

ISABELLA DA SILVA ALVES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA
AMBIENTAL: para além da horta escolar**

GOIÂNIA

2020

ISABELLA DA SILVA ALVES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA
AMBIENTAL: para além da horta escolar**

Monografia elaborada para fins de avaliação. Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como parte das exigências para a obtenção do título de Pedagoga.

Professora Orientadora: Doutoranda Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

GOIÂNIA

2020

Alves, Isabella Silva
Educação ambiental e o despertar da consciência ambiental: além horta escolar
/ Isabella da Silva Alves. – Goiânia, 2020. 42 f.

Orientadora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Trabalho de conclusão de curso
(graduação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de
Professores e Humanidades, Licenciatura em Pedagogia, 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIAS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE MONOGRÁFICO

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	
Acadêmico (a)	Isabella da Silva Alves
Título	Educação ambiental e o despertar da consciência ambiental: para além da horta escolar
Orientador (a)	Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
Leitor(a)	Roberto Malheiros

1. AVALIAÇÃO

Orientador(a)

Conteúdo..... (7,0): _____ **(7,0)**

Apresentação Oral.....(3,0): _____ **(3,0)**

Leitor(a)

Conteúdo.....(até 7,0): _____ **(6,3)**

Apresentação Oral.....(até 3,0): _____ **(3,0)**

MÉDIA: _____ **(10,0)**

2. RECOMENDAÇÃO (assinalar uma opção)

<input checked="" type="checkbox"/>	Aprovado em sua forma atual
<input type="checkbox"/>	Aprovado com necessidade de adequação (especificar nos comentários)
<input type="checkbox"/>	Reprovado

Goiânia, 14 de dezembro de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Euclides e Simone, pelo amor incondicional. Às minhas avós e aos meus avôs, fonte de sabedoria em minha vida. E a minha irmã Ludmyla.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu maior orientador.

A toda minha família e amigos pelo incentivo e apoio que foi essencial.

A minhas colegas da faculdade, por acreditarem em mim e terem me acompanhado nessa trajetória, em especial, à Deise, Francisca, Lanna e Lara.

Ao meu leitor, Roberto Malheiros, pela atenção e pelas suas ricas contribuições que enriqueceram a minha pesquisa.

À minha orientadora, Clélia Brandão, pelo incentivo durante a construção deste trabalho.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da PUC-GOIÁS, pela experiência e conhecimento compartilhado.

A educação ambiental nos desafia em torno de questões vivas; ela responde às inquietudes maiores. Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em função de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente. De uma cultura do consumismo e da acumulação, impulsionada por ideias pré-fabricadas, ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade.

(Lucie Sauvé)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: além da horta escolar

Isabella da Silva Alves¹

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro²

RESUMO: É notório que a crise ambiental está crescendo cada vez mais, reflete a relação desarmônica que o homem possui com a natureza. Não há como pensar em uma mudança dessa realidade, senão por meio da educação. Neste trabalho, buscou-se compreender a educação ambiental como elemento constitutivo da educação para a transformação social. Para tanto, buscou-se subsídios teóricos definidos com base nos temas pertinentes que abordam a educação ambiental, educação escolar, sociedade, transformação e à relação homem/natureza em uma concepção holística. Além da apresentação de um breve histórico pontuando os principais acontecimentos referentes a educação ambiental no cenário internacional e nacional, foi abordado também sobre o papel que a educação ambiental possui frente a sociedade capitalista. Posteriormente abordou-se a importância da educação ambiental na instituição escolar que se compromete com a formação cidadã. A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva, com abordagem qualitativa. Os resultados encontrados evidenciam que a educação ambiental só pode ser considerada como elemento constitutivo da educação para a transformação social por meio de um posicionamento crítico. Portanto, é fundamental que a escola tenha o compromisso de desenvolver uma educação ambiental crítica, para que dessa maneira, aconteça o despertar da consciência ambiental.

Palavras chave: Educação Ambiental, Transformação Social, Educação Crítica.

¹ Isabella da Silva Alves, Graduanda de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás 2017/1-2020/2.

² Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Doutoranda em Educação na Universidade Lusófona de Tecnologia e Humanidades de Lisboa; diretora da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC - Goiás 2014-2015; diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania - DPEDHUC - SECADI - MEC - 2012-2014; presidente do CNE - 2008-2010 e reitora da PUC Goiás - 1994 - 2001.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EA - Educação Ambiental

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

PNMA- Política Nacional do Meio Ambiente

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

PPP - Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	13
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	17
2.1 A crise ambiental e a sociedade capitalista: que culpa tem o capitalismo?.....	17
2.2 A educação ambiental na escola: diversas concepções.....	20
CAPÍTULO III - OS DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO AMBIENTE ESCOLAR	25
3.1 Uma educação ambiental crítica na escola: uma ferramenta para a transformação.....	25
3.2 Alguns desafios para a efetivação da educação ambiental crítica no ambiente escolar.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa surgiu a partir das observações e vivências com as crianças do Centro de Educação Municipal de Educação Infantil, durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado I e II. As crianças do agrupamento onde foram feitas as observações eram encantadas pelos animais, em especial, pelo lobo, percebendo esse interesse foi elaborado um projeto sobre o lobo-guará.

Uma das temáticas relacionadas ao lobo-guará estudadas no projeto foi o risco de extinção que se encontra a espécie, isso levou as crianças a questionarem o que levava, não só o lobo, como também outros animais a entrarem em extinção. As respostas para tal questionamento estão todas relacionadas com a ação antrópica.

Em uma das aulas realizadas durante o “Projeto Conhecendo o Lobo-guará”, foi apresentado para as crianças um livro que retratava um pouco sobre o modo de viver do lobo-guará, por meio de textos e imagens. Em uma dessas imagens, havia um lobo-guará morto à beira da estrada, foi perceptível a tristeza em seus olhares, nesse momento pensei, “que bom seria se muitos dos adultos tivessem essa sensibilidade”.

Quando somos crianças costumamos ter não só uma sensibilidade maior, como também uma admiração com tudo que envolve o meio ambiente, no entanto, percebe-se que a nossa consciência ambiental vai diminuindo à medida em que crescemos.

Ao realizar essa pesquisa sobre a Educação Ambiental pude unir duas grandes paixões: a educação e meio ambiente. Além dessa motivação pessoal, torna-se socialmente pertinente, tendo em vista as consequências da ação antrópica, que não se limitam apenas à extinção dos animais, mas também, na degradação da natureza, poluição de rios, mares, florestas e desmatamentos. A mídia em geral vem tratando das questões referentes ao desenvolvimento sustentável, a depredação da natureza, mas educar as crianças e reeducar os adultos para entenderem que os humanos e a natureza formam uma teia consiste em uma tarefa árdua. O que desperta para as perguntas: quando a admiração pela natureza se perdeu?

A educação ambiental é componente essencial e permanente da educação nacional, conforme consta na lei nº 9.795, 2º art. de 27 de abril de 1999, que instituiu a política nacional de educação ambiental no Brasil.

