

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

GABRIELA BATISTA BRASIL

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA: ANÁLISE DAS
PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
TRICENTENÁRIO – SÃO BORJA/RS (2017)**

**São Borja
2017**

GABRIELA BATISTA BRASIL

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA: ANÁLISE DAS
PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
TRICENTENÁRIO – SÃO BORJA/RS (2017)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Humanas - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado (a) em Ciências Humanas.

Orientador (a): Profa. Dra. Lisianne Sabedra Ceolin

**São Borja
2017**

GABRIELA BATISTA BRASIL

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERSPECTIVA CRÍTICA: ANÁLISE DAS
PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
TRICENTENÁRIO – SÃO BORJA/RS (2017)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências
Humanas - Licenciatura da
Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para obtenção
do Título de Licenciado (a) em
Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 28/11/2017.

Banca examinadora:



Profa. Dra. Lisianne Sabedra Ceolin
Orientador
(Unipampa)



Profa. Dra. Carmen Regina Dorneles Nogueira
(Unipampa)



Profa. Dra. Nola Patrícia Gamalho
(Unipampa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Lisianne Sabedra Ceolin, por toda ajuda e dedicação para com este trabalho.

Agradeço também, aos meus colegas de jornada que acabaram se tornando amigos e a todas as pessoas que de alguma forma colaboraram para a elaboração deste trabalho.

Por fim, agradeço à instituição Unipampa por me proporcionar experiências que vão além dos conteúdos e metodologias ensinados pelos professores.

“Tudo o que acontecer à terra,
acontecerá aos filhos da terra”.

Carta do Cacique Seattle, 1853

RESUMO

Para que a Educação Ambiental alcance de fato seus propósitos, precisa de uma postura crítica. Essa primordialidade é amparada pelas normativas jurídicas brasileiras que regulamentam a Educação Ambiental e reconhecida pelos estudiosos da área. O presente trabalho tem como objetivo geral verificar se a Educação Ambiental é desenvolvida em perspectiva crítica na Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário – São Borja/RS. Intenciona ressaltar o significado de Educação Ambiental; para tanto, resgata a evolução histórica e normativa em termos mundial e nacional. Procura, também, conceituar as correntes conservadora e crítica acerca da Educação Ambiental. A metodologia utilizada faz uso de pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo a partir de estudo de caso dos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola mencionada. O trajeto até aqui relatado, ainda que de maneira parcial, retrata como desfecho a constatação de que a perspectiva crítica não é efetiva na práxis educativa ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Básica; Perspectiva Crítica; Perspectiva Conservadora.

ABSTRACT

For Environmental Education to actually achieve its purposes, it needs a critical stance. This primordially is supported by Brazilian legal regulations and regulates Environmental Education and recognized by scholars in the area. The present work has as general objective to verify if the Environmental Education is developed in critical perspective in the State School of High School Tricentenário - São Borja / RS. Intention to emphasize the meaning of Environmental Education; for this, it rescues the historical and normative evolution in world and national terms. It also seeks to conceptualize as conservative and critical brokers on Environmental Education. A methodology used in the bibliography research and content analysis from a case study of Environmental Education projects developed in the mentioned school. The path hitherto reported, albeit in a partial way, portrays as an outcome the observation of a critical revision is not effective in the environmental educational praxis.

Keywords: Environmental Education; Basic Education; Critical Perspective; Conservative Perspective.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 RESGATE DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA E NORMATIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERMOS MUNDIAIS	10
2.1 Primeiros passos legais da Educação Ambiental no Brasil.....	15
2.2 Principais correntes teóricas acerca da EA: ênfase nas perspectivas conservadora e crítica	18
3 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA TRICENTENÁRIO – SÃO BORJA/RS.....	27
3.1 Histórico da Escola Tricentenário	27
3.2 Proposta Político Pedagógica.....	28
3.3 Projetos de EA da Escola Tricentenário no ano de 2017	31
3.4 Amostra quanto à compreensão dos alunos sobre os Projetos de EA.....	34
3.5 Análise de conteúdo dos projetos sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.....	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICES.....	46

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi pensado desde a pertinência em se debater a temática ambiental em sociedade, principalmente nas instituições de ensino. Tem como objetivo geral verificar a inserção e a abordagem da Educação Ambiental (EA) na Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário – São Borja/RS, bem como oferece uma análise das práticas desenvolvidas na instituição através de projetos realizados no ano vigente.

Com a escassez de recursos naturais cada vez mais iminente, a vida da humanidade e a sustentabilidade no planeta acabaram ficando comprometidas; com isso, hoje mais do que nunca a Educação Ambiental é uma necessidade. Os valores construídos a partir dela possibilitam uma mudança de postura na relação com o meio ambiente.

Atualmente, se define, em termos legais, como os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem habilidades voltadas para a conservação do meio ambiente (art. 1º, da Lei n. 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental). Sendo assim, é relevante um estudo a respeito da prática educativa ambiental na escola, justamente para verificar se e de que forma ela ocorre, buscando, deste modo, compreender melhor o papel das políticas públicas nesta seara.

Também se faz importante salientar que, de acordo com o artigo 2º da referida lei, a EA é um componente essencial e permanente, e deve estar presente de forma articulada em todos os níveis do processo educativo. Tendo como base esta normativa, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP¹ n. 02, de 15 de junho de 2012), este trabalho verifica como se desenvolve a EA em uma escola da rede estadual do município de São Borja.

Para tanto, é fundamental que se tenha ciência, mesmo em caráter introdutório, sobre a existência de distintas teorias sobre as perspectivas à luz das quais a EA deve ser conduzida, havendo posições de cunho tradicional e de matriz crítica, a serem mais bem explicitadas no capítulo seguinte. Frente aos pontos expostos, ainda que brevemente, o trabalho tem como norte examinar a forma de

¹ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

desenvolvimento da EA na Escola Tricentenário, de modo a verificar a adoção da perspectiva conservadora ou da corrente crítica.

Da mesma forma, busca analisar como a Educação Ambiental está inserida no processo de ensino escolar, tendo em vista que é um tema bastante discutido, ainda mais na atualidade, onde a população mundial cresce, gerando um aumento na demanda de alimentos, bens e serviços. A EA está diretamente ligada a este processo. Compreender de que maneira acontece a abordagem da EA no contexto escolar dos alunos só vem a somar no debate acerca da formação de indivíduos preocupados com os problemas ambientais e que buscam a conservação e preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade.

Destaca-se também, que a formação dos professores é um fator imprescindível na práxis da educativa ambiental. Para formar sujeitos reflexivos e conscientes é necessário que os educadores tenham uma formação igualmente direcionada nesse aspecto. Professores que possuíram uma construção de conhecimento pautada na criticidade tendem a formar indivíduos críticos, ao oposto disso estarão sendo apenas transmissores de conteúdo.

A influência da formação inicial e continuada nas práticas de um docente é gigantesca, pois pode definir e inviabilizar o exercício da EA ou acarretar a sua realização ineficaz, colocando a educação como um mecanismo de dominação, a qual já foi vista por esta ótica durante muito tempo. Esse panorama retrata ainda mais a pertinência do tema em um curso de formação de professorado, assim como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Os procedimentos metodológicos adotados no presente trabalho foram pesquisa bibliográfica e qualitativa. A pesquisa empírica ocorreu através de um estudo de caso, utilizando a técnica da análise de conteúdo, tendo como objeto os projetos de EA realizados na escola no ano de 2017. Para coleta de dados fez-se uso dos instrumentos questionário, respondido pelos alunos do 1º e 3º ano do Ensino Médio participantes dos projetos, e entrevista, concedida pelas professoras coordenadoras dos projetos. Ao percorrer este caminho, conclui-se, ainda que parcialmente, que a EA não é desenvolvida conforme prescrito nos dispositivos legais brasileiros.

2 RESGATE DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA E NORMATIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TERMOS MUNDIAIS

Embora os primeiros registros da utilização do termo “Educação Ambiental” (EA) datem de 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris, e posteriormente em 1965, em um evento de educação da Universidade de Keele, no Reino Unido, historicamente, a questão ambiental ganhou bastante visibilidade com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, em 1972. A Declaração resultante do evento destaca, em seu Princípio 19, a relevância de se trabalhar a ligação entre ambiente e educação, o que acabou criando um debate de projeção mundial e se configurando como temática oficial para a Organização das Nações Unidas (ONU).

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana (ONU, 1972).

Depois do evento em Estocolmo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) criaram o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), o qual foi incumbido da realização de encontros regionais e nacionais, bem como ficou responsável pela elaboração do informativo Connect, que era enviado a pessoas e instituições ligadas à EA.

A partir destes desdobramentos, a temática ganhou reconhecimento em âmbito internacional e em 1975 ocorreu o I Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, em Belgrado, onde ficaram explicitadas suas metas e objetivos. Restou instituído também que a educação deve ser multidisciplinar, contínua e integrada, tendo como meta a formação de uma consciência coletiva e cooperativa, ciente da importância do meio ambiente para a preservação da humanidade, como evidencia Loureiro (2009, p.70):

[...] enfatizou-se a Educação Ambiental como processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões políticas, culturais e

sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta.

Das palavras do autor, importante observar que o caráter interdisciplinar e crítico da Educação Ambiental não se trata de algo recente, embora a realidade dos projetos desenvolvidos na educação básica deixem a desejar neste ponto, como se verá na segunda parte deste trabalho.

No âmbito da América Latina, aconteceu em 1976, em Chosica, no Peru, o *Taller Subregional de Educación*, o qual tratou do mesmo tema de uma maneira complexa. A EA assumiu a missão de promover conhecimento dos problemas ligados ao ambiente; também idealizou uma educação permanente, voltada para a tomada de consciência da comunidade acerca da realidade global, dos tipos de relações existentes com a natureza e das consequências dessas relações. Dito de outra forma, assegurou a inevitabilidade metodológica da EA em ser interdisciplinar, continuada e interativa, além de ser incorporada a partir da vivência cotidiana.

