

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA:
PENSANDO CAMINHOS
PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

Autor: Israel Ramos Moreira | Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

IFTM 2020

APRESENTAÇÃO

Caro(a) educador(a),

O presente trabalho é resultado da pesquisa intitulada “Formação Integral e Educação Ambiental na EPT: o discurso da sustentabilidade no Ensino Médio Integrado do IFTM - Campus Uberaba”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Este guia didático foi desenvolvido visando a contribuir com a construção de práticas educativas pautadas na perspectiva da formação omnilateral e destina-se, principalmente, a educadores do Ensino Médio Integrado, e apresenta reflexões que podem interessar, também, a professores da educação básica em geral. Assim, buscamos problematizar a Educação Ambiental e a questão da sustentabilidade, apontando os fundamentos para que ela seja compreendida de maneira crítica e emancipadora.

Nesse sentido, sabemos que o campo da educação envolve diferentes instâncias do contexto social e é local onde se materializam diferentes concepções de homem, natureza e sociedade. Tais conflitos e contradições perpassam o campo da Educação Ambiental e da formação omnilateral. No entanto, a Educação Ambiental e a questão da sustentabilidade, muitas vezes, são entendidas como um consenso, ou seja, como se houvesse um sentido claro e único de suas ações. Por isso, propusemos apresentar aqui reflexões iniciais que contribuam para a problematização da temática, a compreensão de sua diversidade e de suas contradições, buscando seu direcionamento em consonância com os fundamentos da formação omnilateral.

Boa leitura!
Os autores

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover [...] (KRENAK, 2019, p.26).



SUMÁRIO

1. EM PRIMEIRO LUGAR, O QUE É A FORMAÇÃO OMNILATERAL? **05**
 2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, UM CONSENSO? **08**
 3. COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPADORA **13**
 4. PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO DA SUSTENTABILIDADE **22**
 5. AÇÕES INDIVIDUAIS DIANTE DE PROBLEMAS ESTRUTURAIS **28**
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS **33**
 7. PARA SABER MAIS **35**
- REFERÊNCIAS **37**



**1. EM PRIMEIRO LUGAR:
O QUE É A FORMAÇÃO
OMNILATERAL?**



A ideia da educação omnilateral tem como fundamento os pressupostos do materialismo histórico e dialético. Nessa perspectiva, trabalho e educação são compreendidos como atividades da formação humana. Assim, o trabalho é a relação dialética do ser humano com o ambiente, em que o humano transforma a realidade de acordo com suas necessidades e, ao mesmo tempo, é transformado por esse mesmo ambiente. Esse processo produz conhecimento, que é sistematizado pela cultura e passado de geração a geração pelo processo educativo (SAVIANI, 2007).

Desde os primórdios, trabalho e educação são elementos da formação humana. Porém, ao passo que as sociedades humanas se tornaram mais complexas, passa a existir a divisão do trabalho e da educação, sendo estas atividades realizadas de acordo com as classes sociais dos sujeitos. Assim, começa-se a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre formação para o trabalho e formação geral. Nesse contexto, o lugar que o sujeito ocupa na sociedade passa a ser preponderante na sua formação humana. Partindo daí, a proposta da formação omnilateral busca superar as dicotomias existentes na educação e oferecer uma formação integral para todos.

As discussões acerca da formação omnilateral são marcantes na Educação Profissional e Tecnológica, pois este campo envolve diretamente as contradições da formação para o trabalho. Assim, dentro da EPT há concepções mais

tecnicistas e voltadas para a adaptação do sujeito às necessidades do mercado de trabalho e existe a proposta, de viés crítico, da formação omnilateral, ou seja, da educação integral (MANFREDI, 2002). No entanto, os pressupostos deste tipo de formação perpassam todo o campo educacional, pois se trata da preocupação com a formação humana integral. Nesse sentido, de acordo com o Dicionário da Educação para o Trabalho:

Integral vem de *integralis*, de *integer*, que em latim significa “inteiro”. O elemento *omnis* também vem do latim e significa “tudo”. Assim, educação ou formação omnilateral quer dizer desenvolvimento integral, ou seja, por inteiro, de todas as potencialidades humanas. Significa a livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana. Uma formação integral (por inteiro) objetiva o alcance da omnilateralidade (a formação completa). Contrapõe-se, portanto, à educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória. Busca o alcance da relação dialética entre teoria e prática, visa incrementar as ciências, as humanidades, as artes e a educação física na formação do educando. A formação omnilateral é reivindicada pela concepção de educação politécnica e de escola unitária, como meio para a consolidação da perspectiva do amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.126).



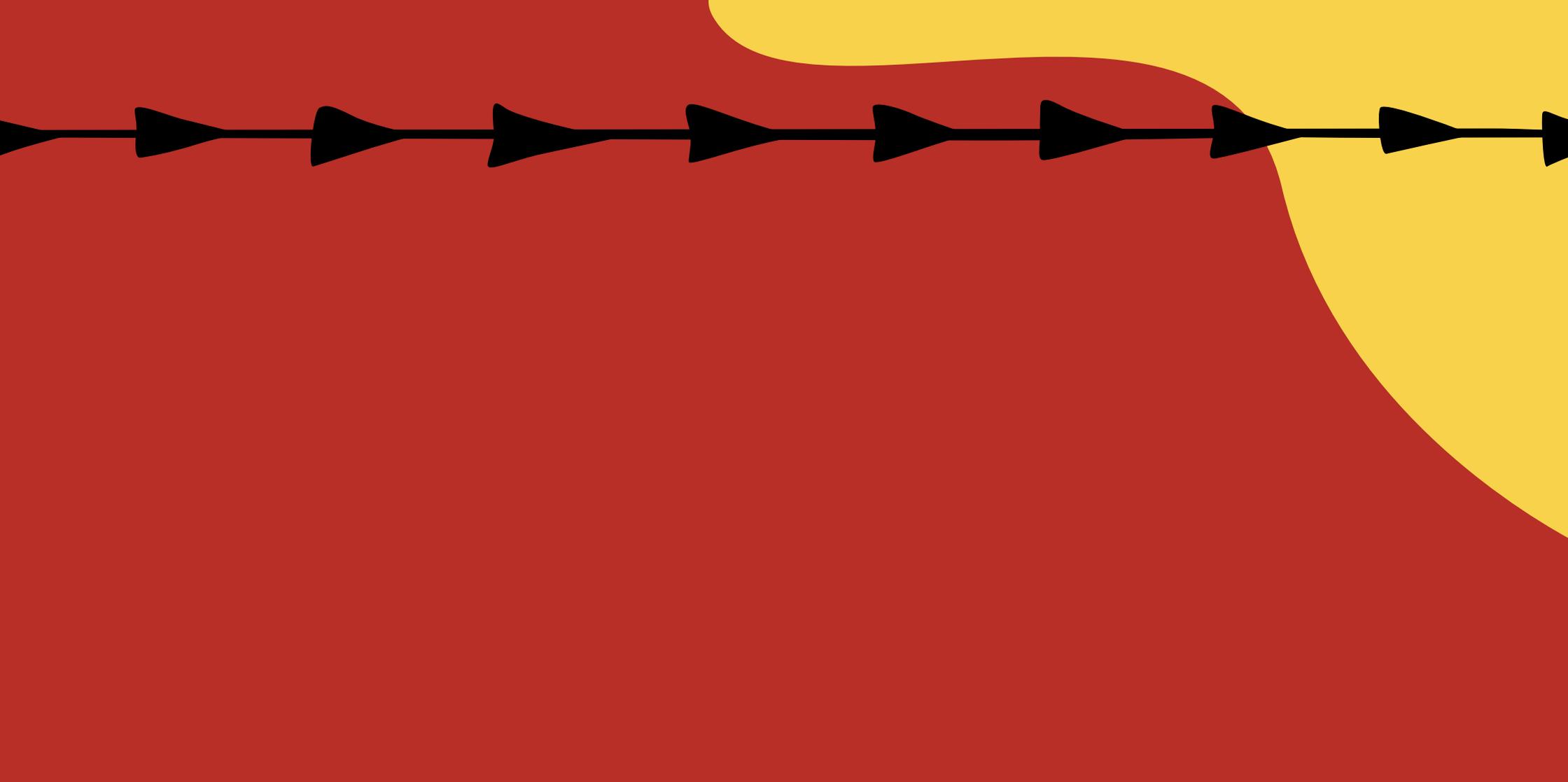
Portanto, a educação integral se preocupa com a formação humana em seus diferentes aspectos, sem impor condicionamentos aos sujeitos. Além disso, inclui a preocupação em formar sujeitos capazes de compreender e atuar no mundo como agentes construtores e transformadores da realidade, por isso trata-se de uma educação emancipadora.