Nesta perspectiva, e com base no princípio de que educação ambiental deve ser entendida como elemento constitutivo da educação para a transformação social, o objetivo dessa investigação é compreender o papel da educação ambiental para além de conceitos e espaços escolares, como o professor pode ser um agente transformador no processo do desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes.

A fundamentação teórica, está pautada, por Reigota (1998), Loureiro (2007), , Guimarães (2016), Sauvé (2005), Lima (2014), Laryargues (2018) entre outros autores e pelos balanços apresentados por especialistas da área que se dedicam a pesquisar a problemática da rela o do homem com a natureza.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos, assim intitulados: um breve histórico da educa o ambiental, a educa o ambiental e a sociedade contemporânea e os desafios para a prática da educa o ambiental crítica no ambiente escolar.

O primeiro capítulo desse estudo objetiva apresentar um breve histórico da educa o ambiental, desde o seu surgimento, destacando os principais acontecimentos que marcaram esse percurso, tanto no cenário internacional, quanto no cenário nacional.

O segundo capítulo contextualizamos a sociedade em que estamos inseridos mostrando a rela o que ela possui com a educa o ambiental. E a forma como o modelo econômico adotado atualmente contribui para que a educa o ambiental não tenha o espaço que realmente deveria ter.

No terceiro capítulo aprofundamos a importância de que a educa o ambiental na escola seja crítica. Pois, somente por meio de uma educa o ambiental crítica   possível pensar na transforma o da sociedade. Apresentamos também diversos desafios que precisam ser superados para que a efetiva o da educa o ambiental no ambiente escolar aconteça.

Considerando o objeto do estudo, esta pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica   desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de

permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste primeiro capítulo será abordado sobre o surgimento da educação ambiental (EA), tendo como referência um breve histórico da trajetória dessa área destacando os principais acontecimentos internacionais e nacionais que marcaram esse percurso.

Antes de destacar os principais acontecimentos referente a trajetória da EA, é importante entender que mesmo antes de sua efetivação, o homem já lidava com as consequências causadas pelas degradações ambientais mesmo sem compreender o que era EA. Um exemplo disso é que em dezembro de 1952, uma frente fria que assolou Londres ficou conhecida como Big Smoke, foi causada pela queima de combustíveis fósseis nas indústrias, 12.000 pessoas morreram e 100.000 ficaram doentes. Esse e outros desastres ambientais nortearam as primeiras discussões sobre o impacto negativo que a ação do homem estava provocando para a natureza.

Em 1962, foi publicado o livro *The Silent Spring* (A primavera silenciosa) da autora Rachel Carson, o livro fazia um alerta para os perigos do uso indiscriminado de pesticidas. Foi um importante fator para o despertar da consciência ecológica.

A expressão “educação ambiental” foi ouvida pela primeira vez em 1965, durante uma Conferência de Educação realizada na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. Assim, foi considerada parte essencial à formação de todos os cidadãos.

O Clube de Roma foi criado em 1968. Em junho de 1972, no Clube de Roma aconteceu a primeira conferência realizada em âmbito global, contou com a presença de políticos, especialistas, autoridades de governo, representantes da sociedade civil e a Organização das Nações Unidas (ONU), se reuniram para discutir problemas ambientais. Isso ocorreu em Estocolmo, na Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, na qual o meio ambiente foi colocado como tema principal da agenda em uma conferência oficial. Também foi produzido um Plano de Ação para o Meio Ambiente integrado por 109 recomendações, documento de fundamental importância para o desenvolvimento do Direito Ambiental e a EA. A partir dessa conferência, no mesmo ano, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) sediado em Nairóbi, no Quênia. Foi criado como uma agência da ONU, voltada para temas específicos do meio ambiente. É importante destacar que

houve uma grande polêmica em relação a essa conferência, para a diminuição das degradações ambientais, foi proposto o congelamento do crescimento econômico, então os países se dividiram entre defensores do “desenvolvimento zero” e os defensores do “desenvolvimento a qualquer custo”, que poderia ser dividido também como “países industrializados” e “países não industrializados”.

No ano de 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) organizou em Belgrado o Encontro Internacional em Educação Ambiental. Neste encontro foi redigida a “Carta de Belgrado”, que consiste em estruturação global da EA e importante marco ao futuro sustentável para todos os povos de nosso planeta.

A primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental aconteceu em 1977, situada em Tbilisi, na Geórgia. Possui grande importância para a definição e evolução da EA. Consta em sua declaração objetivos e princípios para a EA. A UNESCO e o PNUMA, em 1979, promoveram o seminário de EA com base nas recomendações dessa Conferência, para a América Latina, em San José, na Costa Rica.

A Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento – CNNAD, foi criada em 1983, com o objetivo de propor um plano de ações após a análise da equação formada pela questão ambiental e desenvolvimento.

O Ministério do Meio Ambiente (MMA) foi criado em 1985, denominado como Ministério de Desenvolvimento Urbano e do Meio Ambiente.

Em 1987 foi realizada em Moscou, o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambientais pela UNESCO e PNUMA, em que foram analisadas as conquistas e as dificuldades da Educação Ambiental. Também foi discutido uma estratégia internacional de ação à promoção da educação e formação ambientais para a década de 1990 (BADR et al, 2017).

A ONU declarou em 1990, como sendo o ano da educação ambiental. E foi a partir daí que teve início uma sucessão de ações preparatórias para a Rio-92 (BADR et al, 2017).

No Brasil, a EA ganhou respaldo legal pela publicação da Lei nº 6.938/1981, que dispôs sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). Porém, em 1992, a EA ganhou ainda mais destaque, pois ocorreu aqui no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), a Conferência Geral das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como Rio 92. Em relação a EA, três documentos

foram resultados dessa conferência: o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o qual reconhece os direitos humanos de terceira geração, o direito à vida e a ética biocêntrica. O segundo documento foi a Carta Brasileira de Educação Ambiental, que trouxe instruções para a capacitação de recursos humanos e a Agenda 21, documento este que assume o compromisso expresso de se alcançar o desenvolvimento sustentável no século XXI (BADR et al, 2017).

Em 1993, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) foi transformado em Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal. Já em 1995, em Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal.

O Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, propondo o tratamento do meio ambiente como um dos temas transversais. Incluindo-o no currículo educacional. Apesar de terem recebido muitas críticas, principalmente pelos especialistas em currículo, os PCN marcaram a história da EA no Brasil.

O Ministério do Meio Ambiente (MMA) volta a ser chamado assim em 1999. Nesse mesmo ano, a Lei nº 9.795, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA): nos seus artigos 2º e 3º trata da necessidade de Educação Ambiental em todos os níveis e estatísticas do processo educacional, bem como garantir a todos esses direitos (TALAMONI et al 2018).

Em 2002, o Decreto nº 4.281, regulamentado pela Política Nacional de Educação Ambiental cria o órgão Gestor constituído pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do Ministério do Meio Ambiente/Ibama. Explicitamente que todos os níveis de ensino devem ser contemplados com Educação Ambiental e determinar sua integração às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente. Cita ainda como referência os Parâmetros e como Diretrizes Curriculares Nacionais (TALAMONI et al 2018).

