que esse novo saber não é uniforme, tampouco neutro ou imune a contradições e a disputas discursivas, visto que se trata de um produto humano e que reflete e refrata as condições do seu tempo histórico.

Carvalho (2001) considera três dimensões fundamentais para a formação do educador na temática ambiental: 1) a dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos presentes nos diferentes programas de formação; 2) a dimensão relacionada aos valores éticos e estéticos que têm sido veiculados pelos mesmos e 3) o tratamento dado às possibilidades de participação política do indivíduo, tendo como meta a formação de cidadãos e a construção de uma sociedade democrática. Posteriormente, em Carvalho (2006) o autor refina tais dimensões, inserindo a dimensão política como central e as dimensões de conhecimento e valores como dimensões de complementaridade e de reciprocidade.

Contudo, sob a terminologia Educação Ambiental há uma diversidade de discursos e práticas educativas reconhecidas como ambientais (Sauvé, 2005). Neste trabalho de 2005, Sauvé empreendeu uma cartografia pedagógica que agrupou concepções e encontrou coerências e divergências no campo de ação da Educação Ambiental, ao identificar abordagens pedagógicas e metodológicas que permitiram reconhecer quinze tendências distintas, de uma educação adjetivada como ambiental.

Mais tarde, em contexto brasileiro, Silva e Campina (2011) a partir da proposição de Silva (2007), consolidou uma tipologia da Educação Ambiental a partir de diferentes dimensões educativas, sendo a participação uma delas, assim como conceitos, valores, visão de ciência e práticas, e, a partir da forma como essas dimensões são abordadas, agruparam em três concepções distintas: conservadora, pragmática e crítica. Tipologia que, para as autoras, não apresenta concepções absolutas e estáticas, mas úteis em contextos de pesquisa, sobretudo, para compreender quais abordagens induzem uma educação comprometida com a autonomia dos sujeitos para construção de uma sociedade menos desigual. Mais tarde, Layrargues e Lima (2014), as reenquadraram como macrotendências conservacionista, pragmática e crítica.



Em vista disso, é fato reconhecer que são diferentes as tendências político- pedagógicas que compõem o campo da Educação Ambiental, ou *educações ambientais*. Tais tendências, correntes, tipologias, materializam diferentes concepções ideológicas, fundamentadas por uma multiplicidade de discursos. Reigota (2012) já dizia isso há mais de vinte anos, quando provocava o debate sobre o campo da Educação Ambiental comportar diferentes referenciais teóricos e políticos, que por vezes, eram antagônicos ou até mesmo, adversários entre si.

Sobre essa condição, Payne (2009) reconhece como evolução do campo. Segundo o autor, na década de 1970, início da efervescência dos movimentos contracultura, a Educação Ambiental estava fundamentada por uma concepção mais positivista, e ao longo das décadas foi se reconfigurando em uma abordagem mais política e socialmente crítica, sobretudo a partir dos anos 1990, quando pedagogias comprometidas com o discurso sobre justiça social ganhavam espaço. Após os anos de 1990, uma diversidade de abordagens impulsionadas pelo surgimento das tecnologias da informação e pelo intercâmbio intelectual, mediada por um discurso globalizante, davam novos contornos ao campo. É assim que Payne propõe um debate acadêmico sobre as camadas adquiridas pelo campo, reconhecendo que, embora a diversidade de abordagens relativas à Educação Ambiental represente um sintoma saudável da democracia, ao mesmo tempo, pondera que essa condição precisa ser criticamente analisada, especialmente nas pesquisas sobre o campo da Educação Ambiental.

Nesse sentido, ponderamos que discursos difusos, reducionistas, descontextualizados, acrílicos podem prover um desserviço e, contraditoriamente, servir aos propósitos hegemônicos de manutenção dos modos de produção, exploração e coisificação da vida moderna, aspectos problematizados pela Educação Ambiental em sua concepção mais crítica. Afinal, Carvalho (2002) relembra a origem histórica e o ideário fundador da Educação Ambiental, ainda fora do Brasil, quando fundamentado por uma crítica radical a sociedade capitalista industrial de consumo e ao modelo de desenvolvimento econômico das sociedades afluentes, em pleno contexto contracultura dos anos 60.