Na Educação Profissional e Tecnológica, um marco importante foi a revogação do decreto nº 2.208/97 pelo decreto nº 5.154/2004, que trouxe a possibilidade do ensino técnico ser oferecido também de maneira integrada ao ensino médio. Nesse contexto, em 2008, houve a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ocorrendo a expansão da rede federal de educação tecnológica e a ampliação de suas funções. Assim, são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pedagogicamente fundamentados na concepção da formação integral (RAMOS, 2014).

Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de

enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (BRASIL, 2010, p.18).

A partir dos pressupostos da formação integral e da proposta de educação dos Institutos Federais, buscaremos problematizar e trazer apontamentos, por meio da Educação Ambiental, que caminhem na direção da construção da educação omnilateral. Desse modo, as reflexões ora apresentadas são pertinentes para os educadores do Ensino Médio Integrado e para todos aqueles de outros níveis de ensino que se preocupam com a formação integral dos estudantes.



2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, UM CONSENSO?



As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental definem que:

[...] a educação ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental [...] (BRASIL, 2012, p.2).

De acordo com o artigo 12 das Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, são princípios da Educação Ambiental:

- I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnica do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012, p.3-4).

A compreensão sobre o papel da educação na formação dos sujeitos e na sociedade varia de acordo com as diferentes concepções de formação humana e de sociedade. Por isso, ao longo dos séculos, a história vivenciou disputas hegemônicas e o surgimento de diferentes correntes pedagógicas, sempre relacionadas ao seu contexto social e a partir dos paradigmas políticos e filosóficos que fundamentam as sociedades humanas. Assim, nós, educadores, sabemos que na educação existem diferentes pedagogias: tradicional, renovada, tecnicista, críticas etc. Sabendo disso, entendemos que não existe uma única educação, já que as suas práticas se relacionam com a visão de mundo na qual se assentam e os objetivos aos quais se propõe.

E em relação à Educação Ambiental? A temática ambiental está bastante difundida na sociedade, nos meios de comunicação, na publicidade, na produção e nas instituições de ensino. Aparentemente, quando falamos sobre este tema, temos a impressão de que há um consenso a respeito da sua problemática e de que é algo importante a ser desenvolvido. Na sociedade, em geral, e na educação, temos a Educação Ambiental e a sustentabilidade como valores éticos, estando presente na legislação e nos discursos educacionais. Entretanto, será que quando pensamos sobre este tema ou ouvimos a respeito na mídia ou lemos em um plano de curso, estamos nos referindo às mesmas coisas?



Diante dessa questão, torna-se necessária a reflexão sobre as diferentes concepções de Educação Ambiental, que vêm desempenhando papéis distintos na compreensão e na busca por soluções para a problemática socioambiental.

Diferentes autores classificaram a Educação Ambiental a partir de seus pressupostos e objetivos. Apresentaremos, a seguir, duas dessas classificações, com o objetivo de refletirmos sobre as diferentes práticas de Educação Ambiental.

Layrargues e Lima (2014) apresentam a divisão da Educação Ambiental em três macro-tendências:

MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL



CONSERVACIONISTA



PRAGMÁTICA



CRÍTICA

A macrotendência *conservacionista*, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo. É uma tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, como biodiversidade, unidades de conservação, determinados biomas, ecoturismo e experiências agroecológicas. Não parece ser a tendência hegemônica no campo na primeira década do século XXI, além de apresentar limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.30).

A macrotendência *pragmática* tem suas raízes no estilo de produção e consumo advindos do pós-guerra, e poderia apresentar uma leitura crítica da realidade, se aproveitasse o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre o padrão do lixo gerado no atual modelo de produção. Porém, sua trajetória apontou ideologicamente para um viés pragmático (LAYRARGUES, 2002b), agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo. Isso porque esse sistema proporciona um significativo aumento na geração do lixo, que necessariamente deve ser reciclado para manter sua viabilidade. Dessa forma, essa macrotendência que responde à “pauta marrom” por ser essencialmente urbano-industrial, acaba convergindo com a noção do Consumo Sustentável, que também se relaciona com a economia de energia ou de água, o mercado de carbono, as eco-tecnologias, a diminuição da “pegada ecológica” e demais expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, comportamentais (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.30).

Popular, Emancipatória, Transformadora [...]. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.33).

Loureiro (2006) apresenta a seguinte classificação para a Educação Ambiental:

DOIS GRANDES BLOCOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CONSERVADOR OU COMPORTAMENTALISTA

- compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas;
- despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico;
- baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos;
- foco na redução do consumo de bens naturais, descolando esta discussão do modo de produção que a define e situa;
- diluição da dimensão social na natural, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza (sociedade como realização coletiva e objetivada da natureza humana, ou melhor, como realização e exigência para a sobrevivência da espécie humana - Morin, 2002b);
- responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da História, descontextualizado social e politicamente (LOUREIRO, 2006, p.133-134).

CRÍTICO OU EMANCIPATÓRIO

- busca da realização de autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;
- politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da educação ambiental;
- preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;
- indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos;
- busca de ruptura e transformação dos valores e das práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade (LOUREIRO, 2006, p.134).



3. COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPADORA

As propostas críticas de Educação Ambiental críticas são aquelas que trazem uma problematização acerca da temática e consequentemente, criticam as perspectivas hegemônicas baseadas na visão de mundo positivista. Assim, a perspectiva crítica que apontaremos, compreende a visão mecanicista do mundo juntamente com o modelo econômico predatório que o acompanha, como os responsáveis pela problemática socioambiental que envolve as sociedades de maneira global. Trata-se da educação ambiental crítica e transformadora, pautada na pedagogia crítica e no materialismo histórico e dialético. Portanto, o

[...] ponto de partida para entender a Educação Ambiental como crítica é a sua preocupação com os aspectos socioambientais das relações humanas, isto é, preocupamo-nos com as relações que os indivíduos estabelecem entre si e com o ambiente onde vivem, compreendendo-os – sociedade e ambiente – de forma crítica e transformadora. Podemos identificar aqui, portanto, a teoria crítica de interpretação da realidade como fundamento dessa abordagem na educação ambiental, cuja principal finalidade, segundo Loureiro (2005), é ‘construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e transformação da sociedade’ [...] (TOZONI-REIS, 2008b, p.158).

Na construção da educação omnilateral, que busca a formação humana integral, é fundamental a existência de um posicionamento crítico, diante do enfrentamento dos

problemas socioambientais e na interpretação da realidade. A perspectiva crítica da educação, à luz do materialismo histórico, apresenta uma interpretação da realidade capaz de dar à Educação Ambiental o sentido verdadeiramente transformador.

[...] Esta pedagogia fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas, como ideologia dominante que informa uma leitura/postura diante do cotidiano, e materializam-se nos problemas sociais e ambientais. Cabe, portanto, à educação explicitar a articulação entre a “produção da vida real” (essência) – trabalho alienado, autoritarismo, falsa consciência ambiental – e a “vida comum” (aparência) [...] (LOUREIRO ET AL., 2009, p.89).

Desse modo, Loureiro et al. (2009, p.90) mencionam duas contribuições possíveis da EA crítica e emancipadora: a primeira é a reinserção do ser humano no ambiente, que “por meio do trabalho, transforma a natureza e a si próprio em uma relação dialética, superando a alienação que perpetua as ‘externalidades negativas’ (degradação ambiental) do modo capitalista de produzir e consumir coisas e pessoas”; a segunda, é

[...] o exercício da cidadania (...), tendo como perspectiva reordenar as relações entre o público e o privado, no sentido de estimular a politização dos indivíduos (participação) ou a construção de uma identidade coletiva (interesses públicos), em oposição ao interesse de priorizar interesses individuais imediatos [...] (LOUREIRO ET AL, 2009, p.90).