Em 1977, a partir da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação para o Ambiente, em Tbilisi, Geórgia (antiga URSS), que se concretizou o reconhecimento dessa área do conhecimento. No referido evento, a EA foi indicada como ferramenta educativa utilizada para entender de maneira vinculada as perspectivas social e ambiental, questionando e procurando a origem do desequilíbrio entre elas. Contudo, adotou-se a devida cautela em não responsabilizar unicamente a mesma pela transformação nas práxis e relações tidas como impróprias do ponto de vista ambiental. Propuseram então, a criação de políticas públicas exclusivas que fossem constantemente repensadas e examinadas de forma sistêmica, fazendo com que assim a EA fosse difundida e generalizada. Cabe ressaltar que as normativas foram indicadas de comum acordo, aceitas e implantadas pelas nações participantes da conferência.

Portanto, a partir do evento em Tbilisi se consolidou a ideia de que EA deve ter um prisma integralizador e pluridisciplinar, cujos princípios e definições servem até hoje como referencial para a Educação Ambiental, como fica claro na recomendação número dois da conferência, a qual Araújo (2007) retrata da seguinte forma:

- 1) considerar o ambiente em sua totalidade – natural, artificial, tecnológico e social (econômico, político, histórico-cultural, ético e estético);
- 2) ser um processo contínuo ao longo da vida, iniciando-se na pré-escola e prosseguindo por todos os estágios seguintes, formais e não

formais;

- 3) ser interdisciplinar em sua abordagem, utilizando o conteúdo específico de cada disciplina para tornar possível uma perspectiva equilibrada e holística;
- 4) examinar as questões ambientais maiores a partir dos pontos de vista locais, nacionais, regionais, e internacionais, para que os estudantes recebam informações sobre as condições ambientais em outras áreas geográficas;
- 5) focar em questões ambientais potenciais e atuais sem descuidar a perspectiva histórica;
- 6) promover o valor e a necessidade da cooperação, local, nacional e internacional, na prevenção e solução de problemas ambientais;
- 7) explicitamente considerar os aspectos ambientais em planos para o desenvolvimento e crescimento; capacitar estudantes a terem um papel no planejamento de suas experiências de aprendizagem e providenciar-lhes oportunidade de tomar decisões e aceitar suas consequências;
- 9) relacionar, para todas as idades, sensibilidade ambiental, conhecimentos, habilidades de solução de problemas e valores, mas com especial ênfase em sensibilidade ambiental para os aprendizes da comunidade em tenra idade;
- 10) ajudar aprendizes a descobrirem sintomas e causas reais de problemas ambientais;
- 11) enfatizar a complexidade dos problemas ambientais, e a necessidade de se desenvolver consciência crítica e habilidades de solução de problemas;
- 12) utilizar diversos ambientes de aprendizagem e uma ampla coleção de métodos educacionais, para que se possa ensinar, aprender sobre, e aprender do ambiente, com devida atenção em atividades práticas e experiências originais.

Dando seguimento à trajetória da EA, é possível destacar o Seminário Educação Ambiental para América Latina, que ocorreu na Costa Rica, em 1979, o Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental para Europa e América do Norte, o Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes e a Primeira Conferência Asiática sobre Educação Ambiental, todos em 1980. Neste período, nota-se, portanto, o caráter regionalista das discussões acerca da EA.

Também em meados da década de 1980, foi criada a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, por decisão da Assembleia Geral da ONU. Tal comissão apresentou seu relatório final, em 1987, em Moscou, intitulado “Nosso Futuro Comum”, cujo âmago foi a proposta de atitudes a serem realizadas pelos países para se promover o desenvolvimento sustentável, além de verificar os ganhos em EA desde Tbilisi e ainda apontar a importância da pesquisa e da formação na área. No referido documento, o desenvolvimento sustentável é visto como o desenvolvimento que supre as necessidades das gerações presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras fazerem o mesmo.

Em nível internacional, podemos citar ainda a Declaração de Caracas sobre Gestão Ambiental na América, em 1988, o Primeiro Seminário sobre materiais para a Educação Ambiental, em 1989, no Chile, e a Declaração de Haia, em 1989, que foi uma prévia da RIO 92, na qual houve destaque para a necessidade da cooperação internacional acerca da temática ambiental.

O ano de 1990 foi declarado pela ONU como Ano Internacional do Meio Ambiente, o que acabou propiciando as discussões de cunho ambientalista no planeta. Em 1992, ocorreu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como ECO 92, RIO 92 e Cúpula da Terra, a qual reuniu chefes de Estado com a finalidade de discutir formas de desenvolvimento sustentável, marcando assim, a forma como a humanidade encara sua relação com o planeta.

A Agenda 21 foi o documento resultante da ECO 92, que propõe práticas e técnicas de desenvolvimento sustentável para nações, estados e cidades. No referido documento, destaca-se o capítulo 36, que dispõe sobre promoção do ensino, da conscientização e do treinamento. Na introdução, é frisado que as recomendações da Conferência de Tbilisi nortearam os princípios para as propostas do documento. As áreas de programas descritas no capítulo são três.

A primeira diz respeito à reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável. Neste item fica nítida a valorização do ensino de EA para promoção de mudança de valores e atitudes, desta forma, visando à análise e solução dos problemas ambientais. Também destaca o caráter interdisciplinar com que deve ser trabalhado:

[...] O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino básico sirva de fundamento para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre o meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio econômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual) deve integrar-

se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e meios efetivos de comunicação (AGENDA 21, 1992, p. 429-430).

A segunda área discorre sobre o aumento da conscientização pública, ressalta a sensibilização da sociedade em relação aos problemas de meio ambiente e desenvolvimento. Desta maneira, busca a conscientização da inter-relação existente entre as atividades humanas e o meio ambiente, fazendo com que através desta tomada de consciência se efetue a cooperação e envolvimento em relação ao desenvolvimento sustentável.

A terceira área disserta sobre a promoção do treinamento, uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de recursos humanos, além de auxiliar na mudança para um mundo mais sustentável. Sustenta que os programas de treinamento devem fomentar um conhecimento maior a respeito do meio ambiente e desenvolvimento.

Após a ECO 92 sucederam-se outros acontecimentos relacionados à EA na esfera global². Um evento que merece destaque nesta temática é a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, promovido pela UNESCO e pelo Governo da Grécia, que reuniu cerca de 1.200 especialistas de 83 países em Thessaloniki, na Grécia, em 1997. O documento resultante do evento, a Declaração de Thessaloniki, reitera as diretrizes propostas nas conferências de Belgrado (1975), Tbilisi (1977) e Moscou (1987). Afirma também que estas diretrizes ainda estão em vigor e que não foram exploradas como deveriam. Sugere com primazia a formação de professores, criação de material didático e elaboração de pequenos encontros a fim de viabilizar a troca de experiência por parte de professores, além de fazer um apelo aos líderes mundiais para que cumpram os compromissos firmados nas conferências realizadas anteriormente, devido ao avanço ser abaixo do esperado desde a ECO 92 (GUIMARÃES, 2013).

Sendo assim, a Declaração de Thessaloniki programou para o ano de 2007 outra conferência a fim de verificar os progressos obtidos desde o evento, que ficou conhecida como Tbilisi+30 ou Quarta Conferência Internacional sobre Educação

² Congresso Sul-americano continuidade ECO 92; na Argentina em 1993, a Conferência dos Direitos Humanos, na Áustria, em 1993, a Conferência Mundial da População, no Egito, em 1994, a Conferência para o Desenvolvimento Social, na Dinamarca, em 1995, a Conferência Mundial do Clima, na Alemanha, em 1995, a Conferência Habitat II, na Turquia, em 1996, o II Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, no México, em 1997 e a Conferência sobre Educação Ambiental, na Índia em 1997.

Ambiental, ocorrida na Índia. O intuito dessa convenção foi possibilitar uma troca de experiência sobre a colaboração da EA para a educação e desenvolvimento sustentável.

Os eventos mais significativos relacionados à EA são os citados anteriormente. Como é possível observar, bastante já foi discutido; os congressos, conferências e seminários apontaram as diretrizes, mas ainda há muito a se fazer. O que falta é uma repercussão mais significativa nos países e o cumprimento do dever do Estado de implantar as políticas públicas de maneira mais efetiva, deste modo, a EA conseguirá perfazer o seu propósito (GUIMARÃES, 2013).

Continuamente, no próximo subcapítulo trataremos um panorama da EA no Brasil, a sua evolução, dificuldades e potencialidades.

2.1 Primeiros passos legais da Educação Ambiental no Brasil

Apesar do avanço da EA em âmbito mundial, no Brasil a mesma se desenvolveu de modo tardio. Dentre os motivos para isso podemos citar o fato de que o país é periférico, em desenvolvimento e fica longe dos grandes centros onde ocorre a maioria das discussões e tomada de decisões. Foi apenas na década de 1980 que a EA se deu de maneira mais efetiva, isso devido a sua inserção na Constituição Federal de 1988. A seguir, serão citados os principais episódios relacionados à EA no Brasil.

As primeiras atividades referentes à EA no Brasil ocorreram no início da década de 1970, sob o comando da já extinta Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). As ações de cunho educativo ambiental eram, e por vezes ainda são, vistas como um elemento coadjuvante em projetos de melhoria ambiental do governo. Essa visão corriqueira põe a EA em segundo plano, quando na verdade se trata de um princípio básico e primordial na criação e desenvolvimento desses projetos (GUIMARÃES, 2013).