De fato, segundo Carvalho, antes de se consolidar em tendências e atender a distintas concepções de ambiente e possibilidades pedagógicas, é preciso lembrar que a Educação Ambiental é resultante de mobilizações pelo mundo que criticavam a sociedade dominante e de consumo, e que se comprometia em encampar uma luta por autonomia e emancipação social, enfim, comprometida com a transformação social.

Sobre essa questão, Loureiro (2003) provoca um debate acerca dos sentidos pelo termo educação transformadora assumida pelo campo da Educação Ambiental, ao refletir sobre duas concepções contraditórias entre si: uma conservadora, cuja transformação que ocorre no campo político, psicológico e cultural que é capaz de provocar mudanças, mas que são superficiais e insuficientes para contestar as práticas sociais contemporâneas; e uma revolucionária e emancipadora, que implicam em transformações individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e político-sociais, psicológicas e culturais, cujo o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições materiais e objetivas de existência.



Em consonância com Loureiro, concebemos que uma educação comprometida com a transformação social, necessariamente precisa ser atravessada pela possibilidade de imaginar outra realidade social, outros modos de vida e reconhecer outras cosmovisões de mundo. Uma formação implicada em problematizar elementos fundantes da contemporaneidade, sobretudo sobre os modos de vida e aspectos relacionados à produção desses modos de vida. Trata-se, portanto, de uma formação disposta em analisar historicamente aspectos sociais, econômicos, políticos, a fim de compreender como se relacionam com o meio ambiente e de que modo tem levado à degradação da vida humana, visto que é preciso identificar as contradições do sistema e os descompassos entre todos esses fatores. Problematizar os modos de vida e priorizar a sustentabilidade das condições de vida acima de qualquer interesse privado é uma postura ética e moral que se coloca como fundamental em tempos de colapso ambiental.

Entendemos ser esse um elemento central no debate acerca das muitas educações ambientais, e da reflexão quão distante ou quão próximos estamos dessa transformação, tendo em vista que cabe refletir sobre quais os discursos respondem questões, como: Se a Educação Ambiental, é uma educação, então, para quais fins? Que sociedade a Educação Ambiental pretende formar? Uma sociedade que participa simbolicamente, sem compreender o sentido político de participação que subsidia condições de reação frente a inação, ou uma sociedade que enxerga na coletividade a potência de ação, combativa e senhora dos seus desejos, direitos sociais e deveres?

Arriscamos responder, corroborando com a concepção de educação transformadora defendida por Loureiro (2003), Loureiro e Layrargues (2013) e Layrargues (2020), que é preciso uma formação de sujeitos críticos, participativos, comprometidos com uma sustentabilidade socioambiental enquanto opção ético-política. Assim como Vasconcellos, Loureiro e Queiroz (2010), entendemos a educação como um ato político e, tendo em vista que a ciência não é neutra, também defendemos um projeto político-pedagógico que contribua para a construção da cultura necessária à modificação da atual ordem social como enfrentamento ao desmonte da capacidade humana de reagir frente às crises que ameaçam a estabilidade das condições de vida.

Defendemos a tese de que a Educação Ambiental pode contribuir nesse processo de transição para a transformação social, que implica em instrumentalizar os sujeitos para a ação no seu sentido mais político, afinal, participar implica em fazer parte e, sobretudo, se reconhecer como parte.

Nos inspira a constatação de Bordenave (1994) ao afirmar que participação é próprio da natureza humana, mas que essa habilidade é social e se aprende e se aperfeiçoa. Logo, compreendemos que participar trata-se de uma prática pedagógica, e como tal, pode ser uma prioridade para a educação, sobretudo a ambiental.

