

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM CAMPO MULTIFACETADO

ENVIRONMENTAL EDUCATION: A MULTIFACETED FIELD

Claudia Belo da Silva 1
Giseli Capaci Rodrigues 2
Márcia de Melo Dórea 3

Resumo: O presente artigo traz uma retrospectiva histórica da institucionalização da Educação Ambiental (EA) no Brasil e no mundo, bem como as políticas ambientais vigentes. Propõem-se ao estudo das classificações das macro-tendências de Educação Ambiental no Brasil organizado por LAYRARGUES e LIMA (2011, 2014), diferenciadas e organizadas como conservacionista, pragmática e crítica. As mesmas são interpretadas utilizando-se do diálogo com as literaturas deste campo. Ele objetiva ainda compreender como as macro-tendências pedagógicas da Educação Ambiental se estabeleceram ao longo da história, trazendo reflexões relativas às concepções de Educação Ambiental vigentes na escola, bem como convida o leitor a pensar os caminhos que sua prática pedagógica de Educação Ambiental percorre. Para tal foi realizada revisão de literatura utilizando como aporte teórico principal, o trabalho de Layrargues e Lima (2011, 2014) dentre outros estudiosos do campo da EA.

Palavras-Chave: Macro-tendências de EA. Política Ambiental. Transformação Social.

Abstract: This article presents a historical retrospective of the institutionalization of Environmental Education in Brazil and in the world, as well as the current environmental policies. It is proposed to study the classifications of macro-tendence of Environmental Education in Brazil organized by LAYRARGUES and LIMA (2011, 2014), differentiated and organized as conservationist, pragmatic and critical. They are interpreted using dialogue with the literature of this field. It also aims to understand how the pedagogical macro trends of Environmental Education have been established throughout history, bringing reflections on the conceptions of environmental education in force in the school, as well as invites the reader to think about the ways that his pedagogical practice of Environmental Education follows. For this, a literature review was performed using as main theoretical contribution, the work of Layrargues and Lima (2011, 2014) among other scholars in the field of EE.

Keywords: Macro-trends in EE. Environmental Policy. Social Transformation.

1 Mestre em Ensino das Ciências na Educação Básica, Instituição: Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy UNIGRANRIO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3459679771135308>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3648-8146>. E-mail: claudiabelo03@gmail.com

2 Mestre e Doutora em Química Instituição: Unigranrio / Pós-Graduação em Ensino das Ciências.
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5161022039227208>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1485-4467>.
E-mail: giseli.rodrigues@unigranrio.edu.br

3 Engenharia Química/UERJ e Doutora em Ciência e Tecnologia e Polímeros com ênfase em Macromoléculas e Coloides em Petróleo e Gás/IMA/UFRJ. Instituição: Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0899217809954397>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1914-690X>.
E-mail: marcia.dorea@unigranrio.edu.br ou marciadorea@yahoo.com.br

Introdução

A visão sobre o meio ambiente, tal qual é conhecida hoje e, citada na Constituição Federal, (BRASIL, 1988, n.p), “[...]enquanto um bem comum, onde todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações[...]”, nem sempre foi assim.

De acordo com (SILVA, 2015), um passado não muito distante, como efeitos da transformação da sociedade, impulsionados pela revolução industrial, nasceu a sociedade de consumo do século XVIII e com ela toda uma gama de problemas socioambientais. Como por exemplo, pode ser citada, a produção excessiva de carvão, combustível principal no período da revolução industrial, jogando milhões de toneladas de resíduos na atmosfera; a intensa migração campo/cidade impulsionada pela expropriação camponesa, dando origem a grande explosão demográfica nas cidades industriais e causando uma aceleração desordenada nestas cidades que devido a grande concentração populacional constituída especialmente de trabalhadores pobres, os quais eram submetidos a ambientes insalubres de moradia e trabalho, eram amontoados em cortiços, onde não se havia coleta de lixo, água potável nem tão pouco saneamento básico. Em decorrência destas condições de vida, a propagação de epidemias era altíssima. Esta situação de sofrimento na qual os trabalhadores eram expostos denota com clareza os dois lados indissociáveis do novo modo de produção, a violência social e a degradação ambiental. Juntando-se a estes graves problemas, cabe ainda acrescentar a grande destruição do solo, a extinção de várias espécies, o aumento da temperatura do planeta, a produção de armamentos nucleares, a enorme desigualdade social, ou seja, uma vasta lista de problemas socioambientais.