Antes da oficialização na Constituição Federal de 1988, a EA se baseava na Lei nº 6.938/81, que instaurou a Política Nacional do Meio Ambiente; esta, por sua vez, previa a ampliação da abrangência da EA em seu Artigo 2º, inciso X: “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Na década de 1980, o movimento ambiental foi regido por uma perspectiva conservacionista; a EA era voltada para preservação e resolução de problemas ambientais que impediam o desenvolvimento do país. Uma perspectiva mais crítica já existia, porém, de modo bem inicial, além de ser atenuada pelo momento político vivido no Brasil, a ditadura (GUIMARÃES, 2013).

A temática ambiental foi revista por grupos mais críticos, que apontaram os problemas sociais como origem dos problemas ambientais. Esses grupos chamados socioambientalistas ficaram conhecidos assim para mostrar que se diferenciam dos demais, pois consideram as relações sociais as causadoras da crise ambiental, diferentemente de outros grupos que tratam a questão ambiental de forma biologizante (LOUREIRO, 2012, p.83).

Dando seguimento aos acontecimentos que influenciaram a EA no Brasil, cita-se 1987, quando foi aprovado pelo MEC o Parecer nº 226, que inclui EA nos currículos de 1º e 2º grau (nomenclatura vigente à época). E em 1988, a Constituição Federal do Brasil, onde no capítulo VI do Título VIII, Artigo 225, inciso VI, salienta a promoção da EA em todos os níveis de ensino, bem como, a conscientização pública para preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Ainda no ano de 1987, foi publicado o relatório “Nosso Futuro Comum”, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, cujo âmago foi a proposta de atitudes a serem realizadas pelos países para se promover o desenvolvimento sustentável, como mencionado no subcapítulo anterior. Ainda no mesmo ano, houve também o I Fórum de Educação Ambiental, realizado em São Paulo, além da publicação da edição piloto do livro Educação Ambiental - Guia para Professores de 1º e 2º graus, pela Secretaria do Meio Ambiente de São Paulo e Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB).

Em 1992, aconteceu no Rio de Janeiro a Conferência sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, a RIO 92, como já frisado, mas que vale referir novamente, por sua relevância. Concomitante a esse evento, ocorreu o Fórum Global, o qual reuniu ONGs – Organizações Não Governamentais – de todo o planeta. Durante o Fórum, sucedeu-se a Jornada Internacional de Educação Ambiental, e ao término foi gerado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento que continha uma série de princípios sobre a EA. Salienta-se na introdução do referido tratado a necessidade da EA ser um

processo contínuo, que entende e valoriza a ligação entre sociedade e meio ambiente.

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (BRASIL, 1992).

Posteriormente a RIO 92, alguns episódios têm evidência aqui no Brasil; são eles: aprovação das diretrizes para implementação do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (1994), a incorporação da dimensão ambiental, de maneira transversal em todo o ensino básico, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) baseados na Lei de Diretrizes e Base (LDB) e a publicação da Lei n. 9.795/99, que instaura a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

A Lei nº 9.795/99 merece destaque, através dela a EA foi legitimada como política pública, por meio da PNEA, que determinou a inserção da EA de maneira estruturada no sistema de ensino brasileiro. A referida lei firmou os princípios debatidos nos eventos sobre o assunto, além de proporcionar um meio legal de exigir que se faça EA nas escolas (GUIMARÃES, 2013).

Nos anos de 2001 a 2010 temos o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado através da Lei nº 10.172/2001, que além de executar as normativas da LDB, fixou diretrizes e objetivos para os próximos 10 anos, assegurando coesão nas prioridades educacionais durante este período. Nas metas para o Ensino Fundamental e Médio, o PNE orienta que a EA seja tratada como tema transversal e assim seja desenvolvida de forma integrada, contínua e permanente, conforme a Lei nº 9.795/99.

Em 2012, o Conselho Nacional da Educação (CNE) estabelece, por meio da Resolução nº 2, de 15 de julho do ano citado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, reconhecendo assim “a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental”, além de ressaltar o ofício transformador e emancipatório da mesma.

No ano de 2014 é sancionada a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, com vigência de dez anos, no qual se

destaca o Artigo 2º, que trata das diretrizes do PNE, inciso X: “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.”.

O percurso apresentado permite entender que apesar do atraso com que chegou ao Brasil, a EA obteve avanços significativos. Porém, mesmo com a criação da lei que a implementa como política pública, a EA ainda não se solidificou na condição de política pública universal, igualitária e agregadora. Isso se deve, entre outros motivos, as orientações econômicas voltadas para o interesse do mercado. Mercado este, que muitas vezes se aproveita do discurso ecológico para obter lucro e visibilidade perante a sociedade (GUIMARÃES, 2013).

Neste mesmo caminho, entende-se que não há uma compreensão clara sobre as teorias que embasam a Educação Ambiental em sua perspectiva crítica, o que acaba gerando distorções quanto ao desenvolvimento de projetos na educação básica. Por tal razão, o trabalho se ocupa, a partir deste momento, do exame dos suportes teóricos que a EA possui na atualidade.

2.2 Principais correntes teóricas acerca da EA: ênfase nas perspectivas conservadora e crítica

Embora não pareça, a EA necessita de uma diferenciação interna, pois possui particularidades em relação aos seus meios e finalidades. E é através desse discernimento que podemos visualizar os futuros prováveis que cada uma dessas distintas correntes político ideológicas indicam.

Para melhor compreensão, é preciso iniciar salientando que a educação, por estar ligada à formação dos indivíduos, bem como a sua identidade cultural e social, é uma construção social estratégica, ou seja, não está deposta de valores, interesses e ideologias, como adverte Lima:

A educação, nesse sentido, pode assumir tanto um papel de conservação da ordem social, reproduzindo os valores, ideologias e interesses dominantes socialmente, como um papel emancipatório comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõe (LIMA, 2002, p. 18).

Desta forma, é possível dividir a Educação Ambiental em duas correntes: conservadora e crítica (emancipatória). A primeira está focada na conservação da

estrutura social e seus valores econômicos, políticos, sociais e culturais. Já a segunda, busca a transformação e a renovação da sociedade e de seu vínculo com o meio ambiente, consistindo num meio de problematização da realidade.

Logo, podemos atribuir características a cada uma destas correntes. A conservadora é caracterizada segundo Lima, ancorado nas ideias de Demo e Carvalho, por:

[...] concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental; compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas ante os desafios ambientais; leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais; abordagem despolitizada da temática ambiental; baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares; ausente ou limitada perspectiva crítica; ressalta mais os problemas relacionados ao consumo do que os ligados à produção; uma separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental; atribuir a responsabilidade pela degradação ambiental a um homem genérico sem contextualizá-lo econômica e politicamente; uma banalização das noções de cidadania e participação que na prática são reduzidas a uma concepção liberal, passiva, disciplinar e tutelada (DEMO, 1999; CARVALHO, 1991 Apud LIMA, 2002, p. 127).

E por Guimarães:

Acredito que essa concepção de educação ambiental não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é aos seus próprios arcabouços ideológicos. Essa educação ambiental busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar a sua solução. [...] 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. Devido a isso, venho denominando-a de Educação Ambiental Conservadora (GUIMARÃES, 2004, p.26).

A visão naturalista citada por Lima, talvez ainda esteja presente devido à dificuldade de afirmação da visão socioambiental, uma vez que a EA vem de um campo de tradição naturalista, o que acaba gerando essa associação. Podemos utilizar um exemplo bem recorrente: as capas de livros que tratam sobre questões ambientais e afins geralmente possuem a tonalidade verde/esverdeada, ou algum elemento que remete à natureza, como árvores e plantas.

Essa ótica naturalista compreende a natureza como um sistema biológico harmônico e equilibrado, desprezando a vinculação do mundo cultural humano com

o meio físico; nesse sentido, separa o homem da natureza e fornece base para a exploração da mesma enquanto recurso. Justamente por fazer esta desvinculação entre meio ambiente e sociedade as mudanças que ocorrem através desta perspectiva não chegam a ser expressivas (LIMA, 2002).

Melhor dizendo, a EA conservadora é tradicionalista, pois acaba repetindo o modelo dominante de sociedade ao se alicerçar nos mecanismos que o compõem e geram a crise ambiental. Assim, surgiu e se consolidou no campo do conhecimento científico, legitimando-se na sociedade a perspectiva ambiental baseada nessa divisão entre homem e natureza, que desconsidera a relação de dependência entre esses dois meios.

Ainda no que diz respeito à EA de cunho conservador, é possível destacar a falta ou inexistência de criticidade em relação aos processos históricos da crise ambiental; essa abordagem acaba deixando os indivíduos acríticos e sem interesse em discutir questões no âmbito socioambiental. É voltada para o individualismo e tem como resposta aos problemas ambientais os recursos tecnológicos, sendo que as aulas consistem num aprendizado superficial desprovido de qualquer análise crítica acerca dos fatores que influenciam a crise ambiental como discussões políticas, econômicas, culturais e sociais. As atividades pedagógicas são sintéticas e resumidas, não ganham o aprofundamento necessário, crítico, e, geralmente, concentram-se em:

[...] As principais atividades pedagógicas direcionam-se para as visitas a ecossistemas naturais, diferenciando o meio urbano como se não fosse ambiente; atividades relacionadas a limpeza do lugar, reciclagem, coleta seletiva, plantação de mudas, economia da água, destaques para aspectos da fauna e da flora de maneira descontextualizada e despolitizada sobre a questão (SILVA, COSTA e ALMEIDA, 2012, p.118).

Por prezar por essa ótica fragmentada e reducionista da questão ambiental, podemos inferir alguns resultados dessa abordagem, tais como: descaso com questões de ordem social, reprodução e solidificação da ordem social vigente e, portanto, a propagação dos erros e consequências ambientais e sociais.