Desse modo, para a realização de práticas educativas em Educação Ambiental com o objetivo de se alcançar a formação integral, há a necessidade de clareza conceitual e fundamentação a partir de teorias e práticas pedagógicas. Torna-se necessária também a preocupação com a organização curricular, visto que um de seus fundamentos é justamente a integração por meio da interdisciplinaridade.

Loureiro (2019) aponta a concepção da interdisciplinaridade como um processo dialético, que contempla as contradições dos fenômenos sociais e naturais e que não pode ser realizado sem se considerar a totalidade, cujos diferentes aspectos se relacionam de maneira interdependente. Desse modo, a questão ambiental é resultado das relações estabelecidas pelos homens entre si e com a natureza, não podendo ser dissociada das questões sociais, políticas e econômicas. Sendo assim, torna-se necessária a problematização a respeito de um conceito bastante difundido e tratado como consenso a respeito da problemática socioambiental: a sustentabilidade.

Como forma de enfrentamento às práticas educativas reprodutivistas na Educação Ambiental, Teixeira; Agudo; Tozoni-Reis (2017) apontam para a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual oferece ao professor reflexões sobre o seu papel enquanto intelectual no processo educativo contribuindo “no enfrentamento das práticas educativas ambientais superficiais

e de senso comum que tendem a problematizar as questões socioambientais de forma pontual, imediata e relativista, ou seja, aquelas práticas educativas que inserem na esteira das políticas neoliberais” (TEIXEIRA; AGUDO; TOZONI-REIS, 2017, p.58).

Desta forma, as contribuições dos fundamentos que caracterizam o professor como um “intelectual crítico” na perspectiva gramsciana oferecem elementos que fortalecem sua atuação no âmbito do currículo escolar, como um autêntico intelectual orgânico, na medida em que reconhece sua função no seio da sociedade global e disponibiliza os saberes necessários para a transformação das relações entre natureza e sociedade. O intelectual crítico nesta perspectiva, é aquele que toma a possibilidade de superação das práticas educativas ambientais escolares que se mostram superficiais e pontuais, que ressentem-se da falta de rigor teórico e aprofundamento reflexivo dos conteúdos e fundamentos da educação ambiental crítica (TEIXEIRA; AGUDO; TOZONI-REIS, 2017, p. 60).

Tozoni-Reis; Agudo; Tozoni-Reis (2017) apontam para a Pedagogia-histórico crítica como fundamento para as práticas da Educação Ambiental. Nessa perspectiva, o professor se percebe como intelectual responsável por orientar o processo educativo a partir dos interesses emancipatórios. Assim, a prática educativa é realizada a partir de objetivos claros e leva em consideração o aluno em seu contexto social.



Nesse sentido, tendo os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica como referência para a Educação Ambiental, é importante a distinção entre:

[...] o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade de que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento (SAVIANI; DUARTE, 2015,p.80).

Tendo como base o atual contexto social e as questões socioambientais, os interesses imediatos dos alunos (empíricos) podem reproduzir a lógica do consumismo e do individualismo (que são os valores hegemônicos), não correspondendo, portanto, aos seus interesses enquanto alunos (concretos). O aluno concreto é, portanto, um sujeito situado em um determinado contexto social e histórico possuidor da necessidade de adquirir conhecimentos para que

compreenda seu papel no mundo, mesmo que não apresente esse interesse. Assim, a construção de práticas educativas emancipadoras na Educação Ambiental requer a identificação e a crítica às práticas educativas reprodutivistas, que não contribuem para a apreensão da realidade enquanto totalidade.

Na mesma direção, Loureiro (2006) apresenta algumas categorias que definem a educação ambiental a partir de uma abordagem complexa, dialética e emancipatória. O conteúdo emancipatório é entendido como o movimento de superação das formas de alienação existentes e definidas historicamente. Nesse sentido, o caráter emancipatório da Educação Ambiental vincula-se às pedagogias críticas e não considera a humanidade de forma abstrata e genérica, mas sim pauta-se nas relações entre sujeitos concretos e meio natural (LOUREIRO, 2006).

A ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do "lugar" ocupado por cada sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação política, propicia a construção de sua dinâmica. Emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e momento histórico, produzindo patamares diferenciados de existência (LOUREIRO, 2006, p.143).

Outra categoria estruturante apresentada por Loureiro (2006) para a EA é a dialética marxista, na qual a realidade é compreendida a partir dos movimentos de transformação social. Essa perspectiva dialética materialista-histórica contrapõe-se às ideias metafísicas que consideram a essência humana como imutável. Assim, a transformação ocorre pelas próprias ações dos seres humanos concretos, ou seja, definidos por um determinado contexto histórico e social. Loureiro (2006) apresenta alguns princípios da dialética marxista que merecem destaque para a Educação Ambiental emancipadora:

- Existe interdependência ativa entre as partes do real.
- Tudo está em devir, em transformação permanente. Matéria e pensamento em repouso significam fim da vida.
- O movimento cria o novo, não pela evolução circular ou linear, mas pela revolução que implica mudança qualitativa e não apenas quantitativa.
- O real é intrinsecamente contraditório e é isso que garante o movimento da vida.
- Pelo caráter contraditório da história e do pensamento, as verdades são provisórias (LOUREIRO, 2006, p. 145).

Tais princípios possibilitam a compreensão de que os valores hegemônicos, construídos historicamente, não são imutáveis. Loureiro (2006), diz que a visão metafísica foi dominante na História porque contribui para os interesses das classes dominantes, que transformam seus valores particulares em universais. O que leva a falsa percepção de que, se há uma

essência absoluta representada nos valores que manifestam-se na organização social, a sociedade não pode ser transformada mas apenas aprimorada (LOUREIRO, 2006).

Loureiro (2006) apresenta, também, a partir de seus estudos anteriores e de David Harvey, alguns princípios da dialética que se referem à relação sociedade e natureza:

1. Elementos são demarcados por todos estruturados. A coisa ou o sistema devem ser entendidos e fundamentados nas relações que os constituem. Nada se define em si como parte isolada. Tudo é fluxo e processo relacional, singularidade e totalidade.
2. Elemento e sistema são perpetuamente constituídos e reconstituídos por múltiplos processos.
3. Partes e todos são mutuamente constitutivos de cada um, o que implica dizer muito mais do que a existência de retroalimentação entre estes.
4. Há intercâmbio entre sujeito e objeto, causa e efeito, em consequência os organismos são sujeitos e objetos da evolução e os indivíduos humanos, sujeitos e objetos do processo de mudança social.
5. Mudança é a norma das coisas e dos sistemas e a História é feita pelo movimento permanente de transformação social, cultural, política e econômica, com profundas implicações sobre o ambiente, o sentido de natureza e de realização da natureza humana (LOUREIRO, 2006, p. 145-146).

Loureiro (2006) traz também a complexidade como uma das categorias para a Educação Ambiental de caráter emancipador. Citando Edgar Morin, o autor esclarece que no pensamento complexo “a vida, em suas manifestações, constitui-se por dimensões interconectadas, definidas mutuamente nas relações estabelecidas, envolvendo ordem e desordem, erro e acerto, compromisso e intransigência, risco e certeza, numa autoprodução e reorganização permanentes” (LOUREIRO, 2006, p.146).

Loureiro (2006) esclarece que totalidade e complexidade não representam a negação da individualidade, mas entendem-na como intrinsecamente ligada ao mundo concreto. Tais categorias permitem a compreensão da realidade a partir das diferentes dimensões do sujeito e do mundo, considerando as suas contradições e entendendo o ser humano enquanto ser natural, social e histórico. Assim, a liberdade, do sujeito integrado ao mundo, relaciona-se com a superação, pela práxis, das situações e limites impostos pelo contexto social e histórico (LOUREIRO, 2006).

“A práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática” (Loureiro, 2006, p.148).

