

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

VAUDENIR PEREIRA DIAS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO NÚCLEO REGIONAL
DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍ - PARANÁ**

VAUDENIR PEREIRA DIAS

**PARANAÍ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO NÚCLEO REGIONAL
DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ - PARANÁ**

VAUDENIR PEREIRA DIAS

**PARANAVAÍ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAVAÍ
- PARANÁ**

Dissertação apresentada por Vaudenir Pereira Dias ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):
Prof. Dr.: Paulo César Gomes

PARANAVAÍ
2022

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

D541e Dias, Vaudenir Pereira
Educação ambiental nos projetos políticos pedagógicos de escolas públicas do Núcleo Regional de Paranavaí - Paraná / Vaudenir Pereira Dias.– Paranavaí: Unespar, 2022.
xii, 163 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.
Orientador: Prof. Dr Paulo César Gomes;
Banca examinadora: Profa. Dra. Nijima Novello Rumenos, Prof. Dr. Adão Aparecido Molina.

Bibliografia

1. Educação Ambiental Crítica. 2. Projeto Político-Pedagógico. 3. Conscientização Ambiental. 4. Eco-Cidadania I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 372.357

VAUDENIR PEREIRA DIAS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍ
- PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo César Gomes (Orientador) – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Nijima Novello Rumenos – Unesp – Botucatu

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR

Data de Aprovação:

26/03/2022.

AGRADECIMENTOS

Iniciamos os nossos agradecimentos refletindo sobre a expressão “ubuntu” usada pelos povos da cultura Bantu, situados no continente Africano, que dizem “eu sou por que todos somos”. Isso mostra que ninguém chega a ter sucesso por méritos próprios pois em algum momento da vida todo ser humano precisou, precisa ou precisará de ajuda. A começar pelo dom da vida, divinamente concedido a todos nós, que contemplamos esse momento. Podemos também refletir sobre nossos pais, que ficaram muitas noites acordados para nos socorrer da fome e acalantar-nos das dores de cólicas que tanto incomodam os recém-nascidos. Olhamos para os nossos primeiros professores que nos ensinaram a ler e escrever. E tantos outros que somaram forças para que hoje estivéssemos na condição de desenvolver um trabalho de pesquisa desta natureza.

Desde então, agradecemos a Deus pela realização do presente trabalho de dissertação pois acreditamos que a fé é um princípio fundamental para a conquista de tudo aquilo que almejamos. Agradeço ao meu orientador professor Doutor Paulo Cesar Gomes por ter me acolhido e dedicado muito do seu tempo ao meu favor com longas conversas, indicações de livros, forma de escrita, sobretudo, pela paciência frente às minhas limitações enquanto pesquisador.

Agradeço à minha mãe Olívia Luiza Dias, pois mesmo não entendendo a dimensão de uma pesquisa de mestrado, sempre regozijou pelas minhas conquistas. Ao meu pai (In memoriam) Agnelo Pereira Dias, que certamente estaria feliz com este resultado. À minha esposa Marineis de Castro Dias, à minha filha Maysa de Castro Dias e ao meu filho Daniel de Castro Dias por se felicitem com as minhas conquistas. A todos os meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sogra e cunhados que regozijaram e apoiaram no meu estudo. Agradeço à Marli Pereira, Neuza Soares e Gildeir Ribeiro pelas orações e aos amigos Regi Alexandre de Araújo e Mário Cezar Passos por se alegrarem com as minhas conquistas.

Agradeço (in memoriam) ao professor Aníbal Pagamunuci e sua esposa professora Luciana G. Pagamunuci, pelo apoio e as longas conversas sobre os teóricos da educação. Ao professor e amigo José Aparecido Celorio, pelo incentivo e pelos livros emprestados. À professora Lúcia Ramalho Costa, que sempre me incentivou nos meus estudos. A todos os professores do programa de pós-

graduação PPIFOR pela humildade e clareza no ensino e aos colegas mestrandos pelo companheirismo.

Agradeço às professoras Gesinely K. Santos Rodrigues e Fabiana pela correção linguística, ao Natan Patrik de Castro pelas instruções no uso das ferramentas tecnológicas. Às professoras (diretoras) Grazielli Lago, Sueli Azevedo, Valquíria Kondraski. Aos meus estimados amigos (a) professores: (a) Gilberto Julião, Geovana Firmino, Adriano Santos Teixeira e Antonio Cesar Barbosa que sempre regozijaram com as minhas conquistas. Às pedagogas (diretora) Jisleide L. D. Zaroni, Irma M. Davanso e a todos os colegas professores (as) e trabalhadores do Colégio Marques de Herval de Uniflor e ao secretário Maycon Ferrari pelo compartilhamento de ideias.

Ao Chefe do Núcleo de Educação de Paranavaí PR, professor Emerson Branco e à coordenadora pedagógica Tatiana pelo atendimento e envios dos documentos. Aos diretores (as) das Escolas e Colégios que atenderam minhas solicitações enviando os Projetos Políticos Pedagógicos.

Agradeço aos professores (as) que fizeram parte da banca examinadora: professor Doutor Adão Aparecido Molina e professora Doutora Nijima Novello Rumenos pelas múltiplas considerações.

“Não importa o que a vida fez de você,
mas o que você faz com o que a vida fez de você.”

Jean-Paul Sartre

DIAS, Vaudenir Pereira. **Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Públicas do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí - Paraná.** (163 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Paulo César Gomes. Paranavaí, 2022.

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) no contexto pedagógico revela sua grandeza, importância e contribuição na formação do currículo escolar. Tão logo, no ambiente de ensino, a EA deve ser interpretada como um instrumento de emancipação e transformação social. Entretanto, precisa ser regada por valores éticos e morais, pautada na justiça e no equilíbrio socioambiental, de modo a refutar toda e qualquer ação que transgrida o meio ambiente e a dignidade humana. Nesse sentido, a EA, enquanto currículo inserido nos documentos orientadores das escolas, deve atrair e envolver todos os atores desses locais, de modo a promover neles uma postura crítica da realidade em que vivem. Ser crítico, nesse sentido, pressupõe entender as razões pelas quais a sociedade se encontra em constante crise ambiental, e enxergar o capitalismo como um dos influentes do desequilíbrio entre homem, natureza e sociedade. Visto assim, apresentamos por meio deste estudo os seguintes objetivos: (a) investigar como a Educação Ambiental está posta nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de Escolas Públicas do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí – Paraná; (b) compreender a inserção dessas propostas em relação às principais correntes ideológicas da EA; (c) conhecer e compreender a visão de EA trazidas nos PPP no período entre 2015 a 2018; (d) à luz da Educação Ambiental Crítica (EAC) refletir sobre a sustentabilidade de acordo com as menções descritas nos documentos norteadores; (e) analisar o texto acerca de EA constantes no PPP em relação às propostas pedagógicas das escolas. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza documental que contou com a Análise Textual Discursiva (ATD) na análise dos dados. Nesse olhar, fundamentamos esta pesquisa em pensadores que defendem a EAC, enxergando-a como possibilidade de compreender e transformar a realidade em que vivemos. Desde então, destacamos Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis e Marcos Sorrentino, entre outros. A Educação Ambiental Crítica se destaca em todos os documentos analisados do qual um deles corresponde à ideologia defendida por Loureiro (2005). Nesse sentido, concluímos que a EAC constante nos referidos PPP, em suas atribuições, traz para o centro do debate a crise ambiental propondo enquanto currículo a emancipação do sujeito aprendiz, construindo assim, uma nova perspectiva de relação homem, natureza e sociedade ancorada na sustentabilidade ou na eco-cidadania.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Projeto Político-Pedagógico; Conscientização Ambiental; Eco-cidadania.

DIAS, Vaudenir Pereira. **Environmental Education in the Political-Pedagogical Projects of Public Schools of the Regional Center of Education of Paranavaí - Paraná.** 163 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Paulo César Gomes. Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

The Environmental Education (EE) in the pedagogical context, reveals its greatness, importance, and contribution in the formation of the school curriculum. So, in the teaching environment, the EE should be interpreted as an instrument of emancipation and social transformation - however, it needs to be watered by ethical and moral values, based on justice and socio-environmental balance, to refute all action that violates the environment and human dignity. In this sense, the EE as a curriculum inserted in the guiding documents of the schools must attract and involve all the actors of these locus, to promote a critical posture of the reality in which they live. Being critical in this sense presupposes understanding the reasons why society is in constant environmental crisis and seeing capitalism as one of the influencing factors in the imbalance between man, nature, and society. Therefore, I seek through this dissertation work the following objectives: (a) to know how Environmental Education is put in the Pedagogical Political Projects (PPP) of Public Schools of the Regional Education Center of Paranavaí – Paraná; (b) understand the insertion of these proposals in relation to the main ideological currents of EE; (c) know and understand the vision of EE brought in the PPP in the period between 2015 and 2018; (d) in the light of Critical Environmental Education (CEE), reflect on sustainability; (e) analyze the text about EE contained in the PPP in relation to the pedagogical proposals of the schools. Given the need to understand how EE is represented in these documents, I emphasize Loureiro (2005), who says “Environmental Education is an educational and social praxis that aims to build values, concepts, skills and attitudes that enable the understanding of the reality of life and the lucid and responsible performance of social actors” – acting individually and collectively in the environment. This research is characterized as qualitative and inductive having as methodological basis the Discursive Textual Analysis (ATD) - In this perspective, I base this research on thinkers who defend Critical Environmental Education, seeing in them the possibility of understanding and transforming the reality in which we live. Since then I highlight; Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. Marcos Sorrentino among others. Critical Environmental Education stands out in all the documents analysed, one of which corresponds to the ideology defended by Carlos Frederico Bernardo Loureiro. In this sense, I conclude by understanding that the CEE contained in the afore mentioned PPP, in its attributions, brings the environmental crisis to the center of the debate - proposing, as a curriculum, the emancipation of the apprentice subject, thus building a new perspective of the relationship between man, nature and anchored society sustainability or eco-citizenship.

Key words: Critical Environmental Education, Political-Pedagogical Project, Environmental Awareness, Eco-citizenship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA COMPREENDER A CRISE AMBIENTAL	23
2.1 Crise ambiental e civilizatória	28
2.2 Crise ambiental e cidadania.....	35
2.3 Crise ambiental no contexto do trabalho.....	37
2.4 Crise ambiental no contexto da sociedade capitalista	38
2.5 Crise ambiental e os desafios para sustentabilidade	40
2.6 Crise ambiental no contexto do ensino escolar	42
2.7 Síntese sobre a crise ambiental.....	43
2.8 Uma breve história e conceituação da Educação Ambiental	45
2.8.1 A história da educação ambiental em escala global.....	47
2.8.2 História da educação ambiental no Brasil	51
2.8.3 Educação Ambiental e sua correlação com o Projeto Político Pedagógico	53
2.8.4 Educação Ambiental Crítica: ensino e conceituações.....	55
2.8.6 As correntes ideológicas da educação ambiental	59
2.8.7 Fundamentos e conceituações sobre a educação ambiental crítica	63
3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO A LUZ DA PEDAGOGIA CRÍTICA	81
3.1 O projeto político pedagógico como documento orientador do trabalho escolar.	84
3.2 Projeto político pedagógico como princípio democrático	88
3.3 Projeto político pedagógico a luz dos documentos regulatórios e sua relação com as teorias críticas	90
3.4 Uma síntese da análise apresentada sobre a construção do Projeto Político Pedagógico.....	92
4 PERCURSO METODOLÓGICO	94
4.1 Percursso Metodológico	94
4.1.1 Análise Textual Discursiva a partir da compreensão do método.....	99
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	106
5.1 Análise Textual Discursiva como possibilidade metodológica de compreensão e interpretação da Educação Ambiental constantes no Projeto Político Pedagógico	106
5.2 Apresentação das escolas.....	106
5.3 Escolas escolhidas para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)	107
5.4 Critérios de escolha de Escolas para as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos	108
5.5 No quadro abaixo, apresentamos o conjunto das 5 escolas participantes e escolhidas para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos.	108
5.6 Descrição das instituições apresentadas.....	108
5.7 Encaminhamento da Análise Textual Discursiva	110
5.8 Núcleos Regionais	111
5.9 Municípios ligados ao Núcleo Regional de Paranavaí Paraná.	112
5.10 Colégios e Escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí PR.	112
5.11 Análise e unitarização do texto sobre Educação Ambiental constante no Projeto Político Pedagógico da Escola Cônego Francisco P.X. Lopes.....	114
5.12. Análise e unitarização do texto sobre Educação Ambiental constante no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual São Vicente de Paula.	117

5.13. Análise e unitarização do texto constante no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Costa Monteiro.	120
5.14 Análise e unitarização do texto sobre Educação Ambiental constante no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Ivaitinga.	124
5.15 Análise e unitarização do texto constante no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Barão de Lucena	128
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	154

APRESENTAÇÃO

Nasci e cresci em Uniflor – PR, sendo filho de uma família humilde e numerosa. Tenho doze irmãos, sendo seis homens e seis mulheres. Meu pai trabalhava como cabeleireiro e minha mãe, lavadeira. Apesar da simplicidade e de ambos terem cursado a escola por curto período, sempre se preocupavam em nos incentivar em relação à importância da Educação em nossas vidas. Minha irmã Maria, a primogênita entre as mulheres, aos vinte anos de idade já lecionava numa escola rural naquela mesma cidade. Via o quanto ela gostava e se dedicava ao trabalho. Era fonte de inspiração para mim, contudo, foi vítima de um acidente trágico e faleceu muito nova.

Desde os anos iniciais da escola, aprendi sobre a importância da preservação da natureza e do meio ambiente. Minha primeira lembrança da escola era de minha professora nos conduzindo à horta da escola e lá, nos instruía sobre como cuidar das plantas e do solo. A escola, desde muito cedo, foi sempre um lugar importante para mim. Éramos uma equipe. Durante as férias escolares, professores e estudantes atuavam na conservação do prédio: lixávamos e pintávamos as cadeiras e carteiras, as salas de aula e os banheiros. Mantínhamos os pátios sempre limpos. Além do fortalecimento de amizades, eram atividades que me possibilitavam compreender a importância da escola enquanto *lócus* da formação e do desenvolvimento humano.

Quando completei 12 anos de idade, faleceu meu pai vítima de um câncer estomacal. Para auxiliar no sustento de minha família, ingressei aos 14 anos no corte da cana-de-açúcar. Nessa ocasião, assistia à queimada da cana e, ao mesmo tempo, às mortes de inúmeros animais que não conseguiam escapar do fogo. Era algo que realmente me deixava triste e com muitos pontos de interrogações sobre a questão ambiental em nosso país. Além das mortes, o que também me preocupava eram as péssimas condições de trabalho às quais eu e os demais trabalhadores estávamos submetidos. Mesmo trabalhando nessa condição, não perdi de vista a importância dos estudos e do que ele representaria na minha vida. Considerava passageira aquela situação de trabalho e, por essa razão, conjuntamente com o trabalho na lavoura da cana, estudava no período noturno. Apesar do cansaço frequente, consegui concluir o Ensino Médio.

Quando estava no Ensino Médio noturno, ingressei como trabalhador da construção civil, que era tão cansativo quanto o corte da cana, contudo, trazia novas possibilidades. Por influência de um ex-professor de Geografia desse período, decidi ser professor dessa área do conhecimento. Sempre tive o sonho de estudar e trabalhar as questões ambientais e sabia do potencial da Educação nesse processo. Assim, em 2007 ingressei no curso de graduação em Geografia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), atual Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR - Campus Paranavaí - PR.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de vários eventos, projetos e trabalhos relacionados à questão ambiental. Um desses trabalhos foi a restauração das nascentes num riacho do município de Paranavaí. Em 2011, realizei meu sonho de ser professor e, desde então, tenho envolvido meus alunos em discussões acerca das questões ambientais, realizando visitas a parques, aterros sanitários e lixões, rios, nascentes, trechos de florestas, plantações, indústrias, cooperativas de catadores de materiais reciclados, entre outros. A tomada de consciência sobre as questões ambientais passa por um contínuo processo em prol da emancipação humana e a atuação do professor de Geografia é fundamental nessa caminhada.

Apesar de trabalhar as questões ambientais no contexto da escola e da sala de aula, percebi a possibilidade de melhorar meu conhecimento e intensificar minha reflexão e ponto de vista sobre as questões ambientais. A realização do curso de mestrado em Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR, da Unespar em Paranavaí vem sendo importante, especialmente, no sentido de investigar como a Educação Ambiental é compreendida em documentos provenientes de escolas públicas do noroeste do estado do Paraná.

Toda escola pública é regida por inúmeros documentos e, entre eles, está o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um dos mais importantes, justamente porque é fruto de construção coletiva e democrática. Esta dissertação é resultado de um esforço de compreensão de como a proposta de Educação Ambiental vem sendo descrita nesse documento e de como ela se articula com as propostas pedagógicas das escolas investigadas.

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado intitulada “Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Públicas do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí – Paraná” articula-se com as pesquisas da área educacional e com a formação de professores na Linha de Pesquisa 2 que trata da “Formação de Professores e os Recursos Teórico-Didáticos na Área de Ciências”, como proposto pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus Paranavaí PR.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar as propostas pedagógicas de Educação Ambiental (EA) constantes dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas do Ensino Fundamental e Médio pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí – PR. Os objetivos específicos visam: (a) compreender a inserção dessas propostas em relação às principais correntes ideológicas da EA, buscando a partir da análise bibliográfica saberes sobre as contribuições da EAC com vistas a compreender a crise, história e o que venha ser a educação ambiental; (b) a partir da análise bibliográfica apresentar, discutir e entender sobre o PPP, buscando relacionar a pedagogia crítica e também a EA; (c) à luz da Educação Ambiental Crítica (EAC), refletir sobre a importância da inserção da EA no PPP como fator preponderante na formação do eco-cidadania e transformação socioambiental.

Neste trabalho de pesquisa dissertativa, firmamos nosso posicionamento teórico no materialismo histórico, com vistas a analisar e discutir a Educação Ambiental na perspectiva crítica. Nessa perspectiva, intentamos investigar e analisar os discursos sobre a EA contidos nos PPP de escolas do Núcleo Regional de Paranavaí e a relação entre o que está explícito e implícito nesses documentos sobre o tema em questão. Portanto, por acreditar que tal conhecimento leva à transformação da realidade social do estudante, julgamos necessário saber a real atribuição da EA no ensino escolar.

Desde então, a escolha dos documentos (PPP), para análise, refere-se à Escola Estadual Cônego Pelegrina Xavier Lopes, Colégio Estadual Costa Monteiro, Colégio Estadual São Vicente de Paula, Escola Estadual do Campo Barão de Lucena e Escola Estadual do Campo Ivaítinga, localizadas no município de Nova Esperança, Estado do Paraná. Os critérios para escolha dessas instituições se

deram pelo fato de o pesquisador ter trabalhado nas referidas escolas e ser morador e domiciliado no mesmo município. A partir dessas observações foi possível acreditar e desenvolver este trabalho de pesquisa.

Nesse contexto e problemática, estão inseridas as escolas e seus documentos orientadores. Um desses documentos é o PPP, que tem sua gênese e elaboração marcada pela natureza democrática e participativa do coletivo da comunidade escolar. Nesse sentido, o PPP é a marca das decisões coletivas que orientam a formação de alunos e alunas, da qual a EA é uma marca indelével.

Por essas e outras razões, analisamos os PPP das escolas do município de Nova Esperança, já supracitadas, e buscamos apreender nesses documentos os reais interesses dessas instituições em trabalhar a EA em seus currículos, tencionando a fortalecer o trabalho docente e a formação crítica do aluno. Teoricamente, os PPP analisados foram documentos geridos a partir da gestão democrática. Portanto, pressupõe-se a autonomia das referidas instituições de ensino em escolher o caminho para trabalhar a EA. Visto dessa maneira, o estudo em questão visa saber quais são as contribuições da EA para o trabalho docente e a formação do aluno crítico.

Para tanto, escolhemos os PPP como base de nossa pesquisa porque reconhecemos o quanto esses documentos representam na organização e orientação dos trabalhos pedagógicos no ensino escolar. Os conteúdos contidos neles, conforme citado, foram construídos de forma democrática envolvendo toda comunidade escolar. Sendo assim, são documentos passivos de análise e investigação.

Neste caso, uma discussão sobre o PPP faz-se necessária justamente porque integra o corpo de documentos que orientam as atividades a serem desenvolvidas na escola. Assim, podemos dizer que os PPP são os eixos centrais ou o ponto de partida da nossa investigação sobre a EA. Dessa maneira, este objeto permeia e está representado em uma das seções no corpo desta pesquisa.

Alinhado a tais interesses, discutimos a EA no corpo desta pesquisa a partir dos determinantes históricos, econômicos, sociais e pedagógicos. Nossos ensejos se dão em virtude de nossa concepção de homem, sociedade e natureza. Nesse sentido, instigamos por uma EA que deixe claro que a sociedade de produção capitalista em cada período histórico tem usado de estratégias e manipulação da população, resultando em crise ambiental.

A conjuntura marcada pela crise ambiental que vem se consolidando ao longo da história da sociedade capitalista e que reverbera na atualidade revela que essa sociedade se apropria dos aparelhos do Estado de modo a responsabilizar a educação como porta de saída (única e possível) para a crise ambiental. Trata-se de uma discussão crucial e deve estar contida nos PPP de forma explícita, ficando evidente que a macroestrutura da sociedade capitalista deve ser responsabilizada e responder juridicamente por tais ações causadoras da crise ambiental. Desse modo, além da crise e história da EA, também discutimos no corpo dessa pesquisa as diferentes concepções sobre a EA porque julgamos necessário no sentido de compreender para melhor interpretar os discursos contidos nos PPP.

Nesse entendimento, apresentamos parte do que vem a ser a Educação Ambiental Crítica (EAC) e a concepção de homem e sua relação com a natureza considerando relevante estes saberes para a construção deste trabalho de pesquisa. Além desses apontamentos, discutimos ao longo do estudo os diferentes elementos que compõe as discussões sobre a EAC como trabalho e sociedade. Portanto, faz parte de nossos anseios compreendermos o que de fato vem a ser a EAC e como ela está posta (e se está posta) nos PPP das escolas investigadas.

Nesse contexto, Loureiro, (2005, p. 69) explica que a EAC deve ser compreendida e interpretada como *práxis* educativa e social, a qual tem por “finalidade a construção de valores, habilidades e atitudes que possibilitam o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente”. Assim, interpretar a EA na perspectiva crítica pressupõe uma nova compreensão da realidade e, sobretudo, enxergar os fatores implícitos e explícitos que interferem na dinâmica social, marcada historicamente pela relação estabelecida entre homem, natureza e sociedade.

Por conseguinte, entendemos que a relação homem, natureza e sociedade no contexto atual estão imbricadas à produção capitalista. Essa modalidade deixa explícita sua ação perversa de destruição no meio ambiente e na sociedade como um todo. Sua dinâmica requer cada vez mais a exploração dos recursos naturais, rompendo com as fronteiras da sustentabilidade socioambiental. Desse modo, o aumento gradativo de pobres e miseráveis é justificado pela força do capital que, ao explorar a natureza, explora também a força de trabalho humano.

Visto assim, faz-se necessário neste estudo apresentar a concepção de homem e como ele vem se constituindo historicamente enquanto ser gregário na

organização da sociedade, sua relação com a natureza e com o mundo do trabalho. Possibilitando, assim, compreender o homem como um agente transformador, a sociedade como lócus ou lugar de conflitos e o trabalho como necessidade humana. Portanto, podemos ver nesta pesquisa uma oportunidade de entender a EA como uma proposta de transformação da realidade social. Nesse caso, a análise dos PPP nos dará a ideia de como as escolas trabalharam a EA entre os anos de 2015 e 2018.

Por conseguinte, buscamos a concepção de homem no contexto da EA, perspectivada pela teoria crítica da qual já afirmamos nosso posicionamento. Nesse sentido, compreendemos que o ser humano é inserido como protagonista na transformação da natureza e da sociedade pois entendemos que ele é um ser que transforma a natureza e, ao transformá-la, modifica a si próprio. Seria incongruente discutir a crise ambiental sem responsabilizar o homem pelos grandes desastres sociais e ecológicos explicitados na sociedade atual apresentados nas revisões bibliográficas no corpo de estudo sobre EA.

Desse modo, compreendemos que o homem vem se constituindo enquanto ser histórico. Logo, todas as mudanças sofridas desde a sua gênese passaram pelo crivo da educação. Com esse entendimento, fica clara a necessidade humana de desenvolver novos saberes para a manutenção e perpetuação de sua existência. Visto assim, a EA se apresenta como mediadora do conflito entre humanidade e natureza e pode ser enxergada no ensino escolar como meio ou ferramenta de aprendizagem para pensar criticamente a respeito da crise ambiental da atualidade.

Nesse caso, podemos dizer que os maiores responsáveis da Crise ambiental são as grandes corporações industriais alimentadas pelo modo de produção capitalista. São elas que mais exploram os recursos da natureza. Essa interpretação, entretanto, não exime a responsabilidade socioambiental dos atores sociais na sua individualidade e coletividade, ou seja, cabe também a cada um de nós cuidar do meio ambiente.

Para entender o contexto, recorreremos a Marx (1996, p.22), que em sua visão antropológica, explica que a relação homem e natureza ocorrem por meio do trabalho, sobretudo pelo processo de transformação da natureza em virtude do trabalho na qual acontece a humanização. Nesse sentido, a concepção de homem não pode ser desprendida da ideia de trabalho ou transformação da natureza. Esse transformar implica em organização do tempo e do espaço geográfico, ou seja, a

maneira pela qual o homem, ao longo de sua história, vem se apropriando da natureza e se organizando enquanto ser social.

Nessa compreensão, o homem se difere de qualquer outro animal e essa diferenciação ocorre no processo de hominização por meio do trabalho, permitindo a ele a formação e construção de uma sociedade. Ao produzir-se em sociedade, produzem também seus modos de produção material, de tal maneira que, ao explorar a natureza, explora também a força de trabalho humano, formando a divisão social do trabalho.

Dessa maneira, podemos afirmar que entre todos os modos de produção material historicamente construído pelo homem, a sociedade de produção capitalista é a que mais preocupa os estudiosos em Educação Ambiental Crítica. Com esse entendimento, consideramos que a relação entre humanidade e natureza, nesse modelo de sociedade, produz de certa forma uma acelerada modificação no meio ambiente pois o maior interesse desse modelo de sociedade é transformar os recursos naturais em produto capital.

Diante dessa análise, Tozoni-Reis (2004, p. 3) ao referenciar Marx, explica que “desde a Revolução Industrial as atividades interventoras do homem em sua relação com a natureza vêm se tornando cada vez mais predatória”. Uma das teses marxistas sobre o modelo de produção capitalista compreende que tal modelo de produção está relacionado à interação homem e natureza. Nesse olhar, podemos compreender a necessidade do ser humano em intervir na natureza. Todavia, o capitalismo industrial tem mostrado seu poder de transformar a natureza em recursos material, econômico ou produto capital, trazendo profundas mudanças ao meio ambiente e a sociedade.

Nesta mesma linha de pensamento, Tozoni-Reis (2004, p. 30) ainda pondera que os problemas ambientais ganham força com o avanço da ciência e defende a ideia de que o conhecimento científico é a forma de combater tais problemas. Em sua visão, esse conhecimento pode garantir uma boa relação entre homem e natureza. Segundo a referida autora (2004, p. 31), “a relação homem e natureza é entendida como sociedade e natureza”, explica que os problemas ambientais têm marcas históricas. Para ela, “os seres humanos modificam a natureza e criam outra natureza modificada”. Nesse sentido, retomamos a ideia de que o homem se humaniza por meio do trabalho.

No contexto da relação homem e natureza, Saviani (2008, p. 12) contribui dizendo que “para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência pois, ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza criando o mundo humano e o mundo da cultura”. Explica a necessidade da produção da existência humana de garantir *a priori* a subsistência material. Isso pode ser compreendido como trabalho material.

Nesse sentido, podemos interpretar que o trabalho em si é um princípio fundamental para o desenvolvimento humano, considerando que por meio dele o homem constrói seus valores, sua cultura, sobretudo, organiza-se em sociedade. Saviani (2008, p. 11) explica que o trabalho não é algo qualquer, mas é uma ação intencional, pensada e planejada. Contudo, compreendemos que o trabalho visto por Saviani não se coaduna com o trabalho interpretado no mundo capitalista pois esse sistema enxerga força de trabalho como meio de exploração para o acúmulo de riquezas.

Diante dos argumentos supracitados, entendemos a necessidade de uma Educação Ambiental pautada na emancipação e construção de atores sociais capazes de questionar a realidade em que vivem e busquem alternativas que transformam e produzam equilíbrio socioambiental. Nessa perspectiva, Loureiro (2012, p.17), postula por uma “Educação Ambiental emancipatória que se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social, inspirada no diálogo e no exercício da cidadania”. Tão logo, visa ao fortalecimento dos sujeitos envolvidos, criando-se espaços coletivos amparados pelas regras sociais de modo a superar as formas de domínio capitalista.

Por essas razões, justifica-se o nosso interesse em escolher a Educação Ambiental, em especial, a EAC, como objeto de investigação nos PPP das escolas públicas pertencentes ao Núcleo Regional de Paranaíba – Paraná. Por acreditar que a EAC implica em transformação social, emancipação do sujeito escolar, pensamento crítico, conhecimento da realidade em que vivem sustentabilidade, eco cidadania, autonomia, coletividade entre outros. Somado a isso, essa escolha é fruto da experiência docente e das indagações e questionamentos subtraídos dos atores que compõem o dia a dia nas escolas.

Para dar cabo às nossas análises, além do estudo do referencial teórico e do levantamento bibliográfico realizado, elegemos a Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta de pesquisa que subsidiará nosso trabalho de pesquisa. Deve-se

considerar que este estudo se trata de uma Pesquisa Qualitativa, na modalidade de Pesquisa Documental e Bibliográfica, é de natureza exploratória e que contou com análise de documentos escolares (PPP) no período de 2015 a 2018, conforme já citado, de escolas situadas no município de Nova Esperança, vinculadas ao Núcleo de Ensino de Paranaíba – PR. Desse modo, para maior compreensão deste trabalho de pesquisa, apresentamos de forma sintetizada, sua estrutura.

(1) A primeira seção é constituída pela introdução do nosso trabalho, na qual apresentamos a contextualização deste estudo. Nesta seção, manifestamos os objetivos desta pesquisa bem como alguns dos autores e autoras de referência. Nesta parte introdutória, muito além de tão somente apresentar os referenciais teóricos, procuramos evidenciar nossos caminhos e orientações teórico-metodológicos que fundamentaram este trabalho. De igual modo, destacamos as atribuições feitas à cada seção constante no corpo desta pesquisa, com vista a facilitar na organização e compreensão de todo o estudo.

(2) Na segunda seção, construímos um diálogo com diferentes autores da EA, abordando a contribuição da Educação Ambiental Crítica para compreender a crise ambiental. Concatenado a este contexto, apresentamos uma breve história e conceituação da educação ambiental. Nesta seção, portanto, além das questões já citadas, ficam evidentes as manifestações das diferentes correntes ideológicas das quais destacamos as correntes críticas, conservacionistas, natural, apologética, entre outras.

(3) Na terceira seção, dialogamos com diferentes pensadores sobre o PPP e relacionamos à pedagogia crítica.

(4) Na quarta seção, apresentamos o percurso metodológico ou o caminho escolhido para responder aos objetivos e perguntas dessa pesquisa. Como já mencionado, deixamos claro que se trata de uma pesquisa caracterizada como Análise Documental (GIL, 2019; MARCONI e LAKATOS, 2017) e que contou com a proposta e o rigor da Análise Textual Discursiva como proposta por Moraes e Galiazzi (2019) como possibilidade de análise dos dados que compreendem o texto escrito sobre a Educação Ambiental e que emerge dos PPP das escolas investigadas.

(5) Na quinta seção, apresentamos os discursos e resultados com amostragem da organização e desmontagem dos textos, unitarização, separação das unidades de sentidos dentro dos organogramas, a formação das categorizações, o desenvolvimento dos metatextos, e os resultados e discussões.

(6) A derradeira seção é composta pelas considerações finais deste estudo, a qual, nesta etapa, explicitamos as principais contribuições acadêmicas deste trabalho de pesquisa, principais limitações à realização da pesquisa proposta e demais considerações.

Por se tratar, de uma pesquisa pautada na Educação Ambiental Crítica, fica evidente no corpo desse trabalho os autores que defendem a EAC. Desse modo, apresentamos Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Marcos Sorrentino, Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, Philippe Pommier Layrargues, Dermeval Saviani, Genebaldo Freire Dias, entre outros.

Diante do exposto, podemos enxergar à Educação Ambiental como uma proposta de ensino reflexivo, que pode ser vista como um instrumento de alerta para a sociedade atual, que está imersa em uma crise marcada por grandes desastres ambientais e civilizatórios. Diante do contexto, compreende-se a escola como responsável por promover a EA, pretendendo alcançar o equilíbrio marcado pela crise ambiental. Tomando, assim, o Projeto Político Pedagógico como base concreta para o trabalho de formação e consciência crítica dos envolvidos no ambiente escolar. Visto por esse ângulo, a EA, no ensino escolar, poderia construir ideias e denunciar os grandes responsáveis pelo desequilíbrio socioambiental da atualidade.

Em nosso entendimento, os PPP são vistos como documentos orientadores do trabalho escolar, portanto, pressupõem que a EA deve estar clara em seus parágrafos não somente enquanto conceito, mas como plano de ação para o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse caso, a EA pode alcançar melhores resultados no ensino escolar quando seus conteúdos, constantes nos PPP, forem amplamente discutidos pela comunidade escolar. Portanto, julgamos como fundamental a inserção da EA nos PPP por acreditar que essa é uma proposta de ensino que visa a transformação social e o equilíbrio ambiental.

Contudo, tecemos nosso olhar não somente como pesquisador, mas também como professor das referidas escolas das quais os documentos foram analisados.

Podemos dizer que as experiências obtidas nestas instituições de ensino ao longo do nosso trabalho como docente têm mostrado o quanto é desafiador trabalhar a EA sem uma base concreta de conteúdos referendados nos PPP. Na verdade, o plano de trabalho docente deve estar pautado nesses documentos, visto que são eles que asseguram e dão liberdade ao professor no desenvolvimento das suas aulas.

Por isso, procuramos deixar claro a nossa preocupação sobre EA e como ela está posta nos PPP nos documentos investigados pois acreditamos que cada conteúdo inserido nesses documentos pode interferir diretamente no desenvolvimento do trabalho docente e reverberar no desenvolvimento intelectual do aluno, tornando-o protagonista das transformações sociais e ambientais.

Diante dessa observação, buscamos por meio desta pesquisa responder às seguintes questões:

- De que maneira as informações acerca da Educação Ambiental contidas nos PPP investigados poderão contribuir na formação dos alunos e na prática docente das referidas escolas com vistas a buscar a transformação da sociedade nas dimensões políticas, econômicas, culturais e socioambientais?
- Quais foram as palavras chaves mais citadas nos referidos documentos que vão ao encontro da Educação Ambiental Crítica?
- As bases teóricas dos PPP analisados dialogam com os referenciais teóricos da Educação Ambiental contidas nesses documentos?

2 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA COMPREENDER A CRISE AMBIENTAL

Nosso objetivo nesta seção é buscar empreender esforços para compreender sobre a crise ambiental, marcada pela relação homem e natureza, e que, ao mesmo tempo, pode ser caracterizada como uma “crise civilizatória”. Desse modo, buscaremos apresentar como elementos correlacionados e imprescindíveis ao contexto da Educação Ambiental (doravante EA) os eixos a saber: cidadania, trabalho, sociedade capitalista, sustentabilidade ambiental, movimentos sociais e ensino escolar. Tendo em vista que esses eixos ou questões devem fazer parte do currículo das escolas públicas, a EA assume um papel imprescindível na formação e emancipação humana neste século.

O período atual em que vivemos está profundamente marcado pelo Antropoceno¹, e que tem na pandemia do SARS-CoV-2 ou simplesmente da Covid-19 a expressão da tragédia ambiental deste mundo contemporâneo. Além desse impacto pandêmico, Santos (2020) nos recorda que é meta do sistema Capitalista vigente fazer com que a humanidade viva, de modo impenitente, em constante período de crise ou vivendo uma sucessão de crises. Crises marcadas por desinformação (*Fake news*), discursos de ódio, negacionismo científico (terraplanismo, ineficácia de vacinas, de que o aquecimento global é uma falácia, entre outros), polarização política, *robots* em redes sociais que conspiram para o fracasso das democracias e que pode até resultar em autocolonização (SAVIANI, 2021). Crise marcada pela excessiva produção de lixo decorrente desse modelo de sociedade de consumo que é veiculado como se fosse o único possível.

- Desde que o homem pisou na Lua, em 1969, a ciência e tecnologia avançaram bastante nesses pouco mais de 50 anos. Contudo, parece ser mais fácil conseguir o feito de colocar o homem sobre o solo lunar do que resolver os inúmeros problemas ambientais decorrentes da exploração exacerbada do planeta Terra em prol do lucro de uma pequena parcela dessa mesma sociedade. Visto assim, temos como ponto de partida a crise ambiental marcada pela relação “Homem e Natureza”. Consideramos, nesse sentido, que não há possibilidade de enxergar o homem sem a natureza. Nesse caso, podemos entender a ideia como humanidade e natureza. Contudo, essa relação vem causando grandes preocupações a todos os envolvidos direta e indiretamente nessa causa.

Dias (2004, p. 77) relata sobre os acontecimentos da década de 1960, período em que eclodiram várias manifestações nos Estados Unidos, denunciando o modelo econômico adotado – o sistema capitalista – pelos países ricos

¹ O termo Antropoceno refere-se à interferência humana nos ecossistemas do planeta Terra e foi proposto pela primeira vez em 2000 pelo químico holandês Paul Crutzen (ganhador do Nobel de 1995 pela camada de Ozônio) e que faleceu em janeiro de 2021. Publicou o termo pela primeira vez no boletim n.º 41 da Agência Internacional da Geosfera e Biosfera (IGBP). Crutzen estava “familiarizado com a forma como a atividade humana estava mudando a composição da atmosfera. Ao lançar fumaça de automóveis, chaminés e queimadas, a humanidade mudou a composição do carbono na atmosfera, provocando um aumento de temperatura de 1°C, o derretimento das geleiras e o aumento do nível do mar em, até o momento, 20 centímetros”. Em web: <https://epoca.oglobo.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2015/12/o-que-e-o-antropoceno-epoca-em-que-os-humanos-tomam-controle-do-planeta.html> Acesso em 25 ago/2021.

industrializados. Denota ainda as drásticas consequências ambientais que desde então, se configurava pela poluição atmosférica nas grandes cidades dos Estados Unidos, do Japão, da Inglaterra, da Alemanha, da China, entre outros. Consequências danosas decorrentes da poluição que se estendem aos mais importantes rios, lençóis freáticos, solo, oceanos e vegetação, comprometendo assim a biodiversidade e o futuro do planeta. Para Dias (2004), esse período de crescimento comercial produtivo e da grande expansão industrial foi marcado pelo descuido e irresponsabilidade dos grandes setores produtivos, suas megaempresas e a forma pela qual exploravam (e ainda exploram) a natureza.

Foi diante desse cenário de expansão comercial e industrial nos mais diferentes setores dos anos 1960, além do uso exacerbado de pesticidas nas lavouras, em especial o $C_{14}H_9Cl_5$ ou diclorodifeniltricloroetano (popularmente conhecido como DDT), que a bióloga norte-americana Rachel Louise Carson (1907-1964) publicou o livro *“Primavera Silenciosa”* (*Silent Spring*). Nele, denunciava as causas e consequências do modo de vida adotado pela sociedade moderna em relação ao meio ambiente. Essa autora traz profundas reflexões sobre a relação homem e natureza, não somente para os Estados Unidos, local onde ela vivia, mas para leitores e autoridades de diferentes localidades do planeta Terra (DIAS, 2004).

Tozoni-Reis (2004) destaca que os anos 1960 foram, desde a Revolução Industrial, um marco para a perda da qualidade ambiental. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos movimentos ambientalistas a partir desse período.

Quadro 1 – Linha do tempo dos movimentos ambientalistas a partir dos anos 1970.

Ano, cidade e país	Nome do evento e realização
1962, Boston, Massachusetts, EUA	Livro “Primavera Silenciosa”, Rachel Carson, foi lançado pela Editora Houghton Mifflin.
1972, Estocolmo, Suécia	Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano – Organização das Nações Unidas (ONU) a partir do Relatório do Clube de Roma
1975, Belgrado, Iugoslávia	Seminário Internacional Sobre Educação Ambiental, Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO)
1977, Tbilisi, Geórgia (URSS)	Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental, Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO)
1987, Moscou, URSS	Conferência de Moscou (UNESCO) (ONU).
1992, Rio de Janeiro, Brasil	Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento Rio-92, (ONU) Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais (pactuaram o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”)
1997, Kyoto, Japão	Conferência de Kyoto (Protocolo de Kyoto) que resultou da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (ONU)
2002, Johannesburgo, África do Sul	Cúpula Mundial Sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10) (ONU)

2012, Rio de Janeiro, Brasil	Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável, (ONU), (Rio+20)
2014, New York, EUA	Cúpula do Clima de 2014 (ONU)
2015, Copenhague, Alemanha	Conferência sobre Mudança do Clima de Copenhague (ONU)
2017, Minamata, Japão	Convenção de Minamata sobre Mercúrio (ONU)

Fonte: Adaptado de Tozoni-Reis (2004) e <https://www.unep.org/pt-br/news-and-stories/story/environmental-moments-un75-timeline> Acesso em: 24 ago/2021.

Com exceção do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, todos os documentos emitidos nesses eventos remetem a ações governamentais. Tozoni-Reis (2004) advoga que se trata de documento que merece destaque pois traz posições de membros da sociedade civil organizada em entidades ambientalistas. Em tal tratado, a educação é reconhecida como direito de todos os cidadãos, enquanto educação transformadora de forma que a as populações assumam responsabilidades, individual e coletiva, buscando o cuidado com o meio ambiente nacional e planetário.