Em relação aos riscos dessa abordagem naturalista, destaca-se a minimização do meio ambiente a uma esfera somente, ignorando a importância e necessidade da troca entre natureza e a sociedade. Deste modo, acaba criando um obstáculo frente ao entendimento de como a Educação Ambiental está ligada a

formação de valores que posteriormente levarão à construção de novos hábitos e costumes da sociedade. Como declara Guimarães:

Desta forma a Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Em outras palavras, a EA de viés conservador busca modificar o sujeito, mas sem modificar o meio onde este sujeito está inserido. As ações sem contexto, isto é, sem levar em consideração questões multidisciplinares como políticas, econômicas, culturais e sociais, acabam fazendo com que os verdadeiros problemas fiquem disfarçados e sem solução, alienados da realidade, reforçando assim esta prática fragmentadora. Como demonstra Jacobi, apoiado nas sínteses de Lima (2002) e Loureiro (2004):

A abordagem conservadora, pautada por uma visão reformista, propõe respostas instrumentais. Observa-se, de fato, que o *modus operandi* que predomina é o das ações pontuais, descontextualizadas dos temas geradores, freqüentemente descoladas de uma proposta pedagógica, sem questionar o padrão civilizatório, apenas realimentando uma visão simplista e reducionista (LIMA, 2002; LOUREIRO, 2004 Apud JACOBI, 2005, p. 244).

Através desses aspectos, é admissível inferir que, no âmbito da educação, essa perspectiva é simplória e ineficaz, pois busca transformar o mundo estando alheia a realidade. Em outras palavras, empenha-se em mudar o raciocínio dos sujeitos visando resguardar e proteger apenas o meio físico, mas sem mudar as circunstâncias sociais que provocam os ataques a esse meio. Reforçando o que já foi dito, esta prática é voltada ao individualismo, acredita que cada um fazendo a sua parte será o bastante para o melhoramento e alcance da sociedade ideal.

Por conseguinte, a corrente da Educação Ambiental crítica apresenta diferenças acentuadas em relação à corrente conservadora, mencionada anteriormente. Caracteriza-se pelo entendimento mais profundo da temática ambiental, reconhece a conexão existente entre as ciências sociais e naturais e a

complementaridade entre ambas no processo de transformação dos hábitos e atitudes da sociedade. Melhor dizendo, segundo Lima, se caracteriza por:

[...] uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas; uma atitude crítica ante os desafios da crise civilizatória; uma politização e publicização da problemática socioambiental; não negar os argumentos técnico-científicos, mas por subordiná-los a uma orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins; um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; uma convicção de que o exercício da participação social e a conquista da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental; um cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e entre as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos) entre outras possíveis; uma vocação transformadora dos valores e práticas contrárias ao bem-estar público (LIMA, 2002, p. 127-128).

A EA, nesta perspectiva, é pautada em um recurso passível de transformação da realidade, ou seja, foca na desconstrução e construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem uma melhor compreensão da realidade, formando, assim, cidadãos conscientes e responsáveis no que tange ao ambiente, seja ele individual ou coletivo. Nesse sentido, Guimarães (2004, p. 32) afirma que a “Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política”.

Devido ao seu afincamento, a EA pode ser uma ferramenta que venha instigar e possibilitar a inclusão do debate ambiental no campo da educação. É baseada nessa concepção que está fundamentada a corrente da Educação Ambiental crítica ou emancipatória, consistindo num desenvolvimento contínuo e frequente, onde sejam fornecidos métodos e técnicas que capacitem o indivíduo a, primeiramente, refletir e analisar para depois exercer a ação, aspirando à mudança da realidade socioambiental. Nas palavras de Guimarães:

[...] a Educação Ambiental Crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade. Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em

que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo. Mas esse não é um processo individual, mas que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos conjuntos de transformação da realidade socioambiental (GUIMARÃES, 2004, p. 29).

Por meio dessa abordagem, é plausível entender que reconsiderar o papel social da escola referente à construção de um futuro melhor é possível, mesmo em uma situação caótica. Ainda nesse contexto, é importante ressaltar que o papel da educação é desconstruir valores, elucidando que a realidade pode e deve ser transformada para melhor. Em vista disso, é necessário o cuidado em não cair em armadilhas paradigmáticas (GUIMARÃES, 2004), isto é, repetir na práxis educativa os paradigmas do modelo de sociedade em que vivemos, como se este fosse o único meio de transformação, compactuando assim para um ensino repetitivo e supérfluo.

A EA crítica vem na tentativa de quebrar este ciclo, pois através de sua práxis estimula a cooperação entre os sujeitos, propicia e incentiva a liderança e o destemor para lutar frente ao que já está determinado além de reconhecer e valorizar os diferentes saberes no movimento de mudança da realidade social. Como observa Guimarães:

Entendemos que as ações pedagógicas de caráter crítico exercitam o esforço de ruptura com essa armadilha paradigmática. Busca propiciar a vivência do movimento coletivo conjunto gerador de sinergia. Estimula a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento. Viabiliza a adesão da ação pedagógica ao movimento da realidade social. Potencializa o surgimento e estimula a formação de lideranças que dinamizem o movimento coletivo conjunto de resistência. Trabalha a perspectiva da construção do conhecimento contextualizado para além da mera transmissão. Promove a percepção que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo, afirmando que a educação se dá na relação. Estimula a auto-estima dos educandos/educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto. Possibilita o processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, em busca da articulação dos diferentes saberes. Exercita a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza. Incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar (GUIMARÃES, 2004, p. 31-32).

Nesse seguimento, considerando os mecanismos citados da EA crítica para não permanecer fadada a cair nas armadilhas paradigmáticas, e, com base na sua descrição e especificidades, ressaltando ainda que a proposta da EA crítica segue em permanente construção, presumem-se algumas aspirações da mesma, tais como:

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das interrelações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos; Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza; Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos; Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental; Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas; Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca; Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações sócioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (CARVALHO, 2004, p. 21).

Assim, justamente por sua essência epistemológica, que essa abordagem da EA segue a linha de uma prática libertadora e emancipatória, contestando as práxis reducionistas e fragmentadoras, que acabam por desintegrar do debate acerca da temática ambiental, questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Conforme Jacobi (2005, p.244), a EA crítica, “propõe uma educação baseada em práticas, orientações e conteúdos que transcendem a preservação ambiental”, em outras palavras, busca educar de forma contextualizada e moldada à realidade interdisciplinar, associada aos aspectos locais e globais.

Esse ponto de vista realça a educação como um procedimento contínuo, diário, individual e coletivo através do qual há o raciocínio e a transformação da realidade para o bem comum.

A EA crítica está fortalecendo-se como uma ação que ultrapassa o pensamento individual fazendo com que as mudanças ocorram no coletivo para o coletivo e assim as transformações sejam individuais e coletivas, locais e globais. Parafraseando Carvalho:

[...] Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: *quando cada um fizer a sua parte*. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para *depois* dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, 2004, p. 20).

Nesse sentido, ao oposto da EA conservadora, a EA crítica tem uma proposta problematizadora, onde por meio do debate reforça que para falar sobre a temática ambiental é necessário pensar na questão social também, pois as duas estão ligadas intrinsecamente. Preza pela desconstrução de concepções individualistas, o que é uma característica do nosso modelo de sociedade, o capitalismo.

As intervenções ocorrem na comunidade para a comunidade, objetivando a capacidade inventiva, autônoma e libertadora. Desta forma, a educação é concebida como um processo infundável, diário e comunitário, onde o indivíduo edifica suas ações e práticas através da análise e alteração da realidade de vida, com a consciência de que o envolvimento social e o exercício da criticidade são mecanismos inerentes ao processo educativo. O teor das práticas empenha-se ordinariamente pela contextualização do objeto em debate induzindo a reflexão e encaminhando a possibilidade de transformação social para que se consiga a modificação ambiental. Essa perspectiva procura incentivar a conversação entre as ciências e o conhecimento comum, prezando não pela divisão ou enobrecimento de um, mas por ressaltar a capacidade de completude entre os dois. Tal qual Jacobi escreve:

Esta abordagem busca superar o reducionismo e estimula um pensar e fazer sobre o meio ambiente diretamente vinculado ao diálogo entre

saberes, à participação, aos valores éticos como valores fundamentais para fortalecer a complexa interação entre sociedade e natureza. (JACOBI, 2005, p. 245).

Assim sendo, o professor assume o papel fundamental de incentivar e fomentar a mutação de uma educação que se compromete com a sustentabilidade. O que, por sua vez, acaba culminando com a imprescindibilidade da formação de um docente pesquisador, reflexivo e crítico, para propor atividades que associem educação e meio ambiente em uma concepção crítica.

Em divergência à corrente conservadora, que é evidenciada pela fragmentação da questão ambiental, reduzindo-a apenas a ciências biológicas e ecologia, atenuando e/ou eximindo assim, a responsabilidade social no que concerne a este tema, a EA emancipatória enxerga na complexidade da ligação entre os meios (físico e social) a chave para solução dos problemas socioambientais. Como aponta Guimarães:

[...] Essa é uma abordagem que traz a complexidade para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental, que ao contrário da anterior que disjunta e vê o conflito como algo a ser cassado porque cria a desordem social (complexifica a realidade), na perspectiva crítica, o conflito, as relações de poder são fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Tal panorama demonstra a divisa entre a corrente da EA conservadora e da EA crítica. A primeira que rejeita a presença de um indivíduo modificador da realidade de vida e encobre a participação social nessa mutação, e a segunda que trata a EA de forma holística, ou seja, abarcando todos os aspectos intrínsecos a dimensão ambiental.

Explicitada a diferenciação entre as duas vertentes da EA, é preciso ressaltar que deve haver a conservação da diversidade das óticas em relação a esse tema, esclarecendo qual viés cada uma das correntes tende a se posicionar e conseqüentemente como cada uma pode influenciar as decisões públicas referentes às questões ambientais.