Desse modo, a práxis educativa transformadora pauta-se na vida cotidiana e visa superar as relações de dominação e de exclusão que se manifestam na sociedade. Nesse sentido, Loureiro (2006) alerta-nos sobre a crucial necessidade de aprofundarmos a reflexão para um possível discernimento de concepções de Educação Ambiental conservadoras de uma que seja verdadeiramente transformadora.

Loureiro (2019) defende que um dos desafios diante do quadro do Capitalismo do século XXI é a construção de uma Educação Ambiental crítica. Uma de suas diretrizes seria a aceitação de que os sujeitos para os quais os processos educativos se direcionam são aqueles que vivenciam diretamente as contradições da sociedade, por isso deve criar

um diálogo de saberes e conhecimentos científicos caracterizado pela elaboração de um saber independente dos discursos dominantes, pela valorização dos saberes tradicionais e das práticas dos trabalhadores que estão pressionados pela escassez de trabalho assalariado e pela precarização das condições de trabalho (LOUREIRO, 2019, p. 83).

Nessa direção, Loureiro (2019) reitera que, para o pensamento crítico, os conceitos não podem ser compreendidos de maneira generalista, como se estivessem desvinculados de um contexto histórico e social específico. Essas generalizações contribuem para naturalizar questões que dizem respeito a determinados momentos, organizações e atores sociais específicos. Em relação aos problemas socioambientais, por exemplo, as generalizações podem aparecer em afirmações como: sempre se destruiu, a humanidade é o problema, o homem não respeita a natureza, todos são culpados etc. Isso impede que se especifique qual tipo de sociedade e de ser humano vem causando a destruição e não possibilita a problematização das questões socioambientais (LOUREIRO, 2019).

Sendo assim, a produção do conhecimento, no pensamento crítico, não ocorre pela descrição, mas pela compreensão das relações que compõem a totalidade, é um “confronto entre o conhecimento prévio que carregamos em nossas visões de mundo e o real, nos movimentando em direção a um novo conhecimento que nos mobilize para certos fins” (LOUREIRO, 2006, p. 86). Portanto, de acordo com Loureiro (2019), para o questionamento e compreensão da atual crise ambiental que queremos superar, o seguinte questionamento deve ser tido como ponto de partida: o que há de específico na sociedade atual, que diferencia a relação ser humano-natureza das organizações sociais precedentes?

Em relação a essa questão, Marx e Engels (2019) mencionam o papel deturpador que o dinheiro desempenha na sociedade capitalista, distorcendo valores e moldando as capacidades dos sujeitos não de acordo com as suas potencialidades, mas sim pela sua classe social. Loureiro (2019) realiza uma contextualização do Capitalismo na atualidade, em que vemos a busca pelo lucro como finalidade da produção, apresentando um crescimento econômico incessante como a única maneira de produzir bem estar, mas que, no entanto, vem aprofundando as desigualdades pela exploração dos territórios, destruição de outros modos de vida e a consequente degradação socioambiental.

Esse tipo de estrutura social impede a universalização da infraestrutura básica de saneamento, energia elétrica, água etc., por não serem imediatamente lucrativos. Amplia também as formas de impacto ambiental já presentes no processo produtivo, uma vez que as massas populacionais postas em condições de miséria acabam por pressionar com desmatamentos, poluição hídrica, ocupações desordenadas etc. Além disso, estimula a adesão do trabalhador assalariado, que teme perder seu emprego, ao discurso desenvolvimentista como garantia de estabilidade econômica, mesmo que ampliando a destruição ambiental (LOUREIRO, 2019, p.87).

De acordo com Loureiro (2019), uma das formas como a sociabilidade capitalista se manifesta nos sujeitos e interessa à Educação Ambiental é a alienação. Esta é decorrente da percepção fragmentada da realidade, ocasionada pela divisão do trabalho e pela racionalidade instrumental que impede a apreensão da totalidade social, separando os problemas ambientais de suas causas. Nesse contexto, a Educação Ambiental crítica deve, além de compreender a totalidade dos problemas socioambientais, realizar-se coletivamente, pela ação dos sujeitos de transformarem a si mesmos e o mundo (LOUREIRO, 2019).

Loureiro (2019) aponta como um dos fundamentos da Educação Ambiental crítica a clareza sobre o lugar dos sujeitos na sociedade e a historicidade dos conceitos de acordo com o contexto sócio-histórico. Por isso, classe é

“uma categoria que se refere ao lugar das pessoas nas relações de produção, às formas de propriedade e apropriação da riqueza social, ao modo como distribuímos tal riqueza e a organizamos – inclusive espacialmente – e ao modo como agimos nessas relações – nossa ação política” (LOUREIRO, 2019, p.91).

O conceito de classe é fundamental, de acordo com Loureiro (2019), para o discernimento entre desigualdade e diferença, pois, a ideologia dominante, liberal, tende a torná-las sinônimas, naturalizando as desigualdades e apresentando a

sociabilidade capitalista, individualista, como a coerente com a natureza humana. Na perspectiva crítica, a desigualdade (de condições) é algo a ser superado justamente para que seja possível a manifestação das diferenças entre os sujeitos. Nesse sentido, a igualdade permite a diversidade cultural, ou seja, a existência dos diferentes modos de vida (LOUREIRO, 2019).

Pela primeira vez na história, tudo – ser humano e natureza – pode ser fragmentado, transformado em mercadoria e vendido. A universalidade da troca mercantil configura a subjetividade que passa a encarnar essas relações: o indivíduo na sociedade capitalista, cujo padrão dominante é ser branco, burguês, heteronormativo, cristão, moldado em culturas europeias que foram impostas ao conjunto dos povos. Os demais padrões e modos de vida, quando aceitos ou tolerados, o são na maioria das vezes de forma subalternizada e hierarquizada. Ou ainda, quando possível, são incorporados aos interesses do mercado, inserindo-se na dinâmica de reprodução e ampliação do capital (LOUREIRO, 2019, p.92-93).

Nesse mesmo sentido, Layrargues (2018) aponta para a Educação Ambiental crítica, que contemple a reflexão sobre os conflitos socioambientais, o desenvolvimentismo e o modo de produção capitalista. Com base em Paulo Freire, menciona que a Educação Ambiental precisa, também, tratar as questões ambientais na perspectiva do oprimido, ou seja, dos povos tradicionais. Inclusive, o autor chama-nos a atenção para a crítica a esse modelo de desenvolvimento que não permite a