A situação que o planeta estava vivendo naquela época fez surgir uma nova geração, mais preocupada com o modo de vida consumista e as consequências daquela forma de viver, atenta ao desperdício e o uso adequado dos recursos naturais. Desta forma, surgiram os primeiros movimentos sociais na qual tinham em seu bojo os questionamentos relacionados à sociedade capitalista (CARVALHO, 2012). Dentre eles, pode ser citado o “Movimento da Contracultura”, nascido nas décadas de 1950 e 1960 nos EUA, que questionava os limites e os problemas gerados pela sociedade daquela época. Os jovens protagonizaram este movimento, indagaram-se e posicionaram-se contra as instituições e valores que defendiam o consumismo e o cumprimento das obrigações. Impulsionados pelo movimento da contracultura, surgiu o Movimento Hippie, a juventude que seguia este movimento cultivava o amor livre, o despreendimento dos bens materiais e as convenções. Eles eram totalmente contrários ao que pregava o sistema.

Diferentemente da prática política dos partidos tradicionais, deu-se início a uma nova forma de contestação e mobilização social [...] A recusa radical da juventude aos valores convencionais entrava em cena com grande alarde. Cabelos longos, roupas coloridas, misticismo oriental, muita música e drogas. Uma série de manifestações culturais novas refletiam e provocavam novas maneiras de pensar; modos diferentes de compreender e de se relacionar com o mundo e com as pessoas (CARMO, 2001, p. 51).

No embalo dos movimentos sociais da época surgiu “a nova esquerda”, cujo marco foi principalmente às manifestações estudantis de 1968 na França, bem como outros importantes movimentos sociais deste período, como as Revoluções Socialistas e o Movimento dos Operários. Estimulado pelos movimentos sociais da época, também nasceu o Movimento Ambientalista, que impulsionou o surgimento da Educação Ambiental, que é fruto direto desse debate ecológico. Em um primeiro momento, esta nasceu como uma alternativa para a propagação de práticas de conscientização para a utilização responsável dos recursos naturais,

objetivando envolver os cidadãos em ações socioambientais. No período do surgimento da Educação Ambiental (EA) no Brasil, este se encontrava em plena ditadura militar, e comumente era confundida com a ecologia e mantinha uma vertente conservadora, hegemônica e apolítica, pois atuava de forma integrada com órgãos voltados para questões ambientais e seu papel era garantir a presença do “natural”. O movimento ecológico não era considerado pelo governo militar como movimento político, isso favoreceu a migração de militantes de esquerda para o movimento ambientalista, fato que fortaleceu o movimento (CARVALHO, 2012). A participação da esquerda no debate trouxe uma visão crítica e social, teve importante papel de levar os problemas ambientais para a esfera pública, trazendo à tona a representação da sociedade insatisfeita com a problemática ambiental e apontando uma demanda que antes era apenas “um estado de coisa” que posteriormente viria a se transformar em um problema político e, assim, e, conseqüentemente, conquistando espaço na agenda política internacional. Cabe-se aqui evidenciar o pensamento de Maria das Graças Ruas, em seu artigo: Análise de Políticas Públicas - Conceito Básico:

Uma situação pode existir durante muito tempo, incomodando grupos de pessoas e gerando insatisfações sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais. Neste caso, trata-se de um “estado de coisas” - algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão. Quando este estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se torna uma prioridade na agenda governamental, então se tornou um “problema político”(RUAS. 2009.p.6).

De acordo com LOUREIRO (2011), os movimentos sociais têm a finalidade de potencializar a cidadania e está diretamente vinculado à esfera da grande política, o que não impede também que façam a pequena política.

Exercendo a plena cidadania, grandes grupos sociais, começaram a se interrogar sobre a ameaça à qualidade de vida no Planeta Terra e com um olhar ainda mais drástico, considerando inclusive a ameaça à sobrevivência de todas as espécies. O mundo se viu obrigado a refletir sobre as questões ambientais do planeta e as formas de pensar e agir da sociedade vigente. Desta forma, os países entenderam que era necessário discutir o tema e estabelecer metas e ações para reduzir/eliminar os efeitos das ações humanas sobre o meio ambiente. Sendo assim, a Organização das Nações Unidas (ONU) percebeu a necessidade de realizar uma conferência de chefes de estado, que ocorreu na capital da Suécia, Estocolmo, no ano de 1972.