A sensibilidade é amplificada através das vivências, identificar semelhanças em coisas aparentemente diferentes e diferenças entre coisas aparentemente iguais é vital para a expansão da sensibilidade. Advém daí a importância do discernimento e comparação da realidade, para que o indivíduo tenha livre escolha para assumir uma postura e participar da construção da ação social (GUIMARÃES, 2013).

Todos os documentos e posicionamentos citados servem para reforçar que a Educação Ambiental vem sendo declarada como proeminente multidisciplinar, direcionada para resolução de problemas locais. Ela é cooperativa, inovadora, e valoriza a ação. É uma educação que visa o despertar da criticidade acerca da realidade vivida, busca transformar valores através da construção de novos hábitos e conhecimentos, assim como, criar uma ética mais conscientizadora para as relações entre sociedade e natureza, alcançando desta forma, a harmonia local e mundial e também a melhoria na qualidade de vida em todos os níveis do ecossistema. A EA procura formar uma prática educacional sincronizada e sintonizada com a vida em sociedade, para que por meio de ações de exercício referido de cidadania, consigam descobrir soluções sustentáveis que visem à manutenção e melhoria da qualidade de vida do ser humano.

Como diz Freire (2011), é através do diálogo que conhecemos o outro, suas experiências e necessidades. O mundo é o que liga todos os seres humanos, e as leituras que cada um faz desse mundo geram o reconhecimento da importância da comunicação entre eles. Isto é, por meio dos relatos da realidade cotidiana, nesse caso dos alunos, que deverá ser baseada a educação. Desta forma, o processo educativo ocorre mais rápido, visto que trabalhar com a realidade, com o que está presente no dia a dia dos alunos facilita na compreensão e desperta a consciência ambiental.

3 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA TRICENTENÁRIO – SÃO BORJA/RS

Este capítulo tem por finalidade ressaltar a análise de conteúdo feita dos projetos desenvolvidos pela Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário no ano de 2017, no tocante à EA.

3.1 Histórico da Escola Tricentenário

A Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário situa-se na Rua Eurico Batista da Silva, nº 1353 no Bairro Paraboi, município de São Borja/RS. É constituída de 45 professores, 14 funcionários e possui em torno de 741 alunos distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino

Fundamental, Educação de Jovens e Adulto (EJA) nos níveis Fundamental e Médio e Ensino Médio Politécnico.

A escola foi criada devido ao forte anseio que a comunidade dos bairros Paraboi e Betim nutria na época, pois se alegava que havia grande número de alunos e não existia escola nas proximidades.

Após a construção da Estação Rodoviária e do asfaltamento das vias de acesso, os bairros mencionados aumentaram consideravelmente seu contingente populacional. Foi feito, então, um abaixo-assinado no qual se constatou que havia 730 crianças com idade escolar nos arredores, e somaram-se 915 assinaturas de pessoas com maioridade.

Sob o apoio da 35ª Coordenadoria Regional da Educação, entre outras instituições da cidade, foi colocada em pauta a aprovação do terreno para a construção da Escola, este cedido pela Prefeitura Municipal. A Câmara Municipal, nas pessoas dos vereadores eleitos em 1982, aprovou a doação do terreno para o Estado. E, após, ganhou-se a verba estadual para construção da escola.

Em 1990, houve decreto de autorização de oferta do Ensino Fundamental. Já as classes de educação infantil ganharam espaço de funcionamento a partir de 1993. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 5ª a 8ª série em 1998, e no ano de 2002 o Ensino Médio da EJA; por fim, no ano de 2013, o Ensino Médio Politécnico.

No começo, a Escola Tricentenário era anexa ao Colégio Estadual São Borja (CESB) e funcionava também no prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart. Foi a partir de 1990 que a Escola passou a funcionar em prédio próprio, e, após algumas trocas de nome, foi denominada Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário, como permanece até hoje.

3.2 Proposta Político Pedagógica

De acordo com a Proposta Político Pedagógica (PPP) da escola, a construção da mesma vem para melhorar a qualidade do ensino na instituição levando em conta o sujeito, o meio, as necessidades e os recursos, valorizando o conhecimento, a criatividade e o aprendizado constante na formação de cidadãos competentes no mundo. Segundo o documento citado, educar quer dizer:

[...] propiciar situações de aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação e confiança, e o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, na perspectiva de contribuir para a formação de cidadãos conscientes (EEEM TRICENTENARIO, 2017).

Desta forma, cabe à escola preparar e instrumentalizar seus alunos para o processo democrático, oferecendo educação de qualidade e impulsionando a participação social. O papel da escola é fortalecer o desenvolvimento de todas as habilidades, tornando assim o ensino mais humano.

Para tanto, é necessário uma práxis educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade, ponderando com os interesses dos educandos, deste modo, assegurando aprendizagens fundamentais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e interativos, capazes de atuar com competência e responsabilidade na sociedade em que estão inseridos.

As ações educativas da Escola baseiam-se na pedagogia de Paulo Freire e em pensadores como Vigotski, Paro, Libâneo e Piaget. Em vista disso, busca desenvolver a prática educativa voltada para a compreensão, o pensar, o agir e o sentir, o conhecimento adaptável, visto que o leque de situações cotidianas permite que se estabeleçam diversas conexões (EEEM TRICENTENARIO, 2017).

A práxis é direcionada aos interesses do bem comum, desenvolvida de modo colaborativo, interativo onde aconteça a justiça social, a igualdade de direitos, conduzindo às diversidades e ao respeito mútuo, reduzindo a exclusão nas diversas situações de vivências comunitárias (EEEM TRICENTENARIO, 2017). Ainda segundo a PPP, a educação que a Escola oferta é direcionada para um ensino atualizado, expressivo e que, de maneira aprazível traz satisfação para o aluno que reivindica autonomia, disponibilidade para o diálogo e que saiba tomar decisões coerentes e responsáveis.

Em relação à filosofia da escola, a mesma busca proporcionar uma educação solidária, de qualidade e inclusiva em todos os âmbitos do processo de ensino e aprendizagem. Tem por objetivo a formação de cidadãos que saibam analisar, decidir, planejar, expor suas ideias e ouvir as dos outros, participando efetivamente da sociedade em que se inserem (EEEM TRICENTENARIO, 2017).

A Escola Tricentenário tem como visão ofertar uma educação de qualidade, integrando família e escola, para a formação de indivíduos com valores humanos e

visão de futuro. E, tem como missão; ser uma escola de qualidade, que desenvolva capacidades, harmonizada com a comunidade em que está inserida. Valores como afetividade, ética, comprometimento, competência, atitude, responsabilidade e respeito pela diversidade e pela natureza regem a conduta da Escola. Os objetivos da Escola são: incentivar o autodesenvolvimento do educando como ser humano, preparando-o para o exercício da cidadania e fornecendo recursos para prosseguir com os estudos, e; ser uma escola inclusiva e dinâmica, em consonância com seu tempo e as inquietações da comunidade em que está fixada (EEEM TRICENTENARIO, 2017).

No tocante a Educação Ambiental, a PPP da Escola Tricentenário não fala de forma direta da mesma, salvo como uma das capacidades desenvolvidas pelos educandos: “Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a sua melhoria e preservação” (p.11). Deste modo, para que o aluno desenvolva uma consciência sustentável, a educação deve aliar teoria à prática para uma aprendizagem significativa e transformadora da realidade.

Nesse sentido, cabe a PPP, sistematizar o planejamento teórico metodológico, visto que é o instrumento que regulariza as práticas educativas, bem como suas singularidades e carências, determinando direitos e deveres (ROSTIROLA; SCHNEIDER, 2010). Na mesma linha, prevê a Resolução CNE/CP n. 02/2012, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, **ambiental**, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular **são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica** e da Educação Superior (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Como norteadora da práxis, a PPP retrata duas perspectivas. Uma política, atrelada à formação do cidadão, isto é, visa à preparação para a vida em sociedade. E a perspectiva pedagógica, que consiste na efetivação do propósito educativo, os caminhos que levam a formação de um sujeito ativo e crítico (ROSTIROLA; SCHNEIDER, 2010).

Por conseguinte, observa-se que a PPP da Escola contempla de maneira insuficiente a perspectiva pedagógica. Como documento máximo e substancial para

a qualidade do ensino, a PPP precisa ser frequentemente avaliada e reestruturada, se for o caso, pois é ela quem vai nortear todas as ações educativas.

3.3 Projetos de EA da Escola Tricentenário no ano de 2017

Durante o ano letivo de 2017 apenas dois projetos foram implementados; são eles: “De olho no óleo” e “Gincana Trimática”.

O projeto “De olho no óleo” prevê a coleta seletiva e a destinação adequada de óleo usado de fritura e também a instalação de uma unidade de produção de sabão a partir do óleo. Para isso, a escola conta com parcerias com as famílias dos alunos para recolhimento do óleo.

A duração do projeto é de abril a setembro de 2017 e a execução ocorre durante a disciplina de Geografia, no Laboratório de Ciências. As turmas participantes são do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

A justificativa do projeto é de que o óleo usado de fritura é um dos principais poluentes dos cursos d'água superficiais. Dados indicam que um litro de óleo descartado na pia ou vaso sanitário pode vir a contaminar aproximadamente um milhão de litros de água, dificultando os processos de tratamento da mesma. O problema torna-se preocupante à medida que o descarte inadequado está relacionado à falta de informação da população, assim como a falta e/ou inexistência de mecanismos de coleta seletiva e destinação para sua reciclagem e reaproveitamento. Com base nestas informações, o projeto procura contribuir para o aumento da conscientização da população, assim como, visa à diminuição dos impactos ambientais negativos.