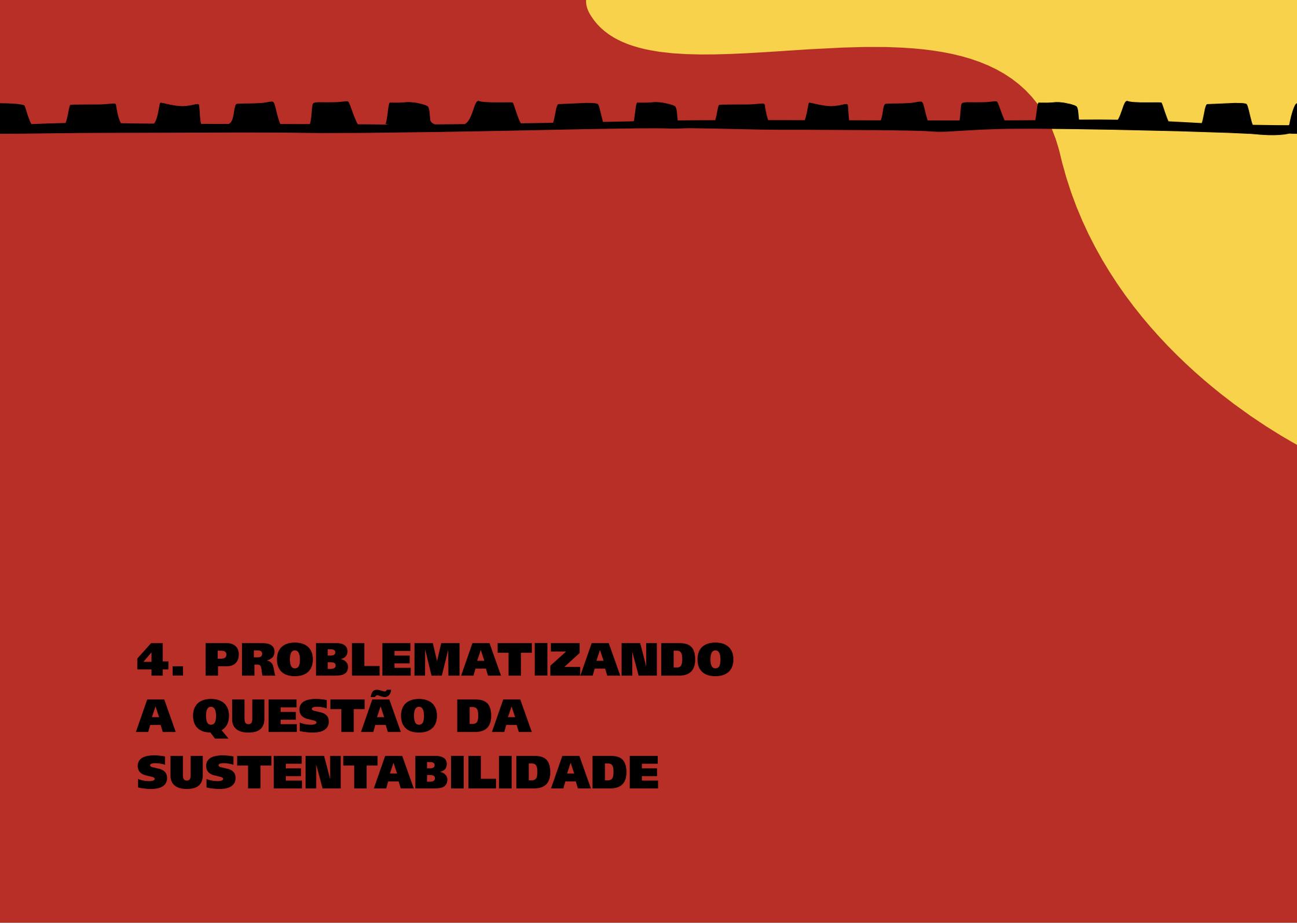
existência de modos de se viver para além da lógica do capital e do mercado, “como são os povos indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, seringueiros, caiçaras, pantaneiros, entre tantos outros povos originais, que demarcam claramente o sentido essencial das sociedades sustentáveis: aquelas que possuem autonomia” (LAYRARGUES, 2018, p. 42).

Essa mesma questão é apresentada por Krenak (2019), que considera que os povos originários são os únicos que permanecem com modos de vida ligados à terra não vendo-a como mera fornecedora de recursos naturais e, por isso, são tratados de maneira marginalizada pela sociedade capitalista. Para este autor o problema socioambiental está relacionado com a imposição de um único modo de ver o mundo, baseado no progresso que se impõe sobre a natureza e os povos que permanecem a ela conectados.

Assim, ainda de acordo com Layrargues (2018), caberia à EA crítica a tarefa de desvelar a realidade, ou seja, mostrar aquilo que é intencionalmente ocultado no discurso ambiental hegemônico. É preciso anunciar modos de vida sustentáveis, mas também denunciar o modo de vida insustentável e as causas estruturais da insustentabilidade. Assim, o caminho para a sustentabilidade passa pela dialética, pela luta contra a insustentabilidade.

Essa Educação Ambiental crítica iria além daquela que produz um sujeito ecológico preocupado com as ações individuais de um bom consumidor, pois preocupa-se com a formação de um sujeito que é também um cidadão politicamente atuante (LAYRARGUES, 2020).





4. PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO DA SUSTENTABILIDADE

Embora as reflexões sobre a relação entre o ser humano e natureza perpassem a história, a problemática ambiental ganha notoriedade a partir de meados do século XX. Nesse período, começa-se a questionar os resultados e as consequências do modelo econômico e do modo de vida moderno sobre o ambiente. As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelos movimentos contraculturais que contestavam os valores da sociedade capitalista e as suas consequências sociais e ambientais. O ecologismo é herdeiro das reflexões e lutas de movimentos sociais desse período.

O marco histórico da educação para o meio ambiente se situa na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrido em Estocolmo em 1972. A partir dessa conferência, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) lançaram o PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental), em 1975. A partir daí, os Estados criaram instituições para gerir o meio ambiente e as escolas, que também são instituições sociais, passaram a incorporar o adjetivo ambiental (BRUGGER, 1994).

De acordo com Souza; Nascimento Jr., (2015), o conceito de Desenvolvimento Sustentável é sistematizado em 1987 pelo Relatório de Brundtland, o Nosso Futuro Comum (CMMA, 1991), desenvolvido pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU.

O documento apresenta a seguinte definição de desenvolvimento sustentável: “não é um estado permanente de harmonia, mas um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras” (CMMAD, 1991, p.10 apud SOUZA; NASCIMENTO JR., 2015).

Assim, a ideia de desenvolvimento sustentável foi pensada como forma de harmonização entre crescimento econômico e preservação ambiental, levando à formação de um discurso que tende a amenizar as contradições e conflitos existentes na sociedade. Nesse sentido, Layragues (2018) classifica o movimento ambientalista no Brasil em diferentes períodos:

FASE DESENVOLVIMENTISTA

Perdurou ao longo dos séculos em que a sociedade capitalista se expandiu sem grandes preocupações com os impactos no ambiente. Termina na década de 1960, quando se começa a questionar o modelo de desenvolvimento econômico predominante.

ERA AMBIENTAL

Período em que o discurso ambientalista adquire forte impacto a nível global e há a criação de leis de proteção ambiental, entre as décadas de 1960 e 1990.

ERA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Com objetivo de harmonizar as tensões entre crescimento econômico e preservação ambiental, o desenvolvimento sustentável passa a ser o foco das ações oficiais de Educação Ambiental a partir da Conferência Rio 92, sob influência do neoliberalismo.

ERA DO "ANTI ECOLOGISMO"

Período a partir dos anos 2000 e que tem se evidenciado nos últimos anos, em que os governos começam a atacar a legislação ambiental, acusando-a de ser um entrave para o crescimento econômico.

SUSTENTABILIDADE "TERRA DE NINGUÉM"

Esse é a questão levantada por Teixeira; Agudo; Tozoni-Reis (2017). Estes autores também consideram o termo desenvolvimento sustentável como influência neoliberal, argumentando que o adjetivo sustentável passou a ser usado como forma de discurso visando a aceitação pública. Assim, basta uma ação ou mercadoria ser classificada como sustentável para que pareça adequada diante da problemática socioambiental. Esse discurso, inclusive, adentra as escolas por meio de projetos de Educação Ambiental realizados por empresas que divulgam a sustentabilidade sob o viés do mercado, como forma de harmonização social, camuflando os conflitos e contradições que estão relacionados aos problemas atuais.

Paralelamente à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), ocorreu o Fórum Global das ONGs. Um dos documentos produzidos no Fórum é o **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. O tratado apresenta uma visão alternativa da sustentabilidade, trazendo a ideia de *sociedades sustentáveis* no lugar do termo *desenvolvimento sustentável*, conforme os princípios a seguir:

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL

(Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade Global – 1992)



- A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.
- A educação ambiental deve Ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
- A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
- A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É uma ato político.
- A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
- A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.
- A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.
- A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.

- A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma visão do história dos povos nativos par modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue.

- A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder da diversas populações, promovendo oportunidades para as mudança democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.

- A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.

- A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.

-

- A educação ambiental deve promover a cooperação e do diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modo de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe.

- A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimentos com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminado informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.

- A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

- A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

[LEIA O DOCUMENTO COMPLETO AQUI!](#)

A partir das reflexões apresentadas, percebemos que a sustentabilidade, embora tratada como consenso na sociedade, é uma questão contraditória. Por isso, é preciso que a ideia seja problematizada e compreendida a partir também do conflito e não pelo discurso da harmonização, que tende a camuflar as injustiças socioambientais e apontar um único caminho de desenvolvimento econômico e social.