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no MEC em 2004 permitiu uma maior participação da EA no MEC, junto às redes municipais e estaduais de ensino.

Em 2012, aconteceu a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20. Foi nessa conferência que foi criado o documento “O futuro que nós queremos”, que foi muito criticado

o documento final da conferência, denominado de “O futuro que nós queremos”, foi muito criticado por ONGs e pela comunidade científica, que redigiram uma carta de repúdio na qual ficavam explícitas às urgências com relação ao tema e o necessário comprometimento com ações em detrimento de promessas políticas. O documento estava repleto de promessas, muitas das quais não foram cumpridas pelos países desde a ECO-92. (TALAMONI et al, 2018, p.62).

Nessa sequência o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer nº 14/2012. Consta nele que a EA deve ser considerada como uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais” (BRASIL, p.1, 2012). O Parecer CNE/CP nº 14/2012 foi aprovado em 2012. Consta nele que a EA deve ser considerada como uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais” (BRASIL, p.1, 2012).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Em seu capítulo 1, nos artigos 2º e 3º consta que a EA é uma dimensão da educação que visa a construção de conhecimentos, bem como, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais.

Em 2015, foi publicado oficialmente um importante documento, a Encíclica do Papa Francisco sobre o cuidado da casa comum, na qual o Papa faz um apelo à mudança e à unificação global das ações para combater a degradação ambiental e as alterações climáticas, também critica consumismo e desenvolvimento irresponsável. A carta retoma as posições da Igreja frente ao meio ambiente, advertindo os cristãos da sua tarefa no seio da criação, bem como, dos seus deveres em relação à natureza e ao Criador. Propõe um diálogo com todos acerca da nossa casa comum, como instrumento para o enfrentamento da crise ambiental (FRANCISCO, 2015).

Percebe-se pelo exposto, que o reconhecimento internacional da EA para o cumprimento do direito ambiental destas e das futuras gerações, teve início no século XX. Nesse sentido, a EA formal e não formal de forma permanente, torna-se necessária no processo de reestruturação da relação homem/natureza, trazendo novos questionamentos e elucidações dos problemas ambientais atuais (BADR et al, 2017).

CAPÍTULO II – A Educação Ambiental e a sociedade contemporânea

Após trazer um breve histórico que destaca os principais acontecimentos desde o surgimento da EA, é importante contextualizar a sociedade na qual estamos inseridos, pois, ao fazer essa contextualização compreende-se que para essa sociedade, não existe o menor interesse que os indivíduos tenham uma mudança em seu modo de vida, um modo de viver que está impactando de forma negativa nosso planeta, contribuindo para que a crise ambiental continue crescendo cada vez mais. Frente a esse cenário, sabe-se o quanto a EA é imprescindível, no entanto, será que toda EA pretende ser transformadora?

2.1 – A crise ambiental e a sociedade capitalista: que culpa tem o capitalismo?

No art. 225 da Constituição Federal de 1988 consta que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. (BRASIL, 1988). O futuro, não um tempo longínquo, se constrói a partir do presente, quando falamos em EA, nota-se uma grande preocupação com o mundo que deixaremos para as gerações futuras, porém, é necessário que haja uma preocupação com as gerações atuais, pois, caso o homem continue tendo uma visão utilitarista da natureza, o que está escrito na Constituição Brasileira não poderá ser efetivado na prática.

As transformações ambientais causadas pela ação antrópica se tornaram cada vez mais evidentes após a segunda fase da revolução industrial. A revolução industrial mudou não só as relações de trabalho, mas também a forma do homem se relacionar com a natureza. Com a revolução industrial, o consumo foi crescendo cada vez mais, e quanto maior o consumo, maior, também, a produção, tudo isso se resultou na constante exploração da natureza, que tornou perceptível o egoísmo da humanidade durante sua evolução, nesse sentido Dentz (2008) aponta que

na condição de um problema que tem ligação direta com o sistema de vida adotado pelo homem, sobretudo a partir da modernidade, e que se amplia a cada dia em ritmo e proporção, a questão ambiental não representa apenas um problema a ser resolvido dentro de um sistema de vida, como se fosse uma parte isolada desse sistema. Ele se impõe sobre o próprio sistema de vida humano, interrogando sobre os comportamentos dos homens na relação uns com os outros, consigo mesmos e com o meio em que vivem (p. 46-47).

Para Grün (2002), a origem da crise socioambiental atual reflete as consequências da ruptura do ser humano com a natureza, que parte da ideia de que os interesses humanos têm maior importância sobre os de qualquer outra espécie viva.

Nessa mesma perspectiva, Milaré (2004) aponta que essa crise pode ser considerada como uma consequência da guerra que se trava em relação aos recursos naturais, sabe-se que eles não são infindáveis, no entanto, o homem lida com eles como se assim fossem, a ação do homem retrata uma dualidade existente em nossa realidade: “bens finitos versus necessidades infinitas” (p. 111).

Para Carvalho (1998), apesar da Constituição Brasileira garantir o direito a um meio ambiente saudável, essa condição é difícil de ser conquistada pelas populações desfavorecidas. Bem como aponta Junges (2010):

as gerações atuais estão sacrificando o bem-estar das gerações futuras através de seu consumo desenfreado; as populações pobres do mundo sofrem mais consequências maléficas do aquecimento, quando são as populações ricas que mais contribuem para o desequilíbrio climático e, por outro lado, ainda usufruem de recursos para escapar de seus efeitos; todos os seres vivos não humanos são afetados diretamente em seu habitat pelos efeitos do aquecimento, desequilibrando suas condições de vida, quando são os humanos os culpados do problema (p. 13).

O modelo econômico adotado atualmente fez com que a sociedade valorizasse o efêmero e o individualismo, Bauman (2001), denominou como “modernidade líquida”, segundo ele, falta solidez nas relações. O autor apontou que na modernidade líquida a sociedade de produtores é substituída por uma “sociedade de consumidores” (BAUMAN, 2008).

Segundo Pereira e Horn (2009), “não é mais na moral, nos atos ou no seu amor que se encontra o valor do ser humano, pois, o valor do ser humano está no consumir. Quem consome mais tem mais valor”. Conforme aponta Bauman (2008), o consumo é necessário para nossa sobrevivência, pois

é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos. Visto desta maneira, o consumo tem raízes tão antigas quanto os seres vivos (BAUMAN, 2008, p. 37).

Ou seja, comprar um alimento, uma vestimenta, medicamentos, entre outros, são necessidades essenciais para a sobrevivência humana. No entanto, o capitalismo conseguiu transformar essa essência. A crítica levantada aqui é sobre o consumo exagerado, conseqüente do sistema capitalista, que está impactando cada vez mais o meio ambiente.