Tal documento ainda destaca que a principal meta da EA é contribuir para a construção de sociedades sustentáveis, equitativas, socialmente justas e ecologicamente equilibradas de modo a gerar com urgência mudanças na qualidade de vida, ampliando a consciência e a conduta das pessoas, visando uma harmonia entre seres humanos e outras formas de vida. Portanto, um dos pontos mais importantes do documento destaca que a EA não é neutra e sim ideológica.

Por fim, o documento se posiciona de forma holística, defendendo como proposta a questão interdisciplinar na construção de sociedades sustentáveis e pela promoção do pensamento crítico e inovador entre educandos e educados no respeito à diversidade cultural e integração das culturas, visto por Tozoni-Reis (2004, p.8). E a mesma autora defende que:

Atualmente a vida humana e a das outras espécies encontram-se concretamente ameaçadas. **Essa profunda crise, a maior crise da história humana pela abrangência planetária traz consequências para a área da educação.** Podemos dizer que as preocupações com a relação educação-ambiente não são novas e já estavam presentes de alguma forma, por exemplo, em Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e Freinet. **A crise do meio ambiente, que é uma super crise ambiental, exige uma nova abordagem para a educação,** colocando a educação ambiental como dimensão da educação. Os diferentes enfoques que tratam da educação ambiental levam a definição de diferentes práticas e objetivos (TOZONI-REIS, 2004, p.8, grifos nossos)

Essas crises não tiveram início nos anos 1960, mas foi nesse período que as pessoas foram despertadas no sentido de reconhecê-las. Assim, retomando, o livro *Silent Spring* se tornou um marco para os diferentes movimentos ambientalistas provocando inquietações, mobilização social e um alvoroço em organizações internacionais. Como vimos no Quadro 1, os anos 1960 foram marcados pelo início dos movimentos ambientalistas, conferências, reuniões, fóruns e discussões. Tais desconfortos e inquietações remetem, mais tarde, ao reconhecimento pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o crescimento de uma crise no “ambiente humano”. Outrossim, julgamos imprescindível a análise de algumas das ideias e reflexões propostas por Carson (2013, p. 11-15), compreendendo a chamada crise do meio ambiente.

Ainda nessa obra, “*Primavera Silenciosa*”, a bióloga Carson (2013, p.11-20) procura de forma sutil explicar o que estava ocorrendo na natureza em virtude dos interesses e das ações humanas. De um jeito poético, inicia seu texto apresentando “Uma Fábula Para o Amanhã”, na qual conta que “houve outrora uma cidade, no coração da América, onde a vida toda parecia viver em harmonia com ambientes circunstessantes”. Pondera que, nesse lugar, havia fazendas prósperas, com plantações de trigos e outras culturas onde os animais e insetos viviam livremente sem riscos e danos à natureza. Relata a beleza das campinas verdejantes, florestas e pântanos, tornava-se a primavera um cenário ainda mais encantador pela beleza do desabrochar das flores.

Esse mesmo lugar onde tudo era próspero e belo, onde os pássaros gorjeavam, os insetos viviam em harmonia com a natureza, o solo era fértil e produtivo, repentinamente foi surpreendido por doenças estranhas que invadiram a fazenda levando à morte de carneiros, vacas, pássaros, plantações etc. O pânico se instalou na comunidade, os trabalhadores sentiam-se inseguros, os médicos não tinham explicações para o então episódio, ainda desconhecido, e as pessoas, de modo geral, estavam apavoradas diante do que ocorrera. Temiam o que estava por vir. Esse lugar idílico não estava apenas no imaginário da autora, mas suas pretensões e convicções buscavam promover uma reflexão sobre algumas cidades dos Estados Unidos que se encontravam em condições análogas àquela de sua imaginação.

Carson (2013, p.11-15), em sua obra citada acima, usou da fábula para ironizar e denunciar o que estava posto na natureza e previu o que estava por vir. Ao

descrever a historicidade da terra, explica que a biodinâmica do nosso planeta está marcada pela contínua interação entre seres vivos e não-vivos (fatores bióticos e abióticos). Assim, os seres vivos foram (e são) modelados pelo próprio ambiente e espaços ocupados na teia fina e delicada dos processos adaptativos. Trata-se de processo que visa o equilíbrio para a manutenção da vida.

A presença do homem moderno no planeta, em pouco tempo, foi o suficiente para transformar tudo aquilo que a natureza construiu em milhões de anos. As alterações provocadas no meio ambiente implicam a mudança na interação com uso e aplicações de inseticidas e herbicidas nas lavouras. O uso sistemático dessas substâncias químicas altera toda a dinâmica do ecossistema porque, após intensas aplicações, muitos insetos indiferentes aos pesticidas foram (e são) selecionados, tornando-se devastadores para o equilíbrio ecológico.

As ações antrópicas sobre o meio ambiente podem ser caracterizadas como um roubo à natureza. Resultante disso, está a contaminação dos rios, mares, oceanos, solos e ar. Tendo em vista que muitas dessas contaminações se tornarão irreversíveis, como entendido por Carson (2013, p.15-20).

A denúncia inicial feita por Carson (2013, p.30-32) revela a “alquimia” por traz do DDT, isto é, da corrida dos grandes laboratórios e sua incansável busca pelo desenvolvimento de inseticidas, pesticidas, herbicidas cada vez mais potentes com a finalidade de combater supostas pragas na agropecuária. Percebe-se, na verdade, uma força tácita do capitalismo agindo sem pudor e respeito à vida, sobretudo, na sociedade humana. Carson (2013, p. 30-32) já dizia que essas substâncias aplicadas nas lavouras deveriam ser entendidas como homicidas. Nesse contexto, entendemos que o maior prejudicado é o próprio homem.

2.1 Crise ambiental e civilizatória

Carson (2013, p.15-20) aponta para uma crise de caráter explícito e que é decorrente da relação homem e natureza. Cinquenta anos depois, Loureiro (2012, p.104,131) trata essa questão como uma “crise civilizatória”. Nesse caso, de que modo analisar essa crise se não for por meio da intencionalidade do modo de produção capitalista vigente nesta sociedade? Quais interesses políticos as empresas defendiam o uso dos produtos químicos no combate às supostas pragas citadas por Carson (2013) em sua obra *Primavera Silenciosa*? Não seria uma manobra do próprio capital em fomentar o consumo dessas toxinas?

Como resposta às indagações acima, podemos dizer que o modo de produção capitalista torna-se responsável pela crise ambiental, uma vez que sua intenção parte da ideia do lucro e com isso estimular a população à prática do consumismo, levando, entretanto, as indústrias a explorarem cada vez mais os recursos da natureza. Do mesmo modo, entendemos que uma das razões pelas quais as empresas defendem o uso de produto químico se dão pela busca de vender seus produtos e obter lucros, e nesse caso, usa a propaganda como manobra, incentivando o consumo dessas toxinas. A crise civilizatória apontada por Loureiro pode ser interpretada pela falta de valores e respeito entre homem e natureza e nas relações que se constrói entre homem e sociedade.

Loureiro (2012, p.104), no livro “Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental”, reúne elementos importantes que justificam e confirmam a crise ambiental e compreende como “crise civilizatória”. Entende que há “profunda divisão entre os países do norte e do sul, no que se refere às questões financeiras e comerciais” (p.47). Em sua análise, essa discrepância se trata de um fenômeno da história recente. Também explica que a miséria e a desigualdade socioeconômica são fatores crescentes e insuperáveis. Segundo esse autor, “as três pessoas mais ricas do mundo possuem um patrimônio igual ao PIB dos 48 países mais pobres”, entendido por Loureiro (2012, p.47).

Do mesmo modo, afirma que “os Estados Unidos é um responsável direto por praticamente 25% da degradação ambiental e o consumo de bens naturais vem apontando qualquer compromisso multilateral substantivo numa atitude claramente imperialista”. Esse autor questiona a prática pesqueira, afirmando que muitas das espécies conhecidas se encontram em claro processo de extinção em função da pesca predatória. Assim, 60% desses espaços estão sendo explorados ao limite de sua capacidade de suporte.

A degradação ambiental planetária reflete seu impacto nos recifes de corais como também em muitas espécies de mamíferos, aves, répteis e outras. Além das espécies da vida selvagem, “cinco mil e quinhentas crianças morrem diariamente de doenças causadas por poluição de água, ar ou alimentos”, como referido por Loureiro (2012, p.48).

Segundo dados apontados, o degelo mundial está cada vez maior, podendo aumentar o nível dos mares e oceanos e, conseqüentemente, promover o desaparecimento de alguns países situados em regiões costeiras, trazendo grande

preocupação a populações dessas regiões. Uma notícia recente informa a ocorrência de chuva pela primeira vez no cume da Groenlândia² acompanhada do derretimento de 872 quilômetros quadrados de gelo.

Loureiro (2012, p.48) ainda afirma que o consumo de energia também é outro fator de grande preocupação e implica profundos investimentos em fontes alternativas de produção energética. Afirma que o Japão vem reduzindo sua produção de alumínio pois vê no Brasil a possibilidade de adquiri-lo em condições financeiras mais favoráveis. Alerta para as empresas e marcas recordes de emissão de carbono, nitrogênio e fósforo na atmosfera. Tal prática vem causando mudanças significativas na dinâmica biogeoquímica do planeta terra. Mais uma vez e como consequência da inércia das nações e da ONU, o “Protocolo de Kyoto” continua sendo desprezado por países como, por exemplo, Estados Unidos e Canadá.

Nevez e Tozoni-Reis (2014, p. 60), em suas análises, compreendem e afirmam que “se nosso problema é a crise na nossa relação com o ambiente, **será significativa a EA que explicita, denuncie, problematize e busque estratégias de enfrentamento das causas históricas, sociais, políticas, econômicas e ideológicas dessa crise**” (grifo nosso). Nesse sentido, quando se trata do ambiente escolar, cabe ao professor o papel preponderante da mediação do pensamento crítico sobre a relação homem e natureza, permitindo assim a construção de novos valores culturais, sociais, políticos, econômicos, entre outros.

Esses valores e respeito entre homem e natureza não podem ser levados ao extremo do romantismo ou dogmatismo, sobretudo, no trabalho docente. Ao discutir a Educação Ambiental no espaço escolar, pressupõe-se que o professor, em suas abordagens conduza os alunos e alunas a pensarem criticamente. O alunado não pode ver a natureza dissociada da sua realidade. Assim, a simples ideia e atitude de abraçar árvores pode esconder uma proposta de EA reducionista do ponto de vista da Educação Ambiental Crítica (EAC), podendo estender ainda mais a crise ambiental.

No que diz respeito à crise civilizatória, além da relação homem e natureza, o professor, em suas abordagens sobre o meio ambiente, não pode perder de vista a relação homem e sociedade. Nesse sentido, o aluno precisa interpretar de forma

² “Chove no cume da Groenlândia pela primeira vez na história”. Em web: <https://www.istoedinheiro.com.br/chove-no-cume-da-groenlandia-pela-primeira-vez-na-historia/> Acesso em 25 ago/2021.

crítica essa interação, saber como as relações sociais foram construídas historicamente se enxergando como sujeito histórico. Essa crise pode ser interpretada, portanto, como “crise ética”. É nesse sentido que Loureiro (2005, p. 69) pondera e defende a EA como prática pedagógica. Para ele “a Educação Ambiental é uma *práxis* educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável pelos atores sociais.” Corroboramos com a ideia do autor e entendemos que EA vai além do espaço escolar, produzindo importantes transformações na sociedade.

Loureiro (2012, p.60) os educadores da EA devem compreender a “profundidade da crise em que estamos inseridos, considerando suas causas estruturais para trabalhar com os sujeitos do processo educativo de modo que a própria compreensão do atual momento seja ampliada e a informação seja contextualizada”. O autor alerta que, apesar dos avanços dos mecanismos tecnológicos, da busca por produção limpa e dos inúmeros documentos internacionais acordados e assinados pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), os professores precisam ficar atentos ao cenário vivido e não se colocar como ingênuos ou omissos diante da realidade que está posta e imposta.

Nesse olhar, Quintas, (2009, p.35) aponta para uma crise marcada pela destruição das florestas, dos solos, rios, lagoas, águas subterrâneas, pela contaminação, poluição do ar, pela fragilidade e erosão nos solos entre outros. Acerca dessa ideia, como consequência, essas ações levam à morte e extinção de muitas espécies de animais e vegetais e de igual modo, altera a temperatura do planeta, causando o aquecimento global. Loureiro (2012, p.61) enfatiza que não cabe mais uma EA descontextualizada e ingênua “colocando a responsabilidade no indivíduo e eximindo de responsabilidade a estrutura social e o modo de produção”. Desse modo, entendemos que os maiores responsáveis pela crise ambiental na sociedade capitalista são as grandes indústrias poluidoras.

Lima (2005, p. 110) traz em discussão a crise ambiental e a relaciona com o processo educativo. Seu questionamento é sobre a “contribuição do processo educativo na busca de respostas aos múltiplos e, cada vez mais frequentes, problemas ambientais”. Afirma que, a forma pela qual é dimensionada a EA, acaba produzindo uma ambiguidade ou interpretação confusa por conta das diferentes tendências ideológicas.

O autor acima citado, ao analisar a EA no contexto da crise socioambiental, destaca que a primeira revolução industrial na Inglaterra e a eclosão da Primeira e Segunda Guerra Mundial envolveram circunstâncias agravantes ao meio ambiente. Explica que, após a explosão das bombas nucleares, o mundo deixou de ser o mesmo e foi a partir da década de 1960, que as crises se tornaram mais evidentes na sociedade.

Beck (1999, p.80), ao discutir sobre a crise ambiental, aponta para o “Relatório de Brundland” ou, como ficou conhecido, o “Nosso Futuro Comum”. Em sua análise, afirma que os problemas ambientais são resultantes dos avanços da modernidade, bem como, do avanço da pobreza. Pondera que “a desigualdade é o problema ‘ambiental’ mais importante do planeta é também seu maior problema no rumo do desenvolvimento” (grifo nosso). Entende que a crise ambiental é de caráter global e atinge de forma desigual todos os continentes, sociedades e ecossistemas do planeta, trazendo novas configurações geográficas, políticas e sociais. Nesse sentido, os impactos socioambientais dependeriam do nível econômico, político e educacional de cada povo ou país.

Lima (2005, p. 11) argumenta que analistas têm levado a “distinguir a poluição da miséria” e coloca na condição de crise ambiental a “subnutrição, a ausência de água potável e esgoto, falta de tratamento de lixo, falta de cuidados médicos, consumo de álcool e drogas entres outros”.

Ainda em relação à crise ambiental, Sorrentino (2005, p. 18), aponta para algumas questões imprescindíveis à prática docente, que por sua vez são ações que contemplem as propostas pedagógicas curriculares das escolas. Assim, “questões como mudanças climáticas e a redução da fertilidade humana exemplificam a crise e insustentabilidade desse modelo civilizatório que se expandiu por todo lado do planeta” (grifo nosso). Critica ainda o que chamam de consumo sustentável.

Sorrentino (2005, p. 18), em relação à crise ambiental afirma que tal crise é resultante da emissão de gases nocivos na atmosfera, provocadores do efeito estufa. Em seu questionamento pontua: “como diminuir o nível de emissão de gases que provocam o efeito estufa (GEE), **se ninguém quer abrir mão do automóvel particular, do ar-condicionado, do sistema de calefação da geladeira, da televisão do micro?**” (grifos nossos). Trata-se de fator relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico do alunado. Os professores, ao abordarem as questões ambientais, não poderiam perder de vista a consciência sobre a forma

de consumo da sociedade atual, sinalizando que a questão não está no consumir, mas na forma alienada de consumo.

Para Andrade (2012, p.47), a relação homem e natureza construída ao longo da história marcou-se pela ideia do “antropocentrismo”. Desse modo o “homem é visto como dominador da natureza ou centro do mundo”. Essa relação está no cerne da atual crise ambiental. Podemos interpretar esse fenômeno não somente pela exploração e finitude dos recursos naturais, mas também como uma crise civilizatória, conforme afirma Loureiro (2012).

No contexto da crise ambiental, Cruz (2017, p. 119) explica que há uma afirmação de que a humanidade se encontra em permanente estado de crise e que pensadores das diferentes correntes ideológicas reconhecem e comungam dessa verdade e cita (SANTOS, 2020; SAVIANI, 2021, LAVAL, 2019). Na análise, Cruz (2017, p.119) entende que esse desequilíbrio pode ser decorrente da geopolítica global e das conjunturas locais pois elas podem apresentar reações ou disfunção nas suas bases “mais essenciais da sociabilidade humana”. Nesse contexto, entendemos que a crise pode emanar do local para o global.

No que diz respeito à crise ambiental local e global, vale esclarecer que em escala local, a crise pode estar relacionada à vida particular de cada pessoa, como falta de emprego, moradia, renda etc. Do mesmo modo, pode ser vista nas regiões ou países pelo difícil acesso à saúde, moradia, educação, falta de saneamento básico, alimentos entre outros. Em escala global, esta crise está, em última instância, sinalizada pela emissão de gases nocivos à atmosfera provocando o aquecimento global, poluição de rios, mares, oceanos e o aumento de resíduos tóxicos gerados pelas indústrias. A crise se trata de fundamento comum. A forma pela qual ela se erige ou se constrói resulta da legalidade da classe burguesa e de suas relações sociais. Visto assim, o modo de produção capitalista se coloca como um fator preponderante ou influenciador interferindo direta ou indiretamente na construção da crise ambiental local ou global, compreendido por Cruz (2017, p.119).

Cruz (2017, p.119) salienta que as crises do capital se repetem em uma escala de tempo, também denominada de “crises cíclicas”. A grande questão, no entanto, é que essas crises do capital estão sendo cada vez mais duradouras, causando de certo modo, um desequilíbrio em seu modo produção e nas estruturas sociais em diferentes escalas. Isso mostra, de certa maneira, um fracasso no modo

produção capitalista no sentido de não promover as forças produtivas e melhorar as condições de vida e avanço da humanidade.

Assim, afirma que as relações construídas pela força do capital são, na verdade, incompatíveis com o equilíbrio ambiental. Não produzem sustentabilidade. Trata-se de uma relação não saudável com a humanidade. Para esse autor, o modo de produção capitalista é contraditório pois na intenção de se autoproduzir, simplesmente vai destruindo tudo aquilo que considera como recurso. No entanto, segundo esse autor, as relações sociais capitalistas conforme está explícito, alimenta a ideia do falso comprometimento do capital com a sustentabilidade socioambiental. Nessa relação, o capital aspira pelo lucro, portanto, se caracteriza como contraditório tendo em vista o desequilíbrio socioambiental.

Nesse contexto, Cruz (2017, p. 126) ainda explica que uma crise socioambiental resultante do modo de produção capitalista deve levar a sociedade na sua totalidade a escolher e decidir pelo seu próprio destino. Nesse caso, “ou a humanidade decide pela destruição do capital antes que ele a destrua” ou haverá consequências devastadoras para um futuro não muito distante. Visto assim, podemos compreender que a escolha pela sustentabilidade pode ser o caminho certo (ou o único caminho viável), entendendo que a relação homem e natureza exige equilíbrio.

A Educação Ambiental Crítica (EAC) permite a interpretação de como o homem se relaciona com o meio ambiente e com a sociedade. Por essa razão, torna-se relevante debruçar-se sobre os múltiplos aspectos que se referem a Educação Ambiental, em especial, à maneira como ela “suleia”³ os documentos e Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas. Uma investigação dessa natureza, por exemplo, permitiria compreender e entender como essas instituições de ensino interpretam e elaboram as suas propostas de EA.

Com a forma de pensar criticamente a EA, Layrargues (2009, p.15) diz que a “crise ambiental trouxe novos desafios para as sociedades modernas, exigindo uma alteração no rumo civilizatório e, na tentativa de escapar da catástrofe ambiental, os sistemas sociais vêm se adaptando à nova realidade”. Explica que a sociedade vem se reinventando, criando novos paradigmas no sentido de unir forças aos movimentos e grupos sociais, visto pelo autor como “sociedade ambiental”. Acredita

³ Para utilizar uma expressão de Paulo Freire que cunhou a palavra “sulear”, pois “nortear” remeteria ao pensamento e visão majoritariamente colonizadora dos países do Hemisfério Norte.

que essas entidades procuram mudar a relação “homem e natureza” e juntas lutem para que a crise ambiental seja revertida em força contra o movimento “desenvolvimentista”.

Demo, apud Loureiro (2005, p. 70) enxerga como uma falha no processo educativo o uso das temáticas como Educação Sexual, Educação em saúde entre outros, e que se reproduzem na Educação Ambiental. Afirma, no entanto, que há, falta de clareza, sobretudo no significado político da Educação. Além disso, entende que a ação dos professores em suas práticas e abordagens sobre a EA estão cada vez mais limitadas à “instrumentalização e a sensibilização para a problemática ecológica, mecanismos de promoção de capitalismo que busca se afirmar como verde e universal em seu processo de reprodução.” Citado pelo mesmo autor (2005, p. 70) Trata-se de proposta contraditória e até paradoxal no que diz respeito a uma sociedade sustentável, portanto, compreendida como crise socioambiental.

Vale destacar que o professor precisa saber da importância e relevância social do seu papel enquanto educador. Além disso, saber da importância e implicações de trabalhar as questões ambientais de maneira inalienável, não se prendendo, portanto, aos interesses do grande capital e de suas ideologias.

2.2 Crise ambiental e cidadania

Ao discutir sobre cidadania, Loureiro (2005, p. 72), aponta para Grécia antiga, ponderando que esse termo está longe da concepção universal desse entendimento. Na conceituação dos gregos clássicos, a ideia de cidadão era a daquele que participava do governo. Para Layrargues (2009, p. 15), a crise ambiental trouxe importantes desafios à sociedade atual, requerendo desta sociedade uma nova forma de pensar a realidade.

Loureiro (2005, p.73) argumenta que “apesar do sentido revolucionário que caracteriza, ao prever a possibilidade de considerarem todos como sujeitos cidadãos, essa noção moderna–naturalista mostra-se equivocada”. Portanto, isso simplesmente nega a existência da procedência social e aquilo que estrutura a sociedade em classe social.

Marshal (1967, p.75), ao tratar da sistematização da cidadania em direitos civis e políticos, explica que os direitos civis surgiram no século XVIII como resultados dos direitos individuais. Os direitos políticos foram obtidos no século XX resultante da busca por “liberdade, igualdade, propriedade de ir e vir com

segurança”. Os direitos sociais foram conquistados por meio de lutas e manifestações vinculadas ao direito do trabalho, ao ensino e saúde. Assim, a sociedade moderna defende a liberdade humana e se coloca contra todo e qualquer tipo de opressão e segregação.

Ainda nesse contexto, o autor citado acima diz que: “A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento, direito de participação numa comunidade baseada numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum” defendido por Marshall (1967, p. 84).

Diante do apresentado, entendemos que o autor supracitado (1967, p. 84) defende que a liberdade cidadã e democrática deve se apoiar em condições sociais e materiais que integrem a todos de modo equilibrado e justo com vistas a garantir a superação de um governo assistencialista, paternalista e até ditatorial.

Loureiro (2005, p.75) alerta-nos sobre o papel da “cidadania planetária” que, segundo ele, é o cerne da EA. Em seu entendimento, “eco-cidadania/cidadania planetária é um conceito utilizado para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e globais”.

Loureiro (2012, p.28), explica que a EA discutida no Brasil parte do princípio de uma educação que possui elementos de transformação social, “inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo e sua complexidade”. Nesse pensamento, Layrargues (2009, p.9-10) defende uma EA compromissada com o social e que luta pela superação das desigualdades sociais.

De igual modo, Castro e Baeta (2005, p.99 -106) trazem a reflexão sobre a “autonomia intelectual na condição necessária para o exercício da cidadania na perspectiva da educação ambiental”. Esses autores apreciam como direitos básicos e fundamentais aliados à cidadania, os direitos políticos e civis constituídos pela liberdade de expressão, liberdade de ir e vir, liberdade de crença, de votar e ser votado, educação e saúde.

Acerca da Cidadania e Educação Ambiental, Layrargues (2009, p.12) enfatiza o quanto a sociedade está marcada pela desigualdade e injustiça social e aponta para uma mudança imprescindível na estrutura social, vendo a EA como uma das ferramentas nesta transformação, cabendo a ela, apropriar-se do compromisso para mudança ou transformação sociedade.

Nesse direcionamento, Layrargues (2009, p.12) aponta para o “Relatório do Desenvolvimento Humano de 2005 (PNUD, 2005)”, visto que esse documento se tratou da “cooperação internacional num mundo desigual”. Vale lembrar que o documento não vê a desigualdade social como pobreza pois cada uma tem um significado. Embora a pobreza represente uma dimensão da desigualdade não pode ser vista como análoga. Assim, o documento considera que a desigualdade é “multifacetada e pode revelar inúmeras manifestações sociais, como no acesso ou falta dele aos serviços públicos básicos, como educação, saúde, transportes, água e saneamento”. Esses argumentos mostram que nossa sociedade está aquém de uma conquista da plena cidadania, visto que os direitos básicos e fundamentais para boa parte da sociedade brasileira estão sendo cerceados por interesses subjetivos daqueles que querem apenas se perpetuar no poder.

Em uma sociedade marcada pela desigualdade social acentuada, fica explícita a falta da plena cidadania. Exibe, na verdade, o desequilíbrio do Estado na constituição e organização das suas estruturas sociais, políticas e econômicas. Nesse caso, ao retomar as ideias de Loureiro (2012; 2005) sobre a crise civilizatória, estendemos para além de outros elementos de discussões, por exemplo, os eixos cidadania e trabalho. Ambos não são questões pontuais e devem ser denunciadas pelos professores na abordagem sobre EA. E da mesma maneira, devem ser contemplados nos documentos orientadores do currículo escolar.

2.3 Crise ambiental no contexto do trabalho

Podemos compreender que a relação homem e natureza se constrói pela necessidade de produzir-se enquanto humano. Nesse sentido, o ser humano é o único ser que precisa produzir a própria existência e esse processo ocorre por meio do trabalho. O trabalho, nesse sentido, implica em pensar, arquitetar e planejar (antecipar a ação) e agir, entendido por Saviani (2008, p.11). No contexto da educação ambiental, o processo de humanização pode ser compreendido como uma relação de transformação do próprio homem e da sua relação com os recursos naturais.

Para Andrade (2009, p. 47), a relação homem-natureza se dá por processos de exploração e denominação, ou seja, “antropocêntrica” (o homem no centro do universo). Ao tomar para si essa posição, o homem não somente sente no direito de

explorar e dominar a natureza, mas também o domínio do homem pelo homem marcando, no entanto, uma crise civilizacional.

Ainda nesse entendimento, compreendemos Marx, (1996, p.9) quando diz sobre “metabolismo entre homem e natureza” pois esta relação de exploração também ocorre no plano social, visto que não basta explorar a natureza, é preciso também explorar o homem. A força do trabalho humano torna-se elemento fundamental na geração de riquezas para aqueles que exercem poder sobre o outro. Nesse caso, em tese, fica evidente uma relação de poder, marcando, no entanto, o advento das classes sociais e suas desigualdades sociais e econômicas.

Nesse contexto, entendemos que as questões ambientais devem ser vistas em sua totalidade. Não se pode afugentar o homem das relações que ele constrói historicamente com a natureza e com a sociedade na qual está inserido. O trabalho, nesse sentido, pode ser compreendido como elo entre os donos dos meios de produção e a riqueza material propriamente dita.

Em nossa compreensão, muitos trabalhadores perdem sua humanidade para a força do capital. Essa perda da humanidade do trabalhador pode ser entendida como falta de dignidade no trabalho, baixo salário, pouca valorização profissional entre outros. Esses fatores interferem nas relações sociais que esses trabalhadores constroem entre si com o meio ambiente. Tendo que ocupar lugares impróprios para moradia, sem acesso ao saneamento básico (água tratada e rede de esgoto), submetendo à coleta de matérias recicláveis para complementar a renda familiar.

2.4 Crise ambiental no contexto da sociedade capitalista

Saviani (2021) faz uma alerta dizendo que desde o momento em que o capitalismo se tornou hegemônico, a crise atual é uma crise do sistema capitalista e existe em função dele. Assim, não importa qualquer modo de produção e sua relação com o meio ambiente, mas atentamos para o modo de produção capitalista. Historicamente, esse modelo de sociedade tem provocado grandes transformações na natureza em curto espaço de tempo, implicando também modificações na relação homem e sociedade. Para entendermos esse contexto remetemos a Marx (1996, p.9-34), mesmo sabendo que o meio ambiente não era seu objeto de pesquisa e discussão, contudo, suas ideias servem de base para entendermos tais questões.

Marx (1996, p. 9-34) não opõe a prática humana de explorar a natureza, pois reconhece como necessária essa relação. No seu entendimento, o homem se difere dos outros animais pelo trabalho e, em razão disso, o trabalho trata-se de uma ação pensante ou transformadora. Seu grande questionamento está no modelo de sociedade vigente em sua época (mas que perdura até os dias atuais), rotulada como sociedade de produção capitalista. Esse modo de produção não visa suprir apenas a necessidade humana e manutenção das necessidades de sobrevivência, mas cria em todo tempo novas (e falsas) necessidades demandando cada vez mais a exploração da natureza, causando grandes transformações no meio ambiente. Um exemplo claro disso é a chamada indústria da moda. A durabilidade da indumentária adquirida levaria anos para ser reposta nos guarda-roupas das pessoas, contudo, ano a ano, estação a estação, as peças ficam rapidamente *fora de moda*.

Mészáros (2009, p. 98) traz em discussão o controle socio metabólico do capital pois o que os permite entender que o sistema capitalista por necessidade sempre buscará o controle da sociedade. Na análise deste autor “o capital por necessidade sempre retém o seu primado sobre o pessoal por meio do qual seu corpo jurídico pode se manifestar de formas diferentes nos diferentes momentos da história”. Visto assim, podemos compreender a partir desse autor que o modelo de produção capitalista apresenta traços históricos, não apresentando mudanças significativas nas suas estruturas. Entendemos que para sociedade capitalista o principal objetivo é o controle do mercado e, sobretudo, a busca da produção lucrativa.

Nesse entendimento, Cruz (2017, p. 77-78), explica que no modo de produção capitalista, os donos do meio de produção buscam suprir suas demandas de produção pela aquisição de máquinas e matérias primas. Nesse, caso o sistema de produção capitalista apropria-se da força de trabalho humano atribuindo a ele o mesmo peso e valor de um produto, mercadoria, ferramentas, entre outros. Visto assim, o trabalhador, nesse modelo de produção, perde sua humanidade prevalecendo, assim, sua produtividade e não a sua essência enquanto ser humano.

Marx (1996, p. 34) aponta que o capitalismo em sua concretude se aglutina nas coisas, transformando-as em mercadorias e essas, por sua vez, são instrumentos produzidos pelos homens. Para esse autor, há, no entanto, no sistema de produção capitalista, uma inversão de valores pois os instrumentos de produção

são transformados em produtos do capital. Portanto, no contexto das relações sociais, o trabalhador fica sob o domínio dos instrumentos de produção.

Visto assim, compreendemos que no modelo de produção capitalista, o trabalhador transforma-se em mercadoria cada vez mais barata na medida que aumenta sua produtividade. Por outro lado, não acontece com a mesma proporção a valorização do trabalho humano em detrimento do valor e aumento da mercadoria produzida, ou seja, há um descompasso de valores entre o produto e o produtor. Marx (1996, p.34) compreende que no sistema capitalista a produção não se restringe a apenas às mercadorias, mas produz e transforma o trabalhador em mercadoria colocando-o em descompasso com sua força de trabalho.

2.5 Crise ambiental e os desafios para sustentabilidade

Diante do cenário acima apresentado, faz-se necessário apresentar os desafios da sustentabilidade socioambiental, permitindo, nesse sentido, o diálogo entre as diversas entidades intelectuais e órgãos da sociedade em sua totalidade. Dessa maneira, procuramos olhar para os desafios da sustentabilidade a partir das contribuições de Loureiro, Barbosa, Zborowski (2009, p.81-86) que fazem uma crítica à obra do professor Jean Martins Alier, que trata do tema “o ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração”. Esse livro foi publicado na Espanha, no ano de 2004, e traduzido e publicado no Brasil no ano de 2007. O autor apresentou pelo menos três correntes ambientalistas nas quais Loureiro, Barbosa, Zborowski (2009, p.81-86) destacaram “o culto ao Silvestre ou Conservacionismo, o Credo da Ecoeficiência e o Ecologismo dos Pobres”. Essa análise apresentamos no parágrafo abaixo.

Nesse caso, culto silvestre ou conservacionismo segundo as análises de Loureiro, Barbosa, Zborowski (2009, p.81-86) refere-se ao amor, à beleza das paisagens da natureza como também à preocupação com a preservação dos animais silvestres não havendo nesse sentido nenhuma abordagem sobre a produção industrial, urbanização e economia. Há, nesse sentido, toda a atenção voltada à contemplação, valorização e conservação da natureza, vista, portanto distante da influência do mercado tendo como objetivo político a criação, manutenção e defesa de áreas protegidas. Entre os seus principais expoentes estão as grandes organizações não governamentais como “*World Wildlife Fund (WWF)*,”

Conservação Internacional (CI), *The Nature Conservancy* (INC), e *International Union for the Conservation of Nature* (IUCN)".

Loureiro, Barbosa, Zborowski (2009, p.81-86) destacam que a corrente da ecoeficiência apresenta, de certa maneira, uma preocupação com os impactos ambientais, afirmando que muitos dos problemas de saúde humana são resultantes do sistema de produção industrial, do processo de urbanização e pelas atividades agrícolas praticadas na atualidade. Essa corrente, no entanto, conforme eles explicam, "muitas vezes defende o crescimento econômico, ainda que não haja qualquer custo" ao mesmo tempo defende "o desenvolvimento sustentável". Nessa análise, os autores questionam que tais correntes estão mais preocupadas com os bens materiais.

Loureiro, Barbosa, Zborowski (2009, p.34) ponderam que as correntes ecoeficiência e conservacionista revelam suas legitimidades pró-ideologia dominante. Os autores alertam que ambas funcionam de acordo com os preceitos de mercado reconhecendo como naturais as relações sociais na sociedade moderna. Segundo eles, essas correntes não visam nenhuma alteração no sistema ou nas estruturas políticas e econômicas e por conta disso são aceitas sem nenhum esforço pela opinião pública e referendadas pelos meios de comunicação em massa. Destacam também a corrente do "ecologismo dos pobres", que em nosso entendimento é passível de reflexão sobre a sua intencionalidade.

Ainda no contexto Loureiro, Barbosa, Zborowski (2009, p. 34), explicam que "o eixo principal dessa terceira corrente não é uma reverência sagrada à natureza, mas antes um interesse material como fonte de condição para subsistência, não em razão de uma preocupação relacionada das gerações futuras de humanos". Todavia, a grande preocupação recai sobre os humanos pobres da atualidade pois sua ética está firmada pela demanda da justiça social na contemporaneidade.

A pobreza é um termo complexo e difícil de ser compreendido, pois em alguns casos se limita a capacidade de obtenção e consumo de produtos e serviços. Entretanto, nos países subdesenvolvidos periféricos capitalistas usa-se como critério para avaliar a pobreza a estimativa de consumo calórico necessário por dia para cada indivíduo. Nesse sentido, segundo eles, a pobreza pode variar de um país para o outro. Com base nesse pressuposto o "Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) fixou em 1990 a renda diária de US\$ 1,00 por pessoa como a linha da pobreza mínima". Nesse caso, a preocupação dos ambientalistas

não está em aumentar a capacidade de consumo e de renda, entretanto, defende a equalização de padrões socioeconômicos sustentáveis para a sociedade num todo, conforme ilustra Loureiro, Barbosa, Zborowski, (2009, p.34).

2.6 Crise ambiental no contexto do ensino escolar

Para explicar a crise ambiental no contexto do ensino escolar, dialogamos com Saviani e Duarte (2012, p.1) pois estes apontam para uma crise no sistema. Afirmam que, no Brasil, o governo e a mídia buscam convencer a população brasileira que não é essa a realidade, quando, na verdade, pregam uma falsa ideia de prosperidade econômica nessa sociedade.

Ainda nesse contexto, Saviani e Duarte (2012, p.1) explicam que “entre os defensores do socialismo, cresce a convicção de que a gravidade da situação mundial exige atitudes claras e respostas concretas em termos de mobilização coletiva por transformações sociais radicais”. Ainda ponderam sobre a necessidade da construção de uma consciência coletiva como uma estratégia de reconfiguração (ou reestruturação) e socialização dos meios de produção.

Ainda nesse contexto, os autores citados acima (2012, p.2) pontuam que a “educação torna-se o campo estratégico e importantíssimo”. Eles justificam esse aspecto a partir da análise sobre a contradição que marca historicamente o ensino escolar na sociedade capitalista. De igual modo, discutem o antagonismo entre a especificidade da ação e do trabalho educativo, atestando que o conhecimento é um dos elementos que compõem a estrutura dos meios de produção, tornando-se propriedade do próprio capital.

Nessa compreensão, os autores acima salientam que o acesso ao conhecimento sistemático ocorre de forma seletiva. Para tanto, crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora, em sua maioria, ficam desassistidos do saber erudito, que em geral é reduzido à aquisição de destrezas, denominadas competências e habilidades. Nesse caso, a estrutura escolar da rede pública continua a reproduzir a divisão social do trabalho atendendo às necessidades e lógica do mercado.

Saviani e Duarte (2012, p.13) discutem que, por definição consensual, a educação deve ser vista como “formação humana” (2012, p.37-40). Explicam que a “ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica” apresentam, nesse contexto, uma abordagem marxista ou materialista para compreender o ser social, visto como

derivação da relação do ser inorgânico com o orgânico, gerando com isso, dentro do processo evolutivo, o ser humano como ente social. Dessa forma, é possível interpretar tal fenômeno como um processo histórico na perspectiva pedagógica de ensino e aprendizagem.

Duarte (2012, p. 38) enfatiza que “no que diz respeito à educação em geral e à educação escolar em particular, um dos desafios que estão postos para uma teoria educacional marxista é a de construção de uma ontologia da educação”. Ainda nesse contexto, Duarte (2012, p. 38) pondera que a educação somente alcança significado a partir da reflexão ontológica das complexidades vividas e experimentadas na relação do indivíduo com a sociedade. De igual modo, a essência de uma educação escolar só poder ser compreendida a partir da perspectiva histórica, portanto, trata-se de uma construção ontológica do ser social.

Na intenção de compreender o processo educativo, Duarte (2012, p. 41) enfatiza que “no início do processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação realizava-se como decorrência imediata da produção material e da apropriação coletivas dos meios de existência humana”. Explica ainda que a divisão social do trabalho, *a priori*, ocorre de forma lenta e pouco desenvolvida. De igual modo, Saviani (1991, p.97) afirma que “no princípio, o homem agia na natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto, o ato de viver de se formar homem e de se educar”. Entendemos, no entanto, que o processo de humanização passa pelo processo educacional.

2.7 Síntese sobre a crise ambiental

É preciso despertar em nós a consciência crítica do fenômeno da crise ambiental que ao longo da história vem ocupando posições importantes nos debates nacionais e internacionais acerca do meio ambiente. São muitos os desafios a serem vencidos e um deles é responsabilizar os mecanismos de exploração da sociedade capitalista que, por sua vez, fretados pelos seus interesses, manipulam os aparelhos do estado, vendem uma ideia de que a crise ambiental está sob controle. Portanto, cabe ao professor de EA trabalhar essa realidade nas escolas e defender uma EAC, inclusive nos PPP, pois estes servirão de amparo e resistência contra um sistema que enxerga a crise ambiental como oportunidade lucrativa.

Para tanto, discutir a crise ambiental é acreditar que estamos no caminho de uma visão crítica de entendimento sobre a relação homem e natureza. Assim,

dispensamos quaisquer sentimentos dogmáticos, românticos e afetivos defendidos por algumas correntes ideológicas acerca da Educação Ambiental. Nesse caso, compreender a crise ambiental como elemento textual que abre oportunidade para outras discussões relacionadas ao tema em questão pode proporcionar um olhar crítico que pressupõe entender historicamente as relações que o homem vem construindo com a natureza e com a sociedade na qual está inserido.

Diante de tudo aquilo que assistimos no processo histórico e do que está posto na sociedade atual acerca do meio ambiente, revela que a crise ambiental continua fazendo vítimas. Nesse sentido, a grande maioria dos prejudicados por tais crises são as classes menos favorecidas economicamente, tendo em vista que os abastados em recursos econômicos em situações adversas sobressaem, na maioria das vezes, com segurança. É sabido que as elites dominantes não querem que as classes menos abastadas sejam informadas e saibam analisar as conjunturas e por isso, defendem uma educação que atendam o interesse do capital ou seja do saber-fazer. Nesse contexto, a relação homem e capital precisam estar explícitos nos PPP das escolas analisadas e vista como possibilidade e fomento no debate com os alunos e sociedade no que diz respeito à crise ambiental.

Na análise homem–natureza sob a influência do modo de produção capitalista em suas interfaces, mostra que esse sistema de produção material produz grandes desequilíbrios ambientais e sociais. Ao abordar a crise, como mencionado por Loureiro (2012), apontamos para uma crise civilizatória revelada, sobretudo, pela desigualdade social, pela exploração no mundo do trabalho, pela falta de dignidade humana e pelo desrespeito a natureza e ao próprio homem.

A crise ambiental, nesse sentido, pode ser vista como pretexto para o diálogo na compreensão crítica dessa sociedade capitalista. Entender a relação homem-natureza e sua relação com a crise ambiental revela-se em ato de denúncia diante do que vem ocorrendo nessa relação historicamente construída, principalmente na sociedade moderna fomentada pelo modelo de produção capitalista.

Na verdade, apresentamos a crise ambiental como forma de atribuir responsabilidade cidadã na busca por um caminho sustentável para o meio ambiente. Não se trata de omitir o papel da escola em cumprir sua função social de modo a valorar e contemplar a EA em seus documentos orientadores no currículo escolar, mas de possibilitar que as pessoas compreendam os interesses, quase

sempre ocultos. Para a questão ambiental que envolve interesses políticos e econômicos quase sempre dirigidos a obtenção do lucro, visivelmente uma prática da sociedade capitalista.