Como afirma Carvalho (2015), seja qual for a prática educativa, existe uma correlação direta entre formação para a cidadania, para a participação e para a vida democrática. Considerando as epistemologias distintas entre o campo ambiental e o campo da educação, considera Carvalho, a convergência entre esses campos se dá por meio da dimensão política, o que favorece compreender que, mesmo diante da diversidade de



práticas educativas, não há espaço para divergências quanto a necessidade de formação para a cidadania que é atravessada pela formação para a ação.

Considerações finais

A dimensão político-social humana precisa ser realocada no espaço pedagógico, por isso, destacamos o papel da participação enquanto valor e estratégia central na mobilização dos sujeitos para materialização dos objetivos de uma educação comprometida com a formação integral e com as mudanças social e cultural necessárias para a construção de uma sociedade mais justa.

Entendemos que a participação é uma habilidade social que precisa ser desenvolvida e que deve permear nossos horizontes, da pesquisa à prática, porque ela define o tipo de formação que se pretende oferecer. Se o compromisso da Educação Ambiental for com a formação para a emancipação, para a atuação dos sujeitos na vida social, compreendendo a rede de relações ecossistêmica que sustentam a vida na Terra, e que a defesa dessa rede deve estar acima de qualquer interesse privado, a dimensão política da participação indica possibilidades de ação.

Independentemente da diversidade de discursos e conflitos inerentes a transversalidade e configurações da Educação Ambiental enquanto campo social, entendemos que é fundamental definirmos qual sociedade estaremos colaborando em construir, tendo em vista que vivemos em tempos que é urgente planejar futuros possíveis. Alternativas viáveis para reconstrução do tecido social que atendam de modo mais justo, mais solidário, mais plural a natureza político-social humana.

Defendemos, portanto, que a Educação Ambiental pode mobilizar a sociedade para a ação, quando: i) entendida como uma educação que provoca desacomodação frente às injustiças e às desigualdades; ii) identifica a luta de classe e toma sua posição; iii) não normaliza um sistema econômico predatório que explora gente e recursos naturais; iv) investe na formação política participativa dos sujeitos. Caso contrário, reproduziremos o *modus operandi* que provocou as múltiplas crises da contemporaneidade, tendo em vista que, sem qualquer análise crítica, servimos adequadamente aos interesses hegemônicos de perpetuação da concentração de renda, de controle e poder.

Referências

- Assis, T. C., Gohn, M. G. G. (2023). Um histórico do processo de institucionalização da participação no Brasil e suas implicações para as políticas educacionais. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(63). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7811>
- Bordenave, J. E. D. (1994). *O que é participação*. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2005). *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Carvalho, I. C. M. (2002). O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauv e, L. Orellana, I. Sato, M. *Textos escolhidos em Educa o Ambiental: de uma Am rica   outra*. Montreal, Publications ERE- UQAM.



Carvalho, L. M. de. (2001). A educação ambiental e a formação de educadores. In: Secretaria de Ensino Fundamental. *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, SEF. p. 55-63.

_____ (2006). A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: Cinquetti, H. S.; Logarezzi (org). A. *Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCar. p. 19-41.

_____ (2015). Carvalho, L. M. *Pesquisa em educação ambiental no Brasil: Um campo em construção?* Livre docência, Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp – campus de Rio Claro.

_____ (2016). Demandas e agendas da pesquisa em educação ambiental no Brasil: sentidos construídos a partir dos relatos dos grupos de discussão de pesquisa em educação ambiental (GDPS-EPEAS). *Pesquisa em Educação Ambiental*, v.11, n.2, p.146-167.

Dagnino, E. (2004). Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade*. v. 3, n. 5, p. 139-164.

Dallari, D. A. (2002). Direito de participação. In: Sposati, A.; Sawaia, B. Gonçalves, C. W. P.; Dallari, D. A.; Tassara, E. T. O.; Scherer-Warren, I.; Ferreira, L. C.; Sorrentino, M.; Westphal. M. F.; D. P.; Pasternak, S.; Sorrentino, M. (cord) *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo, EDUC/FAPESP. 85-115. 229p.