A sociedade se tornou hiper consumista, e isso trouxe alterações no modo de viver. Uma dessas alterações, segundo Pereira e Horn (2009) é a vida hedonista, que se configura em uma vida agarrada aos prazeres imediatos, que induz as pessoas a consumirem mais buscando satisfação, pode-se afirmar que é um ciclo vicioso, pois, as pessoas estarão sempre procurando algo para consumir, buscando se satisfazerem novamente.

O consumidor que não consegue ter uma reflexão crítica sobre o seu próprio consumo e as implicações que esse consumo traz ao meio ambiente, dificilmente assumirá a sua responsabilidade diante dos problemas ambientais, conseqüentemente, não mudará seus hábitos, pois, não identifica a relação existente entre seu ato de consumir e as degradações ambientais.

A grande devastação ambiental retrata de forma bastante explícita a relação desarmônica que o homem possui com a natureza: uma relação completamente insustentável e de dominação. Para Botkin; Keller (2011), “o problema é que a Terra não cresceu em tamanho e a abundância de seus recursos também não aumentou” (p.3).

É evidente que embora o conhecimento científico e tecnológico tenha tido uma evolução, o mesmo não aconteceu com a consciência ambiental. Carvalho (2011) aponta que o “homem é a única espécie responsável pela degradação planetária” (p. 28). Porém, ao mesmo tempo em que ele é considerado a única espécie responsável pela degradação, ele é visto, também, como a única possibilidade para a transformação dessa realidade.

Furtado (1974) alerta que se a sociedade não mudar, existe a possibilidade de um colapso, e para ele, não será apenas um colapso ambiental, será, também, um

colapso social e econômico. Portanto, assim como diz Reigota (1994), é necessário estabelecer coletivamente uma nova aliança entre a natureza e nós seres humanos.

Diante disso, a EA, segundo Sorrentino et al (2005, p. 289), “deve ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade”. Sauvé (2005) ressalta que a EA não pode ser vista simplesmente como uma ferramenta que solucionar  os problemas ambientais, pois,

trata-se de uma dimensão essencial da educa o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera oes que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela o com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada (SAUVÉ, 2005, p. 317).

Conforme Sauvé (2005) ressaltou, não se deve compreender a EA como uma ferramenta que resolver  a crise ambiental imediatamente, mas   válido destacar que não   possível pensar em uma possível transforma o sem integrar a dimensão educacional.

Ou seja, a EA precisa ser considerada como uma educa o permanente, assim como está escrito no papel da Lei. Deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Nessa pesquisa, especificamente, a ênfase será em seu caráter formal.

2.2 - A educa o ambiental na escola: diversas concep es

Segundo Brandão (1985), a escola não   o único lugar onde a educa o acontece, afinal, não existe uma forma única, nem um único modelo de educa o. Todavia, não se pode negar que a escola   um espaço privilegiado para a EA. De acordo com Reigota (1999), “[...] a escola tem sido historicamente o espaço indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidade como resultado da sua importância na forma o de cidadãos” (p. 79).

Para compreender o espaço que a EA ocupa na educa o escolar   necessário fazer uma análise contextualizando a concep o pedagógica que a escola acredita. Muitas tendências pedagógicas favorecem a manuten o da lógica capitalista. Para o sistema capitalista,   dispensável que o aluno tenha o pensamento crítico, pois a sua conscientiza o crítica resultaria no enfraquecimento do mesmo.

O que nos leva a reflexão que nem toda EA se preocupa, de fato, com a transformação social. A inserção do adjetivo “ambiental” após o substantivo “educação” nos remete a ilusão que toda EA pretende ser transformadora. Nesse sentido, cabe aqui refletir que para Dewey (2007), o conhecimento não pode ser transmitido como algo acabado, sendo assim, como uma EA que se preocupa apenas com a transmissão de conteúdos poderia ser considerada como elemento constitutivo da educação para a transformação social, se a concepção pedagógica que a orienta não proporciona reflexão crítica? Bem como diz Freire (2006),

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (p. 45).

Guimarães (2016) ressalta que ao fazer um comparativo do quadro atual com o de vinte ou trinta anos atrás, nota-se que a EA ganhou um espaço considerável na sociedade. No entanto, a sociedade atual degrada o meio ambiente muito mais do que há vinte ou trinta anos atrás, conclui-se então que “mais educação ambiental não está correspondendo a uma sociedade que degrade menos o meio natural” (GUIMARÃES, 2016, p. 15).

Isso acontece devido ao fato de existirem diferentes propostas de EA, sendo assim, os resultados também tendem a serem diferentes, conforme aponta o autor:

algumas destas propostas de soluções para o enfrentamento da crise trabalham com a intenção de reformar o atual modelo de desenvolvimento via soluções tecnológicas e pela lógica do mercado, sem, portanto, alterar a racionalidade econômica que a informa. Outras trabalham com a perspectiva de mudanças de valores, hábitos e atitudes, individuais e coletivos, de uma nova ética e novas relações de produção e consumo substanciadas em diferentes paradigmas. Nesta perspectiva, busca-se a transformação social e a construção de uma nova sociedade (GUIMARÃES, 2016, p. 15-16).

A proposta de EA conservadora é focada na transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente de forma não crítica. É uma educação voltada para a reprodução da sociedade, ou seja:

essa concepção de Educação, ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva

o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital (GUIMARÃES, 2004, p.26).

Para Guimarães (2004), a EA conservadora não está comprometida com transformações significativas da realidade socioambiental. É uma educação focada em ações individuais, acredita que através da transmissão de conhecimentos, os indivíduos compreenderão a problemática ambiental e isso resultará na transformação do meio ambiente. Nessa perspectiva, Coggiola aponta que

fala-se do meio ambiente e do planeta, como se fala do tratamento de um enfermo, que se tem que curar, mas em nenhum caso descrevem que “vírus” provocam a enfermidade. Escondem-se as forças que destroem o meio ambiente, e os milhares de milhões de marginalizados, que sofrem as principais consequências (2010, p. 8)

Loureiro (2006, p.133-134) destaca as características centrais da concepção conservadora

compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas; despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico; baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos; foco na redução do consumo de bens naturais, descolando esta discussão do modo de produção que a define e situa; diluição da dimensão social na natural, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza (sociedade como realização coletiva e objetivada da natureza humana, ou melhor, como realização e exigência para a sobrevivência da espécie humana; responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da História, descontextualizado social e politicamente.

Enquanto a EA na perspectiva conservadora é uma educação voltada para a reprodução da sociedade, a EA na perspectiva crítica “propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica” (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Muitos autores no campo da EA defendem a perspectiva crítica. Loureiro (2006), defende a EA transformadora, que compreende a educação como um processo permanente, invés de focar na transmissão de conhecimentos, foca nas pedagogias problematizadoras. Segundo o autor, é essencial que a EA tenha como

objetivo “revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes” (LOUREIRO, 2006, p. 73).

Lima (2004), aborda sobre a EA em uma perspectiva crítica, denominada por ele como EA emancipatória. Para ele, a EA convencional preocupa-se em destacar os efeitos mais aparentes dos problemas ambientais, desprezando suas causas mais profundas.