De acordo com a obra Educação Ambiental: Aprendizagem de Sustentabilidade, publicada pelo MEC, BRASIL (2007), juntamente com uma coletânea de Cadernos SECAD 1, na Conferência de Estocolmo era clara a divergência entre os países desenvolvidos e os não desenvolvidos. Enquanto os países desenvolvidos prezavam pelo “desenvolvimento zero”, entendendo-se que o desenvolvimento era a causa principal da enorme degradação ambiental, os países subdesenvolvidos levantavam a bandeira do “desenvolvimento a qualquer custo” e se recusaram a aceitar os acordos, pois eles tinham suas bases calcadas no desenvolvimento econômico e a partir da industrialização poderiam oferecer uma melhor qualidade de vida às suas populações. Mesmo sem uma total concordância, nesta conferência foi criado um importante documento, “A Declaração da Conferência das Nações Unidas pelo Meio Ambiente”, este foi o primeiro documento do direito internacional a reconhecer o direito humano a um meio ambiente de qualidade, que é aquele que permite ao homem viver com dignidade, bem como consolidou princípios muito importantes, tais como o da responsabilidade comum e diferenciadas e o princípio da precaução.

A Conferência de Estocolmo deu ainda grande visibilidade a um importante relatório que foi amplamente discutido na ocasião, o Relatório de Meadows, produzido pelo Clube de

Roma, este relatório foi organizado pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), um dos mais importantes e conceituados centros de pesquisa dos Estados Unidos e do planeta, o qual previa os “Limites de Crescimento”, chamando a atenção do mundo para os limites de exploração dos recursos naturais (BRASIL, 2007).

A década de 1970 foi realmente um marco inicial das políticas ambientais. Em 1975, em resposta à Conferência de Estocolmo, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) realizou em Belgrado um Encontro Internacional de Educação Ambiental, onde foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA, que elaborou os princípios orientadores da EA. Estes referidos princípios estabelecem que ela deva ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais (BRASIL, 2007).

No encontro de Belgrado também foi criado um documento importantíssimo desta década: A Carta de Belgrado. Esta carta propôs temas que pontuam a poluição, a erradicação da pobreza como a fome, a exploração, a dominação e o analfabetismo, os quais deveriam ser tratados em conjunto. Podem ser destacados que nenhuma nação deve se desenvolver à custa de outra nação; pontuou que a educação deverá ser a grande mola propulsora desta nova ética global e propôs um Programa Mundial de Educação Ambiental (BRASIL, 2007).

Em 1977, a UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas pelo Meio Ambiente (PNUMA), realizou uma Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi (ex-URSS), a qual foi o marco inicial da primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, onde foram definidos os objetivos, estratégias e características da EA (BRASIL, 2007).

Na década de 1980, as ações da EA ficaram mais evidentes no Brasil. O país possui vários marcos legais relacionados a EA onde pode-se destacar a Carta Magna de 1988, especificamente em seus artigos 23, 24 e 225, diretamente relacionados a EA, BRASIL (1988) “... institui que o Poder Público tem o dever de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino...” (inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI dedicado ao Meio Ambiente), imprescindível para que se tenha assegurado a qualidade de vida no planeta.

Antecedendo à Constituição Federal de 1988, a Lei nº 6.938/81, inciso X do Art. 2º, (BRASIL, 1981), “instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, com o princípio da conservação, melhoria e recuperação da qualidade do ambiente: a educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do ambiente.”

No início da década de 90, mais especificamente em 1992, o Brasil sediou a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92). Neste Fórum Global, foi produzido pela sociedade civil planetária, um documento importantíssimo, o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. Este documento traz os princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis pontuando a necessidade de elaboração de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de multiplicidade, diversidade e interdisciplinaridade. Outro documento de grande relevância elaborado e aprovado na Rio 92, foi a “Agenda 21”, a qual trata-se de um planejamento que deve ser executado localmente, nacionalmente e globalmente. É um plano participativo, onde ocorre a análise da localidade, do país ou de qualquer região, que pretende ser implementado, objetivando planejar o futuro de forma sustentável. A importância da Agenda 21 ficou mais acentuada ainda, pois esta é uma ação interativa, que é elaborada permanentemente pela sociedade civil e reconhece a EA como um processo político dinâmico (BRASIL, 2007).