Visto assim, a crise ambiental transcende a relação homem e natureza e como já citamos, os seus atributos também enveredam para relação entre o homem e sociedade, pois as ideias defendidas encontram-se, implícita e explicitamente, em prol de justiça social. Loureiro (2012), ao definir a ‘crise civilizatória’ naquele contexto, não supunha ainda que a sociedade iria se deparar com o negacionismo da Ciência, com a falta de consciência política e responsabilidade social nessa sociedade marcada pelo SARS-CoV-2. Por conseguinte, a crise sanitária revelada pela Covid-19 revelou outras crises, as já existentes e conhecidas, as das mazelas sociais advindas do Sistema Capitalista e que envolve toda a sociedade e população mundial. Nesse contexto, compreendemos que a crise atual é uma crise desse sistema na qual podemos relacionar as ideias de (Santos, 2020; Saviani, 2020).

Da atual pandemia, resultou clara a necessidade da mudança de comportamento de toda a humanidade em relação ao meio ambiente. A natureza já sinalizou os seus limites e coloca o ser humano em estado de alerta. Assim, é necessário repensar a questão do desmatamento, do lixo, da poluição, entre tantas outras ações.

A Educação Ambiental Crítica deve ser compreendida como compromisso de todos e de todas, pois a cidadania, justiça sociais, sustentabilidade, trabalho, educação, vida humana e a dignidade são valores inegociáveis que não podem dissociar da relação homem e natureza. De igual modo, esses objetos temáticos despertam a necessidade pedagógica, isto é, a escola deve ser vista como um *lócus* ou lugar de fomento e disseminação de novos valores reverberando sobre as ações dos movimentos sociais que há anos lutam em prol ao meio ambiente sustentável e por justiça social.

2.8 Uma breve história e conceituação da Educação Ambiental

Sobre a história da EA, temos como ponto de partida a interpretação de Dias (2004, p.75), que traz a luz à história da Educação Ambiental. Segundo seus relatos em 1863, foi publicado o livro “O homem e a natureza” ou “Geografia física modificada pela ação do homem” pelo diplomata George Perkin Marsh. Conforme explica Dias, nesse período o conhecimento sobre tal temática restringia a poucos

estudiosos que interessavam pela questão da natureza. O Brasil recebe nesse período a visita do renomado naturalista Darwin Bates. Nessa ocasião, Bates leva para a Inglaterra milhares de espécies de plantas e animais da Amazônia para os respectivos estudos.

Anos mais tarde, em 1869, o biólogo Ernest Haeckel sugeriu um vocábulo “ecologia” como forma de estudar sobre o meio ambiente. Conforme explica Dias (2004, p.74) a obra de Marsh instigou a manifestação de movimentos defensores da natureza, culminando na criação do primeiro Parque Nacional do mundo “Yellowstone National Park nos Estados Unidos em (1872)”. Segundo o relato de Dias (2004), concomitantemente ao que estava ocorrendo nos EUA, no Brasil, a então princesa Isabel dá liberdade à primeira empresa privada o direito de explorar o corte de madeira, visto que o ciclo econômico do pau-brasil se esgotaria em 1875, entrando em um processo de extinção.

O escocês Patrick Geddes, denominado “pai do meio ambiente”, já manifestava sua preocupação com as consequências da revolução industrial iniciada no século XVII, na Inglaterra. Afirmava que o processo de industrialização fomentava o crescimento urbano trazendo grande desequilíbrio ao ambiente natural (Dias, 2004, p.76). No Brasil, no ano de 1896, criaram o Parque Estadual na cidade de São Paulo. Anos mais tarde, em 1934, afirma o autor que o professor “Felix Rawitscher introduz no Brasil o estudo de ecologia”. Anos depois, portanto em “1947, Funda-se na Suíça a UICN- União Internacional para a Conservação da Natureza 1952”, (BRASIL- MMA).

No ano de 1948, foi realizada em Fontainebleau na França uma conferência que ficou conhecida como União Internacional para Conservação da Natureza – este evento recebeu apoio da UNESCO e também do governo Frances, (BRASIL, 1998, p.27)

Na Inglaterra no ano de 1952 abre-se a discussão sobre a poluição do ar atmosférico na cidade de Londres na qual causou a morte de 1600 pessoas. Anos depois, o parlamento inglês aprova a Lei do ar puro, dito por (Dias (2004, p.74-76). Em (1962), já citada neste estudo, Rachel Carson publica o livro “Primavera Silenciosa”. Essa obra foi o ponto de partida para a eclosão de importantes manifestações sociais e nela a bióloga denuncia a poluição do solo, das águas subterrâneas, rios e mares e em seus relatos faz duras críticas ao uso exacerbado dos produtos químicos e suas consequências na natureza.

A obra supracitada chama atenção de muitas autoridades governamentais, sobretudo a ONU, e a partir de então, abre caminhos para realização de importantes eventos de ordem internacional, colocando a questão ambiental como prioridade nas pautas de discussões. Com essa análise, entendemos que a crise ambiental relatada por diferentes autores ao longo da história continua sendo uma constante na sociedade atual. Desse modo, discutir a questão ambiental no contexto histórico é sobretudo avaliar o quanto a sociedade organizada avançou e o que precisa ser feito para alcançar o equilíbrio ou a sustentabilidade na relação homem e natureza, da mesma maneira, entre homem e sociedade.

2.8.1 A história da educação ambiental em escala global

Loureiro (2012, p. 77) explica que “em termos cronológicos e mundiais, a primeira vez que se adotou o nome Educação Ambiental foi em evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido, no ano de 1965”. Nesse contexto destaca-se a “Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano”. Também fica em evidência a Conferência de Estocolmo de 1972, na qual a preocupação ressaltada foi pela importância de se trabalhar a relação e vinculação entre educação e ambiente. De igual modo, tal evento ganha notoriedade internacional sendo visto como um dos mais importantes na agenda da ONU em nível internacional.

O autor referido acima explica que após a Conferência de Estocolmo, a Organização para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) elaboram o Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea). Esse Programa foi um dos responsáveis por promover encontros regionais e nacionais, sobretudo pela produção do boletim “Connect” publicado em cinco idiomas sendo estes: (inglês, Francês, árabe, russo e espanhol) (Unesco/Unep, apud Loureiro (2012, p.78).

Ainda nesse contexto, Loureiro (2012, p.78) explica que a UNESCO, PNUMA e PIEA juntos em muito contribuíram fazendo da EA um campo específico de reconhecimento internacional, sobretudo, no ano de 1975 com a “realização do primeiro seminário internacional” sobre EA em Belgrado. Segundo este autor, o grande mérito desse evento foi colocar a necessidade de uma nova ética ambiental a nível global cujas defesas foram ao encontro da “erradicação de problemas como

fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação de bens naturais e exploração humana”.

Dias (2004, p.38) contribui dizendo que a conferência sobre EA que ocorreu em Estocolmo postulando-se que EA “deve ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltadas aos interesses nacionais”. O referido autor explica que nessa ocasião erigiu-se um importante documento intitulado como “Carta de Belgrado”. Podemos dizer que esse documento abre precedente para importantes eventos em defesa do meio ambiente.

Nesse contexto, Dias (2004, p. 101 - 103) destaca um dos trechos importantes contido na Carta de Belgrado:

É absolutamente vital que os cidadãos de todo mundo insistam a favor de medidas que darão suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas; que não diminuam de nenhuma maneira, as condições de vida e de qualidade do meio ambiente. É necessário encontrar meios de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva à custa de outra nação, e que nenhum indivíduo aumente o seu consumo à custa da diminuição do consumo dos outros. (DIAS, 2012).

No ano de 1968 em uma conferência sobre “educação” realizada no *College of Education, Leichester*, Grã-Bretanha preconiza-se a fundação da “*Society for environmental education* (SEE) ou a Sociedade para Educação Ambiental. Nesse mesmo ano, um grupo de intelectuais ligados à educação, indústria, humanistas entre outros passaram a se reunir em Roma para discutir sobre a crise ambiental dando-se início ao clube de Roma, assim diz Dias (2004, p.33). O autor ainda afirma que nessa mesma ocasião estudantes franceses realizam manifestações protestando contra as condições de vida pois esses protestos ocorreram também em outros países da Europa, África, América e Ásia.

Reigota (2008, p. 23) contribui dizendo que no ano de 1968 ocorreu em Roma um encontro de cientistas dos países industrializados e nessa ocasião discutiram sobre o consumo das reservas dos recursos naturais não renováveis. Na ocasião, também trataram sobre o aumento demográfico do planeta. O autor explica que um dos fatos conclusivos do Clube de Roma foi a clareza sobre a necessidade de buscar caminhos para preservação dos recursos naturais e da mesma maneira enfatiza sobre a importância dos debates ocorridos nessa reunião e sua difusão em nível planetário.

Em 1976, foi realizado “Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundária” na cidade de Chosica no Perú, possuindo uma das mais

inteiras e complexas abordagens sobre EA apresentando como ponto imprescindível para transformação das sociedades UNESCO (apud Loureiro, 2012, p.79). Dias (2004, p.38) enfatiza que a reunião em Chosica (Peru) tratou-se como ponto elementar para os povos da América Latina relativo às questões sobre sobrevivência e direitos humanos.

Dias (2004, p. 104) destaca sobre a primeira Conferência Intergovernamental sobre EA realizada em Tbilisi capital da Geórgia CEI (ex- URSS), no ano de 1977. O referido autor enfatiza que essa conferência foi organizada pela UNESCO em parceria com a Pnuma, deixando como legado na história da evolução da EA. Nessa ocasião, conforme explica, ocorreu a publicação o livro conhecido como “Livro azul”. O documento destaca que o homem tem apresentado um grande poder de transformação no meio ambiente trazendo assim o desequilíbrio na natureza e, como consequência, várias espécies ficaram vulneráveis ao perigo que de certa maneira poderia ser evitado.

No tocante à Declaração da Conferência Internacional de Tbilisi, o autor supracitado pontua (p.105) que “mediante a utilização dos avanços da ciência e tecnologia, a educação deve desempenhar uma função capital com vista a criar consciência e a melhor compreensão dos problemas que afetam o meio ambiente”. De igual modo, explica que os especialistas e os envolvidos em ações decisórias “deverão receber ao longo de sua formação os conhecimentos necessários e adquirir plenamente o sentido de sua responsabilidade a esse respeito”. Segundo ele, nessa conferência foram defendidos que EA deveria preparar o indivíduo para compreensão dos problemas do mundo contemporâneo.

Loureiro (2012, p. 79) salienta que a Conferência Intergovernamental realizada em Tbilisi no ano de 1977 marcou-se como um evento de referência até os dias atuais. Segundo a análise desse autor, isso foi possível em razão do momento histórico em que ocorreu e também pela participação em escala mundial dos entes federados. EA pode ser vista como meio educativo nas suas múltiplas dimensões sociais e ambientais.

Outro marco histórico para EA ocorreu na Costa Rica no ano de 1979 intitulado como “Seminário Educação Ambiental para América Latina” anos mais tarde, em 1988, acontece na Argentina “o Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental”. Nessa ocasião foi referenciada a preservação dos patrimônios histórico-cultural e a “função estratégica da mulher na promoção do desenvolvimento local

das culturas ecológicas”, visto por Loureiro (2012, p. 81). Dias (2004, p. 40) afirma que o Encontro Regional sobre EA ocorrido em San José, Costa Rica, foi organizado pela UNESCO no intuito de atender os “professores, planejadores educacionais e administradores”. Em nosso entendimento, esses eventos foram importantes para o fortalecimento e propagação da EA em diferentes localidades do continente americano.

Conforme afirma Dias (2004, p. 139), o Seminário da Costa Rica foi um dos mais importantes em termos filosóficos na busca do desenvolvimento da América Latina pois “neste encontro, EA foi caracterizada como o resultado de uma reestruturação e colaboração entre diferentes disciplinas e experiências educacionais capaz de facilitar a percepção do todo e de um dado ambiente”, com vista a promover ações conscientes e racionais na busca de atender a sociedade em suas necessidades socioambientais.

Loureiro (2012, p.81) explica sobre a importância do “Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais” que ocorreu em Moscou no ano de 1987. Esse evento faz um balanço dos resultados obtidos na Conferência de Tbilisi, destacando a relevância das redes de comunicação e informações como estímulos entre os profissionais. De igual modo, o autor referido coloca em destaque a “Jornada Internacional de Educação Ambiental”, realizada no Rio de Janeiro, no ano de 1992, concomitante à Conferência Oficial Rio 92.

Dias (2004, p.140) contribui dizendo que o “O Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental” ocorrido em Moscou no ano de 19987 objetivou-se na abordagem sobre as dificuldades encontradas e dos resultados alcançados pelos países no tocante às questões referentes EA. Nesse encontro, foi realizada uma avaliação desde a Conferência de Tbilisi sobre a situação ambiental global não havendo, portanto, nenhum sinal de diminuição da crise ambiental. Ao contrário, o cenário apresenta-se cada vez pior.

Segundo o autor supracitado (2004, p.140), a “Conferência Oficial Rio 92” produziu-se um destaque significativo compreendido como “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. Esse documento aponta para os compromissos e responsabilidade civil e coletivo em escala planetária. Tozoni-Reis e Nadja Janke (2014, p. 118) trazem uma reflexão sobre Eco-92 ou Rio-92 e sobre o Fórum Internacional das ONGs pois explicam que essas instituições foram importantes para a consolidação do tema EA. Os

organizadores brasileiros saíram em defesa da educação e essa luta resultou na elaboração do capítulo 36 da Agenda 21.

No mesmo ano, portanto em 1992, grupos de trabalhadores e ONGs com representantes de vários países como El Salvador, Venezuela, Suíça, Tunísia, Quênia, Canadá, Estados Unidos, Dinamarca, Alemanha, Jamaica e Brasil elaboram um documento sobre o “Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. Esse documento reafirma as orientações acordadas em Tbilisi, visto que uma dessas recomendações é lembrada pela necessidade do cuidado com o planeta terra Dias (2004, p. 194).

Anos mais tarde, portanto em 1998, acontece a “Conferência de Thessalonik em Tessalônica, Grécia”. Os objetivos dessa conferência foi reconhecer o protagonismo da educação na construção da consciência pública em busca da sustentabilidade, considerando nesse sentido a importância da EA em fornecer elementos para o “programa de trabalho da Comissão de Desenvolvimento sustentável da ONU” (Dias 2004, p. 196). Tão logo entendemos que a EA se dá no processo histórico viabilizada por conferências, congressos, colóquios, entre outros.

2.8.2 História da educação ambiental no Brasil

Conforme cita o Programa Nacional de Educação Ambiental (MEC-PRONEA 2005, p.23), “O processo de institucionalização da” educação ambiental no governo federal brasileiro teve início em 1973, com a criação no Poder Executivo, da Secretaria Especial do Meio “Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior”. Esse órgão, em suas atribuições, ficou responsável por instruir a população brasileira sobre a forma correta do bom uso dos recursos naturais.

Outro passo importante na institucionalização da EA no Brasil se deu pela Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) pois no ano de 1981 foi interpretado pelo poder legislativo sobre a necessidade de incluir a EA em todos os níveis e modalidades. Desde então, foi “incluindo a educação da comunidade, objetivando a capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente evidenciando a capilaridade que se desejava imprimir a essa prática pedagógica”. De igual modo, conforme cita (PRONEA), a Constituição Federal de 1988 estabelece no inciso VI artigo 225 sobre a importância de promover a EA em todos os níveis do ensino como também a consciência social para preservação da natureza (MEC – PRONEA, 2005, p. 22).

Anos mais tarde, portanto em 1988, começa o processo de “institucionalização de uma prática de comunicação e organização social, com os primeiros passos da Rede Paulista de Educação Ambiental e da Rede Capixaba de EA”. Ano depois, em 1992, ocorreu o segundo Fórum Brasileiro de EA adotando, entretanto, o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como carta de princípios” (PRONEA, 2005, p. 22).

O PRONEA (2005, p. 23) também esclarece que a partir dos anos de 1990, o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), subsidiou com recursos financeiros, diversas ações organizadas pela sociedade civil informando que:

[...] representando quase 20% dos projetos financiados por este órgão de fomento, criado em 1989 pela Lei nº 7.797”. Visto assim, anos depois, portanto, “em 1991, a Comissão Interministerial para a preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) considerou a educação ambiental como um dos instrumentos da política ambiental brasileira.

Nessa mesma direção, o PRONEA (2005, p.23) coloca em destaque que no ano de 1991 foram “criadas duas instâncias no Poder Executivo, destinadas a lidar exclusivamente com esse aspecto: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC)”. Esclarece também que a “Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)” foi definida e reconhecida por suas competências institucionais representando, portanto, a “institucionalização da política ambiental no campo do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA)”. Dentro do contexto histórico, entendemos que as políticas ambientais foram setorizando, buscando caminhos e alternativas para um mundo mais sustentável.

No ano de 1995, foi criada a “Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONMA)”. Contudo, foi somente no ano de 1996 houve a primeira reunião para tratar do documento intitulado como “Subsídios para formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental” sendo essa organizada pelo MMA/IBAMA e também pelo MEC, conforme citado pelo PRONEA (2005, p. 25). Nesse mesmo documento, aponta que no ano de 2003 foi instaurado no Ministério do Meio Ambiente a Comissão Intersectorial de Educação Ambiental (CISEA), reunindo todas as secretarias ou instituições vinculadas ao MMA.

Loureiro (2012, p. 87) explica que a EA no Brasil ocorreu de forma atrasada, embora haja comprovações de registros e projetos referentes à década de 1970. Contudo, foi somente nos anos oitenta que EA começa a ganhar notoriedade nas dimensões políticas do Estado brasileiro, sendo ela incluída na Constituição Federal de 1988. O autor faz lembrar que as primeiras ações governamentais sobre EA foram promovidas pela extinta SEMA que ofertou curso de capacitações para os professores e profissionais da educação básica do ensino fundamental. Afirma que na época, portanto entre os anos de 1980 a 1990, a SEMA fez parceria com outros órgãos do Estado entre eles estão o Capes, CNPq, UnB e Pnuma, Arruda, apud Loureiro (20012, p.87).

O autor supracitado aponta para outro marco histórico sobre a EA no Brasil, na qual o Conselho Federal de Educação define por meio do parecer 226 que EA deveria ser interpretada e aplicada de forma interdisciplinar. Em sua análise, o autor explica que “até a promulgação da Constituição Federal de 1988 a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada sem a participação popular efetiva na definição de suas diretrizes e estratégias à luz da Lei Federal nº 6.938, de 31/08/81” Portanto, com base nessa lei, institui-se a Política Nacional do Meio Ambiente.

Neste contexto, Loureiro (2012, p. 88) traz a reflexão dizendo que “o movimento ambientalista ganha caráter público e social efetivo no Brasil apenas no início da década de oitenta”. O autor pondera que no início da década de 1990, em razão das mobilizações ocorridas no Rio-92, o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente produziram importantes documentos no que diz respeito ao meio ambiente.

2.8.3 Educação Ambiental e sua correlação com o Projeto Político Pedagógico

A abordagem histórica sobre a EA serve como ferramenta de apoio para o professor em suas práticas de ensino pois essa leitura não acontece apenas no campo teórico. A partir do contexto histórico o docente da EA, juntamente com os seus alunos, terá a percepção e oportunidade de analisar o quanto as questões ambientais e as políticas públicas voltadas a esse fomento têm avançado ou regredido. Para tanto, é necessária a discussão sobre a EA e de seu contexto histórico com vista a interpretar a crise ambiental na atualidade. Há, portanto, na organização dos PPP um tema que necessariamente deve estar explícito, de modo a revelar ao professor, na elaboração do seu plano de trabalho, lucidez e a devida

importância dos fatores históricos da EA e do movimento responsável de conscientização do qual a escola também é responsável.

Corroborando com a ideia acima, a história sobre a EA pode ser vista como parâmetro para avaliar os avanços e retrocessos das políticas públicas e das ações governamentais e não governamentais em escala global, voltada às questões ambientais. Visto assim, há informações que juntas revelam o quanto os argumentos presentes nas discussões sobre o meio ambiente precisam ser continuamente revistos e debatidos. Fica claro, entretanto, que nenhum evento sobre EA ocorrido até os dias atuais deu cabo, de forma definitiva, de um plano de metas às contínuas crises ambientais no planeta.

Retomamos a ideia em que o texto remete ao ano de 1962 mostrando a preocupação da bióloga Carson em relação às políticas do uso de produtos químicos na agricultura e suas consequências. Sua obra, conforme já citada, pode ser interpretada como uma forma de denúncia ao sistema vigente desse período. “Primavera Silenciosa” não é um livro qualquer, mas caracteriza-se com um documento que revela a indignação da autora sobre o que já estava ocorrendo com a natureza e o que ainda estava por vir. Não se tratava apenas de um pedido de socorro, mas a soma de forças no sentido de alertar as autoridades competentes sobre a realidade implícita na então sociedade.

Em nosso entendimento, não faz sentido inserir nos PPP conteúdos sobre a história da EA do Brasil e do mundo se antes não pautar como pré-requisito a visão crítica para a transformação da realidade social imposta pelo sistema capitalista. É preciso constar nesses documentos um conteúdo que propulsione o aluno a pensar criticamente a EA. Ao contrário disso, os conteúdos serão meramente uma reprodução de um ensino simplesmente manipulador. Portanto, cabe aos professores e alunos lutarem em defesa de uma proposta de EA transformadora e emancipadora, da qual essas diretrizes estejam claramente pautadas nos PPP.

Ainda no contexto da história, os eventos datados neste estudo revelam a constante necessidade de trabalhar as questões ambientais. Pois diante das crises ambientais, fica claro que nenhum deles conseguiu colocar em prática todas as demandas acordadas nessas reuniões de forma ampla e planetária. Portanto, defendemos sim a importância de analisar a EA em seu contexto histórico pois estas servem de balizas ou bases para avaliar os avanços e retrocessos e, a partir dessas análises, entender que é possível construir uma nova ética ambiental, buscando a

sustentabilidade ou equilíbrio na relação homem e natureza erigindo assim uma nova história no contexto da EA.

2.8.4 Educação Ambiental Crítica: ensino e conceituações

A abordagem das diferentes concepções sobre a EA tem por primícias relacionar tais conceituações aos conteúdos encontrados nos PPP das escolas pesquisadas. Ao analisar as diferentes ideias sobre a EA, abre possibilidade e aumenta a capacidade de interpretar os textos sobre a EA contidos nos referidos documentos. Desse modo, buscaremos de forma sintetizada apresentar diferentes conceitos da EA no sentido de pensar criticamente a EA e de trazer contextos não críticos ou que não correlacionam a crise ambiental ao sistema capitalista e vice-versa.

Ao apresentarmos o campo conceitual da Educação Ambiental, entendemos a necessidade de se desprender do dogmatismo preceitual apregoado nas mais diferentes obras que discutem essa temática. Visto assim, tomamos por justificativa, a necessidade de compreender a educação ambiental crítica por diferentes olhares pois ela quase sempre é compreendida em sua totalidade, não havendo, no entanto, a valoração didática no sentido amplo e fragmentada no campo da pedagogia crítica.

Embora atuando no campo da crítica, cada autor alinha seu modo de pensar subjetivo, aos padrões ideológicos que dialogam com suas ideias. Por essa razão, entretanto, julgamos relevante, a interpretação exegética da Educação Ambiental Crítica (EAC). Ficando claro, no corpo desse trabalho, a compreensão e os apontamentos feitos pelos diversos defensores da EAC.

Nesse caso, apontamos os diferentes conceitos da EAC. Não no sentido de postular pelo contraditório produzindo de certa forma confusão no leitor, mas sim, produzir entendimento, facilitando, no entanto, a compreensão das partes em face à sua totalidade. Portanto, trazendo à luz uma discussão que eleva e intensifica o desejo de aprofundar-se no conhecimento sobre a EAC.

A conceituação permite entrelaçar no campo das ideias e ao mesmo tempo materializar-se. Visto assim, tais efeitos transcendem o campo da abstração ganhando notoriedade pela aglutinação do conteúdo enriquecendo os saberes sobre a EAC. Com esse entendimento, as conceituações da educação ambiental crítica tornam-se aplacáveis aos olhos do leitor.

Nesse sentido, julgamos ser necessário entender o conceito de crítica. Esse é um termo que provém do grego “*krimein*” cujo significado é: “quebrar” “destruir”.

Entretanto, a verdadeira crítica que intentamos na educação ambiental não está no sentido de mostrar falhas, repreender, depreciar. Crítica nesse sentido é mostrar outra forma de olhar a Educação Ambiental, tão logo, significa deixar ver sob o ângulo das diferenças. Nesse olhar, a crítica não se dá por razões fúteis, mas deve estar subsidiada por princípios fundantes face à outra forma de ver o objeto pelo qual está sendo representado tal qual como ele é ou representa ser no campo da crítica.

Há uma profunda relação entre EAC e a pedagogia crítica. A EAC “alimenta-se” da pedagogia crítica. Ficaria um vazio ou *gap* neste trabalho de pesquisa se não apresentássemos a conceituação de algumas das pedagogias críticas. Entretanto, com esse mesmo olhar, devemos direcionar nossas análises aos PPP. Para tanto, em tese, esse trabalho precisa responder se os referenciais teóricos dos documentos analisados dialogam com os referenciais da EA contidas neles.

Para isso, enveredamos para campo o pedagógico a fim de dialogar e compreender a aplicação da crítica na formação do conhecimento escolar. Nesse sentido, refletimos sobre a ideia de Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia”. Nessa obra, o referido autor coloca a necessidade de mudanças de pensamentos, ideias, culturais e sociais. Podemos entender tais mudanças como uma concepção crítica de entender a sociedade. Do mesmo modo, Tozoni-Reis (2008, p. 49) explica que “as abordagens críticas da educação ambiental têm identidade com o pensamento crítico no campo do pensamento pedagógico”.

Paulo Freire (1996, p. 12), em sua análise afirma que ser crítico na visão pedagógica é trabalhar a teoria e prática julga como necessário pois desprender a teoria da prática é produzir de certa maneira a ineficácia da teoria. É cabido nessa reflexão a importância do objeto teórico no uso da prática. Nesse sentido, o que pode ocorrer é a estagnação da prática. A crítica emana da capacidade de entender os mecanismos e toda a engrenagem do sistema na qual estamos diretos ou indiretamente envolvidos. Nesse caso, o que Freire discute é exatamente a apropriação do objeto em sua totalidade sem perder o domínio das partes, permitindo-se a nós a compreensão, o que de fato venha ser a crítica.

Do mesmo modo, Apple e Gandim (2011, p. 15) defendem que a crítica deve “ser testemunha da negatividade”. Eles afirmam dizendo que um dos compromissos

e função da pedagogia crítica é trazer à luz a forma pela qual a política educacional está ligada e relacionada a extorsão e exploração e dominação da sociedade. Em suas análises, abordam Paulo Freire como um arauto da educação crítica, mas explica que:

Antes de o termo “pedagogia crítica” ter sido cunhado por intelectuais e ativistas críticos da América Latina, como Paulo Freire, educadores de várias comunidades nos Estados Unidos, e em muitas outras nações assumiram projetos que certamente seriam considerados educacionalmente “críticos” pelos padrões de hoje. Essas primeiras manifestações da educação crítica com frequência puseram em questão as relações sociais existentes e as estruturas de poder, levantando críticas substanciais de raça, classe e relações de gênero, além de oferecer alternativas radicais para formas de educacionais existentes. (APPLE & GANDIM, 2011, p. 16)

Na pedagogia do oprimido, Freire (1987, p.62.), aponta para o que de fato evidencia como “teoria crítica” no campo da educação. Nesse caso, a reflexão feita nessa obra pode servir de aporte para uma discussão sobre a educação ambiental crítica. Como também pode servir de eixo fundante desse objeto em discussão. Em sua análise, no entanto, a educação bancária produz alienação. Nesse caso, a educação para ele se dá “com o homem no mundo e não o homem com o mundo e aos outros”, ou seja, devemos propor um ensino que liberta o sujeito fazendo dele um protagonista da própria história.

Nesse contexto, a educação bancária está atrelada a inércia, travando nesse caso a capacidade criativa do aluno. Freire (1987, p.70) destaca “a educação problematizadora”. O que Freire discute não é o homem isolado do mundo e nem o mundo sem o homem, porém, “a relação que o homem constrói com o mundo” e nisso, portanto, surge a consciência sem dissociar do mundo. Podemos, nesse sentido, compreendê-la como pedagogia crítica.

Loureiro (2004, p. 76) pondera que a “Educação é um fenômeno típico, uma necessidade ontologicamente de nossa espécie. Assim, deve ser compreendida para que possa ser concretamente realizada”. Para o autor, a educação se consolida pela ação conjunta entre o pensamento e a prática, dando-se pela interação do homem e sociedade, produzindo e reproduzindo nas relações cotidianas.

Freire (1987, p.72) explica que o caminho é apostar a em uma educação problematizadora, visto que, com ela, o homem se autodescobre criticamente. Ao descobrir-se descobre também o mundo como ele de fato é. Não por acaso, essa versão se intitula como comprometedor da liberdade, pois, enquanto a educação

bancária resiste ao diálogo, permite a elevação cognoscente da realidade. Portanto, assim podemos rotular como educação crítica. Para o referido autor, não existe crítica se não houver a dialogicidade entre o ser pensante e mundo na qual ele está inserido.

Essa dialogicidade encontra-se também em Saviani (1991, p.93) quando diz que a “educação crítica dialética e crítica mecanicista” alerta que a educação crítica mecanicista coaduna as teorias reprodutivistas. Para ele, a sociedade é o fator determinante na educação, permitindo, portanto, um caminho sem reciprocidade. A educação crítica dialética, em tese, mostra-se mais democrática, incitativa e mostra a relação de interdependência. Contudo, a previsibilidade nessa relação é a transformação da sociedade por meio da educação, de modo que o aluno, ao compreender sua realidade, passa erigir a ideia de mudanças no mundo no qual está inserido.

Nesse mesmo eixo dialógico Frigotto (2001, p.66) entende que a educação, para ser democrática, precisa estar fundamentada no direito, o que implica estar articulada com projeto de sociedade, cujo limite, é a própria democracia. Sendo ela favorável e ao mesmo tempo precursora do acesso aos bens materiais e culturais, em que a maioria da população se encontra excluídas e desassistidas pelo estado.

Nessa análise, o autor corrobora com a ideia de que uma educação democrática permite concomitantemente o acesso à “saúde, trabalho, lazer e direito a uma aposentadoria digna”. “Trata-se, pois, de reconhecer a educação escolar como um direito individual e coletivo”. Nessa análise, portanto, está implícita a luta por uma educação crítica valendo-se, entretanto, no campo da pedagogia e substancialmente na educação ambiental crítica.

Nesse olhar, discutimos a questão ambiental referindo-se Leff (2001.p, 254) que entende a EA como um fator emblemático aliado a crise civilizatória face à modernidade, o que demanda, entretanto, a formação de uma consciência coletiva sobre suas causas e ao mesmo tempo, a busca de solução. O referido autor entende que a consciência ambiental permeia todo processo educacional atingindo toda a etapa de ensino, o que justifica a formação ensaiada de um novo protagonismo de capacitação técnica e profissionalização. Isso implica, no entanto, um novo olhar e a forma pela qual o homem valora e se relaciona com a natureza.

Ainda nesse contexto, Leff (2001.p, 254) explica que “a pedagogia, ciência da educação, teve que refundar-se e reorientar-se diante do questionamento suscitado

pela crise ambiental e sobre a ciência constituída”. Nesse caso, vale lutar por saberes e práticas que respeitem e valorem a relação humanidade e natureza perspectivada pela construção histórica, social, econômica e cultural.

Nessa perspectiva, Leff, (2001, p.255) defende que “a pedagogia deve responder aos desafios que lhes coloca a emergência dos paradigmas da complexidade, que vieram problematizar as bases do conhecimento da ciência normal”. Portanto, em nossa compreensão, a educação ambiental subsidia e valora as novas ações e atitudes dos elencos sócias de modo a acompanhar e cobrar os gestores públicos sobre sua responsabilidade social guinada pela sustentabilidade ambiental nas múltiplas culturas.

2.8.6 As correntes ideológicas da educação ambiental

A educação ambiental crítica enquanto objeto de análise nos permite compreender que há em sua estrutura diferentes vertentes ideológicas. Essas enveredam por razões que podem ser explicitadas pela subjetividade e entendimento do mundo. Da mesma forma, essas partes comungam dos ideais impressas em sua totalidade, tão logo, o eixo de sustentação da educação ambiental crítica, garante existência e a permanência dos diferentes ramais que estudam a EA.

Nesse caso, as vertentes não se apresentam como entidades ambivalentes ou contraditórias entre si, mas utilizam as interpretações como subsídios pedagógicos capaz de fomentar os interesses e o reconhecimento da sociedade em discutir a EA. Do mesmo modo, o desafio é colocar em prática tudo aquilo que em tese é defendido pela educação ambiental crítica.

Sauvé (2005) explica que embora a educação ambiental seja uma preocupação comum a todos, há, no entanto, em meio aos professores, pedagogos, escritores entre outros, diferentes visões ideológicas sobre a EA. Para essa autora, cada vertente defende seus ideais como arranjos pedagógicos imprescindível no processo educacional. Ela considera tal comportamento como uma espécie de “igrejinhas pedagógicas”, em sua pesquisa, há pelo menos quinze correntes que discutem a educação ambiental. A autora classifica as correntes ambientais da seguinte forma:

- Corrente Naturalista
- Corrente Conservacionista/Recursista
- Corrente Resolutiva
- Corrente Sistêmica

- Corrente Científica
- Corrente Humanista
- Corrente Moral/Ética

As correntes mais recentes na visão de Sauvé (2005)

- Corrente Holística
- Corrente Biorregionalista
- Corrente Prática
- Corrente Crítica
- Corrente Feminista
- Corrente Etnográfica
- Corrente da Eco-educa o
- Corrente da Sustentabilidade

Sauvé (2005) traz muitas contribui es no sentido de apresentar inúmeras correntes ambientalistas. Isso em nosso ver   uma riqueza no ponto da EA e revela as múltiplas formas de enxergar os movimentos ambientalistas. Fica claro nosso posicionamento em rela o   Educa o Ambiental Crítica, mas também entendemos que quanto maior for a publiciza o sobre o meio ambiente, maior será o número de pessoas envolvidas nesse planeta em prol da causa ambiental. Portanto, esse entendimento não diminui o caráter das correntes críticas.

Cruz (2017, p.137-187) discute as diferentes correntes ideológicas na vertente crítica, aponta para deriva o de trabalhos acad micos, que compõem empiricamente a rotulagem em que convém apresentar a “Crítica Apologética” e a “Crítica-Idealista”. A crítica apologética erigiu-se sobre pressuposto infundante. Portanto, carente de objetividade e significado mais profundo que de fato possa configurar como crítica. Do mesmo modo, essa categoria não atenta em buscar apoio teórico metodológico, político e epistemológico.

Nesse contexto, Loureiro (2012, p. 39) reflete sobre a Educa o Ambiental Emancipatória e apresenta outras denomina es como análoga ou sin nimo a ela. Em seu entendimento a Educa o Ambiental Crítica, a Educa o Ambiental Popular e a Educa o Ambiental Transformadora comungam do mesmo propósito e ideias configuradas e defendidas pela Educa o Emancipatória. Sendo assim, na visão desse autor, o eixo central das denomina es apresentadas está na transforma o da sociedade.

Em sua observa o Cruz (2017, p. 137-187) entende que a corrente Crítica-Apologética olha a crise ambiental a partir do contexto conjuntural, cuja

intencionalidade é desenvolver uma consciência ambiental voltada para a formação de um sujeito “ecológico”, essa por sua vez não traz para o centro das discussões as relações de produções. Essa perspectiva alimenta-se de concepções harmônica ao modo de produção capitalista, em que o pressuposto não é julgado por razões causais. Nesse sentido, a vertente em questão vislumbra de um romantismo pragmático oferecendo nesse sentido uma visão distorcida da realidade. Para esse autor, a crítica-apologética manifesta-se como um saber próprio e incutido na ideologia burguesa, desfocada dos interesses de lutas de classes.

Ainda nesse contexto, Cruz (2017, p, 137-187), coloca a crítica-dualista ao contrário da “Crítica-Apologética”, esta por sua vez, destaca-se por uma eminente estrutura teórica sob a égide do idealismo filosófico, refratário aos pressupostos teóricos da realidade impressa. O referido autor explica que “a primeira característica que consideramos marcante na Educação Ambiental Crítica-Idealista é o papel atribuído ao Estado no contexto de enfrentamento à problemática ambiental”. Pondera que a corrente em questão, “além da centralidade do Estado, também defende a centralidade da ética”. Makiuchi (2011, p.93) contribui trazendo alguns apontamentos sobre a crise ambiental que vem ocorrendo ao longo da história. Faz uma comparação com a crise ética frente ao capitalismo atual.

Na perspectiva Crítica-Ideal, dialogamos com Leff (2001, p, 17-18) quando afirma que:

Na percepção dessa crise ecológica foi sendo configurado um conceito de ambiente com uma nova visão do desenvolvimento humano, que reintegra os valores e potenciais da natureza, as externalidades sociais, os saberes subjugados e a complexidade do mundo negado pela racionalidade do mundo mecanicista, simplificadora, unidimensional e fragmentadora que conduziu o processo de modernização. O ambiente emerge como um saber reintegrador da diversidade, de novos valores éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos gerados pela articulação dos processos ecológicos, tecnológicos e culturais. O saber ambiental ocupa seu lugar no vazio deixado pelo progresso da racionalidade científica como sintoma de sua falta de conhecimento e como sinal de um processo interminável de produção teórica e de ações práticas orientadas por uma utopia: a construção de um mundo sustentável democrático, igualitário e diverso. Leff (2001, p, 17-18)

Nesse olhar, portanto, a crise ambiental pode ser vista como crise civilizatória (LEFF, 2001, p. 17). Ela está marcada, no entanto, pelo modelo de sociedade produtiva, sobretudo, em virtude dos avanços tecnológicos que sobrepõe a organização da própria natureza. Destarte, que a liturgia sobre o meio ambiente

entra em coalizão com os princípios básicos de produção e cria nesse sentido caminhos diferentes. Portanto, em nossa interpretação, esses dois caminhos encontram-se em constantes conflitos por fretarem interesses opostos e com isso a crise ambiental ainda é um desafio a ser enfrentado.

Neste contexto, Vieira *apud* Cruz (2017, p.148) entende que “valorizar a socialização de saberes e experiências na construção de uma sociedade – mundo e a assim se insere na diversidade planetária assumindo o papel de sujeito interativo e responsabilidade pelo futuro comum” Para Vieira, o sujeito se vê como um ent ou um ser. Portanto, de alguma forma, enxerga como pertencente a um grupo ou organização em uma via de conexão da manutenção e coexistência desses no planeta.

Ainda nessa nesse contexto, Cruz (2017, p. 163), em a Crítica-Marxista, “denuncia a incapacidade de um método científico autocentrado ou, (auto) referenciado, isto é, que tenha a si próprio como critério de medida e de verdade”. Destarte, Loureiro (2013, p. 12) defende uma Educação Ambiental Crítica a partir da derivação Crítica-Marxista que em seu olhar se intitula como “emancipatória e transformadora”, em sua análise poderá que;

Crítica por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos agentes sociais, portadores de conhecimento produzidos na práxis, emancipatória, por almejar a autonomia e a liberdade dos sujeitos pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material, enquanto pressuposto para instituímos novas formas de viver e ser na natureza, transformadora, por visar a radical mudança societária, do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas. Em última instância, a desejada sustentabilidade exige a supressão global das relações sociais que estão na base de degradação ambiental, da destruição das espécies e da coisificação da vida humana, citado por Loureiro (2013, p. 12)

Na citação acima, Loureiro (2013, p.12) apresenta a visão crítica como um instrumento pedagógico capaz de facilitar a compreensão socioambiental. A crítica, nesse sentido, permeia os contextos históricos, econômico, político e cultural. Nesse entendimento, o autor destaca o modo de organização dos atores sociais, a construção e apropriação do conhecimento, a autonomia e liberdade dos sujeitos sociais pela qual revela a necessidade da ação transformadora da sociedade. Outro fator importante está marcado pela desejada sustentabilidade. Dessa maneira, podemos compreender que a crítica apresentada na citação acima coaduna com o

desejo de transformação da sociedade e pela defesa e busca da liberdade e sustentabilidade socioambiental.

2.8.7 Fundamentos e conceituações sobre a educação ambiental crítica

A proposta de apresentarmos os fundamentos e conceituações sobre a EAC nesse trabalho de pesquisa foi uma forma de contribuir, enriquecer e somar com tudo aquilo que já discutimos e apresentamos. As análises conceituais sobre a EAC, na verdade, abriram novos caminhos e possibilitaram uma melhor interpretação dos textos sobre EA dos PPP investigados neste estudo. Nesse sentido, buscamos dialogar com diferentes pensadores da EAC, e através deles compreender o que de fato venha ser a Educação Ambiental Crítica. Logo abaixo Loureiro contribui dizendo:

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e atuação lúcida e responsável dos atores sociais, individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade e natureza. Desta forma, para a real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntural em que vivemos a Educação Ambiental, por definição, é elemento estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana da natureza. (LOUREIRO, 2005, p.69)

Em nosso olhar, o autor citado acima interpreta o objeto como uma prática em ação, trazendo todos os atores sociais para o centro do debate. Essa é uma forma de colocar todos os indivíduos da sociedade como responsáveis pela crise ambiental. Nesse caso, não amputa o dever de um simples trabalhador em detrimento de uma grande empresa poluidora pois todos devem cumprir o seu papel socioambiental. Portanto, seria essa a nova ética defendida pelo autor e uma das formas de minimizar a crise civilizatória e ambiental.

Destarte, que a partir do advento da consciência coletiva, torna-se explícito os pressupostos das crises conjunturais e estruturais, o que leva, a Educação Ambiental crítica a se destacar como ferramenta de combate. (SORRENTINO, 2005, p.16) contribui nesse contexto, quando diz que “o compromisso de cada um dos habitantes desse planeta é essencial e insubstituível para a implantação das mudanças radicais que o momento exige”. Portanto, em nosso entendimento é imprescindível o comprometimento de todos com as questões ambientais.