5. AÇÕES INDIVIDUAIS DIANTE DE PROBLEMAS ESTRUTURAIS

O antagônico da sustentabilidade não pode ser desprezado ou ignorado, posto que ele não é resultado da ignorância ecológica, mas sim da ganância econômica; e essa é a raiz da tensão antagônica que rivaliza o poder entre economia e ecologia, entre desenvolvimentismo e sustentabilidade e, em grande medida, entre capital e trabalho (LAYRARGUES, 2020, p.52-53).

A partir das palavras de Layrargues, podemos pensar na Educação Ambiental não apenas como fornecedora de conhecimentos capazes de tirar o sujeito da sua “ignorância ecológica” e provocar mudanças de hábitos. Torna-se necessária, também, a explicitação daquilo que é a insustentabilidade e está na base dos problemas socioambientais. Por isso, é importante refletirmos sobre as ações individuais, comumente presentes nas práticas de Educação Ambiental.

As mudanças de comportamento individuais são importantes, como: reciclagem, consumo consciente da água, consumo de produtos orgânicos, redução, utilização de painéis solares e rejeição aos canudos plásticos, por exemplo. Essas ações certamente caminham na direção da sustentabilidade, mas para isso, elas devem vir acompanhadas da crítica e combate ao desperdício na produção, à obsolescência planejada, à utilização de agrotóxicos e a desigualdade gerada pela concentração fundiária e de renda (LAYRARGUES, 2018).

Além disso, a construção de valores condizentes com uma sociedade sustentável passa pela superação das ações individuais, pois se busca a construção de uma cidadania crítica e a participação dos sujeitos nas questões políticas. Nessa direção, a ideia de auto-organização dos estudantes, apresentada por Pistrak (2015) e Krupskaya (2017), aponta para o trabalho pedagógico como construtor da autodisciplina e do interesse pelas questões coletivas.

A auto-organização dos estudantes é um princípio educativo pautado na formação da autonomia e na capacidade de trabalhar coletivamente visando à solução dos problemas reais. Assim, juntamente com a compreensão das contradições que envolvem a sociedade, torna-se necessária a ação para transformá-la. Caberia assim a escola o papel de estimular o trabalho coletivo de acordo com as faixas etárias dos estudantes, estimulando os trabalhos intra-escolares e posteriormente, o envolvimento com questões da sociedade. A auto-organização vai ao encontro dos objetivos da Educação Ambiental crítica, que visa ir além da “conscientização ecológica”, buscando formar sujeitos com pensamento crítico e capazes de atuar sobre a realidade.

Assim, as ações de Educação Ambiental, sob uma perspectiva emancipadora, buscam contribuir com a cidadania crítica e com as questões de interesse coletivo, contemplando as contradições existentes na sociedade, buscando superar os consensos que apresentam o consumo individual como suficiente para a solução dos problemas socioambientais.

Nesse sentido, problematizando a questão da reciclagem, por exemplo, que é comumente trabalhada nas escolas por meio de projetos que visam à competição entre os estudantes e o acúmulo de materiais recicláveis. No entanto, sob uma perspectiva crítica, é importante a preocupação com a questão da auto-organização e o tema precisa ser problematizado, incluindo as questões relativas à produção e não apenas ao consumo (LAYRARGUES, 2018):

RECICLAGEM

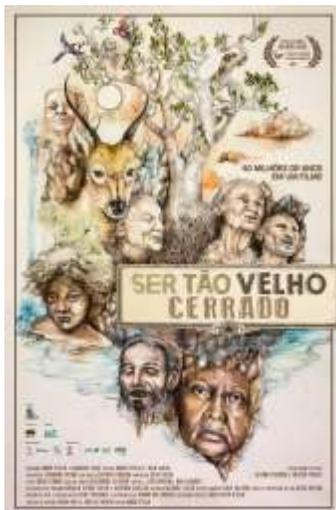


Reduzir, reutilizar e reciclar
Repensar a lógica do desperdício na produção
Mudar padrões de consumo
Contestar o padrão de consumo
Combater a obsolescência planejada



Assim, pensando na contextualização da questão socioambiental sob um viés crítico e, também, o trabalho coletivo, elencamos alguns materiais que podem ser utilizados como apoio pedagógico para o desenvolvimento de atividades e fomentar discussões para a problematização da questão da sustentabilidade. Confira:

DOCUMENTÁRIOS:



[ASSISTA O TRAILER!](#)

SER TÃO VELHO CERRADO – O documentário retrata os conflitos existentes na região da Chapada dos Veadeiros em Goiás. No local existe um parque nacional e as áreas ao redor são ocupadas por diferentes grupos: ambientalistas, comunidades agroecológicas, produtores de assentamentos de reforma agrária, povos quilombolas e, também, fazendeiros do agronegócio. O filme retrata as questões apresentadas pela Educação Ambiental Crítica, de que não basta uma mudança individual ou mesmo grupal, pois todo o contexto socioeconômico hegemônico interfere de forma drástica no ambiente e na vida de todos os grupos, mesmo daqueles que optaram por formas alternativas de subsistência ou pertencem a sociedades tradicionais.



[ASSISTA AQUI!](#)



[ASSISTA AQUI!](#)

O PODER DA COMUNIDADE – O documentário retrata a realidade vivenciada em Cuba na década de 1990. Naquele período, após o fim da União Soviética e o embargo estabelecido pelos Estados Unidos, o país ficou isolado do mundo capitalista e sem acesso ao petróleo. O filme mostra como a sociedade cubana precisou se reorganizar para superar a falta de recursos e, por meio de ações comunitárias, conseguiu desenvolver formas de subsistência autônomas e sustentáveis.

A REVOLUÇÃO DOS COCOS – O documentário mostra a relação conflituosa que se estabeleceu entre os nativos da ilha de Bougainville (Papua-Nova Guiné) e uma empresa mineradora australiana, após esta iniciar atividades degradantes sobre o ambiente local. O filme retrata como a lógica dominante da extração e produção ocupa os territórios desconsiderando totalmente os povos originários daqueles locais. No caso retratado, houve a revolta dos habitantes da ilha contra a empresa multinacional, culminando em uma guerra civil entre os nativos e o exército de Papua-Nova Guiné. O documentário exemplifica a questão ambiental ligada às questões sociais e econômicas e pode contribuir para uma reflexão crítica na Educação Ambiental.



MÚSICA:

[OUÇA AQUI!](#)

SAGA DA AMAZÔNIA – A música composta por Vital Farias fala sobre a destruição da floresta amazônica e suas relações com os conflitos sociais e os interesses econômicos na região, apresentando uma visão integrada da problemática ambiental.