Após a Rio 92, pode-se destacar como importante a política pública no Brasil no campo ambiental, a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, na qual versa sobre a EA, e delibera sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. A referida legislação nos orienta que a EA na educação escolar é desenvolvida no âmbito dos currículos de todas as unidades de educação, independente da esfera em que elas se encontram, sejam públicas ou privadas. Ela afirma a importância da EA e institui que ela deverá ser ministrada de forma contínua sendo necessário se articular com todas as disciplinas, de forma transversal, em todas as etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até o nível superior.

No âmbito da formação inicial de professores, a referida Lei prevê a seguinte questão em seu artigo 11: (BRASIL, 1999) a “dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”.

Desta forma, a Política Nacional de Educação Ambiental, prevê o caráter transversal na qual se propõe sua aplicação junto aos currículos das instituições educativas.

Pode-se citar ainda duas outras importantes políticas, a Lei 12.305/2010, (BRASIL, 2010) que instituiu o Plano Nacional de Resíduos Sólidos e o Decreto nº 6.263/2007 (BRASIL, 2007) que criou o Comitê Interministerial sobre a Mudança do Clima e orientou a organização do Plano Nacional Sobre a Mudança do Clima. Ambas legislações reconhecem a Educação Ambiental como importante instrumento para a efetivação das referidas políticas.

No âmbito da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ela não está clara em relação à EA, contudo, corrobora com os principais fundamentos da mesma. No artigo 32 destaca que: (BRASIL, 1996) “o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [...] II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade”. O artigo 26 prevê, em seu § 1º: (BRASIL, 1996) “que os currículos a que se refere devem abranger, obrigatoriamente, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente no Brasil”.

O artigo 43, inciso III, versa sobre o Ensino Superior e estabelece como finalidade desta etapa:

[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e da difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (BRASIL, 1996, [s.p.])

Outra importante política é a Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012, na qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). (BRASIL, 2012), nelas a EA perpassa pelo entendimento de uma educação cidadã, transformadora, responsável, crítica, participativa, considerando a apropriação dos saberes científicos e tradicionais, a partir do meio natural ou construído na qual os sujeitos integram. Nesta legislação, além das determinações que já estavam expostas nos documentos anteriores, cabe destacar o Art. 14:

EA nas unidades de ensino, com base nos referenciais apresentados, deve contemplar (...) o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos considerando a dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual. (BRASIL, 2012 [s.p])

Observando as legislações aqui apresentadas até o momento, nota-se que é necessário que a EA esteja presente nos currículos escolares, transversalmente, constando nas áreas do conhecimento sem necessariamente pertencer a uma disciplina específica, esta abrangência decorre das necessidades de que os alunos estejam amplamente informados sobre as questões ambientais do seu país e do mundo, e possam intervir sobre estas questões de forma a transformar o meio, agindo de forma crítica, politicamente e socialmente atuante. Contudo, cabe uma reflexão sobre a seguinte questão: As práticas de EA que acontecem na escola na atualidade, favorecem educação cidadã, transformadora, responsável, crítica, participativa?

As macrotendências pedagógicas de Educação Ambiental: refinando o olhar

A EA é um campo do conhecimento que deve perpassar por todas as áreas da educação, de forma transversal, conforme nos orienta os instrumentos oficiais norteadores da EA no Brasil já destacados neste artigo. Segundo BOURDIEU (2001, 2004) um Campo Social é um universo autônomo de tensões e posições sociais, permeado por regras internas e voltado à produção e reprodução de bens culturais, representações e formas de perceber a realidade. Segundo a visão de Campo Social de BONNEWITZ (2003), é possível perceber nele, as suas regras e as convicções que orientam este espaço, seus objetivos, seus interesses, a diversidade interna, suas subjetividades e conflitos internos.

Pensando na EA baseada na visão de Campo Social proposta por LAYRARGUES e LIMA (2011), observa-se que esta é composta por vários sujeitos e organizações sociais que comungam de princípios comuns. Porém, estes sujeitos são pessoas diferentes, com visões de mundos diferentes, com pensamentos em relação as questões ambientais também diferentes.