Para isso, recorremos à lei 9795/99 no seu Art. 10 diz que:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, LEI FEDERAL 9795/99 no seu Art. 10)

Loureiro (2005, p. 70) explica que EA é parte intrínseca do campo da política, afirmando que “a educação é essencialmente política pois política é o espaço de atuação humana”. Da mesma maneira, Aristóteles (2017) diz que os homens possuem natureza política. Ainda Loureiro (2005, p. 71) entende que a política enquanto objeto de análise da educação “é amplamente discutida na produção teórica das ciências sociais humanas, sobretudo na denominada Pedagogia Crítica”. Todavia, seu questionamento confronta com tais práticas quando alega que essa mesma “pedagogia” se limita à educação ambiental ficando suas balizas a um modelo que ele diz ser “uma dimensão técnico-gerencial dos recursos naturais e a comportamental, a qual se expressa no processo de institucionalização da área do meio ambiente no país”. Nesse modo, não se vê tais procedimentos enlaçados aos compromissos ligados às questões sociais ficando evidente a relevância da política nas abordagens sobre a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental está relacionada à questão da cidadania, e para isso dialogamos com Loureiro (2005, p. 74), dizendo que “a universalização da cidadania plena não se limita à garantia por leis e ao crescimento econômico”. Baeta (2005, p. 101) pondera que a cidadania deve ser vista como eixo principal da democracia e não pode ser compreendida apenas no campo da abstração e fora das conquistas historicamente alcançadas pela sociedade. Com esse olhar, permite-nos compreender quem de fato exerce ou dela se exclui. Loureiro (2005, p. 75) explica que “em um contexto globalizado, o conceito de cidadania vem incorporando outras dimensões e significações decorrentes do fato de que vivemos em um planeta fisicamente limitado”. Portanto, trazer a questão da cidadania para discutir a conceituação de EAC é fazer uma reflexão sobre o direito e dever socioambiental.

Em sua visão conceitual Lima, (2004, p.81) explica que:

A Educação Ambiental Transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza. Esta pode ser apresentada em três eixos explicativos. (LIMA, 2004, p. 81).

A esse respeito, Santos (2005, p. 19) contribui quando apresenta a “globalização como perversidade” pois este fenômeno social manifesta-se como uma verdadeira “fábrica de perversidade”. Esta perversidade vista pelo autor pode ser compreendida pelo avanço do desemprego, pobreza, fome, falta de moradia entre outros. Tais questões permeiam os debates e discussões EAC. Portanto, como fundamento da EAC, faz sentido trazer esse referencial visto que esse fenômeno (Globalização) tem acelerado o processo de degradação ambiental como também aumentado a desigualdade social.

Ainda Santos (2005, p.19) faz uma crítica ao mundo globalizado quando diz que esse sistema é perverso e contraditório. Loureiro (2005, p. 76) salienta que “a globalização é um fenômeno contraditório tipicamente moderno”. Nesse sentido, propõe como instrumento de consciência, que pode ser manifesta na subjetividade e na coletividade rotulando-se como “Eco-cidadania/cidadania”. Nesse caso, faz sentido apontar para Loureiro quando diz que:

Eco-cidadania/cidadania planetária é um conceito utilizado para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos do cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e comunitárias quanto globais, tendo como eixo central o respeito à vida e a defesa do direito a esta em um mundo de fronteiras geopolíticas. Nesse conceito, amplia-se o destaque ao sentimento de pertencimento a humanidade e a um planeta único (Loureiro, 2005, p.76)

Loureiro (2005, p. 90) traz para o centro do debate os valores e a relevância dos movimentos sociais, entendendo que esses são instrumentos democráticos consolidados a partir da consciência subjetiva e coletiva de atores comprometidos com as lutas e problemas socioambientais. Esses são caminhos, exitosos que induz a sociedade na sua coletividade a ação plena do exercício da cidadania, contextualizada e defendida, portanto, na Educação Ambiental. Para Nagila, (2012,

p. 223), a Educação ambiental resulta das lutas construídas pelos movimentos sociais, “demandas de mercados, ideologias e aporte legislativos”. Sorrentino e Trajber traz a reflexão sobre as injustiças ambientais e desigualdade sociais quando afirmam que:

Estamos sentindo na pele, em nosso cotidiano, uma urgente necessidade de transformações para superarmos as injustiças ambientais, a desigualdade social, a apropriação da natureza – e da própria humanidade – como objetos de exploração e consumo. Vivemos em uma cultura de risco, com efeitos que muitas vezes escapam à nossa capacidade de percepção direta, mas aumentam consideravelmente as evidências que eles podem atingir não só a vida de quem os produz, mas as de outras pessoas, espécies e até gerações. Essa crise ambiental nunca vista na história se deve à enormidade de nossos poderes humanos, pois tudo o que fazemos tem efeitos colaterais e consequências não-antecipadas, que tornam inadequadas as ferramentas éticas que herdamos do passado diante dos poderes que possuímos atualmente. Um dos mais lúcidos filósofos contemporâneos, Hans Jonas, descreveu, com uma simplicidade contundente, a crise ética de profundas incertezas em que nos achamos: “nunca houve tanto poder ligado com tão pouca orientação para seu uso. Precisamos mais de sabedoria quanto menos cremos nela”. A educação ambiental assume assim a sua parte no enfrentamento dessa crise radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial, de forma permanente, continuada e para todos. Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente. Citado por Sorrentino e Trajber (2007, p.15)

No texto acima, os autores apontam para a iminente necessidade de transformação social e justiça socioambiental. Significa que desigualdade social, a apropriação indevida dos recursos naturais e a própria exploração da força de trabalho humano pode ser vista como fatores que alimentam a injustiça e o desequilíbrio ambiental. Como subterfúgio a esse desequilíbrio os mesmos autores Sorrentino e Trajber (2007, p.15) propõem um caminho na qual a educação apresenta-se como forma de resistência e fortalecimento a ação predatória provocada pelo homem nos últimos tempos.

Nesse mesmo entendimento, Loureiro (2005, p. 90) explica que “cabe à sociedade, por sua vez, buscar alternativas econômicas que permitam sua sobrevivência sem a exploração destrutiva da natureza”. O autor também propõe que “A Educação Ambiental, por seus princípios integradores e de promoção de qualidade de vida, pode construir o elo entre o entendimento do ambiente escolar como totalidade que inclui a comunidade em que a escola se insere”. Entendemos

nesse sentido, que a EAC se coloca como instrumento pedagógico a serviço da escola e que reverbera na sociedade podendo produzir uma consciência socioambiental.

Para Tristão (2012, p.232), “a educação ambiental é entendida de modo geral, como uma prática social transformadora, comprometida com a justiça ambiental e o respeito às diferenças culturais e biológicas”. Do mesmo modo, a autora explica que a Educação Ambiental na sua intencionalidade e sustentabilidade ecológica visa, sobretudo, a limitação da exclusão social, o fim da pobreza no mundo. ⁴

Baeta (2005, p.99), em sua reflexão sobre Educação Ambiental explica que:

A Educação Ambiental constitui uma área do conhecimento eminentemente interdisciplinar, em razão dos diversos fatores interligados e necessários ao diagnóstico e à intervenção que pressupõe. Historicamente, ela vem se impondo as preocupações de vários setores sociais como um campo conceitual, política e ético. No entanto, essa área ainda se encontra em fase de construção, o que acarreta diversas confusões conceituais, consequências esperadas em um campo teórico recente. (BAETA, 2005, p.99)

No seu entendimento, Castro e Baeta (2005, p. 99) ponderam que apropriar-se do conceito “Educação Ambiental” como instrumento reflexivo instiga a manifestação e participação dos mais diferentes grupos e instâncias da sociedade. Haja vista que tais ações exigem, de certo modo, a garantia e comprometimento da sociedade na sua subjetividade e coletividade. Seu olhar envereda para campo do direito, e julga o pressuposto, como princípio fundamental e básico para o exercício da cidadania em sua interpretação, explica que “o direito à educação, à cultura e à informação é considerado fundamental para concretização de outros direitos, como o direito ao trabalho”. Consideramos a ideia relevante, visto que o direito ao meio ambiente sustentável já pressupõe o exercício da cidadania.

⁴ O termo “globalização” foi abordado no corpo do texto de modo a colaborar com a ideia do autor na qual propõe o diálogo – a obra completa de Milton Santos (2005), se intitula “**Por uma Outra Globalização; do pensamento único à consciência universal**” – nela o autor discute “o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade”. – “**O mundo tal como nos fazem crê: a globalização como fábula**”, aparenta como verdades – “a máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem os elementos essenciais à continuidade do sistema” (...) - “**O mundo como ele é: a globalização como perversidade**” – neste olhar, (SANTOS, 2005), explica que tal fenômeno, está de certo modo, impondo uma fábrica de perversidade, marcada, no entanto, pelo desemprego crônico, pela pobreza extrema, a perda de qualidade de vida da classe média e depreciação do salário-mínimo. Tal qual, resulta-se na fome, desabrigo em todos os continentes. “**O mundo como pode ser: uma outra globalização**”. Nessa visão, o autor propõe, outra forma de erigir um mundo globalizado – postula por uma globalização mais humanizada. Justifica-se que as bases materiais da sociedade atual estão ancoradas na unicidade, das técnicas, e é nelas que o capital se apoia.

Lima (2005, p.110) explica sobre a crise ambiental e relaciona a primeira revolução industrial inglesa, entende que a revolução industrial estava focada no progresso a custo das mudanças de paradigmas socioeconômicos, e tais empresas eram vistas como “neocoloniais”. O referido autor ressalta que as empresas imperialistas e expansionistas dos países industrializados eclodiram após a segunda guerra mundial. Em sua análise, explica que entre os anos de 1960 a 1970 fica explícito a marca da crise socioambiental. Nesse contexto, compreendemos que a crise ambiental está relacionada à dinâmica industrial pois nesse processo, acelera a ação exploratória dos recursos da natureza gerando assim uma crise ambiental.

Santos (2005, p. 35) diz que: “O processo de crise é permanente, o que temos são crises sucessivas”. Pondera que a crise é estrutural. Por isso, quando buscam soluções fora desse campo, a tendência é aumentar ainda mais os efeitos da crise. Portanto, nos permite interpretar as problemáticas socioambientais como crise civilizatória ou social.

Lima (2005, p.111) diz que “Pensar a crise socioambiental no contexto paradoxal da irracionalidade da razão moderna obriga-nos a admitir que essa crise é resultante do triunfo do capitalismo e não de suas falhas ou fracassos”. Nessa análise, entendemos que o autor denuncia a ação devastadora do modo de produção capitalista vigente. Ao dizer sobre o triunfo do capitalismo e ao mesmo tempo dizer que esse sistema exerce uma ação dominadora com capacidade de exploração dos recursos naturais sem qualquer limitação, provoca, dessa maneira, uma crise socioambiental.

Grun (2008, p. 45) destaca a “ética” como princípio fundamental para o trabalho em Educação Ambiental. Não abstém da importância das abordagens amplas e contemplativas que podem existir no campo da Educação Ambiental, sobretudo, da Ética Ambiental.” Em seu olhar, os problemas ambientais não são apenas um problema técnico, mas também um problema ético. (2011, p. 48) Ainda explica que muitas teorias objetivam “integrar o ser humano como solução para crise ambiental”. No seu entendimento, o homem é parte da própria natureza o que seria, no entanto, possível de distinguir a natureza da humanidade.

Charlot e Silva (2008, p. 64) explicam que na relação homem e natureza existem grandes conflitos que se configuram de forma implícita e explícita. São vistos como inimigos um do outro, entretanto, nesta relação de interdependência, apesar do conflito, o homem, no entanto, não sobrevive sem a natureza. Portanto,

está na busca da sustentabilidade ambiental. Sobre essa que os autores afirmam que:

Não se pode pensar, nem a natureza nem o homem sem pensar a ação humana sobre a natureza. Há uma “identidade entre o homem e a natureza”. Isto não é uma simples fórmula. Por um lado, a ação humana sobre a natureza é uma ação coletiva – portanto, na natureza, tal como nos aparece em uma dada época, pode-se ler as formas de organizações sociais do homem, sendo a relação com a natureza “condicionadas pela forma de sociedade e vice-versa”. Por outro lado, essa ação coletiva de transformação da natureza transforma os próprios homens – trata-se do processo que o próprio Marx chama de práxis. Não se pode, pois, pensar separadamente a natureza, a organização social, o tipo de indivíduo que existe em um dado momento histórico. (CHARLOT e SILVA, 2008, p. 66),

Carvalho (2004, p. 17) entende que a “educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas e promoção do sujeito”. A autora explica que o reconhecimento da Educação Ambiental se constrói uma nova demanda e determinação na escolha de uma ética-política inferindo-se, uma conceituação de educação como ambiental. A referida autora (2004, p.17) ainda explica, que “torna-se necessário situar o ambiente conceitual onde a Educação Ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade”. Destarte a autora pondera que:

Para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: *quando cada um fizer a sua parte*. Mas recusa também à contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeira para depois dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macrossocial. Na perspectiva de uma educação ambiental crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica está tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana. (CARVALHO, 2004, p.20)

No texto acima Carvalho (2004, p.20), pondera que Educação Ambiental Crítica deve ser sustentada pela ideia de transformação do homem enquanto sujeito

individual e coletivo com vista a reverberar na busca de novas configurações sociais, possibilitando mudanças nos aspectos socioeconômico, ambiental e cultural da sociedade. Neste caso EA Crítica carrega em sua estrutura a responsabilidade de propagar e propor mudanças na sociedade e isto deve iniciar com o sujeito individual ou coletivo dentro de cada contexto histórico.

A Educação Ambiental não se limita às fronteiras conceituais, defendendo que problemas ambientais estão fincados na distribuição populacional e na produção e consumo de alimentos. Ao mesmo tempo, essa teorização não tem suas balizas fincadas nos preceitos biológicas, mas sim na configuração política, social e econômica alicerçada pelo poderio da influência do modo de produção capitalista. Reigota (2010, p.13), em sua análise, conceitua a Educação Ambiental como educação política e reitera afirmando que:

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política estamos afirmando o que deve ser considerado prioritariamente na Educação Ambiental é a análise das relações políticas econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e natureza e as relações entre os seres humanos visando a superação dos mecanismos de controle e dominação que impede a participação livre, consciente e democrática de todos. A Educação Ambiental, como educação política está comprometida a cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum. Pensar nessas relações cotidianas com outros seres humanos e espécies animais e vegetais e procurar alterá-las (nos casos negativos) ou ampliá-las (nos casos positivos) numa perspectiva que garanta a possibilidade de viver dignamente em um processo (pedagógico político) fundamental e que caracteriza essa perspectiva de educação, (REIGOTA, 2010, p. 13)

Reigota (2010, p. 14), pondera que a Educação Ambiental deve possibilitar um reencontro entre homem e natureza, e esse deve ocorrer sob o critério da consciência ecológica em que todas as espécies inclusive a humana possam viver em condições dignas. Contudo a educação ambiental deve fundamentar em princípios políticos, pois a partir da consciência política, manifesta a intencionalidade da busca e preparação do cidadão em reivindicar seus direitos sociais e políticos.

Reigota (2010, p. 14) também entende que esses princípios são fundamentais para o exercício da cidadania “ênfatiza que a Educação Ambiental e uma educação política e está fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire”. Nesse contexto o autor enfatiza que;

A educação ambiental como educação política é por princípio; questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologia que possibilitem descobertas e vivências inovadoras quando relaciona com os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimento científico, ético, popular e diferentes manifestações artísticas em relação aos discursos e as práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética. (REIGOTA, 2010, p. 15)

Nota-se, entretanto, que Reigota (2010, p.15) traz para o centro da discussão da Educação Ambiental a questão política. Para este autor, o meio ambiente é “como um lugar determinado ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais”. Entende também, que tais relações permitem o desenvolvimento cultural e tecnológico construindo-se, portanto, dentro de um processo histórico e político, subsídios fundamentais para transformação da natureza e sociedade.

Do mesmo modo, Guimarães (2004, p. 32) contribui dizendo que a “Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para; inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo a sua forma inalienável a sua dimensão política”. Compreendemos nesse sentido, que a Educação Ambiental, nas suas múltiplas derivações conceituais e ideológicas, permite o entrelaçamento dialógico. Entretanto, a ocorrência desse diálogo só é possível com a explicitação do reconhecimento de suas limitações e virtudes perspectivadas no campo democrático. Layrargues (2004, p.15), salienta que a educação ambiental crítica não tem por intenção interferir e resolver problemas referentes às diferentes linguagens da EA de modo a enveredar-se a um ponto único suas diferentes manifestações.

Layrargues (2004, p.18), explica que; “os projetos políticos pedagógicos de uma Educação Ambiental Crítica” têm como pressuposto, colaborar pela ascensão de novos valores e comportamentos e contribuir na construção de sujeito com consciência ecológica. Pondera que na visão da Educação Ambiental Crítica, “a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado”. Portanto, de acordo com suas explicações, a educação não se limita as intervenções fincadas na individualidade do sujeito, nesta perspectiva, o indivíduo e a coletividade se conectam entre si e com o mundo.

Nesse contexto, Layrargues, (2004, p.21), destaca, em suas fundamentações conceituais da Educação Ambiental, elementos relevantes, que permeiam e aguçam as discussões e debates sobre o tema em questão. Permitindo-nos uma reflexão profunda, no ponto de vista teórico e prático no sentido de chamar o indivíduo e a coletividade há um plano de transformação social. Nesse sentido, o autor pondera que é imprescindível;

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

Na citação acima Layragues (2004, p.21) traz para discussão a necessidade da compreensão dos problemas socioambientais nas suas múltiplas dimensões geográfica, históricas, biológicas, sociais e subjetiva. Aponta para as questões éticas e políticas intrínsecas e sensíveis as problemáticas ambientais da sociedade atual e enxerga a educação escolar como uma força eminente na busca do equilíbrio e sustentabilidade ambiental. Portanto, no olhar deste autor é preciso construir uma aprendizagem sólida e significativa.

As questões ambientais tornaram-se palcos de debates e discussões, assumindo nesse sentido, o protagonismo ao custo de importantes problemas testemunhados por conflitos sociais, econômicos e ambientais. Haja vista que as condições apresentadas se encontram em seu limite, portanto, balizadas por ações julgadas como inconsequente frente ao caráter expansionista de uma sociedade

meramente exploratória. Visto assim, refletimos as conceituações de Maia (2014, p. 26), quando afirma que as questões ambientais “assumem o papel significativo nas principais discussões” nos campos já citados- isso se dá, em função do esgotamento dos recursos naturais que se refletem diretamente na qualidade de vida no planeta terra. Explica, que o modo produção da sociedade atual, influencia diretamente no equilíbrio da natureza, o que eleva nesse sentido, a necessidade humana de transformar a natureza para produzir sua existência.

Maia (2014, p. 27), em sua análise, explica que a sociedade supera a forma comunal de produção material, todavia, substitui-se pelo modo de produção capitalista, esse sistema é marcado pela exploração exacerbada dos recursos naturais, expropriação da força de trabalho humano. Neste contexto, perspectivado pela visão teleológica, o modo de produção capitalista erigiu-se, no entanto, uma sociedade de classes marcada pela desigualdade social, acentuada pela pobreza e miséria. Isso significa que o modo de produção capitalista implica, na sedimentação social, dividindo os atores sociais em dois grupos; aqueles que vendem sua força de trabalho e os outros como dono do meio de produção. Entendido por Santos (2005), como uma relação de exploração.

Nesse contexto, a natureza é vista como um lugar separado da vida social, não havendo, no entanto, a relação de dependência do homem e natureza. Portanto, cabe a importância de valorá-la não apenas como recurso para produção da existência humana, mas, sobretudo, como vida ou como elemento abiótico de sustentação dela. Conforme explica e conceitua Festozo e Tozoni-Reis;

A questão ambiental diz respeito à maneira como historicamente a humanidade se relaciona com a natureza e os consequentes significados atribuídos a ela. Nela estão implicadas as relações sócias e também as complexas relações entre o mundo físico e orgânico. (FESTOZO, TOZONI-REIS, 2014, p. 92),

. Lima (2004, p. 106), afirma que “a Educação Ambiental emancipatória parte de um diagnóstico de que a crise ambiental é resultante do esgotamento de um projeto civilizatório.” Nesse contexto, valorando a educação como um fenômeno típico da natureza humana sendo ela erigida pela própria ontologia, Loureiro (2005, p. 78) continua explicando o fenômeno educacional de modo a entrelaçar e aglutinar a “Educação Ambiental” como princípio fundamental para transformação da

sociedade. Sua análise sobre tal fenômeno põe-se, em juízo as derivações e julga como importante e imprescindível a EA na construção do saber humano. Dessa maneira, ele explica que;

Educação Ambiental Transformadora procura a realização humana em sociedade, enquanto forma de organização coletiva de nossa espécie, e não pela simples “cópia” de uma natureza descolada do movimento total. Tal mimese aparece assim, como uma imitação de uma natureza pensada tal qual um todo hipostasiado em relação às partes. Todo e parte são, em nosso caso, a unidade complexa de natureza-espécie cultural, Societal-natural. Todo e parte, dialeticamente são uns movimentos dinâmicos, contraditórios e complementares, mutuamente constituídos. Do contrário, ou recaísse no holismo generalista, no reino das formas e ideais sem a concretude da vida, no inespecífico, no globalismo desconexo da localidade (quando o todo “domina” as partes); ou na fragmentação, no isolamento de partes, na coisa em si sem fluxos e processos (quando a parte “domina” ou ignora o todo, (LOUREIRO, 2005, p.78)

Loureiro (2005, p.78), assume um compromisso de mudanças de paradigmas sociais e para ele, a sociedade precisa em seus ensaios construir novos arranjos de relacionamento “homem e natureza”, de modo a produzir liberdade entre o próprio ser social na sua coletividade. Em caso específico, sua crítica se constitui na questão da “sociedade livre”. Ou seja, uma sociedade onde homens e mulheres vivam democraticamente exercitando sua cidadania, do mesmo modo, buscando nessas relações a sustentabilidade na vida planetária, sem cercear a liberdade enquanto ente social na sua subjetividade e coletividade. Visto assim, Loureiro, (2005), pondera que;

A natureza deve ser pensada como movimento permanente de auto-organização e criação do universo e, portanto, da vida. Define-se, em sua gênese, pelo sentido de ordem presente na organização cósmica, mas ⁵igualmente pelo de caos; pelo sentido de permanência e de variações, junções e disjunções, manutenção e ruptura (conservação e mudança). Decorrente desse tipo de entendimento da natureza, posso dizer que a cultura é a especificidade organizacional de nossa espécie. Em sociedade, como totalidade dinâmica cultural, nos relacionamos produzindo e reproduzindo, aprendendo e reaprendendo. Seguindo a tradição dialética da Escola de Frankfurt, a sociedade livre não é a que exerce a dominação da natureza, objetivada no capitalismo pela exploração tanto em relação a nossos grupos sociais quanto em relação aos demais seres vivos. Sociedade de homens e mulheres livres é a que permite o estabelecimento democrático das relações sociais sustentáveis à vida planetária sem incorrer em preconceitos e desigualdades que impossibilitem o exercício amplo da

⁵ O termo “cidadania” encontrado no corpo desse trabalho, tem seu sentido colaborativo, visto que, em muitos dos diálogos travados entre os autores sobre a educação ambiental – imprimem a ideia de responsabilidade social, direito civil, valores éticos, construção, interação, organização e relação do homem para com o homem e com a natureza. Destarte, preconizo a leitura da obra; “A Política” (Aristóteles, apud Nestor Silveira Chaves, 2017).

cidadania. - Dialeticamente falando, para construirmos um novo patamar societário e de existência integrada às demais espécies vivas e em comunhão entre nós, precisamos superar as formas de expropriação que propiciam a dicotomia sociedade-natureza. Remeto-me, portanto, à seguinte conclusão: a educação ambiental não se refere exclusivamente às relações vistas como naturais ou ecológicas como se as sociais fossem a negação direta destas, recaindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade – dimensão inerente à nossa condição como espécie. Assim, o educar “ambientalmente” se define pela unicidade dos processos que problematizam os atributos culturais relativos à vida – quando repensa os valores e comportamentos dos grupos sociais; com os que agem nas esferas política e econômica – quando propicia caminhos sustentáveis e sinaliza para novos padrões societários. (LOUREIRO, 2005, p. 79)

Loureiro (2005, p.79), explica que a EA “é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade”. Considera que a Educação Ambiental Libertadora, por definição, tem em sua construção, valores impressos da cidadania e democracia. Vistas como elementos fundamentais para uma relação saudável e sustentável à vida no planeta terra.

O referido autor (2005, p. 79-80) acredita que “educar para transformar significa romper com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade, estando articulada necessariamente às mudanças éticas que se fazem pertinentes”. Entendemos que o autor busca defender uma educação transformadora que esteja vinculada ao bem-estar de todos. Portanto, aliado a esta ideia, enxergamos a EA crítica como uma proposta de mudanças de paradigmas na busca da sustentabilidade ambiental, social e econômica.

Destarte, Loureiro (2007), explica que, a educação ambiental precisa ligar a ecologia à sociedade. Explica que há na relação homem e natureza a vicissitude do ser social perspectivada pela própria ontogênese. Na sua visão crítica, não há dogmatismo, ou determinismo conceitual. As manifestações, nesse sentido, ocorrem em um contexto dinâmico no tempo-espaço. Do mesmo modo pondera que;

A educação ambiental crítica é bastante complexa em seu entendimento de natureza, sociedade, ser humano e educação, exigindo amplo trânsito entre ciências (sociais ou naturais) e filosofia, dialogando e construindo pontes e saberes transdisciplinares. Implica igualmente o estabelecimento de movimento para agirmos-pensarmos sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico etc.) e sobre aspectos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc.), vinculando-os. Mas o que é complexo e aparece como sendo muito complicado não está distante da prática cotidiana da

comunidade escolar. Pelo contrário, uma vez que as dificuldades e possibilidades indicadas são concretas na sociedade contemporânea, cotidianamente são vivenciadas pela comunidade escolar. Portanto, os desafios precisam ser assumidos e enfrentados pela educação ambiental e não ignorados para justificar respostas simples e a adoção de modelos de fácil aplicação (a famosa “receita de bolo”), que aliviam angústias, mas pouco ajudam ao processo educativo e à superação das condições de degradação da vida e de destruição planetária. Por sinal, é fácil observar que educadores e educandos, ao participarem da consolidação de ações afinadas com uma abordagem crítica da educação ambiental se sentem à vontade e motivados com tal perspectiva. Isso se explica, pois, ao trazermos a educação ambiental para a realidade concreta, para o dia-a-dia, evitamos que está se torne um agregado a mais, idealmente concebido nas sobrecarregadas rotinas de trabalho. Evitamos também que fique no plano do discurso vazio de “salvação pela educação” ou da normatização de comportamentos “ecologicamente corretos”. Com isso, torna-se um componente e uma perspectiva inerentes ao fazer pedagógico, potencializando o movimento em busca de novas relações sociais na natureza. (LOUREIRO, 2007, p. 68)

No texto acima Loureiro (2007, p.68) deixa claro que a Educação Ambiental Crítica destaca como uma proposta muito complexa. Trata-se da questão sociedade e natureza, ser humano e educação enlaçando com a filosofia construindo ponte para um diálogo interdisciplinar com diferentes áreas do conhecimento. Portanto, este autor interpreta essas ações como um desafio para a EAC na busca de uma transformação social e equilíbrio ambiental.

Guimarães (2007, p. 86), pondera que há, na atualidade uma crise ambiental explicitada, e essa por sua vez é resultante de um processo histórico que colocou a sociedade do lado contrário da natureza. Explica que “éramos caça e caçadores perfeitamente identificados em uma cadeia alimentar, vivendo em busca de suprir nossas necessidades biológicas”, ou seja, o homem era parte integrada a natureza. Por outro lado, conforme explica, deparamos com uma sociedade contemporânea balizada pela visão liberal, que levou o homem a condição avassaladora “de um ser cada vez mais individualista”. Ou seja, homens egoístas, que no contexto buscam cada vez mais alternativas imediatas, que atendam suas necessidades naturais e econômicas. Visto assim, fica evidente seu distanciamento da natureza, pois esta é vista meramente como recurso para atender suas necessidades materiais perspectivadas pela sociedade capitalista.

Na racionalidade que constitui e é constituída pela modernidade, o que prevalece são os interesses individuais/particulares sobre as necessidades comuns, coletivas, do conjunto. Essa prevalência justifica-se por essa postura individualista e antropocêntrica – quando a humanidade se vê como o centro, e tudo que está ao seu redor existe para atender aos seus

interesses. Essas posturas, somadas à competição exacerbada entre indivíduos, classes sociais e nações, à acumulação privada de um bem público que é o meio ambiente, à acumulação ampliada e concentração da riqueza, entre outras, intensificou tremendamente a exploração do meio ambiente e o distanciamento entre os seres humanos dessa sociedade urbano-industrial e a natureza, o que produz a degradação de ambos: sociedade e natureza. Meio ambiente é conjunto, é sistêmico, precisa ser percebido em sua realidade complexa, na sua totalidade. São partes interrelacionadas e interativas de um todo, ao mesmo tempo que é o todo interagindo nas partes. É “tudo junto ao mesmo tempo agora”, um pensamento complexo um tanto estranho para uma racionalidade cartesiana e mecanicista que tende a reduzir e simplificar a compreensão do real, do todo, e que quando procura apreendê-lo como totalidade, tende a percebê-lo linearmente e como resultado da soma das partes. A natureza é explorada por nossa sociedade como se fosse um recurso inesgotável, vista de forma fragmentada, sem a preocupação e o respeito com as relações dinâmicas do equilíbrio ecológico e sua capacidade de suportar os impactos sobre ela, o que resulta nos graves problemas ambientais da atualidade. A natureza percebida a partir de uma visão mais complexa, em sua totalidade, potencializaria a construção de uma relação entre os seres humanos em sociedade e a natureza de forma mais integrada, cooperativa e, portanto, sustentável socioambientalmente. (GUIMARÃES, 2007, p. 87)

Na citação acima Guimarães (2007, p. 87) compreende que a maneira pela qual a sociedade atual interpreta a realidade tende a prevalecer os interesses individuais e particulares de alguns grupos, sobrepondo a coletividade social, podendo ser visto como uma postura antropocêntrica. O exacerbo pela busca e concentração de riqueza provoca de certa forma grande competições entre os indivíduos ou atores sociais fretados pelo modelo de produção capitalista. Essa busca desenfreada pela riqueza somada à competitividade entre os indivíduos e sociedade requer o aumento da exploração dos recursos naturais o que gera, no entanto, maior desequilíbrio ambiental.

A sociedade atual no contexto do capitalismo vê a natureza como meio de exploração, consolidando o entendimento de que os recursos dela extraídos são infinitos. Não havendo nesse sentido, quaisquer sensibilidades e racionalidade sobre o equilíbrio ecológico. Guimarães (2007, p. 88), ainda explica que, a natureza do problema está no modelo de sociedade na qual está constituída. Entende que esse modelo de sociedade os sujeitos são individualistas, egocêntricos, consumista e acumulador de riquezas material.

Nesse sentido, o referido autor (2007, p.88), explica que as mudanças precisam ocorrer reciprocamente entre indivíduo e sociedade, pois nessa relação dialógica e dialética entre indivíduo e sociedade e que se constrói uma educação política, produzindo atores sociais, comprometidos com a transformação da

sociedade. Podemos entender que a educação ambiental em sua própria representação histórica pressupõe uma mudança socioambiental na qual não deve ser vista de forma isolada, pois esta por sua vez, tem por propósito formar sujeitos capazes de compreender a relação de interdependência dos elementos naturais que produz e sustenta a vida no planeta tal qual a humanidade faz parte.

Dessa forma, a educação ambiental se sustenta na busca de elementos que ligam as questões culturais, políticas, religiosas e sociais entre outras, tomando como fator determinante a relação homem e meio ambiente. Quintas, (2006, p. 16) defende que é preciso “praticar uma Gestão Ambiental democrática, fundada no princípio de que todas as espécies têm direito a viver no planeta, enfrentando os desafios de um contexto de privilégios para poucos e obrigações para muitos”. Carvalho (2006, p. 42), em sua análise conceitual sobre educação ambiental, traz para o centro do debate, a relevância dos movimentos sociais pois explica que, de modo geral as lutas socioambientais incorporadas nas questões ambientais, podem ser compreendidas e valoradas como partes fundamentais na integração do objeto em questão.

Neste contexto, a autora apresenta “as lutas socioambientais; natureza e cidadania”, como pressuposto teórico, e explica que;

A configuração de um conjunto de conflitos socioambientais, constituídos por lutas sociais em torno do acesso e formas de uso dos bens ambientais é, no contexto de fraca definição ideológica que caracteriza o campo ambiental, um fato importante porque concorre para dar conteúdo político ao ambiental. Estes conflitos podem operar como forças publicizadoras do bem ambiental diante das investidas dos interesses privados sobre o patrimônio natural. A submissão dos bens ambientais aos interesses privados termina por afetar sua disponibilidade para outros segmentos da população, incorrendo no prejuízo ao uso comum do bem ambiental. Muitas das lutas em torno dos bens ambientais são expressão desta tensão entre interesses públicos e privados. E, na medida que o que está sendo reivindicado é o caráter público do meio ambiente, trata-se de uma luta por cidadania. Nem todos os atores sociais envolvidos nos conflitos, (CARVALHO, 2006, p. 43)

Leff, (2001, p. 133), aponta para o conceito da racionalidade ambiental, explicando que o meio pelo qual ocorreu o processo civilizatório da sociedade atual, deu-se por uma modernidade fundada em valores e princípios da racionalidade estritamente econômica e instrumental, tal qual modelou as diversas partes da estrutura social. Estes, entretanto, se configuram pelos padrões tecnológicos, técnicas de produção, burocratização e pelo aparelhamento ideológico do Estado.

Leff (2001, p. 133) também pondera que a problemática no entorno das questões ambientais, a priori se dão ao custo socioambiental, advindo, no entanto, de uma razão fincada nas bases econômicas. Como também, segundo o autor, estas se deram pela eficácia da forma de controle, previsibilidade e uniformização e disciplina da sociedade, sobretudo pelo bom uso das novas tecnologias. A questão ambiental nesse sentido exige do estado à coerência e reforma democrática, no sentido de introduzir novas regras ecológicas sobre forma vigente da atuação econômica ao mesmo tempo, produzir novas técnicas que sejam capazes de obstruir o efeito devastador provocado pela lógica do capital.

Bauman, (2009, p. 105), pondera que; “a sociedade de consumo tem por premissa satisfazer os desejos humanos de uma força que nenhuma sociedade do passado pode realizar ou sonhar”. Este autor entende que o consumismo é uma prática que propicia o acúmulo de lixo, formando-se, montanhas de descartáveis consequentemente eleva a taxa de mortalidade comprometendo assim, a saúde da população, sobretudo as mais vulneráveis.

Tozoni-Reis, (2004, p. 68), explica que; “podemos refletir acerca do crescimento populacional como causa dos problemas ambientais, com objetivo de compreender as representações da relação homem e natureza”, pondera que o crescimento populacional deva sim, ser uma grande preocupação, mas, não deve ser pensada fora do contexto da exploração da natureza, sobretudo a exploração dos “homens pelos homens” (2004, p. 68), em uma sociedade marcada pela desigualdade.

Em sua análise, Tozoni-Reis (2004, p.68), defende que; “as problemáticas do poder, da democracia e da autonomia tem que estar no horizonte das políticas do enfrentamento do crescimento populacional com vista ao equilíbrio ambiental” A autora explica que a questão populacional, para algumas vertentes, sempre será um fator determinante para solução dos problemas ambientais e ao mesmo tempo torna-se comum as manifestações contrárias ao antropocentrismo, sendo nesse sentido, reducionistas frente à relação homem e natureza.

⁶ O termo “Ontologia Humana” citado no corpo do texto, encontra-se na obra de LUKACS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013. Nesta obra o autor apresenta o trabalho por teleologia. O trabalho como modelo de práxis social. A relação “sujeito – objeto” no trabalho e suas consequências. A produção. O ideal da ideologia. E o estranhamento. – Nesta obra o autor dialoga profundamente com as teorias de Marx e Engels.

Guimarães (2004, p. 20), vê a necessidade de ampliar o olhar e o entendimento sobre a Educação Ambiental Crítica, O autor explica que, no contexto a Educação Ambiental, vem se consolidando diante da sociedade, ganhando notoriedade em nível global. Pondera que a Educação Ambiental Crítica vem se posicionando como requisito de transformação da realidade social.

Tozoni-Reis (2004, p. 70), estende seu debate, propondo uma discussão sobre a “pedagogia ambiental”, trata-se nesse sentido de uma análise instrumentalizada por elementos relevantes, valorando e reconhecendo o papel da educação e educação ambiental, na busca do equilíbrio entre homem e natureza. Do mesmo modo, explica que muitos dos professores procuram soluções na subjetividade humana para solucionar os problemas ambientais. Fica claro à ideia de altruísmo, solidariedade, humanismo, uma forma pela qual o sujeito ou o indivíduo desenvolva sua consciência ambiental.

Visto assim, uma sociedade com maior número de indivíduos com conhecimento tende, portanto, buscar um equilíbrio ambiental. A referida autora (2004, p. 76) também defende que; “a educação em sua particularidade ambiental, cabe à preparação dos indivíduos pela transmissão do conhecimento acumulado”. Tozoni-Reis, (2004, p.78-79) em sua análise continua a valorar a questão do trabalho, e aponta como relevante e essencial. A autora dialoga com (MARX, 1993), que diz que o homem por meio do trabalho transforma a natureza com objetivo de atender suas necessidades, garantindo nesse sentido sua própria existência

2.8.8 Síntese sobre as diferentes conceituações da Educação Ambiental

A análise realizada a partir das discussões apresentadas acima abre portas para a interpretação acerca da EA nos PPP das referidas escolas. Cada documento traz para si os interesses de cada instituição, pois os conteúdos contidos neles atendem a necessidade subjetiva de cada escola. Portanto, faz sentido a abordagem das concepções e fundamentações teórica da Educação Ambiental neste trabalho de pesquisa, vendo nele a possibilidade de poder interpretar de forma crítica a EA contidas nos PPP analisados.

Podemos enxergar a história e conceituação da EA como um dos pilares necessários na elaboração de um projeto político pedagógico, considerando que o professor em sala de aula faça dessas teorias a base de ensino sobre EA. Nesse ponto, a escola deve instigar os professores a elaborar um plano de Educação

Ambiental que possibilita ao aluno pensar criticamente de modo que a aprendizagem aconteça de forma global, onde os registros e relatos históricos sobre a EA sirvam como ponto reflexivo para discutir os eventos na atualidade criando novos conceitos. Portanto, postulamos por uma EA crítica e transformadora e que está a priori, esteja evidente nos documentos representados pelos PPP das escolas.

É preciso estar claro nos PPP, uma EA que possibilita o educando a compreender o mundo em suas múltiplas determinações, históricas, econômica, cultural, dando a ele condições de tornar-se um sujeito com autonomia capaz de interagir com o meio e transformar a realidade em que vive. Desse modo, os conteúdos sobre EA nos PPP devem servir de base e ferramentas para conduzir o aluno a desenvolver uma consciência crítica da realidade em que vive e propor mudanças.

Nesse contexto, o diálogo se estabelece com a educação, converge para autonomia do sujeito, indo ao encontro da função social da escola que busca por meio de seus instrumentos pedagógicos promover no alunado seu pleno desenvolvimento intelectual e suas habilidades superiores. Visto assim, recorreremos às leis de diretrizes de bases em seu Art. 22 da (LDB, 9394/96), quando diz que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Frigotto, em seu parecer, aponta para o conceito de “omnilateral” uma das preocupações de Marx sobre o desenvolvimento do homem em sua totalidade. Do mesmo modo, Freire (1996) atenta para o slogan de uma educação libertadora pois em seu olhar o sujeito, ao alcançar liberdade, ganha também autonomia.

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO A LUZ DA PEDAGOGIA CRÍTICA

Nesta seção, discutimos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) na perspectiva da pedagogia crítica, na qual buscamos dialogar com diferentes autores que defendem a relevância e construção do PPP. Esta análise pode ir além da compreensão sobre gestão escolar, contribuindo assim na interpretação dos documentos que foram investigados e compreendendo como a EA está contemplada nos PPP. Nesse sentido, o nosso ponto de partida começa com uma reflexão sobre

a função social da escola pois entendemos que a principal função social do ensino escolar é a busca pela formação do sujeito com conhecimento científico e crítico e que o mesmo possa lutar pelo pleno exercício da cidadania, reconhecendo seus direitos e deveres de cidadão.

Ao pesquisar sobre PPP a luz de teorias críticas, estamos de certa maneira trazendo ao debate a proeminência da EA nos PPP analisados. Nesse olhar, toda a discussão sobre a gestão democrática das escolas inseridas neste trabalho tende a erigir e somar com a ideia de EA transformadora na qual defendemos neste estudo. Portanto, julgamos necessária uma análise histórica e conceitual dos PPP com objetivo de contribuir com esta investigação sobre a EA constante nos referidos documentos.

Visto dessa forma, recorreremos a LDBEN (BRASIL, 1996) ou Lei de nº 9.394/1996 que no seu Art. 2.º quando diz que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Ainda nesse entendimento, o inciso III da LDBEN (9394/1996) estabelece e preconiza sobre a importância de “elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. Desse modo, o PPP é um documento que nos permite interpretar a educação como um ato democrático e consensual.

Nesta análise atentamos para Saviani e Duarte (2012, p. 13) quando explicam que “pode-se considerar como consensual a definição da educação como formação humana”. Os autores explicam sobre o ensino e aprendizagem dizendo que “uma vez constatado que o homem é um ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural escapa-lhes a possibilidade de realização do ato educativo”. Portanto, pressupõe uma ideia de autonomia na qual leva o homem a escolher o caminho da transformação social.