Nessa perspectiva, Loureiro (2007) aponta que a EA crítica não abrange separações entre cultura-natureza, para tanto, faz crítica

ao padrão de sociedade vigente, ao modus operandis da educação formal, à ciência e à filosofia dominante, ela deve ser efetivamente autocrítica. Crítica sem autocrítica é problematizar o movimento da vida querendo ficar de fora, sem “colocar a mão na massa, algo inaceitável para uma perspectiva na qual não pode haver oposição entre teoria e prática (p. 68).

Uma crítica que Lima (2004) apresentou à EA convencional é que essa compreende a questão ambiental como um problema estritamente ecológico. Desconsidera outras dimensões que são extremamente importantes quando falamos sobre EA: “dimensões sociais, éticas, políticas e culturais que atravessam e condicionam o fenômeno ambiental” (LIMA, 2004, p. 87). A EA emancipatória “procura enfatizar e associar as noções de mudança social e cultural, de emancipação/libertação individual e social e de integração no sentido de complexidade” (LIMA, 2004, p. 94).

Abaixo estão destacadas as características mais comuns da EA em uma concepção crítica na visão de Loureiro (2006, p. 134):

busca da realização de autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta; politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade; convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da educação ambiental; preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes; indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos; busca de ruptura e transformação dos valores e das práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade.

Através de uma EA emancipatória, os indivíduos conseguem compreender o seu lugar no mundo, não como sujeitos passivos e destinados a viverem de acordo

com as situações de dominação, conseguem ter a consciência de seus direitos e se enxergam capazes de recriar as próprias relações, com a sociedade e com o ambiente circundante (LIMA, 2004).

CAPÍTULO III - OS DESAFIOS PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Após apresentar às diversas concepções de EA, será aprofundado neste capítulo a importância de a EA no ambiente escolar ser crítica. Pois, somente por meio de uma EA crítica é possível pensar na transformação da sociedade. No entanto, diversos desafios precisam ser superados para que a efetivação da EA crítica no ambiente escolar aconteça.

Neste último capítulo, busca-se na epígrafe, em Lucie Sauvé (2016, p.290-291) deste TCC, a inspira o de uma EA crítica:

a educa o ambiental nos desafia em torno de questões vivas; ela responde às inquietudes maiores. Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em fun o de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente. De uma cultura do consumismo e da acumula o, impulsionada por ideias pré-fabricadas, ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade.
(Lucie Sauvé)

3.1 - Educa o ambiental crítica na escola: uma ferramenta para a transforma o.

A Resolu o n  2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o Ambiental, evidencia em seu Art. 6  que a EA nas institui es de ensino tem sido adotada por meio de uma visão despolitizada, acrítica, ing nuo e naturalista. Essa visão que tem sido empregada nas escolas deve ser superada. De acordo com a Resolu o, não há como pensar em EA desconsiderando a interface entre a natureza, a sociocultura, a produ o, o trabalho e o consumo (BRASIL, 2012). Assim, a EA não será uma educa o fragmentada.

Para Ruscheinsky (2002), a EA pode ser considerada norteadora das práticas socioambientais visando a transforma o da sociedade. No entanto, não   possível pensar em uma EA crítica no ambiente escolar se essa focar apenas nas questões ambientais, conforme foi explicitado anteriormente. Nesse sentido, Saito et al (2011) alertam que a EA deve incorporar não apenas uma dimensão:

quanto mais se atrela a educação ambiental somente à dimensão ambiental, esta perderá a sua abrangência e a possibilidade de se qualificar como uma alternativa efetiva às relações desiguais de poder (p. 126).

A educação escolar propriamente dita e a EA não podem ser vistas como duas modalidades de educação na escola. A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil, evidencia no Art. 10 que a EA será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

Porém, percebe-se que na escola, a EA não costuma ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e contínua. Medina (2001), ressalta que a EA tem sido reduzida à processos de sensibilização ou percepção ambiental, por meio de ações isoladas.

Muitas escolas acreditam que desenvolvem EA em seu espaço devido a realização de projetos relacionados à reciclagem, lixo, água. Todavia, a EA deve ir muito além disso, não deve se limitar a esse enfoque tão naturalista. Sabe-se que EA possui um papel extremamente importante na leitura de mundo realizada pelos alunos, portanto, a sua inserção no ambiente escolar não pode ser simplificada a projetos pontuais, por exemplo, Dia Mundial da Água, Dia da Árvore, horta escolar etc. Não se pode negar a importância de tais projetos, porém, eles não são suficientes quando pensamos em uma EA crítica. Carvalho (1993), destaca que

[...] para construirmos valores mais solidários e garantirmos o direito à vida, para nossa e para aquelas que virão, não basta ser amigo das árvores e dos animais, é preciso criar práticas sociais efetivamente democráticas e solidárias na relação entre os homens (p. 40).

Quando se pensa na inserção da EA no ambiente escolar, é importante compreender que todos os seus atores sociais tem o seu papel nesse processo, no entanto, é evidente que o professor possui uma responsabilidade muito grande frente à isso, pois, é a sua prática educativa que determinará qual tipo de EA estará presente nesse ambiente.

Portanto, é fundamental que o professor repense e reflita sobre a sua prática. Caso a sua intencionalidade referente a EA seja a transformação social, ele deve romper de sua prática ações isoladas, sem planejamento e sem intencionalidade, preocupando-se com a reflexão crítica de seus alunos.

Ao fazer uma análise do quadro comparativo abaixo, onde Layrargues (2002) destacou as características principais da EA convencional e da EA crítica, percebe-se o quanto o professor como educador ambiental crítico, contribui com a transformação social. As reflexões críticas produzidas pela EA crítica devem sempre ultrapassar os muros da escola.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Convencional	Crítica
Localiza as raízes da crise na perda da capacidade de “leitura do livro natureza”	Localiza as raízes da crise na estrutura do capitalismo e respectivos valores
Prioriza a ação pedagógica voltada ao ensino do funcionamento dos sistemas ecológicos	Prioriza a ação pedagógica voltada à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais
Abordagem global dos problemas ecológicos	Abordagem local dos problemas ecológicos
Aponta soluções de ordem moral e técnica	Aponta soluções de ordem política
Aponta soluções no âmbito do indivíduo	Aponta soluções no âmbito coletivo
Promove mudança de comportamento	Promove leitura crítica da realidade
Metodologia da Resolução de problemas Ambientais Locais como atividade fim	Metodologia da Resolução de Problemas Ambientais Locais como tema gerador
Foco voltado à conservação da natureza, entendida como “recurso natural”	Foco voltado à eliminação dos riscos ambientais e tecnológicos
Domínio afetivo positivo	Domínio afetivo negativo
Público-alvo: escola e crianças	Público-alvo: comunidade e trabalhadores

Concepção reducionista da problemática socioambiental (separa social do natural)	Concepção complexa da problemática socioambiental (une social com natural)
Conceitos: ecologia, natureza, população, comunidade, ecossistema, bioma, biosfera, habitat, nicho ecológico, níveis de organização, espécie biológica, fauna e flora, fatores ecológicos, fatores bióticos e abióticos. Relações ecológicas, ciclo da matéria, fluxo de energia, poluição, eutrofização, biodiversidade, etc.	Conceitos: Estado, mercado, sociedade, governo, poder, política, ideologia, alienação, classe, democracia, autoritarismo, tecnocracia, justiça social, distribuição de renda, exclusão social, mobilidade, cidadania, participação, público e privado, indivíduo e coletivo, sociedade e comunidade, produção e consumo, etc.