Percebendo a pluralidade interna que se processa dentro do campo da EA, LAYRARGUES e LIMA (2011) se dispuseram a desdobrar esforços para diferenciar este campo, utilizando-se de seus saberes teóricos e práticos, suas concepções pedagógicas e políticas e decifraram como se estabelecem as relações no conjunto entre sociedade, educação, ambientes naturais e construídos e sustentabilidade, os mesmos entendem os objetivos desta organização sendo de duas ordens, ordem analítica e de ordem política.

A diferenciação oferece uma visão cartográfica do campo, recompõe sua complexidade e faculta os agentes envolvidos a possibilidade de refinar o olhar e, por consequência, de se posicionar com maior autonomia nesse espaço social, escolhendo os caminhos pedagógicos éticos e políticos que melhor atendam os seus interesses. (LAYRARGUES E LIMA, 2014, p. 24)

A diversidade interna do campo da EA, ressaltada pelas múltiplas propostas conceituais que não eram notórias na fase de surgimento deste campo, pôde, então, ser compreendida posteriormente. Sendo assim, utilizando-se do aporte teórico do trabalho de Layrargues e Lima, podem ser destacadas as três macrotendências pedagógicas: educação ambiental conservacionista, pragmática e crítica.

Macrotendência Conservadora

O sistema ambiental foi o responsável pela criação da EA e não o sistema educacional (LIMA, 2011). Apenas às vésperas da Rio 92, o MEC criou a Coordenação Geral da Educação Ambiental no Brasil, uma ação bastante tardia, bem como a formação do Grupo de Trabalho em Educação Ambiental dentro da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação apenas em 2005. O atraso de ações pedagógicas intencionais neste campo, impulsionou uma visão “ecológica” das questões ambientais. Cabe ainda destacar que no período em que as ações voltadas para o campo ambiental no mundo estavam eclodindo, culminou com o período da ditadura militar no Brasil, 1964 a 1985. Nesta época, a conjuntura política imbricada de autoritarismo e opressão que coabitam do país, impediu o alicerçamento de ideias crítica política no debate e nas práticas ambientais, trazendo, então, para o contexto daquele momento, práticas fundamentalmente conservacionistas, na qual tinham como objetivo o despertar para visões sensíveis e mais humanistas para com o ambiente natural, fundamentada no viés de “conhecer para amar, amar para preservar” (LAYRARGUES e LIMA, 2014). Lima (2011) trouxe uma importante visão interpretativa do discurso conservacionista.

A interpretação e o discurso conservacionistas que conquistaram a hegemonia do campo da Educação Ambiental no Brasil em seu período inicial foram vitoriosos, entre outras razões, porque se tornaram funcionais para as instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental de uma perspectiva natural e técnica, que não colocava em questão a ordem estabelecida. (LIMA, 2011, p. 149)

De acordo com LAYRARGUES (2012), esta macro Tendência se relaciona com a “pauta verde”, destacando-se a preservação dos recursos naturais, como por exemplo, a flora, a fauna e a água. Nesta, as práticas pedagógicas mais comuns são trilhas ecológicas, que visam apenas à identificação das espécies vegetais e animais, dinâmicas agroecológicas (muito utilizadas em unidades de conservação e trabalhos voltados para o ecoturismo). Podem-se citar ainda outros exemplos clássicos desta macro Tendência como as práticas de abraçar as árvores e as atividades dos escoteiros. Também é uma característica marcante desta Tendência, o tratamento dado ao ser humano com um ser destruidor, sem a visão do mesmo como membro pertencente da relação sociedade natureza, bem como a visão reducionista dos problemas ambientais a somente ao aspecto ecológico.

Nesta macro Tendência, o educador considera o ambiente como natureza pressupõe uma abordagem romantizada e ingênua da Educação Ambiental. Esta concepção considera a fauna e a flora, contudo, não contemplam nas ações de EA, as questões que incorporem a dimensão humana. O trabalho nesta perspectiva é comportamentalista, visa uma mudança de comportamento; os conceitos ecológicos são priorizados, e camuflam a alienação do sistema dominante, a distância das relações sociais políticas e econômicas ao não trazer estas dimensões para o contexto. O trabalho com esta macro Tendência não questiona a sociedade vigente e dificilmente leva a mudança social. Não se pode deixar de considerar a importância da sensibilização através do contato com a natureza, que é feita através das práticas com esta macro Tendência. Ações como esta têm grande valor, contudo, hoje, com os avanços que tiveram nas pesquisas de Educação Ambiental, esta é considerada insuficiente como prática de transformação social, com poucos resultados em termos da mudança da relação sociedade-natureza, apesar de ainda estar muito presente em práticas ditas de EA nas escolas.