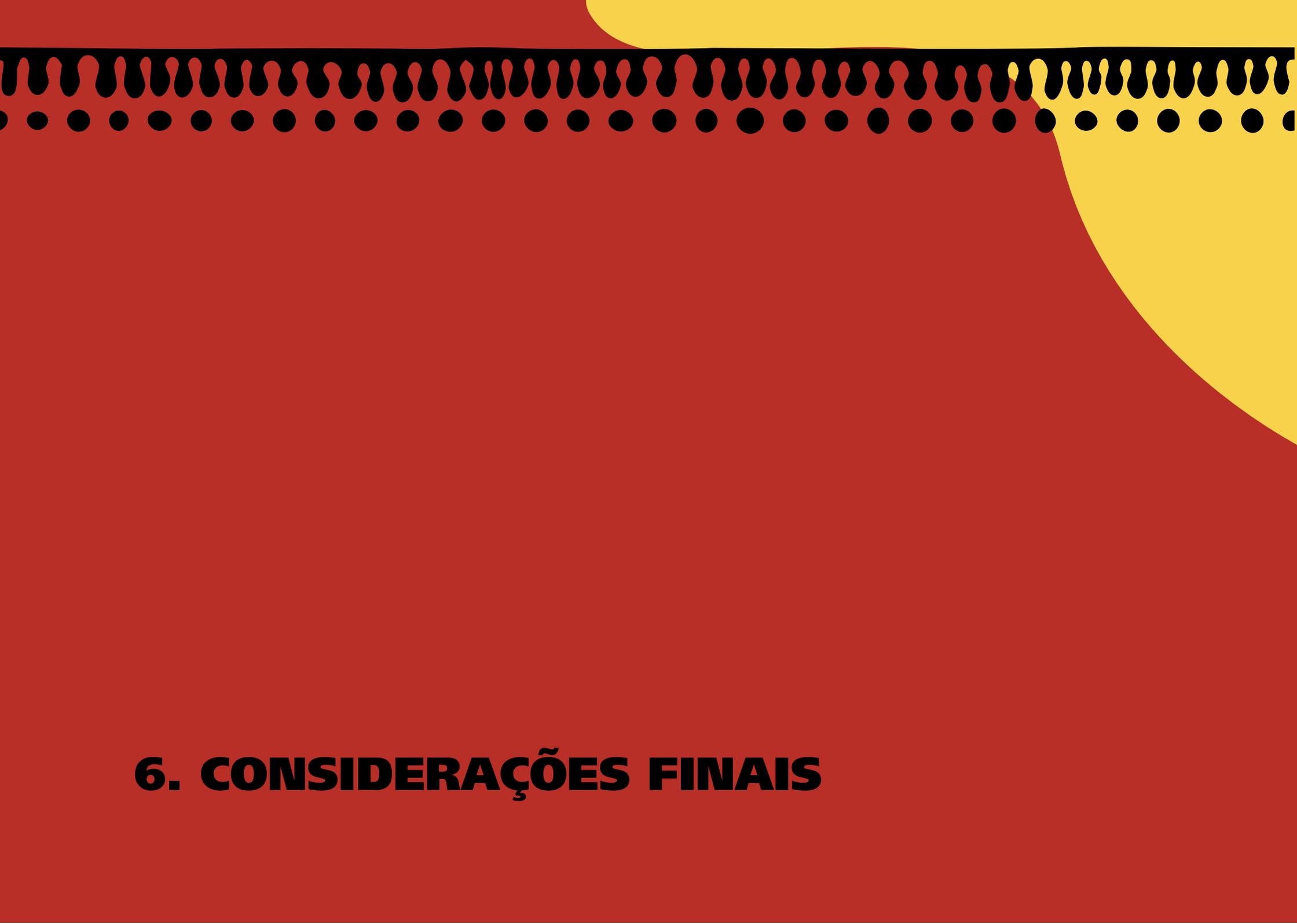
Confira a seguir a letra da música.

Saga da Amazônia Composição: Vital Farias

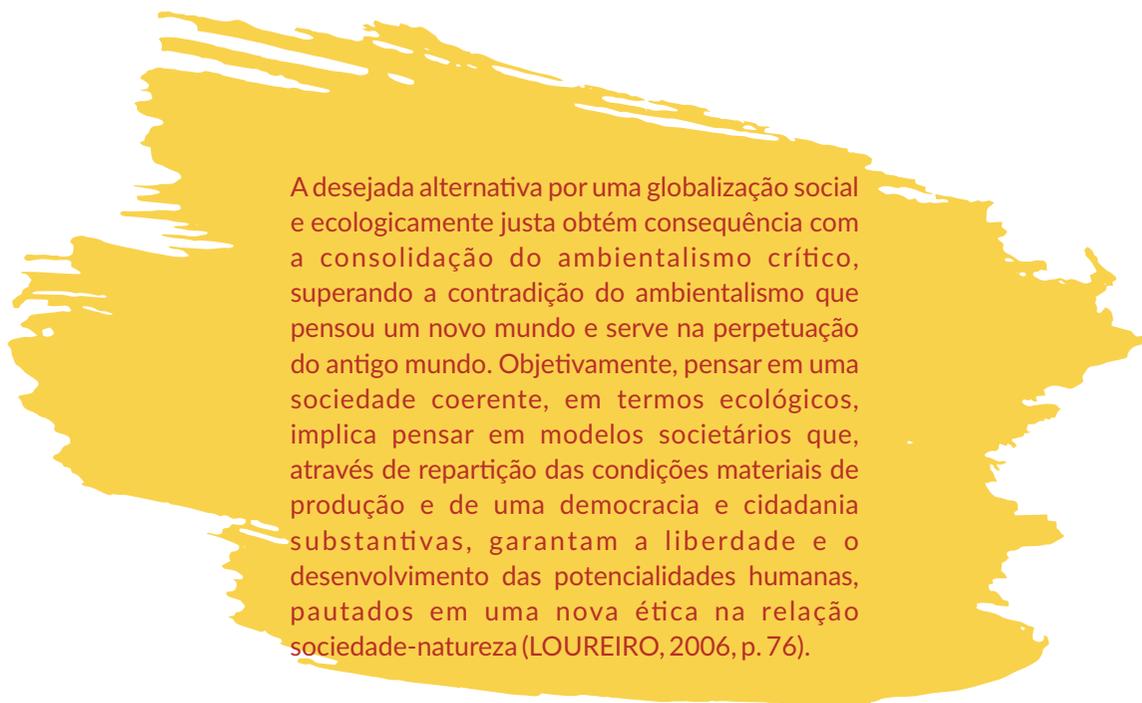
Era uma vez na Amazônia
A mais bonita floresta
Mata verde, céu azul
A mais imensa floresta
No fundo d'água as iaras
Caboclo, lendas e mágoas
E o rio puxando as águas
Papagaios periquitos
Cuidavam de suas cores
Os peixes singrando os rios
Curumins cheios de amores
Sorria o jurupari
Uirapuru seu porvir
Era flora, fauna, frutos e flores
Toda mata tem caipora
Para a mata vigiar
Veio caipora de fora
Para a mata definhar
E trouxe dragão de ferro
Pra comer muita madeira
E trouxe em estilo gigante
Pra acabar com a capoeira
Fizeram logo o projeto
Sem ninguém testemunhar
Pra o dragão cortar madeira
E toda a mata derrubar
Se a floresta meu amigo
Tivesse pé prá andar
Eu garanto meu amigo
Com o perigo não tinha ficadolá
O que se corta em segundos
Gasta tempo prá vingar
E o fruto que dá no cacho prá gente se alimentar?
Depois tem o passarinho, tem o ninho, tem o ar
Igarapé rio abaixo, tem riacho e esse rio que é um mar
Mas o dragão continua na floresta a devorar

E quem habita essa mata
Prá onde vai mudar?
Corre índio, seringueiro, preguiça, tamanduá,
Tartaruga pé ligeiro, corre-corre tribo dos kamayurá
No lugar que havia mata
Hoje há perseguição
Grileiro mata posseiro
Só prá lhe roubar o chão
Castanheiro, seringueiro, já viraram até peão
Afora os que morreram
Como ave de arribação
Zé de Nana ta na prova
Naquele lugar tem cova
Gente enterrada no chão
Pois mataram o índio que matou grileiro, que matou
posseiro
Disse um castanheiro para um seringueiro
Que um estrangeiro roubou seu lugar
Foi então que um violeiro
Chegando na região
Ficou tão penalizado e
Escreveu essa canção
E talvez desesperado com devastação
Pegou primeira estrada, sem rumo, sem direção
Com olhos cheios de água
Sumiu levando essa mágoa
Dentro do seu coração
Assim termino essa história
Para gente de valor
Prá gente que tem memória
Muita crença, muito amor
Prá defender o que ainda resta
Sem rodeio, sem aresta
Era uma vez uma floresta
Na linha do Equador.





6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



A desejada alternativa por uma globalização social e ecologicamente justa obtém consequência com a consolidação do ambientalismo crítico, superando a contradição do ambientalismo que pensou um novo mundo e serve na perpetuação do antigo mundo. Objetivamente, pensar em uma sociedade coerente, em termos ecológicos, implica pensar em modelos societários que, através de repartição das condições materiais de produção e de uma democracia e cidadania substantivas, garantam a liberdade e o desenvolvimento das potencialidades humanas, pautados em uma nova ética na relação sociedade-natureza (LOUREIRO, 2006, p. 76).