Fonte: Layrargues (2002).

Conforme está destacado no quadro acima, a EA convencional prioriza a ação pedagógica voltada ao ensino do funcionamento dos sistemas ecológicos, já a EA crítica prioriza a ação pedagógica voltada à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais (Layrargues, 2002).

Um exemplo retratado disso na prática da escola é a questão do lixo. Muitas escolas desenvolvem projetos focados na reciclagem, com o objetivo de ensinarem os alunos a separarem e descartarem o lixo corretamente. É um projeto muito importante, no entanto, conforme foi apontado anteriormente, não é suficiente, tendo em vista que muitas reflexões críticas acerca da reciclagem, da quantidade de lixo que tem sido produzida, do consumo exagerado etc., poderiam ser levantadas.

A efetivação da EA crítica na escola é essencial para que os alunos desenvolvam a consciência ambiental, porém, deve-se ter uma preocupação para que a conscientização não seja tratada de forma superficial, pois, dessa maneira, a escola corre o risco de estar desenvolvendo a EA em uma perspectiva conservadora.

Para a concepção conservadora, uma das formas de explicar a degradação ambiental é por meio da transmissão de conhecimentos. A EA conservadora aponta mudanças de comportamento para solucionar a problemática ambiental. Nesse sentido, para essa concepção, conscientizar significaria sensibilizar os alunos para possíveis mudanças de comportamento. Loureiro (2007) levanta uma crítica sobre essa questão

ora, e o que é conscientizar? É um conceito com muitos significados, mas normalmente quando as pessoas fazem menção a ele querem dizer: sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha. Em resumo, dar ou levar consciência a quem não tem. E é aí que está o risco, pois fica pressuposto que a comunidade escolar não faz certo porque não quer ou não conhece ou não se sensibiliza com a natureza. Será que podemos afirmar isso com segurança? (p.69)

Loureiro (2007) compreende que, em uma perspectiva de EA crítica, conscientizar precisa ser visto

no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização”: de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo (p. 70).

Ao considerar a importância da conscientização a partir de Freire (1979), compreende-se que essa consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Compartilhando do mesmo pensamento de Loureiro (2007), Guimarães (2007) também critica a transmissão de conhecimentos proposta pela EA conservadora. Para o autor

não basta a pessoa estar informada para que a realidade se transforme, até porque os indivíduos não estão isolados na sociedade; nós somos, na maior parte das vezes, condicionados por ela. Portanto, para que o indivíduo possa transformar seus valores, hábitos e atitudes, a sociedade também precisa ser transformada em seus valores e práticas sociais (p. 90).

O que se observa é que para a EA conservadora, a transformação acontecerá especificamente por meio de comportamentos. Carvalho (2004), salienta que

o grande desafio da educação ambiental é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas. Isso supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada. Assim, mais do que apenas de comportamentos isolados, estaremos em face de um processo de amadurecimento de valores e visões de mundo mais permanentes (p. 180).

Para a construção de uma cultura cidadã e um processo de amadurecimento de visões de mundo é necessário desmistificar o mito de que somente as crianças

devem aprender EA. Percebe-se o quanto as crianças gostam de se sentirem conectadas com a natureza, referente a isso, surge um questionamento: por que esse sentimento de cuidado e preocupação com o meio ambiente se perde conforme vão crescendo? Daí a importância de reeducar o adulto sobre as questões pertinentes que envolvem a EA, tentar fazer com que o adulto resgate a conexão que ele tinha com a natureza.

Sabemos que as crianças representam as gerações futuras, por isso existe a grande preocupação com que elas tenham contato com a EA desde a mais tenra idade. No entanto, são os adultos os principais responsáveis, no momento, pelo cuidado com o mundo em que vivemos, e se eles não forem reeducados novamente, corre-se o risco de as crianças, quando crescerem, não terem o que cuidar.

3.2 – Alguns desafios para a efetivação da educação ambiental crítica no ambiente escolar

Existe um provérbio chinês da época de Confúcio, que diz o seguinte “se você planeja para um ano, semeie milho. Se planeja para dez anos, plante uma árvore. Se planeja para 100 anos, eduque as pessoas”. Refletindo sobre esse provérbio, não há como negar a importância que a educação possui.

Porém, são muitos os desafios encontrados pela escola para que a EA aconteça e transcenda os seus muros, sendo assim, uma educação transformadora.

Conforme destacamos no capítulo anterior, um dos principais desafios a serem enfrentados pela EA é a sua efetivação em uma sociedade que tem um modelo econômico adotado no qual o desenvolvimento é prioritário, mesmo que isto aconteça em detrimento do meio ambiente.

Uma EA crítica não pode se preocupar apenas com as questões ambientais, deve preocupar-se, também, com as questões sociais, que vão na contramão do discurso do sistema capitalista. Como é possível a inserção de uma educação que debate sobre a desigualdade social, sobre o consumo consciente, em uma sociedade que tão pouco se importa com essas questões? É nítido o desafio a ser enfrentado. Para Leff (2002):

a problemática ambiental não é ideologicamente neutra nem é alheia a interesses econômicos e sociais. Sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões

tecnológicos gerados pela racionalidade econômica guiada pelo propósito de maximizar os lucros em curto prazo, numa ordem econômica mundial marcada pelas desigualdades entre as nações e classes sociais (p.62).

Posicionando-se de uma forma oposta ao que a EA crítica propõe, o sistema econômico atual tem a seu favor uma EA que segundo Laryargues (2018), naturaliza o capitalismo, se caracterizando como uma EA reprodutivista. O autor aponta ainda que essa EA “aprofundou seu conservadorismo pedagógico e teve como resultado final, seu conteúdo crítico ecopolítico esvaziado, seu poder subversivo pacificado, seu potencial contestatório neutralizado” (2018, p. 28).

Na compreensão de Laryargues (2018), se a EA não for crítica, “será apenas adestramento ambiental” (p. 28). E é justamente isso que vem acontecendo nas escolas atualmente, a EA tem sido inserida no ambiente escolar de modo a contribuir com a formação de indivíduos “adestrados ambientalmente”. O que nos leva a um possível questionamento: que EA as escolas estão fazendo? Será uma EA que visa a reprodução ou transformação social?

Em relação à inserção da EA durante a formação de professores, percebe-se que existe uma lacuna, isto é, pouca ou nenhuma contribuição da EA no Ensino Superior. Este pode ser considerado um grande desafio a ser enfrentado pela EA na escola: a despreparação dos professores. A falta da EA na formação dos professores, torna-se evidente durante a prática docente.