Macro Tendência Pragmática

De acordo com LAYRARGUES E LIMA (2014), a macro Tendência pragmática também é voltada para mudanças comportamentais, sua preocupação é voltada, sobretudo, para o Desenvolvimento Sustentável, o Consumo Sustentável, o ecologismo de mercado, sendo uma adaptação ao contexto neoliberal de redução do Estado, que visa o livre mercado, sem se preocupar com a exploração da natureza, dos recursos e dos seres humanos. Esta também não visa à transformação social e, sim, a manutenção do *status quo*. Esta macro Tendência também está associada às práticas muito ensinadas na escola, como os famosos três “R” (reduzir, reutilizar e reciclar), bem como a coleta seletiva do lixo, pois há uma preocupação em dar conta dos resíduos gerados por um modelo econômico e social de exploração. Porém, não se toca na questão do consumo exacerbado, que é o início do problema, a preocupação é em apenas dar conta do resíduo, que é gerado por este consumo, ou seja, uma visão reducionista do problema.

Esta macro Tendência se difere da macro Tendência conservadora, pois a concepção de ambiente adotada nela é a concepção de ambiente como recurso. Este pensamento está muito presente no cotidiano, e é muito comum se ouvir as pessoas falarem que “devemos cuidar dos recursos naturais”, como por exemplo, se precisa cuidar da água, contudo, sob a preocupação da água enquanto recurso; com a energia quanto recurso, a preocupação com a biodiversidade quanto recurso. Este discurso está presente até mesmo na fala de biólogos, quando se remetem a preservação da biodiversidade, pois se pode encontrar a cura do câncer e de outras doenças em plantas que ainda não foram pesquisadas. Estas questões não deixam de ser verdadeiras, contudo, o discurso de valorização apenas pelo fato de que algumas espécies poderem

contribuir e estarem a serviço de outras espécies, que é a espécie humana. É uma visão muito antropocêntrica, a valorização da natureza enquanto recurso e não enquanto vida, é uma visão limitada (LAYRARGUES e LIMA (2011).

De acordo com LAYRARGUES e LIMA (2014), a macrotendência pragmática é uma derivação do pensamento conservacionista, com ausência de reflexão crítica e posicionamento político. Estas linhas de pensamento foram aos poucos se ajustando às injustiças econômicas, políticas e ambientais até terem esta versão modernizada que hoje se apresenta.

Macrotendência Crítica

De acordo com LAYRARGUES e LIMA (2011), a concepção crítica é uma alternativa à concepção conservadora. A EA crítica agrega a dimensão sociocultural para melhor compreensão da relação sociedade-natureza, ela tem sua origem pautada nos vínculos existentes na teoria crítica da educação.

Esta macrotendência, respaldada pelas legislações vigentes, nas quais versam sobre EA deixando claro que se precisa adotar uma perspectiva crítica da EA, aliando meio ambiente à sociedade. Um dos seus principais objetivos é a transformação social, considerando que não é possível melhorar a relação sociedade-natureza sem transformar as relações sociais. Pode-se comparar a relação atual de exploração da natureza como sendo a mesma de exploração do homem pelo homem.

A EA crítica tem como diferencial, a adoção de ambiente como socioambiental, ou seja, sociedade e natureza em suas relações de reciprocidade, onde uma interfere na outra. Ela busca a transformação social focando nas raízes dos problemas ambientais, enfatizando a contextualização histórica da relação do ser humano com a natureza, objetivando compreender melhor como se deu a evolução da relação do homem com a natureza. Questionando sempre o fato de que se continuar com esta relação de exploração vigente nas práticas da sociedade contemporânea, onde se pode chegar? Nas práticas pedagógicas pautadas nesta tendência, os educandos são sujeitos de sua própria história, sendo estimulados a ter uma visão crítica e emancipatória da sua realidade e do mundo. Neste aspecto é preciso que eles compreendam como surgem os conflitos ambientais e as relações da sociedade e da natureza, sendo capazes de identificar, problematizar, mobilizar e agir junto às questões socioambientais. A educação ambiental crítica não é pautada nas ações de apenas um indivíduo e, sim, na coletividade, esta recusa o discurso de que cada um deve fazer a sua parte e que se deve mudar de atitudes para depois acontecer uma transformação.