O projeto tem por objetivos promover a conscientização acerca da importância da destinação adequada de óleo de fritura utilizado; desenvolver parcerias para implantação de coleta seletiva de óleo de fritura usado; estimular a coleta seletiva de óleo de fritura usado; destinar o óleo utilizado para reciclagem, criar oportunidades de produção artesanal de sabão em suas casas; promover oportunidade de aumentar a renda familiar; criar um nome para o sabão produzido e usar a criatividade para fazer um vídeo com um comercial do produto produzido.

A metodologia para implantação do projeto é formada por três ações básicas: I- busca por parceiros, II- coleta seletiva do óleo de fritura usado e III- produção de sabão. Os parceiros sociais participam do projeto através do desenvolvimento e

implantação do processo de produção do sabão, cuja finalidade é proporcionar oportunidade de trabalho e renda aos assistidos. O parceiro pode utilizar o nome do projeto para inserção em seus relatórios e balanços sociais, assim como em ações de marketing. Contudo, a coordenadora do projeto alega que as parcerias conseguidas foram com as famílias dos alunos que participaram do projeto e com o refeitório da escola.

Na segunda ação do projeto, coleta seletiva do óleo de fritura usado, o óleo coletado é destinado à reciclagem, e, na última ação, há a apresentação do produto final para todo o educandário, bem como o comercial desenvolvido pelos alunos.



Fonte: Acervo público da escola.

FIGURA 1 - Alunos empenhados na produção do sabão.

O segundo projeto implementado, a Gincana Trimática, ocorre anualmente na escola. É uma gincana matemática que possui caráter interdisciplinar, engloba conceitos matemáticos com outras áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; e Ciências da Natureza e suas tecnologias). O tema deste ano é “Tri sustentável” e o período de realização é de julho a agosto de 2017, tendo como público alvo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

A gincana se constitui de uma atividade didático-cultural e tem por finalidade proporcionar aos discentes tarefas de raciocínio lógico e lúdicas que permeiarão as distintas áreas do conhecimento, além de estimular a aquisição de novos conhecimentos em cada área, através de um conjunto de atividades realizadas durante a gincana. As situações-problema apresentadas objetivam confrontar os

alunos com diferentes obstáculos exigindo assim, superação e trabalho em equipe, isto é, as situações didáticas estimulam as equipes a pensar, refletir, experimentar e agir, partindo dos conhecimentos já adquiridos. Em conversa com a coordenadora do projeto, foram explicitadas algumas tarefas que as equipes desenvolvem abordando a temática ambiental, são elas: confecção de mandala com tampas de garrafa PET; confecção de casas para cachorro com embalagens longa vida (que após a gincana são doadas a ONG ACOPASB); sorteio de um bioma para cada equipe e a mesma deve escolher um animal deste ecossistema para ser seu mascote e estudar sobre ele - em determinado momento há um jogo de perguntas sobre o bioma e o animal escolhido; outra tarefa é desenvolver um prato culinário com aproveitamento integral dos alimentos; prova da Miss Meio Ambiente, onde a concorrente deve usar roupas reutilizadas ou recicladas; confecção do carro alegórico de cada equipe, que também deve ser feito com material sustentável/reciclado; e, a título de encerramento da gincana, plantio de mudas no pátio da escola. Outro detalhe, é que o material reciclado que não for utilizado pelas equipes é vendido e o dinheiro da venda destinado a pagar o prêmio da equipe vencedora.

Outra fundamentação para realização da gincana é de que através do referido projeto os alunos podem identificar o uso dos conhecimentos fora do contexto escolar, no dia a dia, em outras palavras, a Gincana Trimática visa estimular o crescimento individual e coletivo dos educandos.

O objetivo geral do projeto é proporcionar uma atividade diferenciada por meio de práticas pedagógicas de maneira interdisciplinar, utilizando conceitos matemáticos ligados às outras áreas do conhecimento, oportunizando assim, a troca de experiência entre os alunos, professores e comunidade escolar. Dentre os objetivos específicos estão: despertar o espírito de competição; valorizar o trabalho coletivo; desenvolver a criatividade dos alunos; e promover a socialização entre os alunos da escola.

A justificativa para execução do projeto busca fundamentação na interdisciplinaridade. A Gincana Trimática é uma competição matemática que visa à interação entre as demais disciplinas, as práticas interdisciplinares apresentam uma mudança no ensino tradicional, tão presente nas escolas, além de romper com a fragmentação entre as disciplinas do currículo.

A metodologia do projeto consiste em: I- elaboração das atividades/tarefas e II- realização da Gincana Trimática. A equipe responsável pela elaboração das atividades é composta por professores e acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do Instituto Federal Farroupilha campus São Borja (IFFAR) atuantes na escola. As tarefas são planejadas com a finalidade de promover a convivência dos membros da escola, a valorização da instituição de ensino e estimular o espírito competitivo, cooperativo e criatividade dos alunos. A realização da gincana ocorre em dois dias do mês de agosto, e contribui para a reflexão da importância de uma práxis diferenciada dentro de uma perspectiva lúdica e interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem.



Fonte: Acervo público da escola.

FIGURA 2 - Painel confecção de trabalhos com tampas de garrafa PET.

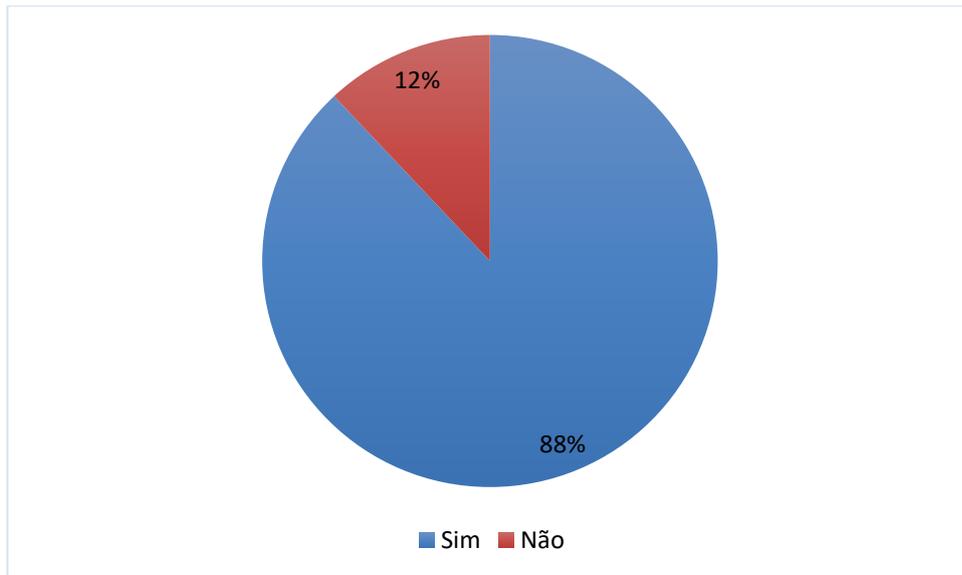
3.4 Amostra quanto à compreensão dos alunos sobre os Projetos de EA

Visando enriquecer este trabalho, foi aplicado um questionário aos alunos da Escola Tricentenário. O referido instrumento foi respondido por 25 alunos do 1º e 3º ano do Ensino Médio, em novembro de 2017, e se encontra nos apêndices deste trabalho.

A finalidade da utilização desta técnica é obter uma melhor compreensão sobre o que os alunos assimilam acerca da forma como a EA é desenvolvida na escola. Procura-se averiguar se os projetos relatados anteriormente intencionam estimular a criticidade, habilidade indispensável na temática ambiental.

A organização e a análise dos dados é um ponto relevante no desenvolvimento de uma pesquisa de diagnóstico no meio escolar. Posterior à aplicação e coleta dos dados foi feita a tabulação dos mesmos, que levaram as constatações a seguir.

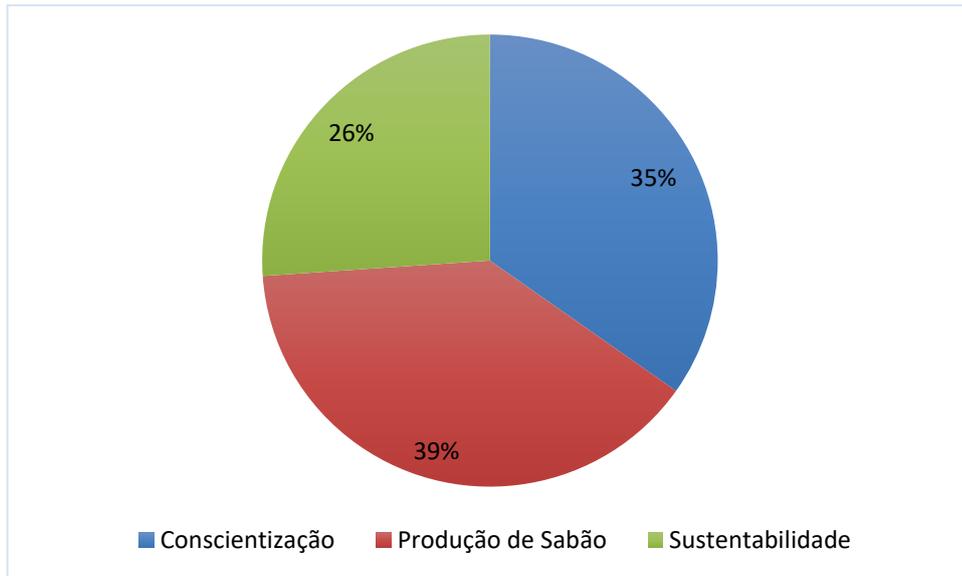
Na Figura 3, nota-se que a maioria dos alunos (22) respondeu de forma afirmativa quanto à participação em projeto(s) de EA na Escola Tricentenário.