Os autores supracitados Saviani e Duarte analisam o contexto e explicam sobre a liberdade humana e sua capacidade de transformação pois se o homem tem o poder de escolher aceitar, rejeitar e transformar, isso significa que ele é livre para

tomar decisões. Visto assim, “se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las”, ou seja, o homem perpassa a capacidade de resolver situações pessoais colocando-se em uma perspectiva situacional e universal, legitimando sua maturação intelectual no sentido de tomar decisões, configurando, portanto, a sua liberdade.

Nessa perspectiva, a educação é valorada como “promoção humana”. Diante disso, Saviani e Duarte (2012) refletem sobre o papel da filosofia da educação, uma vez que ela exerce várias funções, cabendo a ela nesse sentido, “a tarefa precípua de acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional”. Saviani (2008, p.11) ainda pondera que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Sendo assim, o entendimento da natureza da educação vai além da compreensão da natureza humana. Para tanto, ao explorar esse conceito, o autor relaciona a educação com o processo de trabalho humano.

Ao relacionar o processo educativo ao mundo trabalho, Saviani traz a reflexão sobre o processo de produção da existência humana. Haja vista que para o homem produzir materialmente precisa *a priori* produzir-se mentalmente o objeto da ação, “o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais”, ou seja, o trabalho imaterial. Este, por sua vez, exige do homem o pensamento antecipado, organizacional de suas ideias, construindo, entretanto, seus conceitos, símbolos, habilidades, valores regras entre outros. Estas proposições coadunam com as propostas da Educação Ambiental discutidas nesta pesquisa.

Nesse caso, a natureza da educação e sua especificidade nos leva a entender que o ensino é educação. Contudo, a atividade do ensino pressupõe a relação aluno e professor, ou seja, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e seu consumo. A aula é produzida e consumida ao mesmo tempo”, de modo a ser preparada pelo docente e consumida pelo discente, dito por Saviani, (2008, p. 13). De igual modo, Cury (1986, p. 15) compreende que a educação se constrói do conjunto da sua unidade dialética e com sua totalidade, podendo ser vista como um processo que conjuga os desejos e determinações do homem em seu contexto histórico-social.

Saviani (2008, p. 13-14), ainda contribui dizendo que tudo aquilo “que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelo homem. Aí se incluem os próprios homens”. Nesse sentido, o autor afirma que a “natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base biofísica”. Por

consequente, o trabalho educativo é uma forma de construir-se enquanto indivíduo e coletividade. Portanto, o objeto da educação trata-se de certa maneira, de “identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”. Nesse caso, compreendemos que o processo de humanização passa pelo processo de educação.

Visto assim, essa reflexão sobre o processo de democratização da escola traz ao debate a ideia de currículo. Para Saviani (2008, p.16), o “currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pelas escolas”. Esse autor ainda afirma que currículo é tudo o que a escola faz. Não há nesse sentido, uma separação entre curricular e extracurricular, pois tudo aquilo que acontece no ambiente escolar se refere à totalidade do currículo. Visto assim, podemos considerar a Educação Ambiental como parte do currículo, tendo em vista que esta temática permeia todo o ensino escolar na qual ela pode ser interpretada como uma proposta transversal na grade curricular.

3.1 O projeto político pedagógico como documento orientador do trabalho escolar.

Compreendemos que o Projeto Político Pedagógico é um dos maiores desafios para escolas públicas na atualidade, ele é enxergado pelo nível de importância que representa para o alcance do sucesso escolar. O PPP destaca-se por conter em seu núcleo um conjunto de ideias que permite professores, equipe pedagógica e comunidade escolar a tomar decisões sobre o rumo do trabalho escolar. Por essas razões o PPP representa o marco referencial da escola, e que no olhar de Nogueira (2009, p. 42), “O PPP deve se destinar a analisar, detectar, mexer e projetar ações para prevenir as situações referentes à formação do aluno e não ser um documento que visa apenas atender uma necessidade burocrática”. Diante do contexto, atrelamos esta ideia o objeto central da nossa pesquisa, da qual se destaca a EA constates nos PPP do conjunto de escolas investigadas.

Nesse contexto, o PPP é visto como documento orientador que dá possibilidade a comunidade escolar a escolher e decidir sobre o rumo das atividades pedagógicas realizadas no chão da escola. Enxergamos esse documento como parâmetro para o direcionamento de todo trabalho pedagógico e como de fato é, pois como já citado, o PPP constrói-se a partir de consenso e da participação da comunidade escolar. Neste caso, falamos como profissional docente que vive o dia a

dia no ambiente escolar, trabalhando com crianças, adolescentes e jovens que ainda estão em plena formação do caráter. Assim, refletimos sobre o quanto uma Educação Ambiental Crítica, uma vez contemplada nos PPP, poderá fazer a diferença no trabalho docente reverberando na vida dos alunos tornando-os mais críticos e consciente da realidade socioambiental.

Faz sentido esta análise, uma vez que a ideia explicitada vai ao encontro de uma EA transformadora defendida neste trabalho de pesquisa. Nesse caso, a escola, ao elaborar os PPP precisa ter clareza sobre a relevância da Educação Ambiental em seu currículo. Não obstante, essa proposta não pode ser vista como ponto facultativo na execução do trabalho docente, mas como um fator necessário para o desenvolvimento do saber escolar.

Para nós, enquanto docentes, é imprescindível a contemplação da EA nos PPP pois pela própria constituição deste documento revela o quanto facilita e viabiliza o trabalho docente. Em nosso olhar, a clareza da EA nesses documentos corrobora para o desenvolvimento do trabalho docente, abrindo caminhos para mudanças de paradigmas no ponto de vista ambiental, podendo ampliar a capacidade de professores e alunos pensar e agir criticamente a transformação da realidade social. Portanto, é crucial a inserção da EAC nos PPP e esta deve dialogar com a estrutura de toda construção desse documento.

Nogueira (2009, p. 40), em suas instruções sobre a construção do PPP, aponta para uma estrutura na qual se destaca como marco referencial e pode interpretar como um dispositivo pedagógico a ser adotada pela escola. Nesse caso, há de se revelar sua identidade, sua capacidade crítica de entender e julgar o mundo, compreender os ideais de sociedade, sobretudo decidir por não aceitar tudo aquilo que não soma com o progresso escolar. Dessa mesma maneira, o autor destaca o “marco situacional, doutrinal, político ou filosófico, operativo ou pedagógico”. Entendemos que esse autor enxerga o PPP como um documento que fundamenta o trabalho escolar.

No marco situacional, Nogueira (2009, p. 40) enfatiza que a organização escolar “posiciona-se como parte de um contexto maior e global, não se restringindo apenas aos problemas e ações da escola, mas da Cidade, Estado, País do mundo etc.”. O autor pondera que para construção desse referencial é preciso apropriar-se de uma “visão sistêmica”, ou seja, ter clareza da totalidade em relação às partes.

De igual modo, o autor supracitado, ao discutir o marco situacional, doutrinal, político ou filosófico, pondera que essa ideia se refere a “proposta da escola, em termos sociais, políticos e filosóficos, para formação do sujeito e a construção da sociedade desejada”. Ainda em sua interpretação, Nogueira (2009, p.40) destaca que “a escola delinea a proposta de atuação, fundamentada em estratégias, metodologias e ações pedagógicas voltadas as definições assumidas para formação do sujeito e da sociedade intentada no marco doutrinal”. Entendemos que o autor se preocupa com encaminhamento e estruturação do PPP visto que este é sobretudo o marco referencial do trabalho escolar.

No contexto da educação e na importância dos PPP, buscamos dialogar com Silveira (2002, p.34-36). Segundo ele, a educação faz parte do conjunto de direito e é, sobretudo uma conquista necessária para garantir ao indivíduo a sua humanidade. Frigotto (2001, p. 63) traz a reflexão sobre a educação como direito definido no espaço público, mas a serviço do mercado. Segundo esse autor, as reformas culturais que ocorrem no âmbito educacional ocorrem a partir de interesses e estratégias do Estado. Portanto, essas ocorrências se dão no plano político institucional, econômico e administrativo.

Tendo em vista as discussões sobre o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento imprescindível e orientador dos trabalhos escolares, cabe, nesse contexto, refletir sobre as palavras de Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, pois é reflexivo quando esse autor assegura sobre a importância da formação docente e o trabalho educativo. Para tanto, Freire (1996) associa a formação do professor com o ato de cozinhar alimento. Para ele, são exemplos práticos, pois o cozinheiro *a priori*, precisa saber como procede ao acender o fogão, o fogo ou chama precisa estar em condições favoráveis para o processo de cozimento, saber como harmonizar os temperos condicionando o bom sabor. Portanto, na visão desse autor, a prática de cozinhar prepara o novato a tornar-se um grande cozinheiro.

De igual modo, Freire ainda em sua obra Pedagogia da Autonomia (1996, p.12), cita o exemplo da prática do velejador, que por sua vez precisa ter domínio sobre o barco e todas as suas funções. Para ele, o navegador precisa ter conhecimento sobre o vento, tão somente sobre sua força, direção, velocidade. Além disso, ter domínio ou controle sobre as velas de modo a colocar na posição correta para o êxito da navegação. Desse modo, ao entendermos esse autor,

compreendemos que o professor deve ter um amplo domínio e conhecimento sobre o PPP de sua escola pois esse documento é a base da orientação de todo trabalho docente.

Por conseguinte, Freire (1996) faz uma reflexão crítica entre teoria e prática pois em seu olhar, essas duas partes precisam ser conjugadas e aglutinadas de modo que a ausência da teoria à prática é meramente ativismo. Nesse contexto, o autor suplica a participação da teoria crítica na formação docente na qual, postula que os “conteúdos cuja compreensão, tão rara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora.”. Em seu entendimento, é necessário que o professor, em sua prática educativa, reconheça que ensinar não é transferir conhecimento, mas dar oportunidade e possibilitar a criação e produção do saber.

Dar a devida importância ao PPP como documento orientador dos trabalhos escolares permite refletir sobre as palavras de Freire (1996, p.12-14) sobre o papel do educador democrático. Já é sabido que o PPP é, sobretudo, um documento inteiramente democrático, sendo este construído a partir de um consenso escolar. Nesse contexto, o autor reflete sobre a prática do professor e preconiza sobre a importância de trabalhar no educando sua capacidade crítica.

Em regras gerais é, sobretudo, “trabalhar com o educando a rigorosidade metódica com quem deve se aproximar do objeto”, dito por Freire (1996,12-14) o que requer, no entanto, a presença de professores e alunos com posturas “criativas, instigadoras, inquietos e rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Nesse sentido, podemos compreender essa observação como um ato imprescindível no processo de ensino e aprendizagem e deve iniciar na construção do PPP.

Nessa mesma direção, Freire (1996, p.13-14) atenta para importância do papel do professor e preconiza dizendo sobre a relevância de ensinar conteúdo, mas, sobretudo ensinar o aluno a pensar criticamente. Sua crítica também se dá quando afirma sobre impossibilidade de haver criticidade no trabalho docente, se este continua com a prática de um professor memorizador, mecânico, repetidor ao ponto de ler grandes textos e livros, todavia, porém, não consegue ler a realidade do que está ocorrendo ao seu redor, no seu país e no mundo.

Segundo o autor supracitado, “não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado”, dito por Freire (1996, p.14). Desse modo, Freire pode ser interpretado como aquele que postula por um professor que pensa criticamente. Nesse entendimento, ser um professor crítico é

levar o aluno a compreender como seres históricos, ou seja, a compreensão de estar no mundo e com o mundo e assim perspectivar pela transformação do mundo. Tal posicionamento permite a exegese do texto como escola democrática pois ser crítico coloca o indivíduo na condição de liberdade. Tal entendimento coaduna com a proposta da construção do PPP. Conforme já citado, esse é um documento é erigido a partir de uma ação conjunta, sobretudo democrática.

3.2 Projeto político pedagógico como princípio democrático

Ao tratar de liberdade, autonomia e cidadania como um construto do Projeto Político Pedagógico, buscamos, nesse sentido, um diálogo com Gadotti (1998, p. 15) pois em sua análise “nunca nossas escolas discutiram tanto autonomia, cidadania e participação. É um dos temas mais originais e marcantes do debate educacional brasileiro de hoje.” Segundo esse autor, toda essa preocupação tem se convertido em pedidos por um PPP próprio e original de cada instituição de ensino.

O autor citado acima explica que é comum se confundir PPP com Plano Diretor da escola. Para ele, o PDE faz parte do PPP, contudo não é todo o projeto, pois é passivo de alterações. Ora, pois um “projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa”, Gadotti (1998, p.15) ainda explica que o PPP não rejeita o instituído da escola tendo em vista que ele é a própria história da instituição. De igual modo, segundo esse, autor não se “constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo”. Nesse sentido, o PPP sempre será inconcluído permitindo uma revisão ou uma reestruturação.

Fica claro, entretanto, que a elaboração do PPP de qualquer escola não é uma exclusividade da direção, pois se assim fosse deixaria de ser democrático interpretado por Gadotti (1998, p.15-16). Em sua análise, o autor considera que “cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições”. Para ele, não há semelhança entre elas. Para tanto, as atribuições não devem ser iguais para todas as escolas, visto que cada uma possui sua particularidade. Explica que “a arrogância dá lugar à criatividade e ao diálogo”. Contudo, a criatividade, nesse caso, pode erigir a partir de trabalho democrático ou consensual no chão da escola.

Nesse sentido, a gestão democrática da escola postula por uma mudança de paradigma dos envolvidos na comunidade escolar, exige, no entanto, novos olhares e percepções no tocante ao PPP. É preciso desconstruir a ideia de que escola

pública é um aparelho burocrático sujeitado ao Estado. Acerca dessa questão, a gestão democrática traz autonomia aos integrantes da comunidade escolar permitindo que todos assumam seu protagonismo, conforme interpretado por Gadotti (1998, p. 16).

Ainda nesse olhar, Gadotti (1998, p. 16) explica que há pelo menos dois motivos que “justificam a implantação da gestão democrática na escola pública”. Para ele, é papel da escola formar cidadão para o exercício da cidadania, sendo ela, a primeira a dar exemplo. Cabe à escola, entretanto, reconhecer sua importância e limitação colocando-se como uma instituição pública a serviço da sociedade. Nesse caso, a gestão democrática pode melhorar o que é exclusivo da escola, ou seja, o seu ensino, e além disso, colocar como atores todos os envolvidos no processo.

Visto dessa maneira, a aprendizagem acontece quando o aluno se torna consciente de seu papel social enquanto sujeito histórico e sabe sobre a importância que os processos de aprendizagem têm em sua formação. Desse modo, o aluno deve enxergar como imprescindível o envolvimento de todos nas decisões e projetos da escola, assim, “não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem” citado por Gadotti (1988.p.18). Contudo, não se traduz em mero ativismo ou protagonismo por parte dos sujeitos históricos.

Por conseguinte, esse envolvimento e participação reverberam o próprio ato ou prática pedagógica. O autor citado acima fala sobre alguns parâmetros que considera de certa forma como limitações e obstáculos para instauração de um processo democrático e parte constituída do PPP da escola, no contexto o autor explica que:

Nossa pouca experiência democrática; a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases; a própria estrutura vertical de nosso sistema educacional; o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional; o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional. Enfim, um projeto político-pedagógico da escola apoia-se: no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; na participação e na cooperação das várias esferas de governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (GADOTTI, 1998, p. 18)

Nessa análise, o referido autor (1998, p.18) explica que o PPP da escola depende da manifestação dos envolvidos, o que para ele, este documento se

constrói de maneira interdisciplinar. O PPP significa lançar-se para frente, sair da zona de conforto, saltar-se para o futuro. Implica-se em ações intencionais e objetivadas. Motta, Romão e Padilha (1998, p. 31) discutem sobre a carta escolar e planejamento coletivo. Os referidos autores consideram que a carta escolar serve de base ou instrumento de sondagem de modo a realizar a interpretação de dados sobre os indicadores educacionais e isso permite a construção democrática do PPP.

Na análise de Motta, Romão e Padilha (1998, p, 56), os autores preconizam que “pensar em planejar a educação é parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar o trabalho escolar”. Visto assim, podemos compreender que a organização do PPP é, sobretudo, uma forma de enfrentar os possíveis problemas que eventualmente ocorrem no andamento escolar. Portanto, é fortalecer as relações interpessoais entre os profissionais envolvidos no mecanismo de ensino e aprendizagem e que esses estejam ancorados em um só propósito e intencionalidade de formar cidadãos críticos e conscientes da realidade social.

3.3 Projeto político pedagógico a luz dos documentos regulatórios e sua relação com as teorias críticas

Temos que olhar a educação como possibilidade de formação e transformação da humanidade, instituindo-se no homem a liberdade de pensar e transformar a realidade social. A escola, nesse caso, destaca-se como um lugar fértil e disseminador dos saberes sistemáticos. Para que tudo isso aconteça é necessário, porém, que os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem estejam, sobretudo, firmados em um propósito de transformação da realidade. O PPP, conforme já citado, é um documento que deve ser elaborado a partir de um consenso, sobretudo, democrático e que esteja alinhado às Diretrizes e a Base Comum Curricular (BNCC) vigente em nosso país.

Nesse contexto, apresentamos alguns dos documentos regulatórios do PPP, especificamente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, Lei federal (BRASIL, 1996) e nova BNCC (BRASIL, 2018). Buscamos, portanto, compreender o posicionamento teórico metodológico, ou seja, como esses documentos se posicionam em relação às teorias críticas.

Nessa perspectiva, remetemos a LDBEN analisando a Lei nº 9394/96 o que diz no Art. 1.º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

De igual modo, a mesma lei pode ser interpretada a partir dos princípios democráticos na gestão escolar, pela qual é encontrada no Art. 15:

[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Tal análise permite compreender e interpretar o texto sob a égide da pedagogia crítica. É sabido que essa pedagogia se apropria de saberes e ideologia que busca compreender o homem enquanto ser social historicamente moldado pela relação que este constrói entre natureza e sociedade. Saviani (2008, p. 132) contribui apresentando o contexto histórico da pedagogia-crítica, o que para ele, a década de 1970, marcou-se a gênese da pedagógica crítica no Brasil. Tratou-se de uma necessidade histórica de tecer crítica ao sistema educacional desse período.

Nesse contexto, cabe aqui apresentar o Art. 23 da Lei supracitada, pois a mesma Lei estabelece que a “educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização (...)” (BRASIL, 1996). No inciso 1º fica claro, portanto, a liberdade da escola em reclassificar os discentes que foram transferidos ou imigrados de outros países.

Kuenzer (2005, p. 52) apresenta uma análise sobre o Novo Ensino Médio na qual traz uma reflexão sobre o princípio da autonomia descrito na LDB. A autora pondera que “a concretização dos princípios apresentados exige uma autonomia do sistema público Estadual”. No seu entendimento, o PPP deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento cognitivo e que eles apropriem do conhecimento sistemático ou científico. Portanto, é possível interpretar a visão da referida autora que o PPP se constitui como um documento orientador, representa assim a base do processo de autonomia do sujeito tornando-o crítico e transformador de sua realidade.

3.4 Uma síntese da análise apresentada sobre a construção do Projeto Político Pedagógico

O estudo levantado sobre o PPP à luz da pedagogia crítica nos permite compreender e interpretar sobre a real condição e intencionalidade desse documento. Fica claro, no entanto, que este documento assume um peso de importância no direcionamento de todo trabalho escolar. Portanto também compreendemos que os princípios democráticos devem permear todo processo de elaboração do PPP, servindo-o de base e objetivação na formação de um sujeito crítico e fundamentado no conhecimento sistemático.

Nesse caso, levar o sujeito a ser crítico é sobretudo conduzir o sujeito aprendiz a ser capaz de interpretar sua realidade e propor alternativas de mudanças na sociedade. Tão logo, subscreve que a escola no cumprimento de sua função deve constituir-se da plena autonomia na elaboração do PPP, pois somente ela tem o conhecimento da real situação do seu público de alunos, profissionais e de toda comunidade escolar.

Desse modo, relacionamos tais propostas ao objeto da nossa pesquisa da qual se intitula como Educação Ambiental Crítica constante nos PPP das Escolas Públicas pertencente ao NRE de Paranaíba Paraná, possibilitando inúmeras indagações acerca da responsabilidade das escolas na elaboração desses documentos. A escola não pode enxergar a EA como um simples objeto de estudo na qual fica facultativo ao professor trabalhar ou não com seus alunos. Contudo ela deve assumir seu protagonismo ambiental reconhecendo seu papel social perante a sociedade, ao mesmo tempo cobrando do estado o agir dos demais aparelhos ideológicos a responsabilidade jurídica e outras políticas públicas com vista a alcançar a equalização ou equilíbrio ambiental.

Não se trata, no entanto, de uma análise simplista no sentido de observar os PPP apenas no campo teórico, vendo como um documento normativo das escolas fixa ou representativo do trabalho pedagógico de toda equipe escolar. Os PPP devem ser vistos como documentos resultantes das ações democráticas de todos os envolvidos no ambiente de ensino por isso a EAC deve encontrar seu espaço na elaboração e execução desses projetos. Portanto, faz necessário no contexto dessa pesquisa a abordagem histórica e conceitual da construção dos PPP numa visão crítica e transformadora.

Nesse sentido, retomamos as verdades da Lei 9.394/96 citada no corpo do texto quando diz:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Portanto, cabe aqui uma reflexão perspectivada por um olhar crítico com vista a entender que este estudo revela um diálogo travado entre os diferentes pensadores da pedagogia crítica.

No entendimento de Saviani (2008, p.11-13) há uma necessidade humana de desenvolver-se enquanto ser ontológico e entender que o homem é o único animal que precisa produzir sua própria existência e isso se faz por meio do trabalho, o trabalho a priori é uma ação pensante devidamente arquitetada.

Nesse contexto a ideia acima apresentada nos permite entender que o homem é um ser que está em constante transformação. Portanto, a contribuição de Saviani (2008, p.11-13) para o entendimento sobre o PPP reforça a ideia de que este documento não é um fim em si mesmo o que implica, entretanto, todo o envolvimento da comunidade escolar em propor mudanças quando for necessário.

Nessa mesma direção, refletimos sobre as palavras de Freire (1996, p.13) quando diz que: “trabalhar com o educando a rigorosidade metódica com quem deve se aproximar do objeto” notadamente a ideia desse autor contribui no sentido de valorar o PPP como um instrumento pedagógico orientador do trabalho escolar.

Nesse entendimento, Paro (2001, p.58-59) em sua obra: *Escritos Sobre Educação*, traz uma importante contribuição quando discute a participação da comunidade na gestão escolar. Considera importante e enxerga como um direito dos pais, alunos e comunidades nas decisões escolares. Nesse sentido, podemos atrelar esta ideia a proposta da Educação Ambiental Crítica da qual enxerga a transformação social pelo viés da democracia.

Para tanto, a soma dos argumentos dos autores citados no corpo deste estudo, permite, sobretudo a compreensão de que o PPP transcende à especificidade do professor em dominar seus componentes curriculares. Na verdade, trata-se de um trabalho colaborativo de todos os envolvidos, certificando-se sobre a preponderância dos aspectos políticos, sociais e econômicos na elaboração execução de todo trabalho devidamente planejado. Nesse caso, cabe a todos os

envolvidos reconhecer a relevância do PPP como documento orientador do trabalho escolar.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Percursso Metodológico

Na presente seção, apresentamos o percurso metodológico que trilhamos até o momento a fim de alcançar os objetivos acima elencados. Para tanto, este trabalho caracteriza-se como uma Pesquisa Qualitativa, de natureza exploratória e que contou com Análise Documental e Levantamento Bibliográfico.

Existem dois grupos principais quando se trata de documentos: documentos escritos e documentos iconográficos. O primeiro grupo pode ser descrito como documentos provenientes de fontes jurídicas, documentos parlamentares, publicações administrativas, documentos particulares, texto escrito (ou narrado) provenientes de jornais, cartas, revistas, imprensa falada, entre tantos outros. O segundo grupo é caracterizado por desenhos, caricaturas, pinturas, fotografias, objetos, canções folclóricas, peças de vestuário etc. (MARCONI, LAKATOS, 2017). No que se referem à autoria os autores citados consideram que as fontes documentais podem ser oficiais ou pessoais, isto é, de domínio público ou privado final. Para os acervos de cunho privado poderiam restringir o acesso do pesquisador a esses documentos, sendo esse um fator limitante.

Segundo Gil (2019), documentos são fontes estáveis de pesquisa e que, por sua natureza, podem proporcionar ao pesquisador grande economia em relação aos custos. Outra grande vantagem na pesquisa documental trata-se da baixa possibilidade de exposição dos participantes de pesquisa. Segundo esse autor, documentos são fontes ricas e estáveis passíveis de investigação social, sugere que esses podem ser classificados como fontes importantes como registros institucionais escritos, documentos pessoais, documentos provenientes de veículos de comunicação de massa, registros estatísticos, censos, entre outros. Esse tipo de pesquisa exige organização e expertise por parte do pesquisador na disposição dos dados na identificação e adequada escolha das fontes de pesquisa.

São exemplos de documentos públicos: texto de projeto de lei, documentos governamentais, relatório de órgãos governamentais, sentenças judiciais, boletim de ocorrência, atas de sindicatos dados provenientes de relatórios de associações,

documentos litúrgicos, discurso proferido por políticos, entre outros exemplos (GIL, 2019). Entre esses documentos públicos, podemos citar o documento conhecido como projeto político pedagógico, doravante PPP, disponível para consulta pública em diferentes escolas.

Ainda nesse contexto, Gil (2002, p. 45) explica que a pesquisa documental é bem semelhante a pesquisa bibliográfica. Segundo o autor, a diferença entre estas modalidades está na natureza da fonte. Nesse caso, ele afirma que a pesquisa bibliográfica é alimentada por diferentes fontes teóricas enquanto a pesquisa documental resulta-se em um trabalho analítico. Portanto, a pesquisa documental é vista pelo referido autor como um material que não recebeu o tratamento analítico, contudo, ele pode ser reproduzido de acordo com a necessidade do objeto a ser pesquisado.

Gil (2002, p. 46) afirma que na pesquisa bibliográfica as fontes em sua maioria são impressas, podendo encontrar nas bibliotecas. Por outro lado, na pesquisa documental, as fontes são variáveis e dispersas, o que exige muito mais atenção e comprometimento por parte do pesquisador. Em uma pesquisa documental, é sabido que os documentos nem sempre estão disponíveis ao pesquisador quando, na verdade, poderão estar sob a tutela de órgãos públicos e privados. Nesse caso, cabe ao pesquisador encontrar caminhos para o acesso a esses documentos e realizar a pesquisa.

Fica claro para o autor supracitado que as pesquisas documentais e bibliográficas às vezes se confundem, visto que em algum momento as fontes são as mesmas. Em sua análise, os boletins, jornais e revistas podem servir de documento e ao mesmo tempo como fontes bibliográficas. Portanto, segundo Gil (2002, p. 46), dependendo da ocasião, uma pesquisa bibliográfica pode ser configurada como documental.

Gil (2002, p.46) salienta que a pesquisa documental possui pontos de vantagens em relação à pesquisa bibliográfica. Em seu olhar, na pesquisa documental, os documentos possuem fontes concretas, ricas e consolidadas. Para o autor, outra especificidade da pesquisa documental está no baixo custo dando possibilidade de o pesquisador aprofundar em seu trabalho de investigação. Portanto, a pesquisa documental apresenta-se vantajosa em relação à pesquisa bibliográfica no sentido de facilitar o trabalho do pesquisador.

A partir dessa análise teórica do que venha ser uma pesquisa documental, propomos como ferramenta de apoio para análise dos dados deste trabalho a Análise Textual Discursiva (ATD), enxergando nela a possibilidade de melhor interpretar os discursos apresentados nos PPP. A ATD está sendo usada neste trabalho como instrumento de interpretação dos textos analisados. Desse modo, apresentamos nos parágrafos subjacentes todo encaminhamento e conceituação da ATD.

Após selecionado o documento PPP para análise nesta pesquisa qualitativa, elegemos como forma de análise dos dados a Análise Textual Discursiva (ATD) como proposta por Moraes e Galiazzi (2019). A ATD pode ser compreendida como indutiva. Doravante, buscamos como base os pressupostos teóricos metodológicos fundamentados em Moraes e Galiazzi pois suas teorias em muito contribuem no desdobramento desse estudo.

A proposta de ATD aqui apresentada pode ser caracterizada como método misto (dedutivo e indutivo), no qual, as produções das categorias são definidas por meio da junção entre indução e dedução enquanto modelos complementares e que se aprimoram. Assim, tratam-se de categorias elaboradas antes das análises, somadas as categorias emergentes e extraídas a partir da análise do *corpus* da pesquisa.

a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do "corpus", a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar a emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.34).

A escolha da ATD como método para este trabalho partiu da necessidade de compreender e interpretar o discurso sobre Educação Ambiental constantes no PPP de diferentes instituições de ensino público pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranaíba, PR. Ao definir o *corpus* de pesquisa, estamos referindo propriamente ao texto escrito constantes dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes. Trata-se de documentos passíveis de investigações, uma vez que são eles os documentos orientadores da escola em diferentes instâncias.

O pressuposto metodológico ao qual referimos a ATD destaca-se como uma proposta inovadora visto como pré-requisito para o desdobramento dessa pesquisa.

Nesse caso, a ATD seria uma ferramenta capaz de elucidar o fenômeno? Ou, de outro modo, permitiria a interpretação dos textos dos PPP a partir da construção dos metatextos inferidos pelo olhar crítico e sistemático dos pesquisadores? Sem dúvida, tais indagações corroboram para desenvolvimento dessa pesquisa na qual entendemos a que a ATD é sobretudo uma ferramenta de pesquisa que auxilia nos diferentes métodos, sendo ela capaz de elucidar fenômenos a partir de um olhar interpretativo.

Para Guimarães e Paula (2020), a ATD tem como um dos pilares as correntes filosóficas, entendidas como fenomenologia e hermenêutica. Essas correntes detêm pressupostos filosóficos que possibilitam a compreensão e interpretação da linguagem, no sentido de buscar e dar clareza ao fenômeno que está sendo investigado. Reconhecemos a relevância de apresentar de forma sucinta os pressupostos da análise textual discursiva e por conseguinte destacamos os procedimentos metodológicos e seu desdobramento sobre a Educação Ambiental constantes nos documentos supracitados.

Com esse entendimento, Guimarães e Paula (2020, p. 68) explicam que “a fenomenologia não se interessa pela historicidade dos fenômenos, portanto tem uma dimensão à-histórica”. Do mesmo modo, “a fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente na nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o autor, com suas percepções dos fenômenos, sobre o observador positivista, compreendido por Triviños (1987, p.47). Dessa forma, atribuem-se à hermenêutica o papel da compreensão e interpretação do fenômeno. Para Tavares (2018), essa teia de complexidade do discurso revela-se através da linguagem, no qual:

O discurso é um acontecimento da linguagem, um complexo de símbolos que escondem, dentro de si, mistérios que precisam ser desvelados. Essa é a função da hermenêutica: desvelando e revelando os sentidos do mundo humano presentes, muitas vezes, de um modo latente, na linguagem, no discurso e nos símbolos que os constituem, considerando que os símbolos são expressões de duplo sentido e que manifestam as múltiplas relações do ser humano consigo próprio, com os outros e com o mundo (TAVARES, 2018, p. 438).

Diante disso, julgamos necessário e relevante neste trabalho de pesquisa ter por base a obra “Análise Textual Discursiva”, publicada por Moraes e Galiazzi (2016, p.13), entendida como fundamentação para o encaminhamento metodológico desta pesquisa tendo em vista que a ATD permite as múltiplas leituras e compreensão do

fenômeno investigado e os documentos aqui investigados se tratam de fragmentos de textos escritos sobre Educação Ambiental. Portanto, consideramos que a ATD é uma das possibilidades que melhor se coadunam aos objetivos acima propostos.

Assim, Moraes e Galiazzi (2016, p.13) ponderam que “a análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Para eles, a ATD supera a ideia positivista da qual só teria validade os conhecimentos elaborados pelo método das Ciências Naturais ou pautados em aspectos meramente observáveis e mensuráveis. Assim, apontam para diferentes formas de produção de conhecimento científico, sendo a ATD uma dessas possibilidades e dimensão.

A ATD exige dedicação por parte do investigador, na qual podemos entender que “nada é dado pronto desde o início, mas tudo é construído ao longo do processo. Daí a sensação de insegurança e imprecisão que acompanha o pesquisador em todo o percurso”, dito por Moraes, Galiazzi, (2011, p.163). Nesse mesmo sentido, enfatizam a relevância da fenomenologia como instrumento de pesquisa, a qual permitiria ao pesquisador atingir a essência do fenômeno. Faz-se necessário compreender que a denominada essência do fenômeno é própria consciência humana e que essa se difere em múltiplas representações.

Bicudo e Espósito (1994, p. 25), em suas análises sobre a fenomenologia explicam que “o fenômeno é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação”. Acerca dessa afirmação, implicaria dizer que só haverá um fenômeno educacional se houver um sujeito o qual vivencia o ato situacional. Não há, entretanto, condições de interrogar o “ensino ou aprendizagem”, mas é preciso interagir com o sujeito que está aprendendo e a ele proferir as devidas interrogações sobre aprendizagem. Neste sentido, segundo elas, em uma pesquisa fenomenológica, sobretudo, na área da educação, sempre haverá um sujeito. De igual modo, Machado (1994, p. 35) entende que o grande desafio dessa modalidade de pesquisa se dá em compreender o fenômeno e não em tentar explicar o objeto.

Nesse contexto, Minayo (2014, p.148-149), faz uma abordagem acerca da fenomenologia sociológica, na qual constrói uma crítica sobre o objetivismo da ciência e apresenta a subjetividade como uma alternativa fundamental para esse conflito. De igual modo, a referida autora dá sentido a essa subjetividade colocando

como parte constituinte do fenômeno social. A fenomenologia nesse sentido é vista como o objeto principal da ciência sociológica.

Ao refletir sobre a fenomenologia, Minayo (2014, p.149) argumenta dizendo que se tratar de corrente que se contrapõe ao positivismo, pois a vida do ser humano é, em sua essência, diferente. Assim, essa corrente de pensamento somente poderia ser entendida por meio da imersão da linguagem e, sobretudo, pela interatividade social. Segundo a autora, há uma separação ou entendimento do que venha ser um fato social e valores positivistas. Do mesmo modo, a autora pondera que na fenomenologia, coisas e acontecimentos são aglutinados. Nesse sentido, a linguagem é fundamental, pois no dia a dia das relações sociais os sujeitos envolvidos nesta dinâmica podem concordar discordar e construir razões e significado para sua existência.

Minayo (2014, p. 149) ainda explica que na perspectiva da fenomenologia os saberes trazem conotações subjetivas, pois nas relações humanas as leis se manifestam de forma real. Nesse sentido, os significados proclamam a liberdade do ator social. Na visão da autora, a fenomenologia constrói componentes éticos na interação entre ciência e sociedade.

4.1.1 Análise Textual Discursiva a partir da compreensão do método

Visto assim, Moraes e Galiazzi (1994, p. 33), retomam, nesse contexto, os autores que apresentam o caminho pelo qual deva estruturar este trabalho pois em suas instruções, dividimos esta pesquisa em quatro focos principais, os quais destacamos no quadro abaixo:

Quadro 1- Exemplo de síntese das etapas de análise textual

Etapa	Síntese das Etapas descritas
1.º) Desmontagem do texto	Denominado como processo de unitarização, nesta etapa o pesquisador deve analisar o texto de forma detalhada e, por conseguinte, dividi-lo em partes na quais podem ser entendidas como unidades de sentidos ou unidades de significados com vista ao fenômeno a ser estudado. Assim, para a unitarização, as unidades de sentidos foram devidamente analisadas e escolhidas. Por seguinte, elas passam por um processo de categorização. Nesta etapa as unidades de sentidos submeteram a mais uma seleção nas quais foram categorizadas em palavras-chaves e organizadas de acordo com as semelhanças e a proximidade de ideias. Ainda nessa etapa, as unidades de sentidos passaram por um processo de interpretação e na sequência foram separadas em grupos – finalizando em categorias. Assim, “o pesquisador deve assinalar, linha a linha, tudo aquilo que é significativo para obtenção de informações sobre o assunto. Este assinalar envolve palavras ou expressões –chave resultando daí as

	unidades de análise/significado ou de sentido” (PAULA, MENEZES, GUIMARÃES, 2015, p. 19).
2.º) Estabelecimento de relações	Moraes e Galiuzzi (1994) entendem que nessa etapa ocorre a formação das categorias e estas implicam em construir relações entre as unidades de base – consociando e selecionando de modo a compilar os elementos que se posicionam e apresentam certas similaridades. Por conseguinte, os autores explicam sobre a necessidade de ajuntamento dessas unidades formando um conjunto de elementos que notadamente resulta em categorização. Na qual se busca o estabelecimento das relações entre os saberes sobre a Educação Ambiental e seus componentes ideológicos. Nesta fase é importante a formação das categorias e estas implicam em construir relações entre as unidades de base.
3.º) Captação do novo emergente:	Nesta etapa, Moraes e Galiuzzi (1994), preconizam sobre a manifestação de uma “intensa impregnação dos materiais de análise desencadeados nos dois focos anteriores” – isso da possibilidade emergencial de novo entendimento da totalidade. Fica claro, no entanto, a necessidade de “investimento na comunicação assim como sua crítica a validação constitui o último elemento do ciclo de análise proposto” – a partir de então, constrói-se a ideia do metatexto. Esse, por sua vez, é entendido como a manifestação dos resultados. Essa etapa, portanto, caracteriza-se pela busca da compreensão de tudo o que foi meramente construído nas etapas anteriores. Nesta etapa, seleciono as categorias e a partir delas início a construção dos metatextos.
4.º) Um processo auto-organizado:	Nesta etapa, Moraes e Galiuzzi (1994), compreendem como um “ciclo de análise ainda que composto de elementos racionalizados em certa medida planejada em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado na qual emergem as compreensões”. Por conseguinte, eleva-se a compreensão que os entendimentos surgem da sequência de recursos vistos como componentes. Estes, por sua vez, se dividem em três, sendo eles: “a desconstrução dos textos dos documentos, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários”. Nesta etapa, os resultados são apresentados e construídos com argumentos que estabelecem uma discussão do trabalho realizado.

Fonte: Adaptado de Moraes e Galiuzzi (1994) e Paula, Menezes e Guimarães (2015).

Fica claro que todo o percurso metodológico desta pesquisa visa compreender a Educação Ambiental constante dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes. Empreendemos nossas buscas por meio de contato formal com o Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Paranaíba, Paraná, no qual formalizamos nossa proposta de pesquisa que se destaca nos PPP das escolas consideradas.

A partir de então, com a autorização do chefe do NRE, iniciamos nossas buscas em diferentes escolas pertencentes a esse Núcleo. Por meio de conversas e propostas apresentadas aos gestores escolares e suas expressas autorizações,

procedemos aos registros utilizando fotocópias ou fotografias dos fragmentos de interesses na qual se refere à EA constantes dos documentos investigados.

A partir disso, procedemos à transcrição de quaisquer partes do Projeto Político Pedagógico relacionado à Educação Ambiental. Esse documento, o PPP, em geral fica à disposição da comunidade escolar para consulta, tratando-se, portanto, de um documento público.

Passaremos, a partir de então, a apresentar como se deu o processo de ATD dos documentos coletados junto às escolas participantes. A Figura 2, abaixo, destaca o ‘*corpus de unitarização*’ desta pesquisa. Faz-se necessário destacar que o total de fragmentos acerca da Educação Ambiental coletados dos PPP todas as escolas participantes compõem o *corpus* para a unitarização inicial. Cada Corpus constitui-se de palavras grifadas dando significado à ideia e passa a ser entendida como unidades de sentido. Portanto, em cada documento analisado, foi produzido um corpus de unitarização.

Quadro 2. Exemplo de *Corpus* de Unitarização deste trabalho de pesquisa.

Colégio/Escola	Escola Estadual Cônego Francisco P. X. Lopes
PPP (2016) - Deliberação; nº03/2006-CEE/CEB - Parecer: 407/2011- CEE/CEB	
<p>Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o <u>raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais</u> bem como a <u>cidadania ambiental</u> precisamos encontrar um lugar <u>apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas</u>, é necessário ter cada vez mais claro qual é o <u>papel político da educação ambiental</u>: ela não é apenas um acessório da educação, mas é <u>uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural</u>. Um dos <u>grandes desafios às escolas</u> é contribuir para <u>recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos</u>, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o local em que vivem. No momento em que os <u>sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território</u>, <u>possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental</u> respeitando suas potencialidades e seus limites. <u>Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade por ele</u>, conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos que o compõem, <u>é condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território</u>.</p>	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p><i>Corpus de Unitarização</i></p> </div>

Fonte: Projeto Político Pedagógico, nº03/2006. 2016.

Como expresso no quadro 2, acima, esses fragmentos de textos foram considerados *corpus* de unitarização desta pesquisa. Assim, procedendo às etapas previstas na ATD, realizamos a transcrição de todas as contribuições para um arquivo de editor de texto e que foram organizadas em pastas, por escola. A partir dessa etapa, passamos a realizar o processo de desmontagem, ou seja, unitarização a qual possibilitou a emergência de palavras chaves possibilitando o encaminhamento para as denominadas categorias iniciais. A fim de elucidar como se dá o processo previsto pela ATD, optamos por apresentar cada uma das etapas a partir de dados obtidos desta pesquisa. Desse modo, a Figura 3, a seguir, apresenta um exemplo do processo de unitarização, bem como, a percepção das palavras chaves.

Unitarização do Projeto Político Pedagógico analisado da Escola Cônego Francisco P.X Lopes

No quadro abaixo, apresentamos um exemplo de recorte de desmontagem de texto para obtenção de unidades de sentido que servirá de base a todos os demais documentos analisados neste trabalho. As palavras grifadas representam e mostram o sentido e as ideias implícitas e explícitas no corpo do texto. A classificação pela ordem alfabética trata-se de uma organização dessas unidades de sentido com vista a facilitar a compreensão da pesquisa. Essa forma de organização se dá a todos os corpora e unitarização de cada documento analisado neste trabalho, no qual apresentamos no corpo dessa pesquisa.