Tendo como referência a questão apresentada no quadro acima, a ideia de elaboração deste guia surgiu da constatação de que há a predominância de uma percepção da Educação Ambiental e do tema sustentabilidade como consenso, que acabam por não contemplar os conflitos e os diferentes aspectos da realidade e suas interações, dificultando, assim, uma compreensão crítica da realidade. Assim, buscamos apresentar alguns questionamentos e sugestões para contribuir com a problematização do tema ambiental na educação. Esperamos que as breves reflexões apresentadas aqui possam fomentar a reflexão e a busca por práticas educativas em Educação Ambiental direcionadas à formação omnilateral e ao anseio de transformação da sociedade.





7. PARA SABER MAIS



DOCUMENTOS:

Um pouco da história da Educação Ambiental - MEC

O documento do MEC apresenta os principais eventos e marcos da Educação Ambiental realizados a nível global e nacional.
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>.

Recomendações da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental (Tbilisi - 1977)

Na Conferência de Tbilisi foram elaboradas orientações para o desenvolvimento da Educação Ambiental a partir de um enfoque integrado sobre o meio ambiente. Algumas das recomendações de Tbilisi estão disponíveis em:
<https://www.mma.gov.br/informma/item/8065-recomenda%C3%A7%C3%B5es-de-tbilisi.html>.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf.

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

O Tratado foi elaborado a partir do Fórum Global das ONGs, realizado paralelamente à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). O documento apresenta uma visão alternativa da sustentabilidade, trazendo a ideia de sociedades sustentáveis.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>.

Carta da terra

A carta da Terra começou a ser elaborada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), sendo concluída posteriormente com a participação de organizações da sociedade civil global. Esse documento apresenta dezesseis princípios éticos para a construção de uma sociedade global e sustentável.
Disponível em:
<https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra.html>.

VÍDEOS:

Educação Ambiental e a Pedagogia da Indignação

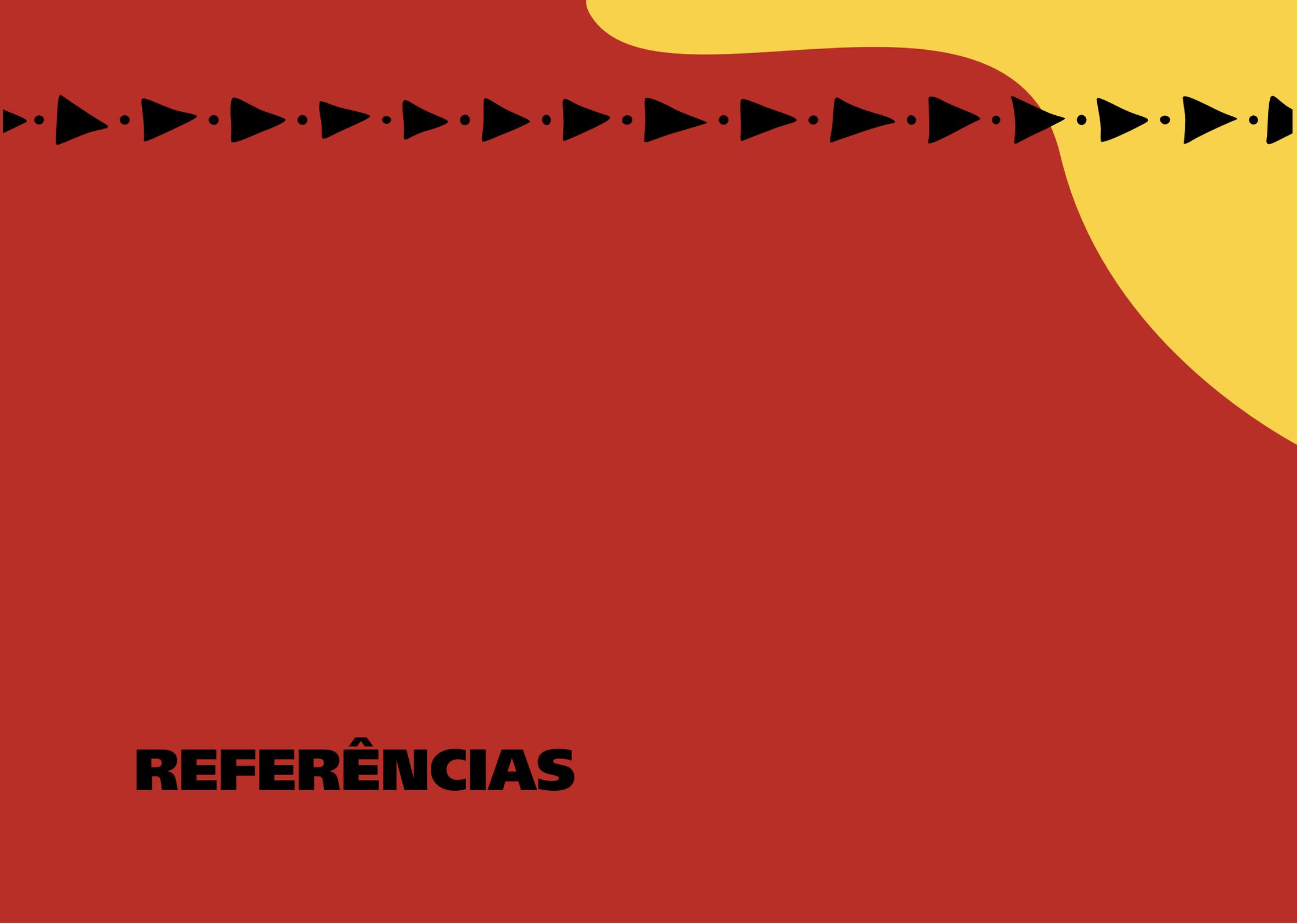
Neste vídeo, Prof. Philippe Layrargues apresenta a Pedagogia da Indignação e dos Sonhos Possíveis (Paulo Freire), somando-se à argumentação a favor da Educação Ambiental Crítica. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ePnbtKPOWa0>.

Educação Ambiental Crítica e Ancestralidade

Neste vídeo, Prof. Frederico Loureiro fala sobre o campo da Educação Ambiental Crítica e a dimensão da ancestralidade, dos saberes populares das comunidades tradicionais, ressignificando o campo crítico e a Educação Ambiental. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=CNdOEST6Blo&t=141s>.

As diferentes concepções das relações entre sociedade e natureza

Neste vídeo, Profa. Marília Freitas Tozoni-Reis fala sobre as diferentes representações sociais sobre a relação da sociedade com a natureza.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6T6z0Xyk150>.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

BRASIL. Um novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2010. P.23.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>> Acesso em 25.jul.2019.

FIDALGO, Fernando Selmar; DE SOUZA MACHADO, Lucília Regina. Dicionário da educação profissional. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Trad. de Milton Camargo Mota. Petrópolis: Vozes, 2019.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo F. da C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. Ambiente & Sociedade, v.17, n.1, p.23-40, jan.-mar.2014.

LAYRARGUES, Philippe P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológismo. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.

_____. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. Ensino, Saúde e Ambiente. Número Especial, p.44-88, junho.2020.

LOUREIRO, Carlos F. B. O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, 2006.

_____. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 36, n. 1, p. 79-95, 2019.

MANFREDI, Silvia M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO JR., Antonio F; SOUZA, Daniele C. de. Fundamentos teóricos, filosóficos e éticos do pensamento ecológico contemporâneo. Lavras: UFLA/CEAD, 2015.

PISTRAK, Moisey. Ensaio sobre a escola politécnica. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, Marise N. História e política da educação profissional. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, Lucas A.; AGUDO, Marcela de M.; TOZONI-REIS, Marília F. de C. Sustentabilidade ou “Terra de Ninguém”? RTPS - Revista Trabalho, Política E Sociedade, v. 2, n. 2, p. 43-64, 2017.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental como práxis investigativa e educativa. Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2008.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. et al. A educação ambiental na escola básica: diretrizes para a divulgação dos conhecimentos científicos. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 7, n. 1, p. 29-48, 2012.

Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. (1992). Disponível em: < <https://www.mma.gov.br/informma/item/8068-tratado-de-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental-para-sociedades-sustent%C3%A1veis-e-responsabilidade-global.html> >. Acesso em 20 set. 2020.