De acordo com o Art. 11º, da Lei 9.795, “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. No Art. 11º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, está explícito que

a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País (BRASIL, 2012).

Isso reflete o quanto o professor possui um papel muito importante e fundamental para a efetivação da EA no ambiente escolar. Sendo assim, é importante (re)pensar a sua formação, quer seja durante a formação inicial, quer seja na formação continuada.

Um outro desafio que precisa ser superado pela EA no ambiente escolar é a sua restrição para as disciplinas de ciências e geografia, é nítida a importância que

essas disciplinas possuem para a EA, todavia, a EA na escola deve acontecer para além delas.

Nesse contexto, o Art. 14 da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 e o Parecer CNE/CP nº 14/2012 a EA apontam que uma das formas de inserção da EA nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior é por meio da transversalidade, essa abordagem curricular integrada e transversal deve ser contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento.

A transversalidade é muito importante, pois a EA deve perpassar todas as disciplinas. Enfatizar que a EA deve ser inserida por meio da transversalidade significa compreender que nenhuma área isolada consegue ser suficiente para abordá-la. Para Medina (2001),

a incorporação da Educação Ambiental ao currículo escolar de forma transversal ou por meio de projetos pedagógicos abertos, de modo a atingir a comunidade, com a finalidade de um maior conhecimento das realidades sócio ambientais dos alunos, perseguindo a intervenção e participação na solução de problemas locais e suas múltiplas interações e determinações a nível regional, nacional e global, exige muito do trabalho conjunto do coletivo escolar, a fim de integrar esta visão no projeto pedagógico da unidade escolar (p. 87).

Conforme aponta o autor, a inserção da EA no ambiente escolar depende de uma ação coletiva, portanto, é fundamental que ela seja desenvolvida por todos no ambiente escolar e não apenas por professores de ciências e geografia. Sendo assim, a interdisciplinaridade é fundamental quando falamos em EA, pois assim, a EA não ficará isolada e fragmentada. Conforme aponta Morin (2002)

na Educação Ambiental crítica, o conhecimento, para ser pertinente não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis aos procedimentos pedagógicos (p. 45).

Nem sempre essa ação coletiva acontece no ambiente escolar, tornando assim, a EA fragmentada em sua prática. Devido a essa questão, muitos professores defendem que a EA seja uma disciplina específica nos currículos da Educação Básica. No entanto, é importante ressaltar que

é difícil imaginar que uma disciplina de Educação Ambiental consiga fugir à tendência da “educação bancária” que temos no Brasil, como diria Paulo Freire. Isso implicaria em imposição de conteúdos e preocupação com provas e notas “pra passar”, o que afronta a ideia da Educação Ambiental como

forma mútua de educar para uma tomada de consciência sobre as questões ambientais (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 179)

A EA não pode deixar de estar presente em todas as disciplinas, pois não se pode pensar em uma EA crítica sem o enfoque interdisciplinar e transversal. Nessa perspectiva, Dias (2004) enfatiza que

precisamos praticar a educação ambiental de modo que ela possa oferecer uma perspectiva global da realidade, e não uma perspectiva científica e biológica apenas. São importantes os aspectos sociais, históricos, geográficos, matemáticos, de línguas, da expressão corporal, da filosofia etc. (p. 117).

Um outro desafio a ser apontado durante a inserção da EA no ambiente escolar é a sua inserção no Projeto Político Pedagógico (PPP), pois, o PPP é um documento muito importante que demonstrará o posicionamento da escola na sociedade, sendo assim, é importante que a escola destaque no PPP sobre o seu trabalho com a EA.

Toda prática pedagógica possui uma intencionalidade, e no PPP, a escola destaca não apenas o seu planejamento, mas também a sua intenção. Para Gadotti (1994)

todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (p. 579)

Através do PPP, torna-se possível identificar os objetivos que a escola possui referente à suas ações pedagógicas, trata-se do compromisso que a escola estabelece não apenas com os alunos, mas também, com toda a comunidade, tendo em vista que é possível a participação de todos durante a construção do PPP.

Conforme foi mencionado no capítulo 1, o Parecer nº 14/2012 evidencia “que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais” (BRASIL, 2012, p.1). Os saberes tradicionais transitam na sociedade, sendo repassados de geração em geração. No entanto, a sociedade contemporânea parece ter abandonado essa tradição. Nesse sentido, pode-se afirmar que esse é um dos desafios a serem superados pela escola, pois, os saberes tradicionais são extremamente importantes ao trabalhar as questões ambientais,

porém, devido ao grande preconceito em relação a esses saberes, a escola tem deixado eles de lado.

Nesse sentido, é extremamente importante que a escola priorize o diálogo de saberes para a EA, assim, os saberes tradicionais serão valorizados novamente, afinal, ao decorrer da história foram esses saberes que sustentaram uma sociedade.

Os desafios apresentados acima são apenas alguns de inúmeros outros que a EA crítica precisa superar para a sua efetivação no ambiente escolar. De acordo com Grün (2002), é tarefa da EA criticar a visão que se tem da natureza atualmente, que a considera como um objeto. A educação não pode continuar atrelada às ideias que separam os seres humanos e natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo buscou-se compreender a educação ambiental como um elemento constitutivo da educação sob uma perspectiva crítica para a transformação social. A questão ambiental vem sendo tratada pelo viés conservador, que transfere a responsabilidade do desequilíbrio ambiental à sociedade, apontando mudanças de comportamento para solucionar a problemática ambiental. Ou seja, para a concepção conservadora, conscientizar significaria sensibilizar os alunos para possíveis mudanças de comportamento.

No entanto, em uma perspectiva de EA crítica, a conscientização é compreendida a partir de Freire, que consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. O que torna relevante enfatizar que a EA crítica que se preocupa com essa conscientização se preocupa, também, com a transformação social, porque considera a dimensão socioambiental.

Com isso, verificamos que é necessário que sua inserção na escola seja orientada por uma concepção pedagógica que promova a reflexão crítica. Com base no pensamento de Freire, para que a EA seja crítica é preciso envolver os aspectos políticos, éticos, econômicos, sociais e culturais. Acrescentando a esses aspectos, o religioso e o tradicional, pois só assim, ela possibilitará uma visão mais integrada, porque não tem como pensar a EA sem considerar tais aspectos.

Percebemos com o estudo que há muitos desafios para serem superados se o que pretendemos é uma educação transformadora. Assim, vale destacar a importância de inserir nos currículos de formação inicial e continuada, uma EA crítica no intuito de formar professores críticos, éticos e transformadores. Além disso, colocar a EA como uma simples disciplina no sistema educacional, pode privá-la de seu caráter interdisciplinar, ou seja, retira dela a possibilidade de ser inserida em todas as disciplinas. Porque a interdisciplinaridade permite à AE percorrer várias áreas do conhecimento, contextualizando, dialogando, problematizando, para que, através dos conhecimentos compartilhados, a EA em sua prática não se torne fragmentada.