Não é possível pensar em EA crítica, sem relacionar o indivíduo com a sociedade, nesta vertente, a visão pregada é de que o indivíduo tem responsabilidade com si própria, com os outros e com o ambiente e não é possível hierarquizar qual destas relações tem maior importância. No trabalho com a vertente crítica o educador tem papel fundamental na mediação das relações socioeducativas, coordenando ações, pesquisas e reflexões de forma transversal, saindo do lugar comum e descontextualizado, pregado pelas tendências conservacionistas e pragmáticas. Na macrotendência crítica, os alunos quanto sujeitos da construção de seu próprio conhecimento, buscando soluções para resolver problemas ambientais de sua comunidade. Na EA crítica é marcante o combate político das disparidades e injustiças socioambientais, a reflexão sobre a origem dos problemas ambientais e a transformação social.

A EA Crítica está, pautada em ideias de coletivos sociais, objetivando a promoção de uma educação transformadora e emancipatória, não só no sentido da promoção de capacidades e autonomia, mas também no que diz respeito à segurança e saúde, propondo um novo modelo de participação comunitária em ações que levem os mesmos a refletir e se conscientizarem sobre os conflitos socioambientais existentes. Enquanto política pública, a educação é um forte vetor que impulsiona programas de desenvolvimento, inclusão e promoção social. Neste campo, a produção de conhecimento e de recursos pedagógicos são ações estratégicas importantes direcionadas para o desenvolvimento humano, que consolidam dados, produzem informações práticas diferenciadas e conhecimentos necessários aos processos de apropriação de conhecimento pelos alunos e por todos os atores envolvidos no processo educacional. A EA

crítica é reconhecida por seu papel transformador e emancipatório, tão necessário à sociedade do século XXI. Segundo LOUREIRO (2004), “ela promove um questionamento as abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no entendimento da relação cultura-natureza”. O número de autores, professores, teóricos e pesquisadores que têm proposto o trabalho com a EA crítica como caminho para obter efetivas transformações para reverter a atual “crise socioambiental” tem aumentado muito BOMFIM, (2011); GUIMARÃES (2004, 2007); LOUREIRO (2012); LAYRARGUES, (2012).

Em uma concepção crítica de Educação Ambiental, acredita-se que a transformação da sociedade é causada em consequência da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão o educando e o educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é *práxis*. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos de trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizados, significando uma educação política. (GUIMARÃES, 2004, p.17)

Resultados e discussão

Na atualidade, apesar dos marcos legais que orientam a EA quanto às práticas pedagógicas neste campo da Educação Ambiental serem voltadas para a participação crítica e formação da cidadania dos educando, ainda é muito comum se deparar com práticas pedagógicas fundamentadas por um discurso hegemônico, apolítico e acrítico, na qual são focadas em solucionar os problemas ambientais. Contudo, não se voltam para as causas do problema, desvinculando totalmente às práticas pedagógicas dos contextos sociais, sendo totalmente neutra nos debates sociais.

A inexistência ou não realização de práticas de EA crítica/reflexiva constituem um grave problema. A cidadania e a participação social são imprescindíveis para a construção da democracia e da emancipação socioambiental. É de suma importância a realização de ações estratégicas e direcionadas a participação de toda comunidade escolar e comunidades adjacentes, em processos de promoção de uma Educação Ambiental crítica, contra hegemônica, em contraposição a uma Educação Ambiental conservadora, hegemônica, que não acrescenta mudanças pragmáticas significativas e não promove as transformações necessárias ao contexto de degradação ambiental atual.

Depois de efetivados os estudos sobre as macro-tendências pedagógicas da Educação Ambiental pontuadas neste artigo cabem-se a seguinte reflexão: Que tipo de subjetividade está provocando os educandos? Será que a EA que está sendo trabalhada nas escolas hoje está contribuindo para os alunos terem uma mentalidade mais subversiva ou uma mentalidade subserviente? Será que se está ativando uma pedagogia da indignação com a EA ou se está mediando às relações para a simples aceitação das injustiças ambientais por parte dos educandos, sem nenhuma reflexão crítica, sem atuação política?