Fonte: Da autora, ano 2017.

FIGURA 3 - Participação dos alunos em projetos de EA.

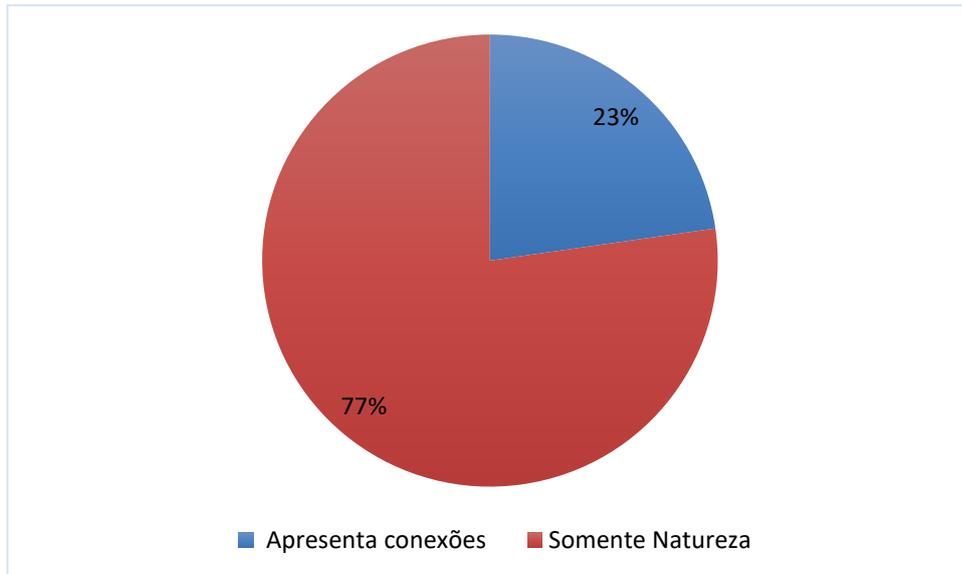
Em relação ao foco dos projetos, observa-se que as respostas se dividiram em três categorias: produção de sabão (9), conscientização (8), e sustentabilidade (7). A partir disso, constata-se o caráter naturalista abordado pelos projetos, onde conceitos como reciclagem, sustentabilidade e conscientização não são criticamente explorados. Neste particular, verifica-se a presença de uma postura conservadora, destacada por Guimarães no capítulo dois. Para o autor, essa postura não é “comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental” (2004), visto que, as ações desenvolvidas são favoráveis ao meio ambiente, contudo, não geram um efeito nos principais motivos de desequilíbrios e desigualdades promotores da degradação ambiental. Isto é, não há existência de uma abordagem crítica e contextualizada.



Fonte: Da autora, ano 2017.

FIGURA 4 – Foco do(s) projeto(s).

A respeito do(s) projeto(s) dar(em) atenção somente a natureza, respondido assim por 17 alunos, ressaltando que o restante, 23%, não soube especificar que tipo que aspectos também eram relacionados ao(s) projeto(s), verifica-se a desvinculação do meio ambiente com o mundo cultural humano e o pouco-caso pelas suas múltiplas relações, o que, conforme Lima (2002), qualifica uma prática conservadora. De acordo com o autor, essa visão segregadora caracteriza a ausência ou limitação de criticidade, elemento essencial ao desenvolvimento da EA, posto que, o estudo da mesma explora as mais diversas relações entre sociedade e natureza (visão integradora) no intuito de compreender, refletir, e, posteriormente, exercer a ação, almejando a transformação da realidade ambiental. Além disso, viabiliza a exploração da natureza enquanto recurso, o que por sua vez, contribui para degradação ambiental perfazendo um ciclo exploratório.



Fonte: Da autora, ano 2017.

FIGURA 5 – Conexões que o(s) projeto(s) fazia(m).

3.5 Análise de conteúdo dos projetos sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Iniciando esta análise, é importante expressar que há várias formas de se inserir Educação Ambiental no cotidiano escolar com a intenção de formar cidadãos conscientes de seu papel em sociedade. A EA não é uma disciplina da matriz curricular, como Português e Matemática, por exemplo, e justamente por ter esse caráter interdisciplinar possibilita a utilização de métodos diferenciados para instigar e fomentar o desenvolvimento de potencialidades e habilidades dos discentes, competência esta que cabe ao professor. Como aponta Sorrentino (et al., 2005, p. 294), a EA “permite inovações metodológicas na direção do *educere* - tirar de dentro - por ser necessariamente motivada pela paixão, pela delícia do conhecimento e da prática voltados para a dimensão complexa da manutenção da vida”. A tarefa de conscientizar jovens e crianças sobre a importância da preservação do meio ambiente no qual vivemos aparenta ser custosa; porém, a curiosidade demonstrada pelos alunos em relação a aquilo que lhes é exposto da natureza torna este processo mais significativo transformador.

Dito isto, para estruturação e análise de conteúdo, foram escolhidas quatro categorias presentes na Resolução CNE/CP n. 02/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Os dispositivos que embasam as categorias (adiante indicadas) são os seguintes:

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Art. 13º. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

Art. 19º. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

Nesse entendimento, as DCNs para Educação Ambiental indicam a direção a ser seguida. Para uma melhor análise, e, considerando a inviabilidade de se analisar a Resolução CNE/CP n. 02/2012 de forma integral, foram selecionadas algumas normativas específicas relacionadas às práticas desenvolvidas na Escola Tricentenário.

A categoria constante no art. 6º consiste na “abordagem que supere a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista” (1ª); a categoria presente no art. 8º reside em “desenvolvimento da EA como uma prática educativa integrada e interdisciplinar” (2ª); a categoria extraída do art. 13º, I, consiste em “compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo” (3ª); por fim, a categoria que se constrói a partir do art. 19º, é a seguinte: “formação inicial e continuada dos profissionais da educação que capacite para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental”.

Como fundamentação para as categorias construídas, toma-se como base a condição de que todas, para serem executadas como pré-estabelecidas, precisam

estar integradas. Por exemplo, uma práxis que rompa com a perspectiva despolitizada e naturalista (1ª) necessita de um diálogo com outros saberes (Ciências, Geografia, História, Sociologia, etc), assim como, desenvolver a compreensão do meio ambiente como um todo, isto é, considerando suas variadas relações (3ª), também implica em uma prática interdisciplinar (2ª), ou seja, a interdisciplinaridade é intrínseca ao processo. E, para que todas as categorias acima sejam desenvolvidas plenamente, os professores carecem de uma capacitação, inicial e continuada, que os deixe aptos ao desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da EA (4ª).

Em relação à primeira categoria, observa-se que os projetos “De olho no óleo” e “Gincana Trimática” deixam a desejar no que é indicado. Ambos expressam práticas pontuais, descontextualizadas e acríticas. As atividades não representam transformações significantes na realidade socioambiental, pois da forma como são executadas entende-se que o meio ambiente é um sistema biológico harmonioso. Portanto, desassocia homem e natureza e exime do indivíduo a sua participação e responsabilidade social no resguardo do meio ambiente.

A categoria extraída do art. 8º fundamenta que a EA “deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar”. Nesse sentido, ao analisar os projetos desenvolvidos no ano de 2017, constata-se a ocorrência da interdisciplinaridade na Gincana Trimática, pois a mesma busca trabalhar de forma integralizada com as disciplinas. No entanto, é necessário fazer o adendo de que a gincana ocorre apenas em três dias, ou seja, no restante dos dias letivos não há ocorrência dessa perspectiva integradora e multidisciplinar. Em relação ao projeto “De olho no óleo” evidencia-se que o mesmo não desenvolve suas práticas pautadas nessa ótica, visto que a realização do projeto ocorre apenas na disciplina de Geografia, caracterizando uma práxis fragmentada e pouco eficiente.

A categoria presente no art. 13º reside em “desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo”. Como demonstra a Figura 5, 77% dos alunos respondeu que os projetos focavam apenas a natureza e que não realizavam as conexões necessárias com outros aspectos (sociais, culturais, econômicos, políticos). A desconsideração dessas inter-relações é característica da EA conservadora; à medida que não valoriza as relações, reduz o meio ambiente a um patamar e, desta forma, cria uma barreira à compreensão do papel da EA, que

está atrelado à criação de valores que futuramente direcionem a novos hábitos e competências. Nesse sentido, ressalta-se a importância de uma prática contextualizada. Por exemplo, embora seja importante o discente compreender os danos causados pela destinação incorreta do óleo, assim como os benefícios da sua reciclagem e reutilização, se torna igualmente importante que o aluno saiba da existência ou não de uma normativa referente à coleta seletiva de óleo, ou a que órgão compete a fiscalização, se ela ocorre ou não e o porquê, bem como o papel socioambiental das indústrias. A partir daí se tem uma reflexão acerca da responsabilidade de cada setor (fabricante, comerciante, consumidor) e uma compreensão mais profunda, politizada e crítica.

Completando as categorias de análise eleitas, se extrai do art. 19º: “formação inicial e continuada dos profissionais da educação que capacite para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental”. Esta categoria tem preferência por analisar a conduta das professoras frente aos projetos desenvolvidos. Para tanto, é necessário salientar que as duas professoras coordenadoras dos projetos foram entrevistadas (por questões éticas identificadas como P1 e P2) e suas declarações constam nos apêndices do presente trabalho.

Conforme observado no capítulo dois deste trabalho, a Agenda 21 (1992), em seu capítulo 36, que dispõe sobre promoção do ensino, da conscientização e do treinamento, reconhece e reitera a necessidade da formação dos profissionais da educação. Da mesma forma como as conferências internacionais de Belgrado (1975), Tbilisi (1977) e Moscou (1987) já destacavam, e, posteriormente, restou reforçado pela Declaração de Thessaloniki (1997).