Duarte, M. B. (2020). O animal essencialmente político. *Cadernos do PET Filosofia*, v. 10, n. 19, jul-dez, p. 37-44.

Gohn, M. G. (2018). Potencialidades e limites da participação no federalismo brasileiro. In: Klaus, F.; Carneiro, J. M. B. (coord). *Governança Multinível e Desenvolvimento Regional Sustentável Experiências do Brasil e da Alemanha*, p.69-90.

_____ (2019). Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. *Caderno CRH*, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, jan./abr.

Lavalle, A. G. (2011). Participação: valor, utilidade, efeitos e causa. In: Pires, R. R. (Org.) *Efetividade nas instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação*. Brasília: Ipea, p. 33-43.

Layrargues, P. P. (2006). Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P. P. & Castro, R.C. De (orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez. p. 72-103.

Layrargues, P. P.; Lima, G.F.C. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. In: *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40.

_____ (2020). Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Número Especial, pp. 44-87, junho.

Leff, E. (2009). Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 3, p. 17-24.



_____ (2018). *Ecologia, Capital e Cultura: A territorialização da racionalidade ambiental*. São Paulo. Editora Vozes. 4ª reimpressão.

Loureiro, C. F. B. (2003). Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*, v. 8, p. 37-54.

Loureiro, C. F. B.; Layrargues, P. P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.11, n.1, p.53-71.

Marques, L. (2019). *Capitalismo e colapso ambiental*. 3. ed. Campinas – SP. Editora da Unicamp, 736 p.

Moreira, C. A; Silva, R. L. F. (2022). Os sentidos da palavra participação em uma produção acadêmica do banco Earte. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG* v. 39, n. 3, p. 35-55, set./dez.

Payne, P. G. (2009). Framing research: conceptualizing, contextualizing, representation, legitimization. In: *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 4, n. 2, p. 49 – 77.

Reigota, M. (1995). Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez.

_____ (2012). Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. *Perspectiva*, v.30, n.2, p. 499-520, maio/agosto.

Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). *Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed. p. 17-45.

Sawaia, B. B. (2002). Participação social e subjetividade. In: Sposati, A.; Sawaia, B. B.; Gonçalves, C. W. P.; Dallari, D. A.; Tassara, E. T. O.; Scherer-Warren, I.; Ferreira, L. C.; Sorrentino, M.; Westphal, M. F.; D. P.; Pasternak, S. Sorrentino, M. (coord). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo, EDUC/FAPESP. 115-133. 229p.

Silva, R. L. F. da (2007). *O meio ambiente por trás da tela: estudo das concepções de educação ambiental dos filmes da TV Escola*. 2007. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Silva, R. L. F.; Campina, N. N. (2011). Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. In: *Pesquisa em Educação Ambiental (Online)*, v. 6, p. 29-46.

Streck, D. R.; Adams, T. (2006). Lugares da participação e formação da cidadania. *Civitas– Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, jan./jun.

Tatagiba, L. F. (2011). A questão dos atores, seus repertórios de ação e implicações para o processo participativo. In: *Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: Estratégias de Avaliação*. Brasília: Ipea. v. 7, 372 p.

Teixeira, E. C. (1997). As dimensões da participação cidadã. *Caderno CRH*, n. 26/27, p. 179-209, jan./dez.



Thiemann, F. T.; Carvalho, L. M; Oliveira, H. T. (2018). Environmental education research in Brazil. *Environmental Education Research*, v. 24, n. 10, p.1441– 1446.

Vasconcellos, M, M, N.; Loureiro, C. F. B.; Queiroz, G. R. P. C. A. (2010). Educação Ambiental e a Educação em Ciências: Uma Colaboração no Enfrentamento da Crise Socioambiental. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 10, n.1, s/p.

Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo. Editora 34. 2017.