Quadro 3 – Exemplo da 1ª etapa de unitarização/desmontagem do texto

1ª Etapa – Unitarização- desmontagem do texto - Unidades de sentidos ou significados.	
Colégio/Escola	Unidade de Sentido
Colégio/Escola Escola Estadual Cônego Francisco P. X. Lopes PPP (2016) - Deliberação; nº03/2006- CEE/CEB - Parecer: 407/2011- CEE/CEB	
<p>Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o <u>raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais</u> bem como a <u>cidadania ambiental</u> precisamos encontrar um lugar apropriado para a <u>educação ambiental crítica</u> dentro do projeto educativo das escolas, é necessário ter cada vez mais claro qual é o <u>papel político da educação ambiental</u>: ela não é apenas um acessório da educação, mas é <u>uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural</u>. Um dos grandes desafios às escolas é contribuir para <u>recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos</u>, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o local em que vivem. No momento em que os <u>sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território</u>, possuem sentimentos que <u>lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental</u> respeitando suas potencialidades e seus limites. Possuir um <u>sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade por ele</u>, conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos que o compõem, é <u>condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (A) - a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas (B) - o papel político da educação ambiental (C) - uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. (D) - desafios às escolas (E) - sociedade e o ambiente natural (F) - recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (G) - sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental (H) - Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade (I) - condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território. (J)

Fonte: Projeto Político Pedagógico, nº03/2006. 2016.

Vale destacar que a partir de uma ideia única resultam-se inúmeras unidades de sentido. O processo da desmontagem passa a ser então o foco das análises do pesquisador. “Dessa desmontagem dos textos é que emergirá os sentidos para a constituição de um novo texto”, entendido por Paula (2017, p.196). O quadro 4, abaixo, apresenta uma sistematização do processo de composição das denominadas palavras-chaves, que segundo a autora, se trata de um texto em pequenas dimensões que tratam diretamente daquilo que se pretende expor.

Desse modo, o texto inicial apresentado em maiores dimensões passa por desmontagens, contudo, conserva-se o mesmo sentido utilizado, como apresentado no quadro 3. De fato, como destacam Paula, Menezes e Guimarães (2017, p.196), cada pesquisador faz a própria interpretação bem como a escolha de termos que serão assinalados, com vista a não perder finalidade do projeto de pesquisa. Paula (2017, p.197) destaca que são realizadas tantas desmontagens quanto necessárias, até que o pesquisador perceba que não há mais necessidade de realizá-las, atingindo o ponto de saturação.

No quadro 4, a seguir, após o processo de fragmentação, apresentamos um exemplo do processo de unitarização, na qual são identificadas as unidades de sentido que possibilitaram o surgimento das categorias iniciais. Sendo assim, as unidades de sentido e categorias apresentadas no quadro abaixo estão organizadas de forma numérica e alfabética. As categorias apresentadas na segunda coluna representam uma síntese das unidades de sentido na qual podem ser vistas como palavras chaves.

Quadro 4 – Exemplo de realização da unitarização e percepção das palavras-chave.

Escola Estadual Cônego Francisco P. X. Lopes	
UNIDADE DE SENTIDO (desmontagem do texto original e reescrita se necessário)	CATEGORIA INICIAL (PALAVRAS-CHAVES)
1. raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo (A)	1. Cidadania ambiental (A) 2. Educação Ambiental Crítica (B) 3. Sentimento de pertencimento e responsabilidade (C) 4. Conservação da diversidade (D)
2. cidadania ambiental (A)	
3. educação ambiental crítica (B)	
4. papel político da educação ambiental (B)	
5. reconstrução do sistema de relações humanas e ambiente natural (C)	
6. desafios às escolas (E)	
7. sociedade e o ambiente natural (A)	
8. vínculos de pertencimento dos sujeitos (C)	
9. sentimentos possibilitam comprometimento (C)	
10. sentimento de pertencimento e responsabilidade (C)	
11. conservação da diversidade biológica e cultural de um território (D)	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, nº03/2006. 2016.

Paula (2017, p.197) esclarece que a visualização das categorias começa a emergir no sentido de dar acolhimento aos sentidos que vão emergindo do texto e são resultantes de leituras exaustivas. Desse modo, numa mesma categoria, podem existir unidades de sentidos provenientes de diferentes fragmentos do PPP, obtidos assim as categorias vão sendo apresentadas e explicitadas uma a uma. Como é possível ver no quadro 4 acima, nota-se que ao lado de cada unidade de sentido existe uma letra maiúscula que, na sequência da análise, elas serão agregadas e reagrupadas a cada nova unidade de sentido.

Essa junção dos significados/sentidos vai sendo construída a partir da leitura dos PPP. É a partir desse processo de desmontagem e unitarização que é possível a captação do novo emergente ou chamadas categorias emergentes, possibilitando a categoria final. Todo o processo, segundo a ATD, passa pela construção de categorias iniciais, intermediárias e finais.

Retomando, visto a partir das análises dos componentes que permeiam a pesquisa e a utilização da ATD, faz sentido, portanto, aprimorar o entendimento sobre o que vem a ser a “desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização”. Nessa compreensão, “ao examinar esse elemento, faz-se, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversos significados que esta permite construir a partir do mesmo texto”, como destacado por Moraes e Galiuzzi (1994, p. 35).

Para esses autores, conforme citado acima (1994, p. 35), há a relevância na relação entre leitura e interpretação na construção de uma pesquisa qualitativa. É preciso ressaltar que no contexto da pesquisa, o pesquisador tenha plena convicção sobre a definição e delimitação do *corpus* e, a partir de então, como explicitado, começamos o ciclo de observação cujo primeiro passo é a desconstrução dos textos, compreendidos por Moraes e Galiuzzi (1994, p.35). Dessa forma, a “desconstrução e unitarização do *corpus* consistem num novo processo de desmontagem ou desintegração dos textos destacando seus elementos constituintes” Moraes (2003, p.195). Na prática, trata-se de buscar significados e sentidos no texto analisado, mesmo reconhecendo a possibilidade do inatingível.

O processo compreendido no segundo ciclo da ATD pode ser entendido como o estabelecimento de relações. Nessa etapa, o processo de categorização, conforme já citado, emerge do texto a importância das categorias, sua forma de produção e tipos de propriedades. Entretanto, é a partir desse olhar que o processo se junta no

intento de buscar a compreensão sobre o fenômeno estudado conforme interpretam Moraes e Galiazzi (1994).

Outro ponto importante reconhecido pelos autores supracitados está na apresentação e escolha dos métodos para pesquisa, apresentam pelo menos três modelos nos quais se destacam como processos indutivos, dedutivos e intuitivos. Para tanto, o método indutivo trata-se da produção das categorias formadas a partir das unidades observadas e construídas a partir do *corpus*. Ambos os métodos “indutivo e dedutivo” também são passíveis de um processo misto de análise.

Moraes e Galiazzi (1994, p.35-36) explicam sobre a composição do terceiro método entendido como ‘intuitivo’, no qual se refere à produção de categorias, a qual busca superar a racionalidade linear inculcada nos métodos indutivo e dedutivo. Paula (2019) reconhece que os aspectos subjetivos da ATD consistem no processo de validação e que podem colocar em xeque essa subjetividade. Contudo, admite a ATD como processo inacabado ou em contínuo processo. Destaca a denominada Prova dos Cinco, no qual elenca esses aspectos: (1) Validade; (2) Homogeneidade; (3) Amplitude; (4) Precisão e (5) Exclusão. Entendemos que a conclusão da ATD se dá pela produção do metatexto.

No âmbito desta dissertação, reconhecemos a EA enquanto fenômeno também expresso a partir de um conjunto de ideias e considerações expressas em documentos de escolas públicas paranaenses. Ideias que podem ser compreendidas, interpretadas e que são passíveis da realização de uma Análise Textual Discursiva. Assim, a fim de alcançar os objetivos propostos e com vistas a conhecer e analisar as propostas pedagógicas de Educação Ambiental (EA) constantes dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos colégios e escolas do Ensino Fundamental e Médio pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranaíba (NRE) – PR, empreendemos nossas buscas.

Neste contexto, a EA pode ser compreendida como fenômeno passível de compreensão e interpretação, uma vez que esse tema se encontra expresso em textos, imagens, e outros diferentes veículos de informação. Portanto, são realizados distintos processos de leitura, interpretação e análise, do qual a ATD demonstra-se ser uma ferramenta de grande importância especialmente no encaminhamento metodológico deste trabalho de pesquisa. Portanto, logo abaixo apresentamos todo o processo de investigação e resultados deste trabalho de pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, com vista a facilitar nosso entendimento e organização, conforme propõe ATD, iniciamos com a apresentação das 10 Escolas selecionadas para participação desse estudo, das quais 5 delas foram escolhidas para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Tais escolas estão agrupadas nos quadros abaixo, sendo que o primeiro quadro mostra todas as escolas selecionadas e o segundo mostra as escolas escolhidas para as análises dos documentos.

De igual modo, apresentamos o motivo pelo qual escolhemos essas instituições para análise dos documentos. Na sequência foram feitas uma breve apresentação de cada Escola escolhida para análise do PPP e em seguida apresentamos todos os NRE do Estado do Paraná como também todas as Escolas e cidades pertencentes ao NRE de Paranaíba PR. Elas foram agrupadas e organizadas em diagramas ou quadros. Feito isso, cada documento analisado passa pelo processo de unitarização e unidades de sentido conforme dispõem a ATD.

5.1 Análise Textual Discursiva como possibilidade metodológica de compreensão e interpretação da Educação Ambiental constantes no Projeto Político Pedagógico

O primeiro passo dessa pesquisa foi o ajuntamento dos PPP, organizando em um grupo de 10 instituições. Estas foram organizadas da seguinte maneira: (1) Escola Estadual Cônego Francisco Pelegrina Xavier Lopes, (2) Colégio Estadual São Vicente de Paula, (3) Colégio Estadual Costa Monteiro, (4) Escola do Campo de Ivaitinga, (5) Escola do Campo Barão de Lucena, (6) Colégio Estadual Romário Martins, (7) Escola Estadual do Campo Santa Maria, (8) Escola Estadual Eurides Cavalcanti Tenório, (9) Colégio Estadual Santos Dumont e (10) Colégio Estadual Marques de Herval. Desse modo, organizamos os PPP de acordo com o número de inscrição, instituição de ensino e município. Estão organizadas da seguinte maneira:

5.2 Apresentação das escolas

No quadro abaixo apresentamos o conjunto das 10 escolas selecionadas e participantes desta pesquisa.

Quadro 5 – Escolas selecionadas para pesquisa

Cidade	Colégio / Escola	Ano	Nº PPP
Nova Esperança	Escola Estadual São Vicente de Paula	2016	Resolução 923/2010 Orientação conjunta: 001/2004 – DEB/DLE Instrução: 008/2011-SUED/SEED
Nova Esperança	Escola Estadual Cônego Francisco Pelegrina Xavier Lopes	2016	Deliberação nº 03/2006 - CEE/CEB Parecer: 407/2011 - CEE/CEB
Nova Esperança	Escola do Campo Barão de Lucena	2016	Código 00196 Resolução nº 741/2016-DOE - 04/03/2016 Nº 2673/02
Nova Esperança	Colégio Estadual Costa Monteiro	2016	– Decreto 4018/77 – Reconhecimento do Estabelecimento: Res. 413/82 – Res: 413/82
Nova Esperança	Escola do Campo Ivaitinga	2016	Código do estabelecimento 0226 RES - 826/2013
Uniflor	Colégio Estadual Marques de Herval	2016	Parecer: 407/11- CEE Código: 2850 Res:741/2016 Res: 14141/2016
Paranacity	Escola Estadual Santos Dumont	2016	Res:nº1.069/2010
Cruzeiro do Sul	Colégio Estadual Rainha da Paz	2016	Registro: nº 741 Res: 3388/2016
Alto Paraná	Escola Estadual do Campo Santa Maria.		Registro 6012/11 Parecer: 122/2012
Cruzeiro do Sul	Escola Estadual Eurides Cavalcanti Tenório	2017	Código 0680 Res 267/02 INEP 41000382.
Cruzeiro do Sul	Colégio Estadual Doutor Romário Martins.	2016	Res: 001/2014

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3 Escolas escolhidas para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP)

Foram escolhidas 5 Escolas das quais apresentamos no quadro abaixo, sendo elas: Escola Estadual Cônego Francisco Pelegrina Xavier Lopes, Colégio Estadual São Vicente de Paula, Colégio Estadual Costa Monteiro, Escola Estadual do Campo Barão de Lucena e Escola Estadual do Campo Ivaitinga.

5.4 Critérios de escolha de Escolas para as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos

A escolha por essas cinco escolas se deu pela questão geográfica e vínculo de trabalho. Portanto, os critérios para escolha dos documentos PPP das escolas acima e que estão organizadas em diagrama nos quadros abaixo, foram marcadas também pela experiência de trabalho nessas instituições e por elas estar situadas em Nova Esperança, cidade na qual o pesquisador é morador e domiciliado. Outra questão se dá pela necessidade de delimitar um recorte com vista a refinar o desenvolvimento desta pesquisa atendendo a objetivações e respondendo às questões problema manifestadas inicialmente neste trabalho. Portanto, as informações sobre Educação Ambiental encontrada nos referidos documentos são suficientes para responder os objetivos perspectivados na introdução deste estudo.

5.5 No quadro abaixo, apresentamos o conjunto das 5 escolas participantes e escolhidas para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Quadro 6 – Escolas selecionadas par análise

Cidade	Colégio / Escola	Ano	Nº PPP
Nova Esperança	Escola Estadual São Vicente de Paula	2016	Resolução 923/2010 Orientação conjunta: 001/2004 – DEB/DLE Instrução: 008/2011-SUED/SEED
Nova Esperança	Escola Estadual Cônego Francisco Pelegrina Xavier Lopes	2016	Deliberação nº 03/2006 - CEE/CEB Parecer: 407/2011 - CEE/CEB
Nova Esperança	Escola do Campo Barão de Lucena	2016	Código 00196 Resolução nº 741/2016-DOE - 04/03/2016 Nº 2673/02
Nova Esperança	Colégio Estadual Costa Monteiro	2016	– Decreto 4018/77 – Reconhecimento do Estabelecimento: Res. 413/82 – Res: 413/82
Nova Esperança	Escola do Campo Ivaitinga	2016	Código do estabelecimento 0226 RES - 826/2013

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.6 Descrição das instituições apresentadas

Quadro 7 – Descrição das Instituições selecionadas para análise

Colégio/Escola	Descrição
Colégio Estadual	Está localizado no município de Nova Esperança Estado do Paraná, na

São Vicente de Paula	Avenida Rocha Pombo nº 550, centro, CEP 87600-000 centro desta mesma cidade. Destaca-se como maior instituição de ensino público deste município com uma demanda de 1074 alunos, dessa totalidade 340 deles receberam bolsas família no ano de 2021. Os números de alunos matriculados estavam distribuídos em três turnos, sendo estes: manhã, tarde e noite. Os cursos foram e são ofertados em duas etapas do ensino: sendo estes Fundamental 2 do sexto ao nono ano e da primeira à quarta série do Ensino Médio. É representado por uma diretora e vice-diretora, oito (08) pedagoga, cinquenta e oito (58) professores, sete Agentes Educacionais II e doze (12) Agentes Educacionais I. Nota-se, no entanto que uma grande parte dos alunos que estudam nessa instituição de ensino são proveniente de famílias com baixas rendas salariais, podendo ser um fator preponderante no processo de ensino aprendido. Esta instituição atende alunos de diferentes localidades deste município, na qual se destaca o espaço urbano e rural. Conta com um espaço confortável, com salas climatizadas, bibliotecas, salão nobre, quadras poliesportivas com cobertura, dois laboratórios de informática, laboratório de química e matemática, praça de alimentação entre outros.
Colégio Estadual Costa Monteiro	Está localizado no município de Nova Esperança Paraná na Rua República do Líbano, 503- Centro – CEP 87600-000 na região central desta mesma cidade. Oferta o Ensino fundamental II e Ensino Médio na modalidade (EJA) Educação Jovens e Adultos. Em 2021 esta Escola era e está constituída de 1 diretora, 1 vice-diretora, 6 pedagogas, 52 professores, 3 técnicos administrativos e 7 agentes educacionais na função de serviços gerais, 511 alunos distribuídos nos três períodos e modalidades. 266 alunos recebiam bolsas famílias revelando as condições socioeconômica de uma parte das famílias dos alunos dessa Escola, o que pode interferir na dinâmica dessa Escola, sobretudo, no processo de ensino aprendizagem. Esta instituição atende alunos de diferentes localidades deste município, sendo que, um número importante deles, são domiciliados na região central. Conta com um espaço confortável, com salas climatizadas, bibliotecas, salão nobre, quadras poliesportivas com cobertura, laboratório, praça de alimentação entre outros.
Escola Estadual Cônego Francisco Pelegrina Xavier Lopes – EF	Está localizada no município de Nova Esperança Paraná na Rua Vereador Jorge Faneco centro. No ano de 2021 a Escola estava constituída de 1 diretora, 1 pedagoga, 21 professores, 17 agentes educacionais e 251 alunos sendo atendidos em dois períodos, matutino e vespertino. Desses 251 alunos, 122 deles (as) recebiam bolsas famílias, revelando o nível socioeconômico de boa para das famílias e alunos interferindo na dinâmica e evidenciando a realidade Escola. Um número importante de alunos matriculados nesta escola, moram em bairros centro - periféricos e periférico dessa mesma cidade. Conta com um espaço confortável, com salas climatizadas, bibliotecas e quadras poliesportiva.
Escola Estadual do Campo Barão de Lucena	Está localizada no distrito de Barão de Lucena município de Nova Esperança Paraná na Rua Assunção Nº 464. No ano de 2021, essa Escola constituía-se de 1 diretora, 1 pedagoga, 14 professores, 5 agentes educacionais e 52 alunos (as) dos quais 23 deles (as) recebiam bolsas família. Isso mostra que boa parte das famílias desses alunos apresenta-se com renda salarial relativamente baixa e que a maioria pressupõe trabalhar como diaristas nas propriedades rurais por se tratar de uma Escola do Campo e isso reverberam diretamente na dinâmica da Escola. Esta instituição, conta com um amplo espaço territorial, salas climatizadas, quadra coberta poliesportivas, biblioteca entre outros.
Escola Estadual do Campo Ivaitinga	Está localizada no distrito de Ivaitinga no município de Nova Esperança na Avenida Tibiriçá nº 30 CEP 87620-000. Esta Escola atende no ensino fundamental II. No ano de 2021 a referida Escola era constituída de: 1 diretora, 1 pedagoga, 7 professores, 1 Agente Educacional II (Secretária), 1 Agente Educacional I e uma merendeira. 22 alunos (as) dos quais 9 deles (as) recebiam bolsa família. Esta Escola mostra a realidade do Campo, por se tratar de um bairro distrital situado no espaço rural do município de Nova Esperança revela que cada vez mais a saída do homem do campo para a cidade dado ao número de estudante nesta Escola e as bolsas família indicam

	as condições econômicas e sociais de parte dos alunos e famílias, evidenciando a realidade da Escola do Campo. Esta instituição conta com um espaço territorial confortável, com salas de aulas ventiladas, biblioteca e pátio para recreação entre outros.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.7 Encaminhamento da Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma ferramenta de pesquisa a qual pode auxiliar o pesquisador em diferentes metodologias. Desse modo, o nosso primeiro passo foi subtrair os textos sobre a EA constantes nos PPP e inseri-los em tabelas de acordo com o número de cada documento e instituição. Feito isso, deixamos sublinhados os textos e sinalizamos dentro do corpo de cada tabela as unidades de sentidos. Essas unidades foram devidamente marcadas por preposições alfabéticas. Essa etapa pode ser vista como unitarização desmontagem do texto, portanto, ocorre por meio da leitura e interpretação, podendo ou não encontrar similaridade nas unidades de sentidos.

Na segunda etapa da pesquisa, buscamos o estabelecimento das relações entre os saberes sobre a EA e seus componentes ideológicos. Compreendemos que nessa fase é importante a formação das categorias, que por sua vez, implicam em construir relações entre as unidades de base, podendo ser entendidas como categorização. Nesse caso, realizamos o ajuntamento das unidades de sentido a partir de suas categorias formadas pelos diferentes documentos. Por conseguinte, na prática, resulta a produção de argumentos validando os elementos encontrados na primeira fase, justificando a continuidade da busca por novas interpretações e elementos que compõem a Educação Ambiental nas suas múltiplas dimensões. Nessa etapa, foi possível explicitar os objetivos a serem atingidos referente à EA. Depois disso, classificamos as categorias e argumentamos sobre elas, criando, portanto, as categorias finais para produção do metatexto.

Na terceira etapa desta pesquisa, destacamos a produção do metatexto representado a capitação do novo emergente. Nessa etapa, portanto, os textos são produzidos a partir das análises das categorias sinalizados na etapa anterior. Essa etapa, nesse sentido, caracteriza-se pela busca da compreensão e interpretação da Educação Ambiental. Desse modo, buscamos entender a maneira pelo qual EAC está sendo representada nos Projetos Políticos Pedagógicos, ou seja, destaca-se o resultado de todo levantamento realizado sobre EA a partir das análises dos PPP.

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussões. Nela, os textos estão organizados de acordo com a compreensão e a interpretação do *corpus* anteriormente analisados, ou seja, fica claro como as referidas instituições tratavam ou compreendiam a Educação Ambiental nos PPP entre os anos de 2015 a 2018. De igual modo, o texto mostra como era o entendimento e posicionamento dessas instituições de ensino em relação à EAC contidas nos PPP. Por fim, destacamos as considerações finais do trabalho realizado. Dessa forma, os argumentos produzidos, além de apresentarem respostas ao fenômeno estudado, também dão abertura para novas interpretações.

Para tanto, ainda no contexto metodológico, entendemos a necessidade das amostras dos Núcleos Regionais de Educação Pertencentes à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. Outrossim, destacamos os municípios, colégios e escolas públicas ligadas (os) ao NRE de Paranavaí PR, ficando estes organizados da seguinte maneira:

5.8 Núcleos Regionais

No quadro abaixo, estão organizados os Núcleos Regionais de Educação (NRE) pertencentes à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná e suas respectivas cidades. A finalidade do quadro é mostrar que além do NRE de Paranavaí, o Estado do Paraná conta com mais trinta e um (31) Núcleos Regionais de Educação distribuídos em todo o Estado.

Quadro 8 – Apresentação dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná

Núcleos Regionais de Educação pertencentes à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná	1 - NRE de Apucarana
	2 - NRE da Área Metropolitana Norte
	3 - NRE da Área Metropolitana Sul
	4 - NRE de Assis Chateaubriano
	5 - NRE de Campo Mourão
	6 - NRE de Cascavel
	7 - NRE de Cianorte
	8 - NRE de Cornélio Procópio
	9 - NRE de Curitiba
	10 - NRE de Dois Vizinhos
	11 - NRE de Fóz do Iguaçu
	12 - NRE de Francisco Beltrão
	13 - NRE de Goioerê
	14 - NRE de Guarapuava
	15 - NRE de Itabaí
	16 - NRE de Irati
	17 - NRE de Ivaiporã
	18 - NRE de Jacarezinho
	19 - NRE de Laranjeira do Sul
	20 - NRE de Loanda
	21 - NRE de Londrina

	22 - NRE de Maringá
	23 - NRE de Paranaguá
	24 - NRE de Paranavaí
	25 - NRE de Pato Branco
	26 - NRE de Pitanga
	27 - NRE de Ponta Grossa
	28 - NRE de Telêmaco Borba
	29 - NRE de Toledo
	30 - NRE de Umuarama
	31 - NRE de União da Vitória
	32 - NRE de Venceslau Braz

Fonte: SEED Paraná, 2022.

5.9 Municípios ligados ao Núcleo Regional de Paranavaí Paraná.

No quadro abaixo, apresentamos os municípios pertencentes ao NRE de Paranavaí PR.

Quadro 9 - Municípios pertencentes aos Núcleo Regional de Educação de Paranavaí-PR.

Municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Paranavaí	1 - Alto Paraná
	2 – Amaporã
	3 - Cruzeiro do Sul
	4 – Guairaçá
	5 – Inajá
	6 – Itaguajé
	7 - Jardim Olinda
	8 – Mirador
	9 - Nova Aliança do Ivaí
	10 - Nova Esperança
	11 - Paraíso do Norte
<p>Mapa do Estado do Paraná</p>  <p>Fonte: SEED</p>	12 – Paranacity
	13 – Paranapoema
	14 – Paranavaí
	15 - Santa Inês
	16 - Santo Antônio do Caiuá
	17 - São Carlos do Ivaí
	18 - São João do Caiuá
	19 – Tamboara
	20 - Terra Rica
	21 – Uniflor

Fonte: SEED Paraná, 2022.

5.10 Colégios e Escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí PR.

No quadro abaixo, apresentamos as Escolas pertencentes ao NRE de Paranavaí e suas respectivas cidades.

Quadro 10 - Escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí PR.

	Cidade	Colégios e Escolas
Núcleo Regional de Paranavaí	Alto Paraná	Escola Estadual Agostinho Stefanello
		Escola Modalidade Educação Especial Lourdes Ceron Bedendo
		Escola Estadual Maristela
		Colégio Estadual Rainha da Paz
		Escola Estadual do Campo Santa Maria
	Amaporã	Colégio Estadual Olavo Bilac
	Cruzeiro do Sul	Escola Estadual Eurides Cavalcanti Tenório
		Colégio Estadual Doutor Romário Martins
	Guairaçá	Colégio Estadual Humberto Alencar Castelo Branco
		Escola Modalidade Educação Especial Olavo de Melo Franco
	Inajá	Escola Estadual Padre Anchieta
		Colégio Estadual Barão do Rio Branco
	Itaguajé	Colégio Estadual Lourdes Alves Melo
		Escola Modalidade Educação Especial Rafael Costa da Rocha
	Jardim Olinda	Colégio Estadual Padre Montóia
	Nova Aliança do Ivaí	Colégio Estadual Doutor Caetano Munhoz da Rocha
	Nova Esperança	Colégio Estadual Costa Monteiro
	Nova Esperança	Escola Modalidade Educação Especial Esperança
		Escola Estadual Cônego Francisco Pelegrina Xavier Lopes
		Escola Estadual do Campo Ivaitinga
		Escola Estadual do Campo Barão de Lucena
		Colégio Estadual São Vicente de Paula
		Escola Modalidade Educação Especial Leôncio de Oliveira Cunha
	Paraíso do Norte	Colégio Estadual Paraíso do Norte
		Colégio Estadual Antônio Tortato
	Paranacity	Escola Modalidade Especial Reginaldo Aparecido Neves
		Colégio Estadual Santo Dumont
		Colégio Estadual Lysimaco Ferreira da Costa
	Paranapoema	Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi
	Paranavaí	Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto
		Escola Modalidade Educação Especial Carmem Lúcia Rauen Lopes
		Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos de Paranavaí
		Escola Estadual Curitiba
Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro		
Colégio Estadual Flauzina Dias Viegas		
Colégio Estadual do Campo José de Anchieta		
Colégio Estadual Leonel Franca		
Escola Estadual do Campo de Mandiocaba		
Colégio Estadual Doutor Martins Alves de Camargo		
Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Newton Guimarães		
Colégio Estadual de Paranavaí		
Colégio Estadual Santa Inês		
Santa Inês	Colégio Estadual Duque de Caxias	
Santo Antônio do Caiuá	Escola Modalidade Educação Especial Santo	

		Antônio do Caiuá
		Colégio Estadual São Carlos do Ivaí
São Carlos do Ivaí		Escola Modalidade Educação Especial São Carlos do Ivaí
		Colégio Estadual Carlos Gomes
São João do Caiuá		Escola Modalidade Educação Especial São João do Caiuá
		Colégio Estadual Doutor Duílio Trevisani Beltrão
Tamboara		Escola Modalidade Educação Especial Idalba Abreu Pierin
		Colégio Estadual James Patrick Clark
Terra Rica		Escola Estadual do Campo Monteiro Lobato
		Escola Estadual Santo Inácio de Loyola
		Escola Modalidade Educação Especial Professora Selma Rodrigues dos Santo
Uniflor		Colégio Estadual Marques de Herval

Fonte: SEED Paraná, 2022.

5.11 Análise e unitarização do texto sobre Educação Ambiental constante no Projeto Político Pedagógico da Escola Cônego Francisco P.X. Lopes.

Nos quadros abaixo, apresentamos o *corpus* e o processo de unitarização e desmontagem do texto analisado no qual as palavras grifadas são entendidas como unidades de sentido ou palavras-chave. O *corpus* subjacente refere-se ao texto analisado constante no PPP da Escola Estadual Cônego Francisco P. X. Lopes. Eles estão organizados em quadro 1, 2 e 3, como consta:

Quadro 11 – Corpus de unitarização I

Colégio/Escola	Escola Estadual Cônego Francisco P. X. Lopes
PPP (2016) - Deliberação; nº03/2006-CEE/CEB - Parecer: 407/2011- CEE/CEB	<p>Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o <u>raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo</u> das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas. é necessário ter cada vez mais claro qual é o papel político da educação ambiental: ela não é apenas um acessório da educação, mas é uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. Um dos grandes desafios às escolas é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o local em que vivem. No momento em que os sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental respeitando suas potencialidades e seus limites. Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade por ele, conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos que o compõem, é condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território.</p>

Corpus de Unitarização

Fonte: Projeto Político Pedagógico, nº03/2006, 2016.

Quadro 12 - 2ª Etapa – Unitarização- desmontagem do texto - Unidades de sentidos ou significados I

Colégio/Escola	Escola Estadual Cônego Francisco P. X. Lopes
PPP (2016) - Deliberação; nº03/2006- CEE/CEB - Parecer: 407/2011- CEE/CEB	Unidade de Sentido
Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o <u>raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais</u> bem como <u>a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas</u> , é necessário ter cada vez mais claro qual é o <u>papel político da educação ambiental</u> : ela não é apenas um acessório da educação, mas <u>é uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural</u> . Um dos grandes <u>desafios às escolas</u> é contribuir para <u>recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos</u> , para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o local em que vivem. No momento em que os <u>sujeitos se sentem pertencentes a um determinado território</u> , possuem sentimentos que <u>lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental</u> respeitando suas potencialidades e seus limites. <u>Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade por ele</u> , conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos que o compõem, <u>é condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território</u> .	<ul style="list-style-type: none"> - raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (A) - a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas (B) - o papel político da educação ambiental (C) - uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. (D) - desafios às escolas (E) - sociedade e o ambiente natural (F) - recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (G) - sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental (H) - Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade (I) - condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território. (J)
1.1 - Palavras chaves	
Crítico, socioambientais (A) cidadania, educação ambiental crítica (B) política, educação ambiental crítica (C) reconstrução, sociedade, ambiente natural (D) desafios (E) sociedade (F) pertencimento (G) sujeito, pertencimento, realidade socioambiental (H) sentimento, pertencimento, responsabilidade (I) conservação, diversidade, cultura, território (J).	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, nº03/2006, 2016.

No quadro abaixo, organizamos as unidades de sentido na ordem numérica e alfabética de acordo com a semelhança de ideias apresentadas.

Quadro 13 – Unidades de sentido I

Escola Estadual Cônego Francisco P. X. Lopes UNIDADE DE SENTIDO (desmontagem do texto original e reescrita se necessário)	CATEGORIA INICIAL (PALAVRAS-CHAVES)
<ol style="list-style-type: none"> 1. raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo (A) 2. cidadania ambiental (A) 3. educação ambiental crítica (B) 4. papel político da educação ambiental (B) 5. reconstrução do sistema de relações humanas e ambiente natural (C) 6. desafios às escolas (E) 7. sociedade e o ambiente natural (A) 8. vínculos de pertencimento dos sujeitos (C) 9. sentimentos possibilitam comprometimento (C) 10. sentimento de pertencimento e responsabilidade (C) 11. conservação da diversidade biológica e cultural de um território (D) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cidadania ambiental (A) 2. Educação Ambiental Crítica (B) 3. Sentimento de pertencimento e responsabilidade (C) 4. Conservação da diversidade (D)

Fonte: Projeto Político Pedagógico, nº03/2006, 2016.

Ao analisar o PPP da Escola Estadual Cônego Francisco Pelegrini Xavier Lopes, podemos interpretar que a EA nele contida sobressai como uma corrente crítica não marxista. Entendemos que no corpo do texto pesquisado não encontramos nenhuma palavra com atribuição ao modo de produção capitalista, relação homem, natureza e sociedade, exploração da força de trabalho, desigualdade social, capital e trabalho, recursos da natureza e produção material. Essas expressões são comuns nas abordagens dessa corrente filosófica ou epistemológica. Contudo, o documento valora a cidadania, a sociedade, a realidade socioambiental, diversidade, cultura e território.

Embora o texto analisado possua elementos que sustentem a ideia de Educação Ambiental Crítica, ele não apresenta nenhum referencial teórico para direcionar os professores em suas práticas docentes. O texto traz uma preocupação no sentido de encontrar um lugar próprio para EA, diz também que é necessário ter clareza sobre o papel político da EA. Contudo, não sinaliza nenhum caminho ou direção sobre a verdadeira função da EA, o que deixa, portanto, um “vazio teórico” na interpretação.

Fica claro no texto analisado a responsabilidade da escola em contribuir para ideia de pertencimento do aluno, no sentido de despertar nele o reconhecimento de integração. Nesse caso, daria mais significado se no texto explicitasse a noção de consciência de classe e, a partir dela, propor mudanças da realidade social, pois sem esse olhar, as transformações acontecem apenas no campo teórico.

Por outro lado, o texto apresenta certo obscurantismo sobre as macroestruturas presentes na sociedade capitalista quando, na verdade, deveria estar explícito nesse documento o quanto elas devem ser responsabilizadas sobre os danos ao meio ambiente. Essas macroestruturas podem ser vistas como as grandes indústrias e empresas poluidoras. Portanto, deveriam estar evidentes nesse discurso que os grandes responsáveis pelos maiores danos ambientais são os grandes mecanismos de produção da sociedade capitalista. Com esse olhar, o discurso apresentado nesse PPP sobre a EA possui em sua estrutura uma visão crítica, contudo, não objetivada em denunciar e combater os maiores responsáveis pela crise socioambiental marcada na sociedade atual.

De acordo com nossa interpretação, o texto analisado apresenta um discurso não conservacionista. Fica evidente em sua estrutura uma visão crítica do que vem a ser a EA no espaço escolar. Em nosso olhar, a forma com que essa escola enxerga

e projeta a EA é o ponto de partida para a transformação da realidade social do aluno. No entanto, é preciso ir além do que está posto nessa retórica. Na verdade, é preciso se posicionar e ter clareza na construção do conhecimento sobre a EA e que essa possa servir de ferramenta para os profissionais docentes.

5.12. Análise e unitarização do texto sobre Educação Ambiental constante no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual São Vicente de Paula.

Nos quadros abaixo, apresentamos o *corpus* e o processo de unitarização e desmontagem do texto analisado na qual as palavras grifadas são entendidas como unidades de sentido ou palavras chaves. O *corpus* subjacente refere-se ao texto analisado constante no PPP do Colégio Estadual São Vicente de Paula. Eles estão organizados em quadro 1. 2 e 3.

Quadro 14 – Corpus de unitarização II

Colégio/Escola Colégio Estadual São Vicente de Paula	
PPP (2016) - Resolução 923/2010. - Orientação conjunta: 001/2004 –DEB/DLE. - Instrução: 008/2011-SUED/SEED	

Uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual, muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos. A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compressão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida. O educador é por “natureza” um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que estudar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compressões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo. Sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações, do diálogo com nossos interlocutores, de novas percepções e sentimentos e das experiências acumuladas ao longo de nossa trajetória de vida. Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados e, principalmente, atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social, pois são essas atitudes que predispõe à ação.

Corpus de unitarização

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Resolução 923/2010. 2016.

Quadro 15 - 2ª Etapa – Unitarização- desmontagem do texto - Unidades de sentidos ou significados II

Colégio/Escola	Colégio Estadual São Vicente de Paula
PPP (2016) - Resolução 923/2010. - Orientação conjunta: 001/2004 –DEB/DLE. - Instrução: 008/2011- SUED/SEED	Unidade de Sentido
Uma <u>aprendizagem em seu sentido radical</u> , a qual, muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, <u>gera processos de formação do sujeito humano</u> , instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, <u>enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos</u> . <u>A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura</u> , atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compressão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida. <u>O educador é por “natureza” um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício</u> , uma vez que estudar é ser mediador, tradutor de mundos. <u>Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida</u> , novas compressões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo. Sempre podemos repensar, <u>reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações</u> , do diálogo com nossos interlocutores, de novas percepções e sentimentos e das experiências acumuladas ao longo de nossa trajetória de vida. <u>Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados e, principalmente, atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social</u> , pois são essas atitudes que predispõe à ação.	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem em seu sentido radical (A) - gera processos de formação do sujeito humano (B) - enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (C) -A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura (D) - O educador é por “natureza” um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício (E) - Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida (F) - Sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações (G) - Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados (H) - atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social (I)
1.2 – Palavras chaves	
Aprendizagem (A) formação do sujeito humano (B) desafios, crises (C) ação humana, transformar, natureza (D) educador, humanos, ofícios (E) envolvidos, tarefas, reflexiva (F) repensar, reinterpretar, considerações (G) conhecimento, habilidades, incorporar (H) atitudes, valores éticos, justiça social (I)	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Resolução 923/2010. 2016.

No quadro abaixo, organizamos as unidades de sentido em ordem numérica e alfabéticas de acordo com a semelhança de ideias apresentadas

Quadro 16 – Unidade de sentido II

Colégio/Escola	Colégio Estadual São Vicente de Paula
PPP (2016) - Resolução 923/2010. - Orientação conjunta: 001/2004 –DEB/DLE. - Instrução: 008/2011- SUED/SEED	Unidade de Sentido
<ul style="list-style-type: none"> 1-aprendizagem em seu sentido radical, (A) 2-gera processos de formação do sujeito humano, (A) 3- enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos. (B) 4- A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, (A) 5-O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas 	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizagem em seu sentido radical (A) - gera processos de formação do sujeito humano (B) - enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (C) -A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura (D) - O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são,

<p>também por ofício, (E) .6-Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, (F) 7-Reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações, (G) 8-Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados (A) 9-Atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social, (E)</p>	<p>mas também por ofício (E) - Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida (F) - Sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações (G) - Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados (A) - Atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social (I)</p>
---	---

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Resolução 923/2010. 2016.

Ao analisar o PPP do Colégio Estadual São Vicente de Paula, podemos interpretar que a EA nele contida sobressai como uma corrente crítica não marxista e com alguns fragmentos das correntes não críticas. Muito embora o corpo do texto destaca as palavras “valores éticos” e “justiça social”, no texto não se encontra nenhuma palavra com atribuição ao modo de produção capitalista, relação homem, natureza e sociedade, exploração da força de trabalho, desigualdade social, capital e trabalho, recursos da natureza e produção material tendo em vista que essas palavras são muito comuns nas abordagens da EAC. Contudo, consta nesse documento a valoração da formação do sujeito humano, como deve pensar a EA, sua reflexão sobre a transformação natureza e o papel do educador.

O texto analisado apresenta um discurso voltado à formação do sujeito humano, pois a partir da relação ensino-aprendizagem instituem-se ao homem novos valores e maneira de ser e viver frente ao próprio homem e aos demais seres vivos. Do mesmo modo, aponta para a EA como resultado da ação humana de transformar a natureza em cultura, dando-lhes sentido e significado a vida. Portanto, nesse discurso, fica evidente a relação entre ensino, homem e natureza.

Em nosso olhar, ao analisar o texto, fica notório que o discurso está voltado para o educador pois ele é visto como um interprete mediador e tradutor do mundo. A visão crítica acerca da EA encontra-se na maior parte do texto de forma implícita, a ideia de justiça social assume um rótulo vazio frente a dimensão da Educação Ambiental Crítica na perspectiva do materialismo histórico. Portanto, podemos assim dizer que o texto analisado neste PPP apresenta um discurso com pouca profundidade no que diz respeito à EAC.

Reconhecemos a necessidade da presença de um discurso colaborativo e incisivo no ponto de vista da teoria crítica. A pergunta que se faz é: qual é a

contribuição desse discurso para formação do pensamento crítico? Podemos até afirmar que o texto contribui para construção do pensamento crítico transformador. Todavia, ao analisar tal discurso, verifica-se a falta de profundidade no que vem a ser uma teoria crítica e transformadora. Nesse caso, entretanto, no nosso entendimento, a escola perde por não apresentar uma proposta que oriente professores e alunos a desenvolver uma EA transformadora da realidade social.

5.13. Análise e unitarização do texto constante no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Costa Monteiro.

Nos quadros abaixo, apresentamos o corpus e o processo de unitarização e desmontagem do texto analisado, na qual as palavras grifadas são entendidas como unidades de sentido ou palavras chaves. O corpus subjacente refere-se ao texto analisado constante no PPP do Colégio Estadual Costa Monteiro. Eles estão organizados em quadro 1, 2 e 3.

Quadro 17 – Corpus de unitarização III

Colégio/Escola	Colégio Estadual Costa Monteiro
PPP (2016) – Decreto 4018/77 – Reconhecimento do Estabelecimento: Res. 413/82 – Res: 413/82	
<p>A <u>Educação Ambiental</u> tem por objetivo o desenvolvimento de <u>uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa</u>, em que <u>cada sujeito aprende com conhecimentos científicos</u> e com o <u>reconhecimento dos saberes tradicionais</u>, possibilitando a tomada de <u>decisões transformadoras</u>, a partir do meio ambiente natural ou <u>construído</u>. Fundamenta-se nos <u>princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeito de direito</u>, ampliando e integrando o âmbito dos direitos humanos, <u>na perspectiva da sustentabilidade</u>; na Política Estadual de Educação Ambiental, de acordo com a Lei Estadual nº 17.505/2013, no que tange à <u>integração da Educação Ambiental no âmbito formal e não formal</u>; na <u>integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental, turismo, cultura, desenvolvimento urbano, assistência social, segurança pública</u> entre outras; no <u>fortalecimento do papel social da escola como espaço educador sustentável</u>, a partir de sua <u>atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social</u>; <u>participação e controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento e monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental</u>; articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, integrando ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, visando a formação inicial e continuada; <u>constituição de redes de</u></p>	<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Corpus de Unitarização</div>

ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas que resultem em processos para a formação e desenvolvimento local, regional, estadual, nacional e global.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Decreto 4018/77, 2016.