Conclusão

O que é visto hoje na prática de EA nas escolas são caminhos muito diferentes relacionados às práticas de EA. A importância deste debate hoje é que está se vivendo tempos sombrios em relação às questões ambientais no Brasil. No ano de 2019, em especial, foi testemunhado um verdadeiro movimento ante ambiental e uma despolitização ambiental. Pensando “Freireanamente”, pelo viés da pedagogia da indignação e da pedagogia do amor, buscando um ponto de equilíbrio entre elas, devem-se levar os alunos a uma reflexão mais

profunda dos problemas ambientais, não apenas pensando sobre as ações individuais, onde cada um faz a sua parte para mudar o todo, Esta visão está esgotada, não transforma a sociedade e não atende ao tamanho dos problemas ambientais vigentes. Mas, sobretudo é preciso orientá-los na perspectiva de luta, como bem é falado por Paulo Freire, é preciso ensiná-los a combinar anúncio com a denúncia, preparando-os para um enfrentamento político e econômico, e se manifestando contra esta desordem social da atualidade, altamente injusta. É necessário que a EA ensinada nas escolas seja realmente uma possibilidade de despertar de consciências, pois se percebe que ainda está imersa em uma EA que conduz s alunos para bons exemplos, mas ainda não caminha para a formação de um sujeito político, atuante socialmente, capaz de intervir e transformar o mundo.

Referências

BOMFIM. A. M.; PICOLLO. F. D. Educação Ambiental Crítica: A questão ambiental entre os conceitos de cultura e trabalho, **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - Revista do PPGEA/FURG-RS**, Rio Grande do Sul, v. 27, p. 190, 2011. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v27i0.3236>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3236>. Acesso em: jun 2021.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**.D.O.U, Brasília- DF, 02 de setembro de 1981. [s.p.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm . Acesso em: 04 de out de 2020.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. D.O.U, Brasília-DF, 27 de abril de 1999. [s.p.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 04 de out de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Publicada em D.O.U, Brasília-DF, em 15 de junho de 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: 06 de out de 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. D.O.U, Brasília-DF, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 de out de 2020.

BRASIL. LEI nº. 9.394. LDB – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. D.O.U, Brasília-DF, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cciviln03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 04 de out de 2020.

BRASIL. Cadernos SECAD 1 - Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília - DF, Ed. MEC, 2007. **CADERNOS SECAD - Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: Secad/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf> . Acesso em: 04 de out de 2020.

CARMO, P. S. **Culturas da Rebeldia**: a juventude em questão. São Paulo: Editora SENAC, 2001, p. 51.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental na formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 132; 157.

CARVALHO, I.C.M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Sociedade e Meio Ambiente a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63 .

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 3. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p 59; 98.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, MMA, 2004. p. 29; 156. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf . Acesso em: 06 out. 2020.

LAYRARGUES P.P. Prefácio. In: LOUREIRO C. F. B, **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LAYRARGUES, P.P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES P.P.; CASTRO, R. S. (org.). **Sociedade e Meio Ambiente a educação ambiental em debate**. São Paulo. Cortez, 2012, p. 186-187.

LAYRARGUES P.P.; LIMA, G.F.C. As macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Revista Ambiente & Sociedade**, [online], São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-44220003500> . Acesso em: 06 out. 2020.

LAYRARGUES P.P.; LIMA, G.F.C. Mapeando as macrotendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: **VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. A pesquisa em Educação Ambiental e a pós-graduação no Brasil**, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%Aancias_da_EA.pdf . Acesso em: 06 out. 2020.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. (org.). **Educação Ambiental repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2011, p.74; 76; 85; 95; 97-98.

LOUREIRO, C.F.B;. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxi crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES P.P.; CASTRO, R. S. (org.). **Sociedade e Meio Ambiente a educação ambiental em debate**. São Paulo. Cortez, 2012, p. 17.

RUAS, M. G.; **Políticas públicas**. [Brasília]: CAPES: UAB, 2014– 3. ed. rev. atual. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2014 p. 66. Disponível em: <file:///C:/Users/OPTIPLEX/Downloads/PNAP%20-%20Módulo%20básico%20-%20GPM%20-%20Políticas%20Publicas> Acesso em: 04 de out de 2020.

SILVA, M. **A perspectiva crítica nas pesquisas em Educação Ambiental - Dissertações e Teses.** 2015. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Faculdade de Ciências, Letras e Filosofia de Ribeirão Preto, São Paulo, 2015.

Recebido em: 11 de dezembro de 2021.

Aceito em: 28 de dezembro de 2021.