Outro desafio que precisa ser superado ao trabalhar a questão ambiental é o preconceito com os saberes tradicionais. Como evidenciado no Parecer nº 14/2012, cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais. Os povos tradicionais compreendem o homem como integrante

da natureza, por isso, possuem uma relação harmônica e de respeito com ela. Desse modo, não podemos ignorar no processo de aprendizagem a importância da população tradicional no decorrer da história, pois eles contribuíram significativamente na sustentação de toda uma sociedade, com seus saberes, cultura e a preocupação com a conservação do meio ambiente. Assim, torna-se relevante resgatar o reconhecimento da representação feita pelas populações tradicionais, que foram perdidas no decorrer do tempo.

É fundamental também enfatizar que ao fazer uma análise do quadro disposto no capítulo três, comparando as características principais da EA convencional e da EA crítica, não queremos com isso desconsiderar a importância do que foi feito até agora, entretanto, a questão ambiental é ainda tratada de forma muito superficial. Assim, é preciso fazer a aglutinação, porque não pretendemos com este estudo ficar apenas no discurso revolucionário, temos que juntar os dois métodos de entender a EA. No entanto, não pode ficar no fazer por fazer, é extremamente necessário que os professores e as pessoas possam entender a aplicabilidade de uma forma mais crítica, com reflexões e questionamentos sobre a ação.

A partir das reflexões construídas com este estudo, constatamos que é possível que a EA seja de fato um elemento constitutivo da educação para a transformação social, desde que, a prática pedagógica envolva a interdisciplinaridade e a contextualização na busca da construção de novos conhecimentos. E nessa perspectiva, propiciar a reflexão sobre a prática educativa transformadora, no sentido de transformar o homem e o mundo.

REFERÊNCIAS

BADR, Eid et al. **Educação Ambiental, conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental** (Lei nº 9.795/99): Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental da UEA: mestrado em Direito Ambiental / Org. Eid Badr. Vários autores – Manaus: Editora Valer, 2017.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNARDES, M.B.J.; PRIETO, É. C. Educação Ambiental: Disciplina Versus Tema Transversal. **Rev. eletrônica**, v.24, n. 1517-1256, p. 1-13, 2010.

BOTKIN, D. B.; KELLER, E.A. **Ciência ambiental: Terra, um planeta vivo**. Tradução Francisco Vecchia; Luiz Cláudio de Queiroz Faria – revisão técnica Marcos José de Oliveira. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em 03 mar. 2020

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Meio ambiente, Saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de abril de 2020

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14, de 6 de junho de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012c.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental**. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 10 mar. 2020

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 534- 562.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação, meio ambiente e ação política**. In: Acserlrad, H. (Org.). Desenvolvimento e meio ambiente. Rio de Janeiro (RJ): Ibase, 1993, 40 p.

CARVALHO, E. F. de. **Meio Ambiente e Direitos Humanos**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

CARVALHO, I. C. de M. **Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental/conceitos para se fazer educação ambiental**: Brasília: IPÊ-Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. Disponível em: <agraer.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Livro-EducaçãoAmbiental-ISABEL.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

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

COGGIOLA, O. **Crise ecológica, luta de classes**. In: SILVA, M. G. da. (Org.). Marxismo e natureza: ecologia, história e política. Pará de Minas: Virtual Books, 2010.

DESLANDES, S. F. **O projeto de pesquisa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

DENTZ, C. V. **Epistemologia e Educação Ambiental: Algumas perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008. 76f. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2008/333635_1_1.pdf . Acessado em: 10 de outubro de 2020.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007. (Ensaio Comentado).

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo. Gaia, 2004.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9ª ed. São Paulo, Gaia. 2010. 551p.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica “Laudato Si” sobre o cuidado da casa comum**. Tradução da Editora do Vaticano. São Paulo: Paulus/ Loyola, 2015. Disponível em: [Dishttp://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papafrancesco_20150524_enciclica-laudato-si.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papafrancesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em 14 dez 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FURTADO, C. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 2002.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. In: **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/267990677.pdf>. Acesso em: 20 nov 2020

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental crítica**. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-34

JACOBI, P. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cad. Pesquisa, n. 118. São Paulo: Mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01005742003000100008&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 2 de abril de 2020.

JACOBI, P. **Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2007.

JUNGES, J. R. **(Bio)Ética ambiental**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2010.

LAYRARGUES, P.P. **O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental**. In: Loureiro, C.F.B., Layrargues, P.P. & Castro, R.S. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez. 2002. p. 179-219.

LAYRARGUES, P.P. Educação Ambiental nas sociedades capitalistas. **Revista Novamerica**, jan-mar, 2018. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=603>. Acesso em: 10 nov. 2020

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002

LEI nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 2 de abril de 2020.

LIMA, G. F. C. **Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental**. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 85-111.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental transformadora**. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 65-84.

_____, C. F. B. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios**. In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (orgs.). In: MELLO, S.; TRAJBER, R. (orgs.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

_____, C. F. B. **Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. Educação e Sociedade**. Campinas. v. 27, n. 94, p. 131-152, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2020

MEDINA, N. M. **A formação dos professores em Educação Ambiental**. In: *Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC; SEF, 2001, p. 17-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2020

MILARÉ, E. *Direito do ambiente: doutrina-jurisprudência-glossário*. 3. ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, H. T. de. **Educação Ambiental – ser ou não ser uma disciplina**: essa é a principal questão?! In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Ministério da Educação/MEC – Departamento de Educação Ambiental. Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>

PEREIRA, A. K; HORN, L. F. D. R. **Relações de consumo**: meio ambiente. Caxias do Sul, RS: Educus, 2009.

RAMOS, E. C. **Educação Ambiental: origem e perspectivas**. Educar, Curitiba, n.18, p.201-218. 2001. Editora da UFPR.

REIGOTA, M. A. **Desafios à Educação Ambiental escolar**. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50

_____, M. A. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, M. A. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo (SP): Cortez, 1999, p. 79.

RUSCHEINSKY, A.; COSTA, A. L. **A educação ambiental a partir de Paulo Freire**. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.73-89.

SAITO, C.; RUSCHEINSKY, A.; BASTOS, F. da P. de.; NUNES, J. B. A.; SILVA, L. F.; CARVALHO, L. M. de. **Conflitos Socioambientais, Educação Ambiental e Participação Social na Gestão Ambiental**. Sustentabilidade em Debate, Brasília, v. 2, n. 1, p. 121-138, jan./jun. 2011.

SAUVÉ, L. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, mai.-ago. 2016.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. de M (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2020.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; FERRARO JR, L. A. **Educação ambiental como Política Pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TALAMONI, A. C. B.; PERES, W. C.; PINHEIRO, H. M. S.; PINHEIRO, M. A, A. **Histórico da Educação Ambiental e sua relevância à preservação dos manguezais brasileiros**. Cap. 2: p. 57-73. In: Pinheiro, M.A.A. & Talamoni, A.C.B. (Org.). Educação

Ambiental sobre Manguezais. São Vicente: UNESP, Instituto de Biociências, Câmpus do Litoral Paulista, 165 p. 2018.