Quadro 18 - 2ª Etapa – Unitarização- desmontagem do texto - Unidades de sentidos ou significados III

Colégio/Escola	Colégio Estadual Costa Monteiro
PPP (2016) – Decreto 4018/77 – Reconhecimento do Estabelecimento: Res. 413/82 – Res: 413/82	Unidade de Sentido
A <u>Educação Ambiental</u> tem por objetivo o desenvolvimento de <u>uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa</u> , em que <u>cada sujeito aprende com conhecimentos científicos</u> e com o <u>reconhecimento dos saberes tradicionais</u> , possibilitando a tomada de <u>decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído</u> . Fundamenta-se nos <u>princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeito de direito</u> , ampliando e integrando o <u>âmbito dos direitos humanos, na perspectiva da sustentabilidade</u> ; na Política Estadual de Educação Ambiental, de acordo com a Lei Estadual nº 17.505/2013, no que tange à <u>integração da Educação Ambiental no âmbito formal e não formal</u> ; na <u>integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental</u> , turismo, cultura, desenvolvimento urbano, assistência social, segurança pública entre outras; no <u>fortalecimento do papel social da escola como espaço educador sustentável</u> , a partir de sua <u>atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social</u> ; <u>participação e controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento e monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental</u> ; <u>articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, integrando ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, visando a formação inicial e continuada</u> ; <u>constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas que resultem em processos para a formação e desenvolvimento local, regional, estadual, nacional e global.</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Ambiental (A) - uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa (B) - cada sujeito aprende com conhecimentos científicos (C) - reconhecimento dos saberes tradicionais (D) - decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído (E) - princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeita de direito (F) - o âmbito dos direitos humanos, na perspectiva da sustentabilidade (G) - na integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental (H) - fortalecimento do papel social da escola como espaço educador sustentável (I) - atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social (J) - controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento (K) - monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental (L) - constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas (M).
1.3 – Palavras chaves	
Educação ambiental, educação cidadã (A) crítica, participativa (B) conhecimento, científico, reconhecimento (C) procedimentos, conservação, comunidade, direito (D) direitos humanos, sustentabilidade (E) integração, políticas públicas, meio ambiente, agricultura (F) fortalecimento, educador, sustentável (G) território, transformação social (H) controle social, políticas públicas (I) ações socioambientais, práticas educativas (J)	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Decreto 4018/77, 2016.

No quadro abaixo, organizamos as unidades de sentido em ordem numérica e alfabéticas de acordo com a semelhança de ideias apresentadas.

Quadro 19 - Unidade de sentido III

Colégio/Escola	Colégio Estadual Costa Monteiro
PPP (2016) – Decreto 4018/77 – Reconhecimento do Estabelecimento: Res. 413/82 – Res: 413/82	Unidade de Sentido
1-Educação Ambiental (A) 2-uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, (B) 3-cada sujeito aprende com conhecimentos científicos 4-reconhecimento dos saberes tradicionais (C) 5-decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído. (D) 6-princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeito de direito, ampliando e integrando. (E) 7-o âmbito dos direitos humanos, na perspectiva da sustentabilidade. (F) 8-integração da Educação Ambiental no âmbito formal e não formal; na integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental. (G) 9-fortalecimento do papel social da escola como espaço educador sustentável, (H) 10atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social;(I) 11- controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento. (J) 12- monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental; (K) 13-constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas. (M)	- Educação Ambiental (A) - uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa (B) - cada sujeito aprende com conhecimentos científicos (C) - reconhecimento dos saberes tradicionais (D) - decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído (E) - princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeita de direito (F) - o âmbito dos direitos humanos, na perspectiva da sustentabilidade (G) - na integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental (H) - fortalecimento do papel social da escola como espaço educador sustentável (I) - atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social (J) - controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento (K) - monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental (L) - constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas (M).

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Decreto 4018/77, 2016.

Ao analisar o PPP do Colégio Estadual Costa Monteiro, podemos interpretar que a EA nele contida sobressai como uma corrente crítica não marxista, muito embora, no corpo do texto têm destaque as palavras “território”, “transformação social”, “controle social” e “políticas públicas”. Entretanto, no texto pesquisado, não se encontra nenhuma palavra com atribuição ao modo de produção capitalista, relação homem, natureza e sociedade, exploração da força de trabalho, desigualdade social, capital e trabalho, recursos da natureza e produção material. Tendo em vista que essas palavras são muito comuns nas abordagens da EAC, nota-se neste documento uma EA preocupada com a valorização de uma educação cidadã, crítica, participativa, com conhecimento científico e reconhecimento,

procedimentos de conservação, comunidade direito e sustentabilidade, integração, políticas públicas, território e transformação social.

Em nossa análise e interpretação, o texto configura-se como um discurso de transformação social, busca na educação um caminho para alcançar a cidadania, responsabilidade, criticidade, participação individual e coletiva. Defende que o sujeito aprende com os saberes tradicionais e também com o conhecimento científico na qual permite aos atores sociais a possibilidade de tomar decisões. Portanto, o discurso encontrado nesse texto tem seus atributos na teoria crítica.

De igual modo, esse discurso vende a ideia implícita dos direitos universais, em busca da conservação da comunidade, da vida e do direito subjetivo e coletivo do ser humano. Apresenta-se a concepção de integração no ambiente formal e não formal, traz a reflexão sobre a necessidade das políticas públicas e que estas estejam articuladas a integração do meio ambiente, agricultura, educação, saneamento básico entre outras. A grande questão no discurso apresentado neste texto está na falta de um referencial teórico, e, sobretudo do posicionamento da escola na construção deste PPP no sentido de iniciar tal discurso deixando claro qual é o caminho sobre a EA.

Nesse olhar, a Educação Ambiental apresentada nesse texto não denuncia a ação perversa das “macroestruturas” contidos na sociedade capitalista. O discurso apresenta elementos importantes em defesa da EAC, contudo, é preciso estar claro nesse documento quem são os principais responsáveis pela crise ambiental. Para isso a escola, professores e alunos precisam se posicionar em relação EA e conscientizar-se de que a solução dos problemas ambientais não é tarefa exclusiva da escola, mas também dos aparelhos jurídicos e repressivos do Estado.

Em nossa compreensão, o discurso apresentado no texto do documento analisado mostra que o Colégio Costa Monteiro não se posiciona ou deixa explícito o referencial teórico da EAC, cabendo ao leitor trilhar caminhos dedutivos no que diz respeito às correntes ideológicas. O posicionamento da escola frente à EA é fundamental na elaboração dos PPP, tendo em vista que o referido documento trata-se uma orientação pedagógica e, quando posto em prática, tem por princípio a transformação do aluno. Portanto, o discurso sobre EA apresentado neste documento notoriamente se relaciona à teoria crítica, contudo, fica em falta o posicionamento teórico da instituição na construção deste PPP.

5.14 Análise e unitarização do texto sobre Educação Ambiental constante no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Ivaitinga.

Nos quadros abaixo, apresentamos o *corpus* e o processo de unitarização e desmontagem do texto analisado na qual as palavras grifadas são entendidas como unidades de sentido ou palavras chaves. O *corpus* subjacente refere-se ao texto analisado constante no PPP da Escola Estadual do Campo Ivaitinga. Eles estão organizados em quadro 1, 2 e 3.

Quadro 20 - *Corpus* de unitarização IV

Colégio/Escola	Escola Estadual do Campo Ivaitinga
PPP (2016) - Código do estabelecimento 0226 RES-826/2013	<p>Os processos por meio dos quais <u>o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente</u>, bem de uso comum do povo, essencial à sadia <u>qualidade de vida e sua sustentabilidade</u>. (BRASIL, Lei nº 9.795/99, 2016). Mesmo apresentando um <u>enfoque conservacionista</u>, essa definição coloca <u>o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade</u>, ou seja, se fala da ação individual na esfera privada e de ação coletiva na esfera pública. Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o <u>raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais</u> bem como a <u>cidadania ambiental</u>. Não podemos esquecer que a realidade do campo é heterogênea, é diversa e, portanto, <u>a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos</u>, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade. <u>A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo</u>. Por essa razão, precisamos encontrar um lugar apropriado para a <u>educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas</u>, bem como evidenciar e fortalecer as suas relações com outros aspectos da educação do campo. Precisamos ter cada vez mais claro qual é <u>o papel político da educação ambiental</u>: ela não é apenas um acessório da educação, mas é uma educação que envolve a <u>reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural</u>. A educação ambiental nas escolas do campo, atenta às diferenças do ambiente natural, históricas e culturais, <u>contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade</u>, capazes de identificar, analisar, compreender e resolver problemas, capazes de cooperar e, acima de tudo, que sejam possuidores de um <u>comportamento ético</u>. <u>Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos</u>, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o campo, com o local</p>

Corpus de Unitarização

em que vivem. Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade por ele, conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos que o compõem, é condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Nº 0226 – 2016.

Quadro 21 - 2ª Etapa – Unitarização- desmontagem do texto - Unidades de sentidos ou significados IV

Colégio/Escola	Escola Estadual do Campo Ivaítinga
PPP (2016) - Código do estabelecimento 0226 RES- 826/2013	Unidade de Sentido
Os processos por meio dos quais <u>o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.</u> (BRASIL, Lei nº 9.795/99, 2016). Mesmo apresentando um <u>enfoque conservacionista</u> , essa definição coloca <u>o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade</u> , ou seja, se fala da ação individual na esfera privada e de ação coletiva na esfera pública. Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o <u>raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais</u> bem como a <u>cidadania ambiental</u> . Não podemos esquecer que a realidade do campo é heterogênea, é diversa e, portanto, <u>a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos</u> , mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade. <u>A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo.</u> Por essa razão, precisamos encontrar um lugar apropriado para a <u>educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas</u> , bem como evidenciar e fortalecer as suas relações com outros aspectos da educação do campo. Precisamos ter cada vez mais claro qual é o <u>papel político da educação ambiental</u> : ela não é apenas um acessório da educação, mas é uma educação que envolve a <u>reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural</u> . A educação ambiental nas escolas do campo, atenta às diferenças do ambiente natural, históricas e culturais, <u>contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade, capazes de identificar, analisar, compreender e resolver problemas, capazes de cooperar e,</u>	<ul style="list-style-type: none"> - o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (A) - conservação do meio ambiente (B) - qualidade de vida e sua sustentabilidade (C) - enfoque conservacionista (D) - o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade (E) - raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (F) - cidadania ambiental (G) - a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos (H) - A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo (I) - educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas (J) - o papel político da educação ambiental (K) - reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (L) - contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade (M) - comportamento ético (N) - Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (O) - Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e responsabilidade por ele (P) - compreender o meio em que vivem (Q) - compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos (R) - conservação da diversidade biológica e cultural de um território (S)

<p>acima de tudo, que sejam possuidores de um <u>comportamento ético. Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos</u>, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o campo, com o local em que vivem. <u>Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade por ele</u>, conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos que o compõem, é condição essencial para a <u>conservação da diversidade biológica e cultural de um território.</u></p>	
1.4 – Palavras chaves	
<p>Indivíduo, coletivo, valores sociais (A) conservação, meio ambiente (B) sustentabilidade (C) conservacionismo (D) humano, responsável, sustentabilidade (E) crítico, socioambiental (F) cidadania (G) educação ambiental, povos do campo (H) desafios, cultura, povos do campo (I) projeto educativo (J) papel político (K) reconstrução, sociedade, meio natural (L) formação, sujeitos, realidade (M) desafios, contribuir, pertencimento (O) responsabilidade (P) compreender (Q) inter- relação (R) diversidade biológica, cultura, território (S)</p>	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Nº 0226 – 2016.

No quadro abaixo, organizamos as unidades de sentido em ordem numérica e alfabéticas de acordo com a semelhança de ideias apresentadas.

Quadro 22 - Unidade de sentido IV

Colégio/Escola	Escola Estadual do Campo Ivaítinga
<p>PPP (2016) - Código do estabelecimento 0226 RES- 826/2013</p>	<p>Unidade de Sentido</p>
<p>1-o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (A) 2-conservação do meio ambiente (B) 3-qualidade de vida e sua sustentabilidade. (C) 4-enfoque conservacionista. (D) 5-o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade. (E) 6-raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais. (F) 7-cidadania ambiental. (J) 8-a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos. (H) 9-A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo. (I) 10-educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas. (J) 11-o papel político da educação ambiental: (K) 12-reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. (L) 13-contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade, (M) 14-comportamento ético. (N)</p>	<p>- o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (A) - conservação do meio ambiente (B) - qualidade de vida e sua sustentabilidade (C) - enfoque conservacionista (D) - o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade (E) - raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (F) - cidadania ambiental (G) - a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos (H) - A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo (I) - educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas (J) - o papel político da educação ambiental (K) - reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (L) - contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade (M) - comportamento ético (N) - Um dos grandes desafios às escolas do</p>

<p>15-Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos, (O)</p> <p>16-Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade por ele. (P)</p> <p>17- Compreender o meio em vivem. (Q)</p> <p>18-conservação da diversidade biológica e cultural de um território.(S)</p>	<p>campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (O)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e responsabilidade por ele (P) - compreender o meio em que vivem (Q) - compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos (R) - conservação da diversidade biológica e cultural de um território (S)
---	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Nº 0226 – 2016.

Ao analisar o PPP da Escola Estadual do Campo Ivaitinga, podemos interpretar que a EA nele contida sobressai como uma corrente crítica não marxista. Contudo, o corpo do texto destaca as palavras “valores sociais”, “formação do sujeito crítica”, “socioambiental”, “cidadania” e “reconstrução”. Entretanto, no texto pesquisado não se encontra nenhuma palavra com atribuição ao modo de produção capitalista, relação homem, natureza e sociedade, exploração da força de trabalho, desigualdade social, capital e trabalho, recursos da natureza e produção material.

Deve-se considerar que essas palavras são muito comuns nas abordagens da EAC. De igual modo, encontramos nesse texto alguns fragmentos muito comuns nas correntes não críticas, sendo estas palavras representadas como “conservação”, “meio ambiente”, “conservacionismo”, “humano”, “responsável” e “sustentabilidade”. Nesse sentido, enfatizamos alguns dos defensores das correntes críticas não marxistas como Enrique Leff e Isabel Cristina de Moura Carvalho.

Ao analisar este documento enxergamos que o discurso apresentado gira em torno da Lei nº 9.795/99, 2016 e, ao mesmo tempo, toda cobrança sobre o ensino da Educação Ambiental se converge para os interesses da Educação do Campo. Nessa perspectiva, o aluno *a priori* não é levado a pensar globalmente para então agir no espaço em que vive. Nesse caso, o aprendiz, primeiro desenvolve a visão local para somente depois entender a visão global. Contudo, não julgamos que a construção da EA neste documento está incongruente frente à EAC, mas a escola precisa deixar claro qual é o real interesse no que diz respeito à EA.

Precisa estar claro no PPP o posicionamento da escola em relação às correntes ideológicas, haja vista que em nenhum momento do discurso analisado há essa defesa. Na verdade, está implícita no corpo do texto uma Educação Ambiental Crítica, contudo, não há apontamento sobre os elementos dos quais configuram uma EAC transformadora ou o caminho utópico, no sentido marxista da palavra, isto é, e que deva ser seguido. Nesse sentido, o que está evidente no discurso é uma

subjetividade da escola pela qual está apenas defendendo os seus interesses e uma EA que atenda primeiro suas necessidades.

A subjetividade da escola apresentada no documento nos faz pensar que a real visão encontrada no discurso desse PPP trata com diferença os problemas ambientais do campo e cidade. Existem sim divergências em relação a esses problemas, contudo, as causas pelas quais são responsáveis pela crise ambiental no campo e cidade são de responsabilidade dos grupos de interesses de produção capitalistas causadores de grandes desastres ambientais na atualidade. Portanto, na análise do discurso do referido documento, ao nosso ver, não está claro o posicionamento teórico sobre a EA. Isso, sem dúvida, faz a diferença quando explicitado no PPP pois serve de esteio na construção do plano de aula do professor e, ao mesmo tempo, é tomado como baliza no currículo da escola em defesa do meio ambiente.

5.15 Análise e unitarização do texto constante no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Barão de Lucena

Nos quadros abaixo, apresentamos o *corpus* o processo de unitarização e desmontagem do texto analisado, na qual as palavras grifadas são entendidas como unidades de sentido ou palavras chaves. O *corpus* subjacente refere-se ao texto analisado constante no PPP da Escola Estadual do Campo Barão de Lucena. Eles estão organizados em quadro 1, 2 e 3.

Quadro 23 – Corpus de Unitarização V

Colégio/Escola	Escola Estadual do Campo Barão de Lucena
PPP (2016) - Nº 741/2016 DOE- 04/03/2016	

Com base no materialismo histórico-dialético, que defendemos como pressuposto filosófico, o homem age sobre a natureza para produção de sua existência, neste processo o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. Neste contexto de exploração e degradação da natureza, observou-se que os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem e que o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta. De acordo com o ministério do Meio Ambiente¹ entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza. A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. Como tal, a EA deve ser aberta ao diálogo e ao embate, visando à explicitação das contradições teórico-práticas subjacente a projetos societários que estão permanentemente em disputa. Com a Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente. O aluno precisa compreender que fazemos parte do meio ambiente, logo o que afeta o mesmo, consequentemente nos afetará.

Corpus de Unitarização

Fonte: Projeto Político Pedagógico, - Nº 741/2016 DOE - 2016.

Quadro 24 - 2ª Etapa – Unitarização- desmontagem do texto - Unidades de sentidos ou significados V

Colégio/Escola	Escola Estadual do Campo Barão de Lucena
PPP (2016) - Nº 741/2016 DOE- 04/03/2016	Unidade de Sentido
Com base no <u>materialismo histórico-dialético</u> , que defendemos como pressuposto filosófico, <u>o homem age sobre a natureza para produção de sua existência</u> , neste processo o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. Neste contexto de <u>exploração e degradação da natureza</u> , observou-se que <u>os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem</u> e que <u>o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta</u> . De acordo com o ministério do Meio Ambiente ¹ <u>entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza</u> . A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de <u>uma ação política</u> . Como tal, a EA deve ser aberta ao diálogo e ao embate, visando à explicitação das contradições teórico-práticas subjacente a projetos societários que estão permanentemente em disputa. Com <u>a Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente</u> . O aluno precisa compreender que fazemos parte do meio ambiente, logo o que afeta o mesmo, consequentemente nos	<ul style="list-style-type: none"> - materialismo histórico-dialético (A) - o homem age sobre a natureza para produção de sua existência (B) - o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. (C) - exploração e degradação da natureza (D) - os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem (E) - o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta (F) - entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza (G) - A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. (H) - a Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente. (I)

afetará.	
1.5 – Palavras chaves	
Materialismo histórico dialético (A) homem, natureza, existência (B) homem, transformar (C) exploração, degradação, natureza (D) recursos, suportar, exploração, homem (E) desmatamento, poluição, planeta (F) desenvolvimento social, natureza (G) teoria crítica, contradições, produção capitalista, participação social, ação política (H) desenvolver, valores, conscientizar, meio ambiente (I)	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, Nº 741/2016 DOE 2016.

No quadro abaixo, organizamos as unidades de sentido em ordem numérica e alfabética de acordo com a semelhança de ideias apresentadas.

Quadro 25 – Unidade de Sentindo V

Colégio/Escola	Escola Estadual do Campo Barão de Lucena
PPP (2016) - Nº 741/2016 DOE- 04/03/2016	Unidade de Sentido
1-materialismo histórico-dialético. (A) 2-o homem age sobre a natureza para produção de sua existência. (B) 3-o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. (C) 4-exploração e degradação da natureza. (D) 5-os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem. (E) 6-o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta. (F) 7-entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza.(G) 8-A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. (H) 9-a Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente. (I)	- materialismo histórico-dialético (A) - o homem age sobre a natureza para produção de sua existência (B) - o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. (C) - exploração e degradação da natureza (D) - os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem (E) - o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta (F) - entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza (G) - A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. (H) - a Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente. (I)

Fonte: Projeto Político Pedagógico Nº 741/2016 DOE- 04/03/2016

Ao analisar o PPP da Escola Estadual do Campo Barão de Lucena, podemos interpretar que a EA nele contida sobressai como uma corrente crítica marxista, pois no texto pesquisado, as palavras mais comuns foram: “Materialismo histórico dialético”, “homem”, “natureza”, “existência”, “transformar”, “exploração”, “degradação”, “natureza”, “recursos”, “suportar”, “exploração”, “homem desmatamento”, “poluição”, “planeta”, “desenvolvimento social”, “teoria crítica”, “contradições”, “produção capitalista”, “participação social”, “ação política”, “desenvolver”, “valores”, “conscientizar” e “meio ambiente”. Tendo em vista que

essas palavras e adjetivos são de natureza das abordagens dessa corrente ideológica, no Brasil uns dos defensores dessa corrente se destacam como Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

Ao analisar o discurso apresentado no PPP da Escola supracitada, enxergamos com clareza o posicionamento dessa instituição em relação à EA. O materialismo histórico aponta para o real interesse da Escola do Campo Barão de Lucena e seus propósitos diante do ensino sobre a EA. No discurso, fica explícito a visão marxista de pensar a sociedade, o homem enquanto ser historicamente construído e vinculado ao modo de produção material. Portanto, o modo pelo qual o PPP da referida escola se constitui deixa claro o modelo de EA que deve trabalhar com seus alunos.

No discurso apresentado no texto, fica evidente a necessidade do homem produzir sua própria existência, criando, portanto, uma relação humanidade e natureza. Essa relação é marcada pela exploração exacerbada do modo de produção capitalista que é responsável por grandes crises ambientais na atualidade. Portanto, ao analisarmos o discurso do referido documento, fica claro que a instituição defende uma EA transformadora de caráter marxista e enxerga nesta ideologia o caminho para a transformação socioambiental. Pois em seu contexto, denuncia implicitamente as ações perversas das macroestruturas contidas no modo de produção capitalista, julgando serem essas as principais responsáveis pelos danos ambientais na sociedade atual.

Na análise deste texto, o discurso apresentado atua em favor de uma EA que seja capaz de produzir no aluno uma estrutura de pensamento voltado a transformação da realidade em que vive. Uma vez que no discurso faz crítica ao modo de produção capitalista reverbera a necessidade denunciar as grandes corporações como responsáveis às crises ambientais na sociedade atual. Portanto, a escola deixa claro em seu PPP o seu posicionamento de como trabalhar em sala de aula a Educação Ambiental.

Os quadros subsequentes dão continuidade ao processo de unitarização de demais etapas previstas na ATD, tal como proposta por Paula (2018) e Moraes e Galiuzzi (2019).

1.2 – Unitarização – as unidades de sentidos em um só grupo

Quadro 26 – Unitarização das unidades de sentido I, II, III, IV e V

raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (A) a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas (B) o papel político da educação ambiental (C) uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. (D) desafios às escolas (E) sociedade e o ambiente natural (F) recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (G) sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental (H) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade (I) condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território. (H) - aprendizagem em seu sentido radical (A) gera processos de formação do sujeito humano (B) enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (C) A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura (D) O educador é por “natureza” um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício (E) ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida (F) Sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações (G) Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados (H) atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social (I) Educação Ambiental (A) uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa (B) cada sujeito aprende com conhecimentos científicos (C) reconhecimento dos saberes tradicionais (D) decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído (E) princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeita de direito (F) o âmbito dos direitos humanos, na perspectiva da sustentabilidade (G) na integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental (H) fortalecimento do papel social da escola como educador sustentável (I) atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social (J) controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento (K) monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental (L) constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas (M) o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (A) conservação do meio ambiente (B) qualidade de vida e sua sustentabilidade (C) enfoque conservacionista (D) o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade (E) raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (F) cidadania ambiental (G) a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos (H) A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo (I) educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas (J) o papel político da educação ambiental (K) reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (L) contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade (M) comportamento ético (N) Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (O) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e responsabilidade por ele (P) compreender o meio em que vivem (Q) compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos (R) conservação da diversidade biológica e cultural de um território (S) materialismo histórico-dialético (A) o homem age sobre a natureza para produção de sua existência (B) o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. (C) exploração e degradação da natureza (D) os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem (E) o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta (F) entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza (G) A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. (H) à Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente (I)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro abaixo, as unidades de sentido de todos os documentos analisados estão organizadas em cores, com vista a facilitar a interpretação das ideias proferidas sobre Educação Ambiental nos documentos analisados. Essa forma de organizar as unidades de sentido em cores variadas, é semelhante à forma utilizada por Paula (2018) em sua tese de doutoramento com o tema: **A prática**

pedagógica na formação de professores com uso de Tdic sob o foco das objetivações de Agnes Heller: Brasil e Portugal.

1.3 – Unitarização – as unidades de sentidos em um só grupo.

Quadro 27 – Unitarização das unidades de sentido I, II, III, IV e V

raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (A) a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas (B) o papel político da educação ambiental (C) uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. (D) desafios às escolas (E) sociedade e o ambiente natural (F) recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (G) sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental (H) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade (I) condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território. (J) aprendizagem em seu sentido radical (A) gera processos de formação do sujeito humano (B) enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (C) A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura (D) O educador é por “natureza” um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício (E) ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida (F) Sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações (G) Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados (H) atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social (I) Educação Ambiental (A) uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa (B) cada sujeito aprende com conhecimentos científicos (C) reconhecimento dos saberes tradicionais (D) decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído (E) princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeita de direito (F) o âmbito dos direitos humanos, na perspectiva da sustentabilidade (G) na integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental (H) fortalecimento do papel social da escola como educador sustentável (I) atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social (J) controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento (K) monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental (L) constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas (M) o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (A) conservação do meio ambiente (B) qualidade de vida e sua sustentabilidade (C) enfoque conservacionista (D) o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade (E) raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (F) cidadania ambiental (G) a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos (H) A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo (I) educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas (J) o papel político da educação ambiental (K) reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (L) contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade (M) comportamento ético (N) Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (O) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e responsabilidade por ele (P) compreender o meio em que vivem (Q) compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos (R) conservação da diversidade biológica e cultural de um território (S) materialismo histórico-dialético (A) o homem age sobre a natureza para produção de sua existência (B) o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. (C) exploração e degradação da natureza (D) os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem (E) o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta (F) entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza (G) A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. (H) à Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente (I)

Fonte: Elaborado pelo autor.

1.4 – Interpretação das unidades de sentidos.

No quadro abaixo, estão aglutinadas as unidades de sentidos de todos os documentos analisados. Elas estão organizadas em ordem alfabéticas e nesta etapa inserimos novas unidades de sentidos como forma de interpretação. Nesse caso, usamos como exemplo as seguintes unidades: Educação ambiental crítica (A) raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (A) Sociedade e meio ambiente (A). Nesse caso, a unidade de sentido original extraída do texto é representada pelo raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais, enquanto as unidades adjacentes fazem parte da nossa interpretação. Assim foram construídas e organizadas as unidades de sentido no quadro abaixo.

Quadro 28 – Interpretação das unidades de sentido I, II, III, IV e V, feita pelo autor

Educação ambiental crítica (A) raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (A) Sociedade e meio ambiente (A) Cidadania e meio ambiente (B) sociedade e meio ambiente a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental critica dentro do projeto educativo das escolas (B) educação ambiental crítica (B) responsabilidade socioambiental (C) o papel político da educação ambiental (C) política e educação ambiental (C) relação socioambiental (D) uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. (D) sociedade e natureza (D) comprometimento escolar (E) desafios às escolas (E) ações pedagógicas (E) sociedade e natureza (F) sociedade e o ambiente natural (F) sustentabilidade ambiental (F) responsabilidade social (G) recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (G) lugar e natureza (G) relações de poder e meio ambiente (H) sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental (H) consciência socioambiental (H) lugar e meio ambiente (I) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade (I) responsabilidade socioambiental (I) Conservação da biodiversidade (J) condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território.(J) cultura e meio ambiente (J) ensino e aprendizagem (A) aprendizagem em seu sentido radical (A) comprometimento escolar (A) formação humana (B) gera processos de formação do sujeito humano (B) função social da escola (B) crise ambiental (C) enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (C) compromisso socioambiental (C) relação homem e natureza (D) A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura (D) meio ambiente e cultura (D) responsabilidade socio-pedagógica (E) O educador é por “natureza” um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício (E) trabalho pedagógico (E) educação e reflexão (F) Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida (F) ensino e aprendizagem (F) ação e reflexão (G) Sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações (G) novos conhecimentos (G) prática socioambiental (H) Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados (H) conhecimentos e habilidades socioambientais (H) prática ambiental (I) atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social (I) justiça socioambiental (I) ação pedagógica e meio ambiente (A) Educação Ambiental (A) consciência ambiental (A) cidadania e meio ambiente (B) uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa (B) educação ambiental crítica (B) sujeito e aprendizagem (C) cada sujeito aprende com conhecimentos científicos (C) conhecimento científico (C) valorização do saber tradicionais (D) reconhecimento dos saberes tradicionais (D) importância do saber tradicional (D) escola e transformação (E) decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído (E) meio ambiente natural (E) orientação e cuidado (F) princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeita de direito (F) conservação e democracia (F) direitos humanos (G) o âmbito dos direitos

humanos, na perspectiva da sustentabilidade (G) sociedade sustentável (G) políticas públicas e educação (H) na integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental (H) educação ambiental (H) comprometimento pedagógico (I) fortalecimento do papel social da escola como educador sustentável (I) educação e sustentabilidade (I) políticas socioambientais (J) atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social (J) relação sociedade e natureza (J) relações de poder (K) controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento (K) políticas públicas e sociedade (K) controle socioambiental (L) monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental (L) políticas públicas e educação ambiental (L) fortalecimento socioambiental (M) organização das redes socioambientais (M) comunicação e meio ambiente (M) comunicação e sociedade ambiental (N) constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas (N) fortalecimento das práticas educativas (N) educação democrática (O) socialização das práticas educativas (O) educação interdisciplinar (O) educação e cidadania (A) o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (A) responsabilidade social (A) sustentabilidade ambiental (B) conservação do meio ambiente (B) educação ambiental (B) relação homem e natureza (C) qualidade de vida e sua sustentabilidade (C) sustentabilidade ambiental (C) conservacionismo ambiental (D) enfoque conservacionista e sustentabilidade ambiental (D) sustentabilidade ambiental (D) responsabilidade ambiental (E) o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade (E) sustentabilidade ambiental (E) educação ambiental crítica (F) raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (F) observação e compreensão sobre educação ambiental (F) direitos e responsabilidade ambiental (G) cidadania ambiental (G) compromisso com o meio ambiente (G) educação ambiental nas múltiplas dimensões (H) a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos (H) educação ambiental e sua singularidade (H) educação ambiental e seus pressupostos desafiadores sobre a origem dos problemas ambientais (I) A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo (I) educação ambiental no campo (I) educação ambiental no currículo escolar (J) educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas (J) educação ambiental como plano de ação (J) o protagonismo da educação ambiental (K) o papel político da educação ambiental (K) educação ambiental transformadora (K) educação ambiental e as relações homem e sociedade (L) reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (L) relação homem e natureza (L) transformação social (M) contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade (M) consciência socioambiental (M) cidadania (N) comportamento ético (N) justiça ambiental (N) comprometimento escolar (O) Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (O) inclusão socioambiental (O) lugar e meio ambiente (P) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e responsabilidade por ele (P) responsabilidade socioambiental (P) educação ambiental crítica (Q) compreender o meio em que vivem (Q) transformação socioambiental (Q) educação ambiental crítica (R) compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos (R) educação ambiental e suas inter-relações (R) educação ambiental e a biodiversidade (S) conservação da diversidade biológica e cultural de um território (S) relação homem e natureza (S) o homem com um ser transformador da natureza (A) materialismo histórico-dialético (A) o homem em suas sociais, político cultural e socioambiental (A) trabalho humano (B) o homem age sobre a natureza para produção de sua existência (B) transformação da natureza (B) homem e natureza (C) o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. (C) degradação do meio ambiente (C) exploração da natureza (D) exploração e degradação da natureza (D) degradação ambiental (D) impactos ambientais (E) os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem (E) sociedade capitalista (E) relação homem e natureza responsabilidade socioambiental (F) o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta (F) desequilíbrio ambiental (F) educação ambiental e seus pressupostos pedagógicos (G) entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza (G) relação homem, sociedade e natureza (G) educação ambiental crítica (H) A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. (H) sociedade capitalista (H) educação ambiental enquanto preceitos e valores (I) à Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente (I) conscientização ambiental (I).

Palavras chaves/ 1.1 / 1.2 / 1.3 / 1.4 / 1.5

Critica, socioambientais (A) cidadania, educação ambiental crítica (B) política, educação ambiental crítica (C) reconstrução, sociedade, ambiente natural (D) desafios (E) sociedade (F)

pertencimento (G) sujeito, pertencimento, realidade socioambiental (H) sentimento, pertencimento, responsabilidade (I) conservação, diversidade, cultura, território (J) Aprendizagem (A) formação do sujeito humano (B) desafios, crises (C) ação humana, transformar, natureza (D) educador, humanos, ofícios (E) envolvidos, tarefas, reflexiva (F) repensar, reinterpretar, considerações (G) conhecimento, habilidades, incorporar (H) atitudes, valores éticos, justiça social (I) Educação ambiental, educação cidadã (A) crítica, participativa (B) conhecimento, científico, reconhecimento (C) procedimentos, conservação, comunidade, direito (D) direitos humanos, sustentabilidade (E) integração, políticas públicas, meio ambiente, agricultura (F) fortalecimento, educador, sustentável (G) território, transformação social (H) controle social, políticas públicas (I) ações socioambientais, práticas educativas (J) Indivíduo, coletivo, valores sociais (A) conservação, meio ambiente (B) sustentabilidade (C) conservacionismo (D) humano, responsável, sustentabilidade (E) crítico, socioambiental (F) cidadania (G) educação ambiental, povos do campo (H) desafios, cultura, povos do campo (I) projeto educativo (J) papel político (K) reconstrução, sociedade, meio natural (L) formação, sujeitos, realidade (M) desafios, contribuir, pertencimento (O) responsabilidade (P) compreender (Q) inter- relação (R) diversidade biológica, cultura, território (S) Materialismo histórico dialético (A) homem, natureza, existência (B) homem, transformar (C) exploração, degradação, natureza (D) recursos, suportar, exploração, homem (E) desmatamento, poluição, planeta (F) desenvolvimento social, natureza (G) teoria crítica, contradições, produção capitalista, participação social, ação política (H) desenvolver, valores, conscientizar, meio ambiente (I)

Fonte: Elaborado pelo autor.

2º. Etapa 2 – Categorização – Agrupamentos por semelhanças de ideias

Ao analisar os textos constantes nos PPP das Escolas escolhidas para esta pesquisa, foram encontradas ideias e expressões que podem ser interpretadas e relacionadas às diferentes correntes ideológicas da Educação Ambiental das quais apresentamos, as correntes críticas não marxistas, crítica marxista e as correntes não críticas. Por isso, no quadro abaixo, organizamos as unidades de sentido dividindo-as em três cores. As unidades de sentido de cor amarela, podem ser interpretadas como correntes críticas marxistas. As unidades de cor azul podem ser interpretadas como correntes não crítica, e por fim, as unidades de cor vermelha podem ser interpretadas como correntes críticas não marxistas.

Quadro 29 – Categorização – Ideias agrupadas por semelhanças

raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (A) a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas (B) o papel político da educação ambiental (C) uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. (D) desafios às escolas (E) sociedade e o ambiente natural (F) recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (G) sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental (H) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade (I) condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território. (J) aprendizagem em seu sentido radical (A) gera processos de formação do sujeito humano (B) enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (C) A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura (D) O educador é por “natureza” um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício (E) ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida (F) Sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações (G) Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados (H) atitudes sejam formadas

a partir de valores éticos e de justiça social (I) Educação Ambiental (A) uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa (B) cada sujeito aprende com conhecimentos científicos (C) reconhecimento dos saberes tradicionais (D) decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído (E) princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeita de direito (F) o âmbito dos direitos humanos, na perspectiva da sustentabilidade (G) na integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental (H) fortalecimento do papel social da escola como educador sustentável (I) atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social (J) controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento (K) monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental (L) constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas (M) o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (A) conservação do meio ambiente (B) qualidade de vida e sua sustentabilidade (C) enfoque conservacionista (D) o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade (E) raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (F) cidadania ambiental (G) a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos (H) A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo (I) educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas (J) o papel político da educação ambiental (K) reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (L) contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade (M) comportamento ético (N) Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (O) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e responsabilidade por ele (P) compreender o meio em que vivem (Q) compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos (R) conservação da diversidade biológica e cultural de um território (S) materialismo histórico-dialético (A) o homem age sobre a natureza para produção de sua existência (B) o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. (C) exploração e degradação da natureza (D) os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem (E) o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta (F) entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza (G) A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. (H) à Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente (I)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 30 - Grupo (A) – Corrente crítica dialética/Marxista

raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (A) a cidadania ambiental precisamos encontrar um lugar apropriado para a educação ambiental crítica dentro do projeto educativo das escolas (B) o papel político da educação ambiental (C) uma educação que envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural. (D) gera processos de formação do sujeito humano (B) enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (C) A educação ambiental acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura (D) Sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações (G) Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados (H) atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social (I) Educação Ambiental (A) uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa (B) decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído (E) princípios e procedimentos orientadores do cuidado e conservação da comunidade de vida como sujeita de direito (F) atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social (J) controle social das políticas públicas como mecanismos de acompanhamento (K) monitoramento dos resultados das ações de Educação Ambiental (L) constituição de redes de ações socioambientais para divulgar, fortalecer e socializar práticas educativas (M) o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais (A) raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais (F) cidadania ambiental (G) A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo (I) educação ambiental dentro do projeto educativo das escolas (J) o papel político da educação ambiental (K) reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural (L) contribui para a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre sua realidade (M) comportamento ético (N) Um dos grandes desafios às escolas do campo é

contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (O) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e responsabilidade por ele (P) compreender o meio em que vivem (Q) compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos (R) conservação da diversidade biológica e cultural de um território (S) materialismo histórico-dialético (A) o homem age sobre a natureza para produção de sua existência (B) o homem transforma-a e ao mesmo tempo a degrada. (C) exploração e degradação da natureza (D) os recursos naturais não irão suportar a exploração do homem (E) o desmatamento e a poluição e outras ações irão comprometer a vida no planeta (F) entende-se por educação ambiental, o desenvolvimento social do indivíduo com relação a natureza (G) A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. (H) à Educação Ambiental objetiva-se desenvolver valores e conscientizar os alunos quanto às atitudes em relação ao meio ambiente (I)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 31 - Grupo (B) – Corrente conservacionista/não crítica

desafios às escolas (E) sociedade e o ambiente natural (F) recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos (G) sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental (H) Possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade (I) condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território. (J) aprendizagem em seu sentido radical (A) enfoque conservacionista (D)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 32 - Grupo (C) – Corrente crítica não marxista

O educador é por "natureza" um interprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício (E) ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida (F) cada sujeito aprende com conhecimentos científicos (C) reconhecimento dos saberes tradicionais (D) o âmbito dos direitos humanos, na perspectiva da sustentabilidade (G) na integração das políticas públicas das áreas de educação, meio ambiente, saúde, agricultura, saneamento ambiental (H) fortalecimento do papel social da escola como educador sustentável (I) conservação do meio ambiente (B) qualidade de vida e sua sustentabilidade (C) o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade (E) a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos (H)

Palavras chaves/ 1.1 / 1.2 / 1.3 / 1.4 / 1.5

Crítico, socioambientais (A) cidadania, educação ambiental crítica (B) política, educação ambiental crítica (C) reconstrução, sociedade, ambiente natural (D) desafios (E) sociedade (F) pertencimento (G) sujeito, pertencimento, realidade socioambiental (H) sentimento, pertencimento, responsabilidade (I) conservação, diversidade, cultura, território (J) Aprendizagem (A) formação do sujeito humano (B) desafios, crises (C) ação humana, transformar, natureza (D) educador, humanos, ofícios (E) envolvidos, tarefas, reflexiva (F) repensar, reinterpretar, considerações (G) conhecimento, habilidades, incorporar (H) atitudes, valores éticos, justiça social (I) Educação ambiental, educação cidadã (A) crítica, participativa (B) conhecimento, científico, reconhecimento (C) procedimentos, conservação, comunidade, direito (D) direitos humanos, sustentabilidade (E) integração, políticas públicas, meio ambiente, agricultura (F) fortalecimento, educador, sustentável (G) território, transformação social (H) controle social, políticas públicas (I) ações socioambientais, práticas educativas (J) indivíduo, coletivo, valores sociais (A) conservação, meio ambiente (B) sustentabilidade (C) conservacionismo (D) humano, responsável, sustentabilidade (E) crítico, socioambiental (F) cidadania (G) educação ambiental, povos do campo (H) desafios, cultura, povos do campo (I) projeto educativo (J) papel político (K) reconstrução, sociedade, meio natural (L) formação, sujeitos, realidade (M) desafios, contribuir, pertencimento (O) responsabilidade (P) compreender (Q) inter- relação (R) diversidade biológica, cultura, território (S) Materialismo histórico dialético (A) homem, natureza, existência (B) homem, transformar (C) exploração, degradação, natureza (D) recursos, suportar, exploração, homem (E) desmatamento, poluição, planeta (F) desenvolvimento social, natureza (G) teoria crítica, contradições, produção capitalista, participação social, ação política (H) desenvolver, valores, conscientizar, meio ambiente (I)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos quadros abaixo, as unidades de sentido estão organizadas em cores e categorias.