Apesar da importância da formação dos docentes, o que se evidencia através dos depoimentos das professoras é que essas diretrizes não são postas em prática. Ainda que possuam formações distintas e sejam afetadas pela inexistência de formação inicial ou continuada sobre EA, ambas as professoras tiveram a iniciativa de propor os projetos, o que é uma atitude apreciável, porém, pouco suficiente. Pode-se tomar como exemplo a fala da professora P2, que quando questionada em qual corrente da EA se baseava o projeto, respondeu que era a corrente crítica, pois teve a presença de um profissional da área ambiental que fez uma fala no evento. Isto demonstra a incompreensão do real sentido da EA crítica, e se não há a compreensão adequada como haverá o desenvolvimento correto desta prática com seus alunos? Vale citar que em resposta a mesma pergunta, a professora P1

reconheceu o caráter conservacionista de seu projeto, segundo ela, foca na reutilização e reaproveitamento de resíduos. Desta maneira, como constatado anteriormente, não aborda o tema de uma maneira aprofundada e analítica.

Advém daí a importância dos cursos em EA, pois fornecem estratégias que incentivam os educadores em formação a viver a EA, interagir entre si e com o meio ambiente, deste modo, substitui a visão de que somos superiores ao meio ambiente pela visão de que fazemos parte do meio ambiente e temos responsabilidade para com ele. Todavia, a falta de uma base sólida, seja ela na graduação ou na formação continuada, afeta diretamente o desenvolvimento da práxis educativa ambiental.

Quebrar a visão naturalista, compreender e valorizar as múltiplas relações do meio ambiente e assim instruir da mesma forma, interdisciplinar, são obstáculos que as professoras entrevistadas precisam superar. Por mais esforço que ambas tenham, é imprescindível uma boa qualificação que as habilite e forneça mecanismos para suas práticas, do contrário, tendem a cair em armadilhas paradigmáticas.

Com um bom alicerce, os projetos desenvolvidos por elas poderiam ser melhor explorados e trariam aprendizagens mais amplas e significativas aos educandos, desta forma, trilhando o caminho de uma EA crítica, participativa e transformadora, como prevê a Resolução CNE/CP n. 02/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Contudo, antes de apontar as falhas, há de se levar em consideração o momento preocupante que a educação vive em nosso país. A falta de valorização, de recursos e capacitação são problemas constantes nas escolas, e que afetam profundamente o desenvolvimento da práxis educativa.

Concluindo este capítulo, é importante ressaltar que a educação está atrelada à formação de sujeitos, portanto, não é destituída de princípios e ideologias. Logo, pode se encarregar de repetir a ordem social vigente ou assumir um ofício transformador (LIMA, 2002). A EA, por natureza, tem um caráter crítico, visa elucidar valores e desenvolver posturas mais conscientes e participativas que objetivem a melhoria na qualidade de vida. Desta maneira, é um instrumento imprescindível para enraizar um pensamento sustentável, mas para que isso aconteça, é condição fundamental que as categorias aqui analisadas estejam incorporadas em conformidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão ambiental ganhou visibilidade mundial com a Conferência de Estocolmo, em 1972, a partir daí vários encontros foram realizados para debater a mesma temática. No Brasil, a EA ganhou mais vigor a partir da década de 1980, quando foi inserida na Constituição Federal de 1988. Desde então, tem-se suporte em normativas que regulamentam a inserção da EA nas escolas.

Sob amparo das normativas jurídicas aqui apresentadas (Lei nº 9.795/99 e DCNs para EA) e com base nas pesquisas e análises realizadas neste trabalho, conclui-se que a EA não é desenvolvida como deveria. Não há efetivamente o exercício de uma ação educativa holista, crítica e interdisciplinar. Na prática configura uma perspectiva conservadora onde o meio ambiente é visto como um espaço independente, dissociado das relações existentes com outros aspectos (econômicos, políticos, culturais). Além disso, o professorado não recebe incentivo e capacitação adequada sobre EA, como determinam as diretrizes apontadas.

Apesar do avanço da EA desde 1980, vale destacar que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a Educação Ambiental, ainda há um caminho longo a percorrer para que se atinjam os objetivos esperados. O conhecimento e a diferenciação das correntes de Educação Ambiental apresentadas neste trabalho são importantes. A adoção de uma perspectiva conservadora ou transformadora é um direito de livre escolha, entretanto, a escolha consciente do sentido aonde cada uma nos leva é um dever.

A crise ambiental que vivemos é uma crise social. A competição exacerbada e o consumo desenfreado geram desequilíbrios e contribuem assiduamente para extinção dos recursos naturais. Para acabar com isso é preciso que haja uma redefinição das relações entre sociedade e natureza (LIMA, 2002), e, portanto, a (re)construção de uma consciência ambiental mais reflexiva e participativa, ancorada em atos e valores éticos que visam a justiça social.

Reitera-se aqui, a necessidade de integração prática das categorias analisadas no capítulo 3.5. Desta forma, o papel da escola e professores é primordial para conduzir as transformações de uma pedagogia comprometida com a construção de novos valores e hábitos, como parcela de um procedimento coletivo na estruturação de uma sociedade mais participativa, democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS:

AGENDA 21. **Capítulo 36**. Rio de Janeiro: 1992. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>> Acesso em: 07/04/2017.

ARAUJO, T. C. d'Á. **Principais marcos históricos mundiais da educação ambiental**. 2007. Disponível em: <<http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2007/09/11/33350-principais-marcos-historicos-mundiais-da-educacao-ambiental.html>> Acesso em: 31/03/2017

BRASIL. **Lei nº 6.928, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm> Acesso em: 21/03/2017.

BRASIL. **Decreto nº 88.351, de 01 de junho de 1983**. Dispõe, respectivamente, sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e sobre a criação de Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: <<http://mundoambiente.eng.br/new/legislacao-ambiental-estado/dispoem-respectivamente-sobre-a-politica-nacional-do-meio-ambiente-e-sobre-a-criacao-de-estacoes-ecologicas-e-areas-de-protecao-ambiental-e-da-outras-providencias/>> Acesso em: 21/03/2017

BRASIL, **Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 22/03/2017.

BRASIL. **Lei nº 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.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>> Acesso em: 07/04/2016.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22/08/2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 22/08/2017.

CARVALHO, I.C. de M. **Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação**. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário. **Proposta Político Pedagógica (PPP)**. São Borja: 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental Crítica**. In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **A dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

JACOBI, P. R. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LIMA, G. F. C. **Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória**. In: LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ONU. **Declaração da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/estocolmo.doc>> Acesso em: 22/04/16.

P1, Professora. **Projeto “De olho no óleo”**. Entrevista concedida a Gabriela Batista Brasil. São Borja, 2017.

P2, Professora. **Projeto “Gincana Trimática”**. Entrevista concedida a Gabriela Batista Brasil. São Borja, 2017.

ROSTIROLA, C. R. SCHNEIDER, M. P. **Projeto Político Pedagógico: instrumento de melhoria da qualidade educativa?**. In Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba: v. 1, n. 1, p. 73-80, jan./jun. 2010.

SILVA, L.O. COSTA, A. P. L., ALMEIDA, E.A. **Educação Ambiental: O despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico**. In: Revista Holos, ano 28, Vol 1. 2012.

SORRENTINO, M. et al. **Educação ambiental como política pública**. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE PESQUISA ALUNO(A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – CAMPUS SÃO BORJA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS
PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Aluno(a)

1. Você participa ou já participou de projeto(s) de Educação Ambiental na escola? () sim () não

2. Em caso positivo, qual o foco do(s) projeto(s)? _____

3. O(s) projeto(s) dava(m) atenção somente à natureza ou fazia(m) conexões com outros aspectos? Quais? _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORA P1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – CAMPUS SÃO BORJA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS
PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Professor(a)

1. Qual a sua formação?

P1: *“Sou formada em Geografia – Licenciatura pela URI Santo Ângelo”.*

2. Em qual corrente da EA se baseia o projeto? Por quê?

P1: *“Se baseia na corrente na corrente conservacionista, pois visa o reaproveitamento e a reutilização”.*

3. Durante a graduação ou pós-graduação, você teve algum contato com EA? (disciplina, fórum, encontro, debate, etc)

P1: *“Olha, faz muito tempo não me lembro bem. Ah, fiz uma visita ao lixão e a uma fábrica de vassoura com garrafas PET. Acho que foi isso” .*

4. Você já participou de alguma atividade/curso de educação continuada na área de EA?

P1: *“Fiz alguns cursos do SENAR”.*

GB: A escola ou a CRE não ofertaram nenhuma formação nessa área?

P1: *“Não, nada ofertado pela CRE ou a escola”.*

APÊNDICE C – ENTREVISTA PROFESSORA P2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – CAMPUS SÃO BORJA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS
PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Professor(a)

1. Qual a sua formação?

P2: *“Minha formação é em Ciências de 1º grau – Habilitação em Matemática pela URCAMP”.*

2. Em qual corrente da EA se baseia o projeto? Por quê?

P2: *“Acho que tem mais a ver com a corrente crítica porque durante a gincana houve palestra com um técnico ambiental da Corsan que falou sobre água e lixo”.*

3. Durante a graduação ou pós-graduação, você teve algum contato com EA? (disciplina, fórum, encontro, debate, etc)

P2: *“Faz muito tempo isso, mas como o curso era de ciências tinha cadeiras na área de biologia”.*

4. Você já participou de alguma atividade/course de educação continuada na área de EA?

P2: *“Em 2015, quando fui professora substituta no IFFAR, eu fazia parte de um projeto que tinha foco nas escolas municipais relacionado à educação ambiental, agora não lembro o nome do projeto, mas ele agregava matemática e outras áreas. Dentro do projeto tivemos palestras sobre ao assunto”.*