Quadro 33 - Unidades de sentido categoria A

Palavras chaves/categorização – Categoria A
Crítico, socioambientais (A) cidadania, educação ambiental crítica (B) política, educação ambiental crítica (C) repensar, reinterpretar, considerações (G) conhecimento, habilidades, incorporar (H) atitudes, valores éticos, justiça social (I) Educação ambiental, educação cidadã (A) crítica, participativa (B) humano, responsável, sustentabilidade (E) crítico, socioambiental (F) cidadania (G) educação ambiental, povos do campo (H) desafios, cultura, povos do campo (I) projeto educativo (J) papel político (K) reconstrução, sociedade, meio natural (L) formação, sujeitos, realidade (M) desafios, contribuir, pertencimento (O) responsabilidade (P) compreender (Q) inter- relação (R) diversidade biológica, cultura, território (S) Materialismo histórico dialético (A) homem, natureza, existência (B) homem, transformar (C) exploração, degradação, natureza (D) recursos, suportar, exploração, homem (E) desmatamento, poluição, planeta (F) desenvolvimento social, natureza (G) teoria crítica, contradições, produção capitalista, participação social, ação política (H) desenvolver, valores, conscientizar, meio ambiente (I)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 34 - Unidades de sentido categoria B

Palavras chaves/categorização – Categoria B
(F) pertencimento (G) sujeito, pertencimento, realidade socioambiental (H) sentimento, pertencimento, responsabilidade (I) conservação, diversidade, cultura, território (J) Aprendizagem (A) formação do sujeito humano (B) conservacionismo (D)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 34 - Unidades de sentido categoria C

Palavras chaves/categorização – Categoria C
reconstrução, sociedade, ambiente natural (D) desafios (E) desafios, crises (C) ação humana, transformar, natureza (D) educador, humanos, ofícios (E) envolvidos, tarefas, reflexiva (F) conhecimento, científico, reconhecimento (C) procedimentos, conservação, comunidade, direito (D) direitos humanos, sustentabilidade (E) integração, políticas públicas, meio ambiente, agricultura (F) fortalecimento, educador, sustentável (G) território, transformação social (H) controle social, políticas públicas (I) ações socioambientais, práticas educativas (J) Indivíduo, coletivo, valores sociais (A) conservação, meio ambiente (B) sustentabilidade (C)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Categoria A. 1- Interpretação

Crítico, socioambientais cidadania, educação ambiental crítica política, educação ambiental crítica repensar, reinterpretar, considerações conhecimento, habilidades incorporar atitudes, valores éticos, justiça social Educação ambiental, educação cidadã crítica, participativa, humano, responsável, sustentabilidade crítico, socioambiental cidadania educação ambiental, povos do campo desafios, cultura, projeto educativo, papel político reconstrução, sociedade, meio natural formação, sujeitos, realidade desafios, contribuir, pertencimento responsabilidade, compreender, interrelação, diversidade biológica, cultura, território Materialismo histórico dialético, homem, natureza, existência homem, transformar, exploração,

degradação, natureza recursos, suportar, exploração, homem desmatamento, poluição, planeta desenvolvimento social, natureza teoria crítica, contradições, produção capitalista, participação social, ação política desenvolver, valores, conscientizar, meio ambiente.

Ao analisar estas palavras contidas e agrupadas na categoria A .1, representadas pela cor amarela, na qual, estão inseridas nos documentos investigados, entendemos que elas fazem parte do rol da construção do pensamento e ideias defendidas pela Educação Ambiental Crítica dialítica ou marxista representada por Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

Categoria A. 2 – interpretação

Educação Ambiental Crítica, cidadania, justiça social, produção capitalista, exploração, degradação da natureza, poluição, ação política, sociedade, justiça social, participação social (A. 2).

Categoria B. 1- interpretação

Pertencimento, sujeito, pertencimento, realidade socioambiental, sentimento, pertencimento, responsabilidade, conservação, diversidade, cultura, território, Aprendizagem, formação do sujeito humano, conservacionismo.

Ao analisar a categoria B.1, representada pela cor azul, podemos interpretá-la como pertencente à corrente não crítica. Contudo, vale destacar, que essas palavras encontradas nos textos pesquisados, apresentam-se, apenas como pequenos fragmentos conceituais, que por sua vez, não têm nenhum peso significativo para esta pesquisa por serem identificadas fora do contexto das ideias sobre a Educação Ambiental Crítica.

Categoria B. 2 – interpretação

Sentimento, pertencimento, realidade, diversidade, conservacionismo. (B. 2)

Categoria C. 1 – interpretação

Reconstrução, sociedade, ambiente natural, desafios, desafios, crises, ação humana, transformar, natureza, educador, humanos, ofícios, envolvidos, tarefas, reflexiva, conhecimento, científico, reconhecimento, procedimentos, conservação,

comunidade, direito, direitos humanos, sustentabilidade, integração, políticas públicas, meio ambiente, agricultura, fortalecimento, educador, sustentável, território, transformação social, controle social, políticas públicas, ações socioambientais, práticas educativas, Indivíduo, coletivo, valores sociais, conservação, meio ambiente e sustentabilidade.

Ao analisar a categoria C. 1, representada pela cor vermelha, podemos interpretá-la como pertencente à corrente crítica não marxista pois neste *corpus*, não contempla as palavras ou ideias como: Sociedade de produção capitalista, materialismo histórico, dialético, capital e trabalho, exploração humana. Sociedade, reconstrução, ambiente natural, desafios, sustentabilidade, transformação social, conhecimento, políticas públicas, práticas educacionais, direitos humanos, procedimentos, integração, ações socioambientais, indivíduo e coletividade.

Quadro 35 – Categorias para construção dos metatextos

Categoria A . 2.

Educação Ambiental Crítica, cidadania, justiça social, produção capitalista, exploração, degradação da natureza, poluição, ação política, sociedade, justiça social, participação social

Categoria C . 2

Sociedade, reconstrução, ambiente natural, desafios, sustentabilidade, transformação social, conhecimento, políticas públicas, práticas educacionais, direitos humanos, procedimentos, integração, ações socioambientais, indivíduo e coletividade.

Fonte: elaborado pelo autor.

3ª Etapa - Metatexto 1

A produção deste metatexto resulta da síntese das unidades de sentido subtraídos das desmontagens e unitarização do corpus ou textos dos PPP. Essas unidades de sentidos transformaram-se em diferentes categorizações, das quais foram escolhidas duas categorias para produção dos metatexto, sendo este, portanto, produzido a partir da categoria A.2. e está representada pela cor amarela nos quadros acima.

Quadro 36 - Metatexto 1

Educação Ambiental Crítica, cidadania, justiça social, produção capitalista, exploração, degradação da natureza, poluição, ação política, sociedade, justiça social, participação social

Ao aplicar a ATD como ferramenta de análise e pesquisa neste trabalho, passamos pelo processo de unitarização e categorização, reconhecendo que os termos cidadania, justiça social, produção capitalista, exploração, degradação da natureza, poluição, ação política, sociedade, justiça social, participação social são expressões recorrentes da Educação Ambiental Crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Neste contexto, podemos entender que os documentos na qual foram submetidos à investigação, traz em seus *corpus* teóricos a valorização da EAC, fica clara a preocupação das instituições de ensino em contemplar a EA em seus documentos orientadores sendo esses os PPP. Tão logo, não podemos discutir a cidadania sem relacionar a sociedade de produção capitalista, pois este modo de produção busca a todo custo a exploração dos recursos da natureza provocando de certa maneira sérios impactos, resultado em degradação e poluição do meio ambiente. Outra grande reflexão, no entanto, pode ser feita a partir da temática sociedade e justiça

social. Desse modo, entendemos que tais questões são historicamente construídas pelas relações entre humanidade e natureza e homem e sociedade. Neste contexto, em uma sociedade de produção capitalista, as ações políticas ficam comprometidas pelo interesse do capital, o que influencia diretamente na organização da sociedade. Para tanto, a desigualdade social em uma sociedade de produção capitalista, sobretudo em países subdesenvolvidos mostram-se muito acentuada. Nesse sentido, EAC na perspectiva do materialismo histórico, não somente explica os impactos ambientais como também sinaliza as causas, deixando claro e patente o quanto o modelo de produção capitalista acelerou a degradação da natureza. Marx (1996) já vinha denunciando essa prática do capital quando dizia que não via como um erro a ação do homem na natureza, pois esta relação dentro do equilíbrio era vista por ele como natural, entretanto o modelo de produção capitalista na concepção deste autor, tudo na natureza passa a ser visto como recurso econômico. O referido autor entende que essa forma de pensar e agir tem acelerado o processo de exploração e intensificado a relação homem e natureza. Sendo assim, a EAC em seu contexto histórico vem denunciando a ação perversa do sistema capitalista não somente na exploração da natureza, mas também a relação homem e sociedade. Esta relação é marcada pela exploração e dominação da classe trabalhadora, sendo esta classe social, vítima dos baixos salários, excesso de horas trabalhadas, analfabetismo, baixo consumo calórico, falta de moradia, falta de saneamento básico entre outras. Isso de certa maneira, vem produzindo uma grande massa de miseráveis e famintos que muitas vezes submetem a coletas de alimentos subtraídos dos lixões a céu abertos nos grandes centros urbanos dos diferentes lugares do planeta. Por outro lado, a EAC aponta para desigualdade e submissão entre os países no mundo globalizado. Nesse contexto, fica ainda mais ampla e explícita a ação avassaladora do sistema capitalismo, pois apenas um país europeu ou norte americano é capaz de superar toda riqueza material dos países do continente africano. Para tanto, diante dessas injustiças sociais, econômica e socioambientais que assolam a humanidade faz com que a EAC na perspectiva do materialismo histórico, postula por justiça social, igualdade socioeconômica, inclusão sociocultural, inclusão socioeconômica, participação social, educação de qualidade, desenvolvimento crítico, respeito, cidadania e sustentabilidade ambiental. Nesse contexto, Loureiro (2012, p. 100) explica a Educação Ambiental pautada em uma reflexão crítica transformadora, segundo este autor EAC é “afirmar a educação enquanto práxis sociais que contribui para o processo de construção de uma sociedade por novos patamares civilizacionais e societários destituídos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética”, pois estes valores precisam estar no cerne desse entendimento. Segundo ele, estes valores devem estar fundamentados na ecologia. Loureiro (2012, p. 104), ainda coloca que a EA emancipadora parte do entendimento que a crise na qual vivemos não permite nenhuma combinação entre ambientalismo e sociedade capitalista. Para Tozoni-Reis (2004, p.55), “a sociedade capitalista atual, chamada também de sociedade pós-moderna, na tentativa de revestir-se de um caráter de superação das contradições própria da sociedade industrial moderna, não resolveu suas contradições básicas”. Segundo esta autora a desigualdade social é uma das mais terríveis e perversa manifestação ou fenômeno social dos últimos tempos, pois para ela a luta de classe continua na história de diferentes maneiras. Tozoni-Reis ainda explica que este estágio do sistema capitalista prejudica e aumenta ainda mais a crise ambiental. Loureiro (2012, p. 16), enxerga esse fenômeno ambiental como crise civilizatória, neste contexto o referido autor aponta para os problemas sociais que interferem nas questões ambientais, fala da política, democracia, cidadania, transformação social entre outros. Do mesmo modo ainda neste contexto Loureiro (2012, p. 16), pondera que uma “reflexão sobre os problemas ambientais sem estar articulada com a contextualização social, cultural, histórica política, ideológica e econômica resulta na produção de um mundo dualista que dissocia as dimensões social e natural”. Nesse mesmo olhar o autor supracitado (2012, p. 24), faz uma reflexão sobre o entendimento crítica da EA, aponta para as categorias que julga ser importantes para o debate da EAC na qual se destaca os termos: transformar, conscientizar, exercer a cidadania entre outros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3ª etapa - Metatexto 2

A produção deste metatexto é resultado da síntese das unidades de sentido subtraídos das desmontagens e unitarização do corpus ou textos dos PPP. Essas unidades de sentido transformaram-se em diferentes categorizações, das quais

foram escolhidas duas categorias para produção dos metatexto, sendo este, portanto, produzido a partir da categoria C.2 e está representada pela cor vermelha nos quadros acima.

Quadro 37 - Metatexto 2

Sociedade, reconstrução, ambiente natural, desafios, sustentabilidade, transformação social, conhecimento, políticas públicas, práticas educacionais, direitos humanos, procedimentos, integração, ações socioambientais, indivíduo e coletividade.

Ao aplicar a ATD como instrumento de análise e pesquisa neste trabalho, passamos pelo processo de unitarização e categorização, reconhecendo que os termos Sociedade, reconstrução, ambiente natural, desafios, sustentabilidade, transformação social, conhecimento, políticas públicas, práticas educacionais, direitos humanos, procedimentos, integração, ações socioambientais, indivíduo e coletividade são expressões recorrentes a Educação Crítica não marxista. Estes termos passaram pelo crivo de seleção dos documentos investigados o que implica afirmar que tais registros analisados carregam em suas estruturas a valorização da Educação Ambiental. Isso mostra a preocupação da instituição de ensino na aplicação desse conhecimento e na formação de seus alunos, nesse sentido, podemos interpretar que um dos grandes desafios constantes na EAC está pautada em uma sociedade sustentável. Entretanto esta sustentabilidade não está devidamente associada ou consorciada as concepções do materialismo histórico de Marx como defende Loureiro em suas abordagens sobre a EA. Contudo, uma transformação social pautada na reconstrução e na busca do equilíbrio socioambiental. Desse modo, podemos entender, a partir da interpretação dos textos investigados, que a EA constantes nesses documentos busca uma sociedade sustentável, revelada pelo desejo e busca do conhecimento científico, nas políticas públicas e práticas educacionais pois essas ações, são preponderantes na construção e reconstrução da sociedade. Tendo em vista que os procedimentos, integração, e as ações socioambientais tende a transformar o indivíduo e a coletividade, nesse sentido, ficam explícitos os desafios da EA na qual postulam por uma sociedade, construção e reconstrução de seus enlaço ou relação com o meio ambiente natural. De igual modo, os direitos humanos, pode ser interpretado no corpus destes documentos como uma razão sublime, no sentido de reconhecer a falha no sistema e na organização social. Para tanto, a sustentabilidade não pode ser vista apenas na relação homem e natureza, mas no contexto e na dinâmica social. Neste contexto, apontamos para Leff (2001, p. 15) quando discute a crise ambiental e propõe a sustentabilidade como alternativa. O referido autor explica que a sustentabilidade é um termo recorrente ao contexto da globalização, pois este fenômeno social, político e econômico sinaliza o limite do processo civilizatório da sociedade humana. Explica que a crise ambiental veio questionar e de certa maneira, deixar em dúvida a racionalidade humana. Entendendo que esta crise é resultante do impulsionamento legítimo do crescimento econômico. Nesse caso, o referido autor, pondera que a sustentabilidade ambiental, apresenta-se como uma proposta de reconstrução da ordem econômica, de modo a promover a existência da vida humana, como um suporte no intuito de chegar a um desenvolvimento permanente que questione sua própria base de produção. Leff (2001, p.17), ainda explica que a crise ambiental também é vista como crise civilizatória sendo esta, resultante dos avanços tecnológicos aplicado na organização da natureza. O referido autor em seus apontamentos (2001, p. 145), defende, que para haver a construção de uma nova racionalidade ambiental, é preciso erigir um novo conhecimento integrado, sobretudo, a interdisciplinaridade, ele compreende que há uma complexidade na dinâmica e no contexto socioambiental. Leff (2001, p. 155), afirma também, que a crise ambiental de certa forma instigou a racionalidade econômica burguesa. Esta crise ambiental é vista como uma problematização do conhecimento o que implica na mudança de paradigma exigindo profundamente as transformações no campo do saber da EA. Carvalho (2004, p.19), entende que no Projeto Político Pedagógico a Educação Ambiental Crítica deve estar pautada e voltada às mudanças de atitudes e de valores que possam somar na formação de um sujeito ou uma cidadania fundamentada na defesa da ecologia. Faz sentido, no entanto, construir uma subjetividade sensível e preocupada com o espaço socioambiental, a referida autora pondera que este é o caminho para formação de indivíduos e grupos de pessoas que tenham condições de identificar, problematizar, facultar e interagir com as questões que envolvem o homem e meio ambiente. Do mesmo modo entende que tais questões devam estar fundadas em uma ética voltadas para promoção da justiça social, na qual implica em transformação social e ambiental. Ainda neste contexto Carvalho (2004, p. 21), explica que é preciso compreender as questões socioambientais nas diferentes dimensões nas quais se destacam as dimensões geográficas, históricas, sociais, biológicas e subjetivas. Entende também, que o ambiente deva ser compreendido

como um espaço onde ocorre a inter-relação entre o mundo natural e social, sendo estes possibilitados pela mediação dos saberes construídos a partir da vivência no espaço local, nos saberes histórico ou tradicional e, sobretudo científico. De igual modo, a referida autora preconiza que devemos “formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidade estética, ética e política sensível a identificação dos problemas e conflitos que afeta o ambiente em que vivemos”. Neste contexto, concordamos com a ideia da ética socioambiental.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram muitos os esforços para chegar a esses resultados. Os desafios, entretanto, podem ser compreendidos a partir da escolha do método ATD, do tema a ser pesquisado, dos objetivos geral e específico, dos documentos e escolas, dos materiais bibliográficos, envios de requerimentos às instituições etc. Outro desafio, entretanto, foi de escolher um trabalho de pesquisa que fosse de caráter qualitativo e indutivo por entender que não usaria nenhum recurso estatístico e numérico da qual tivesse que apresentar dados quantitativos.

Na intenção de responder aos objetivos desta pesquisa, seguimos todos os critérios estabelecidos pela ATD. Na unitarização as unidades de sentidos foram devidamente analisadas e escolhidas. Por seguinte, elas passaram por um processo de categorização. Nesta etapa, as unidades de sentidos submeteram a mais uma seleção, nas quais foram categorizadas em palavras chaves e organizadas de acordo com as semelhanças e a proximidade de ideias.

Ainda nesta etapa, as unidades de sentidos passaram por um processo de interpretação e na sequência foram separadas em grupos e finalizando em três categorias.

Essas categorias sinalizam as palavras mais importantes constantes nos PPP investigados, dentre as quais podemos citá-las como: Educação Ambiental Crítica, cidadania, justiça social, produção capitalista, exploração, degradação da natureza, poluição, trabalho, homem e natureza, ação política, sociedade, justiça social, participação social, sociedade, reconstrução, ambiente natural, desafios, sustentabilidade, transformação social, conhecimento, políticas públicas, práticas educacionais, direitos humanos, procedimentos, integração, ações socioambientais, indivíduo e coletividade.

Após escolher e selecionar as categorias, construímos os metatextos, que por sua vez é uma síntese de todo processo de investigação realizado a partir das análises dos textos sobre Educação Ambiental constantes nos PPP. Desse modo,

esses metatextos são vistos pela ATD como os novos emergentes, pois partir deles é possível construir novas unidades de sentidos.

Para tanto, nosso empenho neste trabalho de pesquisa teve como princípio responder aos questionamentos, nos quais foram instituídos como objetivos e estão citados na parte introdutória deste estudo. Fez sentido, entretanto, fazer um recorte na escolha da quantidade de documentos e ao mesmo tempo restringir o tempo pela qual os registros foram instituídos. A análise, portanto, trata de uma retrospectiva entre os anos de 2015 a 2018.

O fomento desta pesquisa foi perspectivado nos seguintes objetivos: Conhecer e analisar as propostas pedagógicas da Educação Ambiental (EA) constantes nos projetos políticos pedagógicos (PPP) dos colégios e Escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranaíba Paraná. (a) Compreender a inserção dessas instituições de ensino propostas em relação às principais correntes ideológicas da EA; (b) conhecer e compreender a visão da (EA) trazidas nos PPP no período entre 2015 a 2018; (c) analisar o texto acerca da EA constante do PPP em relação a proposta pedagógica dos colégios e escolas; (d) a luz da Educação Ambiental Crítica (EAC) refletir sobre a eco-sustentabilidade.

Dessa maneira, ao analisar o PPP da Escola Estadual Cônego Francisco Pelegrini Xavier Lopes, podemos interpretar que a EA nele contida sobressai como uma corrente crítica não marxista. No corpo do texto pesquisado não encontra nenhuma palavra com atribuição ao modo de produção capitalista, relação homem, natureza e sociedade, exploração da força de trabalho, desigualdade social, capital e trabalho, recursos da natureza e produção material pois essas palavras são comuns nas abordagens dessa corrente ideológica. Contudo, o documento valoriza a cidadania, a sociedade, a realidade socioambiental, diversidade, cultura e território – ficando claro neste documento a preocupação desta instituição em relação a eco-sustentabilidade, sendo este um termo muito expressivo nas correntes críticas não marxistas.

Ao analisar o PPP do Colégio Estadual São Vicente de Paula, podemos interpretar que a EA contida nele sobressai como uma corrente crítica não marxista e com alguns fragmentos das correntes não críticas. Muito embora, no corpo do texto destaca as palavras “valores éticos” e “justiça social”, contudo, não encontra nenhuma palavra com atribuição ao modo de produção capitalista, relação homem, natureza e sociedade, exploração da força de trabalho, desigualdade social, capital

e trabalho, recursos da natureza e produção material. Tendo em vista que estas palavras são muito comuns nas abordagens da EAC. Contudo, consta neste documento a valoração da formação do sujeito humano, como deve pensar a EA, sua reflexão sobre a transformação natureza, o papel do educador, valores éticos e justiça social. Portanto, ficando explícito neste documento a preocupação com a sustentabilidade ambiental, pois esta é proposta expressiva na corrente da Educação Ambiental Crítica.

Ao analisar o PPP do Colégio Estadual Costa Monteiro, podemos interpretar que a EA nele contida sobressai como uma corrente crítica não marxista. Todavia, no corpo do texto, destaca as palavras território, transformação social, controle social, políticas públicas. Entretanto, no texto pesquisado, não encontramos nenhuma palavra, com atribuição ao modo de produção capitalista, relação homem, natureza e sociedade, exploração da força de trabalho, desigualdade social, capital e trabalho, recursos da natureza e produção material. Tendo em vista que essas palavras são comuns nas abordagens da EAC. Contudo, nota-se nesse documento uma EA preocupada com a valorização de uma educação cidadã, crítica, participativa, com conhecimento científico e reconhecimento, procedimentos de conservação, comunidade direito e sustentabilidade, integração, políticas públicas, território e transformação social. Fica claro, portanto, no corpo do PPP dessa instituição a influência da Educação Ambiental Crítica e sua preocupação com a ecocidadania.

Ao analisar o PPP da Escola Estadual do Campo Ivaitinga, compreendemos que a EA contida nesse documento, sobressai como uma corrente crítica não marxista. O corpo do texto analisado destaca as palavras valores sociais, formação do sujeito crítico, socioambiental, cidadania, reconstrução. Entretanto, no texto pesquisado, não encontra nenhuma palavra com atribuição ao modo de produção capitalista, relação homem, natureza e sociedade, exploração da força de trabalho, desigualdade social, capital e trabalho, recursos da natureza e produção material tendo em vista que estas palavras são comuns nas abordagens da EAC. De igual modo, encontramos nesse texto alguns fragmentos recorrentes as correntes não críticas. Sendo estas palavras representadas como: conservação, meio ambiente, conservacionismo, humano, responsável, sustentabilidade. Nesse sentido, enfatizamos alguns dos defensores das correntes críticas não marxistas como Enrique Leff e Genebaldo Freire Dias. Fica explícito, portanto, a influência da EAC

constante neste documento e tendo como uma de suas atribuições a sustentabilidade ambiental.

Ao analisar o PPP da Escola Estadual do Campo Barão de Lucena, podemos interpretar que a EA contido nele destaca como uma corrente crítica marxista, pois no texto pesquisado, as palavras mais comuns foram: Materialismo histórico dialético, homem, natureza, existência, homem, transformar, exploração, degradação, natureza, recursos, suportar, exploração, homem desmatamento, poluição, planeta, desenvolvimento social, natureza, teoria crítica, contradições, produção capitalista, participação social, ação política, desenvolver, valores, conscientizar, meio ambiente. Entendemos que essas palavras e adjetivos são de natureza das abordagens dessa corrente ideológica citada. No Brasil, alguns dos defensores dessa corrente se destacam como Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis entre outros. Fica evidente a preocupação dessa instituição de ensino com o meio ambiente, sobretudo com a sustentabilidade ambiental.

Nessa observação, ao analisarmos os referidos documentos PPP, compreendemos que todos eles possuem uma relação com a base teórica fundamentados no Histórico – Crítica de Dervival Saviani. Dessa forma, entendemos que as conceituações em Educação Ambiental constantes nesses PPP de certa maneira estão em consonância, facilitando a compreensão e a interpretação da EA. Nesse caso, podemos compreender a razão pela qual a EAC está implicitamente e explicitamente contida nos PPP pesquisados.

Nesse contexto, Saviani é visto como um autor defensor da pedagogia crítica e essa por sua vez está intrínseca a Educação Ambiental Crítica pela qual estão presentes nas obras de Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis quando discutem a Educação Ambiental.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos principais deste trabalho de pesquisa buscaram investigar a Educação Ambiental (EA) expressa no texto dos Projetos Políticos Pedagógicos de diferentes escolas públicas paranaenses entre os anos de 2015 e 2018. Buscamos, à luz da Educação Ambiental Crítica, explicitar visões da EA, tendências, principais correntes ideológicas presentes nesses documentos, bem como, sua relação com

a proposta pedagógica das escolas participantes. Além disso, buscamos refletir sobre sustentabilidade a partir de menções descritas nos documentos norteadores.

Feita a análise, podemos dizer que esta pesquisa é resultado de profundas indagações marcadas por experiências docentes do próprio pesquisador em lidar no seu dia a dia com públicos heterogêneos em ideias, culturas e forma de interpretar a realidade em que vive e suas relações com o meio ambiente. Diante desse contexto, houve grandes interesses em compreender os pressupostos empíricos justificados pelas relações que se constroem diariamente nos *lócus* ou lugar de ensino sobre Educação Ambiental pois estas interpretações sobre EA transmutam para além dos portões das escolas, promovendo reações importantes nos sujeitos envolvidos no processo de ensino, pelas quais culminam em ações concretas na sociedade. Tais ações podem ser vistas pela sociedade como o trabalho desenvolvido nas e pelas escolas e reverbera no dia a dia das pessoas e na sociedade num todo.

Nesse entendimento, as escolas podem ser vistas como um lugar de ensino capaz de mudar a realidade socioambiental. Para tanto, entendemos que o trabalho desenvolvido no chão da escola sobre EA é uma das razões que têm nos provocado a investigar e saber como as questões ambientais estão contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí Paraná, entre os anos 2015 e 2018.

Desse modo, diante de todo trabalho realizado, encontramos muitos desafios, os quais podemos destacar a escolha do tema, dos referenciais teóricos e do método. Nesse caso, o tema apresentado neste trabalho revela toda preocupação do pesquisador em responder aos objetivos citados, pois eles foram erigidos a partir de situações problemas subtraídos das conjunturas de ideias, ações e compreensões empíricas que se dão nas relações dos diferentes grupos que permeiam os *lócus* ou lugares escolares. Sendo assim, esses objetivos passaram a ser vistos como balizas, e a partir delas foram realizadas profundas investigações em busca de respostas às indagações explícitas e implícitas no corpo deste estudo.

O tema deste trabalho de pesquisa também revela seu caráter ético e moral, pois sua exibição parte do princípio da valorização sobre Educação Ambiental, colocando a questão em patamares importantes nas diferentes discussões e aprendizagem aglutinadas nos currículos escolares. Tão logo, o tema em questão sinaliza a nossa preocupação enquanto profissionais docentes e investigadores, não somente no sentido de entender a EA constantes nos referidos documentos, mas

também, o quanto o saber sobre a EA pode transformar ou mudar a concepção de sociedade e meio ambiente nos dias atuais.

De igual modo, o tema apresentado destaca-se por ser reflexivo no sentido de amplitude, por se tratar de um objeto que abrange direta e indiretamente todos os entes da sociedade. Nesse caso, buscamos todos os cuidados para não ser limitado. Dessa forma, julgamos necessário escolher mais de um documento para ser analisado, não como pretexto de colocar a prova as instituições de ensino, mas no sentido de contribuir na compreensão interpretação sobre a EA. Nesse sentido, podemos enxergar o referido tema como base de todo o trabalho realizado.

Os referenciais teóricos se constituíram como base fundamental no processo dessa análise pois foram eles que deram suporte à esta pesquisa, de modo à saber se estávamos enveredando no caminho certo. Tão logo, compreendemos o quão necessário foi trazer para o centro do debate importantes pensadores sobre a Educação Ambiental Crítica, dentre os quais conforme já citados, destacamos Carlos Frederico Bernardes Loureiro, Isabel Cristina de Moura Carvalho, Enrique Leff entre outros.

Com o intento de responder às diversas indagações que surgiram a partir da temática desse trabalho, consideramos que as informações contidas nos PPP analisados, apesar de algumas observações, eles tendem a contribuir na formação e nas práticas docentes nas escolas referenciadas. Conforme analisamos, a maioria dos documentos não deixam claro os objetivos das escolas em relação ao ensino sobre a Educação Ambiental.

Nesse caso, compreendemos que essa falta de clareza sobre a EA reverbera no processo de ensino-aprendizagem pois os discursos apresentados nem sempre denunciam a real causa da crise ambiental na sociedade atual. Desde então, enxergamos como ponto de atenção da qual esta análise poderá instigar as instituições e a comunidade escolar do quanto estes documentos precisam ser visto e revistos pelas equipes pedagógicas enquanto produção coletiva e democrática.

Outra preocupação, entretanto, é como a Educação Ambiental é vista nos PPP analisados e quais são as contribuições do caráter crítico e transformador dos alunos. Os discursos apresentados nos PPP evidenciam uma EA que teoricamente implica em mudança socioambiental, contudo, a maioria dos documentos investigados não aponta o caminho teórico metodológico, pois, falta absolutamente clareza no discurso, todavia, sabemos que muitas informações estão implícitas no

texto analisado. Visto assim, a EA nos textos analisados deveria ser explorada com mais profundidade e objetividade dando maior clareza e segurança no trabalho docente.

Fica claro o nosso posicionamento em defesa de uma Educação Ambiental Crítica, por acreditarmos que o uso dessa teoria no processo de ensino e aprendizagem pode provocar no aluno o desenvolvimento crítico. Conduzindo a uma visão global do conhecimento, de modo que o aprendiz se conscientize que o homem é um ser historicamente construído e, que nesse processo, ele perpassa por múltiplas determinações econômicas, sociais e culturas em cada período histórico.

Quando dizemos sobre o nosso posicionamento em defesa de uma EAC não estamos amputando a importância de outras correntes ambientalistas no processo de formação do conhecimento do aluno. Pois a Educação Ambiental Crítica está no contexto desta pesquisa. Neste caso, a nossa preocupação está em analisar a EAC no ensino escolar e como ela está posta nos PPP. No tocante à EA nesses documentos, abre discussões e caminhos, possibilitando alunos e professores a difusão de ideias de transformação social e, ao mesmo tempo, reconhecendo que esta responsabilidade não é de incumbência exclusiva da escola, mas de todos os atores envolvidos na dinâmica social.

Ao analisar os documentos, fica notório a manifestação das teorias críticas ou da ausência delas. A influência dessas teorias pode ser interpretada como críticas (ou não críticas) por apresentarem elementos proeminentemente comuns em discussões de autores de relevância no cenário nacional, especialmente, da EAC. Elas se destacam por julgar a necessidade de transformação da sociedade, por outro lado, os defensores da crítica marxista se posicionam contra a ação destruidora do capitalismo. Portanto, podemos afirmar que o discurso analisado nos documentos reverbera uma EAC que busca a transformação da sociedade, isso será possível por meio da educação e pela luta contra o sistema dominante e exploratório, marcado pelos mecanismos de exploração da sociedade capitalista.

A maioria dos documentos analisados não apresenta um discurso sobre EAC com objetividade e profundidade, todavia, as ideias implícitas e explícitas contida nestes PPP servem de base para o trabalho das referidas escolas. Podemos enxergar a EAC como ferramenta de transformação social uma vez trabalhada com responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, sua contribuição na elaboração do PPP sempre será acolhida por aqueles que pensam em uma

educação que abra portas e possibilite a transformação da sociedade, com vistas a alcançar um equilíbrio socioambiental.

Desse modo, sob à luz de teorias críticas na educação, julgamos imprescindível a manifestação de um discurso profícuo sobre Educação Ambiental nos PPP analisados. Reiteramos nosso ponto de vista de que as escolas precisam se posicionar (também politicamente) em relação à EA. Em defesa desse argumento, propomos a sustentação e o aprofundamento da teoria crítica transformadora como regimento no currículo escolar. Portanto, sob a égide da Educação Ambiental Crítica, constatamos na análise do discurso dos proferidos documentos, elementos importantes da EAC pela a qual julgamos necessário para o trabalho de transformação social.

Os textos dos PPP analisados apresentam um discurso implícito no tocante a responsabilidade das escolas em ofertar e trabalhar uma Educação Ambiental Crítica transformadora. Os documentos investigados dão abertura para uma interpretação, a qual, o que está implícito fica visivelmente claro, que se trata de uma necessidade de transformação social, com vista a alcançar o equilíbrio entre homem, natureza e sociedade. Contudo, não podemos enxergar essas categorias que estão postas implicitamente como um fator positivo, visto que esse entendimento só é possível se o discurso for analisado e interpretado a luz das teorias críticas. De outro modo, o discurso empobrecido acerca da EA impossibilita e limita a comunidade escolar de enxergar e pensar criticamente a EA.

Concatenado às ideias acima, nenhum dos textos analisados trouxe explicitamente e implicitamente o real responsável pelos danos ambientais ocorridos em larga escala. Os discursos apresentados não denunciam as macroestruturas da sociedade de produção capitalistas, as quais são autoras das crises ambientais no mundo. Portanto, deveria estar claro sobre o papel das instâncias ou aparelhos do estado em agir e cobrar das grandes empresas poluidoras a responsabilidade socioambiental.

Por outro lado e acerca da EA, o que está explícito no texto é um discurso voltado genericamente à educação, colocando o ensino escolar como parâmetro de conscientização ambiental. Não enxergamos esse aspecto como incongruente, todavia, o que fica evidente nos textos analisados é que a EA, enquanto ensino escolar, é vista como solução dos problemas ambientais. Esse aspecto sim é que deve ser interpretado como uma falha da sociedade ou do Estado brasileiro.

Portanto, não há como pensar a EA fora do ensino escolar e isso está explícito no discurso dos textos analisados. Contudo, a EA contida nos documentos analisados deveria também servir de instrumento orientador, mas que, ao mesmo tempo, fosse capaz de cobrar e denunciar os principais responsáveis pela crise ambiental em cada período histórico e, sobretudo na sociedade atual.

Ao analisar os textos sobre EA contidos nos referidos PPP, verificamos que as palavras mais citadas em todos eles foram: sociedade, reconstrução, ambiente natural, desafios, sustentabilidade, transformação social, conhecimento, políticas públicas, práticas educacionais, direitos humanos, procedimentos, integração, ações socioambientais, indivíduo, coletividade, sociedade capitalista, Educação Ambiental, exploração e trabalho. A interpretação à luz das teorias críticas considera que essas expressões são indicativas de luta por uma sociedade justa e ambientalmente equilibrada. Portanto, se estas palavras estão postas nos discursos apresentados é porque de certa maneira houve intencionalidade por parte daqueles que elaboraram tais documentos, bem como, o evidente anseio por transformação social.

As palavras-chave encontradas nos textos analisados dizem muito a respeito da necessidade de mudanças dos paradigmas socioambientais. São vistas a partir da interpretação, como expressão viva, da qual abre caminhos em busca de uma nova perspectiva socioambiental, interpretadas, portanto, como equilíbrio entre homem, sociedade e natureza. Sendo assim, essas palavras-chave encontradas nos textos analisados, juntas, formam um ecossistema de interesses com vistas a defender uma Educação Ambiental Crítica, propulsora de um ensino em que visa à transformação da realidade social.

De qualquer modo, pode se enxergar que os conteúdos apresentados nos PPP acerca da EA contribuem para formação intelectual do aluno em formação, visto que nas abordagens os discursos sustentam a ideia de transformação social. Mesmo reconhecendo que os discursos apresentados na maioria dos PPP investigados não mostram clareza no que se refere aos referenciais teóricos, bem como ocultam a responsabilidade jurídica do Estado e das macroestruturas da sociedade capitalista. Nesse caso, entendemos que os textos analisados ainda tendem a conduzir o trabalho do professor e desenvolver o senso crítico do aluno. Portanto, o reconhecimento pode ser validado a partir da interpretação e análise dos textos constantes dos referidos PPP, contudo, é no dia a dia das aulas e na visão e

leitura que os professores têm sobre EA, que efetivamente viabilizarão a transformação socioambiental.

Visto assim, ao analisar os discursos apresentados nos documentos investigados, podemos acreditar que uma vez posto em prática pelo profissional docente, ele servirá como instrumento capaz de provocar e conduzir aluno a desenvolver uma visão crítica no ponto de vista da Educação Ambiental. Em nosso entendimento, a EAC alimenta-se de ideias e propostas de transformação social, enxergando a questão ambiental em sua totalidade, buscando a causa dos diferentes problemas que geram a crise ambiental. Visto por este ângulo, por constar nos PPP a ideia de EAC, sinaliza o comprometimento das escolas em ofertar para o aluno uma Educação Ambiental que possibilite a aquisição/formação/desenvolvimento do pensamento crítico e transformador da realidade social na qual está inserido.

Dessa maneira, podemos avaliar a Educação Ambiental Crítica constante nos PPP investigados como parâmetro interdisciplinar, tendo em vista que os discursos apresentados são vistos de forma transversal, possibilitando assim, o diálogo com as diferentes disciplinas trabalhadas no ambiente escolar. A EAC dialoga com as diferentes áreas do conhecimento, o que faz dela um objeto de investigação que perpassa as fronteiras do saber circunscrito. Portanto, o discurso sobre a EAC apresentado nos documentos analisados, tende a contribuir na e para a formação de professores e alunos. Trata-se, assim, de um saber interdisciplinar que instiga e permeia as diferentes áreas do conhecimento em prol da construção de uma ecocidadania e de uma visão crítica da sociedade através dos tempos.

As bases teóricas dos PPP analisados se configuram sob o pilar das teorias críticas ficando clara a participação de Derymerval Saviani e Paulo Freire. Dada a importância do diálogo entre as bases teóricas da EAC com a totalidade dos documentos, isto mostra a preocupação dos organizadores destes documentos. Portanto, julgamos de certa maneira coerente a produção destes PPP, de outro modo seria contraditório dificultando assim o diálogo intratextual.

Podemos entender que principal contribuição deste trabalho de pesquisa para a formação de professores seja resultado das análises dos PPP, visto que foram reveladas diferentes dimensões e interesses na elaboração desses documentos. O esforço na estruturação e na busca dos resultados empreendidos nesta pesquisa científica denotam esses discursos.

Vale salientar que os saberes teóricos e metodológicos contidos neste estudo estão sustentados pelos pilares do conhecimento sistemático e científico na qual buscamos por meio da análise documental, pela análise textual discursiva e bibliográfica responder aos diferentes questionamentos oriundos do objeto de pesquisa apresentado. Esta pesquisa poderá servir de embasamento na elaboração de novos PPP inserindo as questões ambientais alinhando a EAC e também aqueles que queiram tratar do tema com a devida seriedade e pertinência. O que apresentamos até o momento pode ser compreendida como base para futuras pesquisas envolvendo PPP e sua relação com a EAC. Pois entendemos que as análises feitas neste trabalho, não representa a solução dos problemas educacionais e ambientais, mas apresenta caminhos que podem conduzir o professor e aluno a uma profunda reflexão no contexto de ensino e transformação socioambiental.

Por fim, salientamos que a EAC permeia discussões e debates nos encontros e reencontros de formação de professores de diferentes áreas do conhecimento. Certamente, o desafio de analisar e pesquisar a EA nos PPP vai ao encontro dos interesses deste Programa de Pós-graduação. Por isso, entendemos que esta pesquisa poderá contribuir na formação de professores que atuam ou atuarão na EA em diferentes etapas do ensino. De igual modo, esperamos que este estudo possa servir como material de análise às comunidades escolares na elaboração de propostas interdisciplinares como também abrir caminhos a outros pesquisadores interessados em desenvolver trabalhos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Keila Maria de Alencar B. **Educação Ambiental**: A formação continuada professor. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. 1.ed – São Paulo; Lafonte, 2017.

BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas a globalização**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

BECK, Ulrich. **Risk Society**: Towards a New Modernity. London: Sage, 1992.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Vitória Helena Cunha Esposito. **Pesquisa Qualitativa em Educação; um enfoque fenomenológico**. Sociedade brasileira de estudos e pesquisas qualitativas. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – Paulo Renato Souza. A **implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, DF 1998.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Histórica da Educação Ambiental**. BRASIL, LDB, Art. 22 Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.<
<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11693121/artigo-22-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> - Acesso dia 02 de maio de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes de Bases – Lei nº 9.394**. Brasília 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) – 3º Ed**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento final**. MEC. Brasília, DF, 2017 - disponível em <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal - acesso em 08/08/2021.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. Tradução: Raul de Polillo. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos. BC- UFSCAR – Pórtico 1969.

CARSON, Rachel. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Gaia. 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental Crítica: nomes e endereços da educação**. Identidade da Educação Ambiental Brasileira. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CASTRO, Ronaldo Souza de; BAETA, Anna Maria B. Autonomia Intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. **Educação Ambiental: Repensando a Cidadania** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTRO, Ronaldo de Souza, BAETA, Anna Maria Bianchini. **Autonomia Intelectual; Condição necessária para o exercício da cidadania**. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania/ Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro, (orgs.) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARLOT, Bernard, Valeida Anahi da Silva. **Relação com a Natureza e educação ambiental**. Pesquisas e Desafios, Michèle Sato / Isabel Carvalho e colaboradores- © Artmed Editora S.A., 2005.

CRUZ, Ricardo G. **Ideologia e Formação do Conhecimento Científico no Campo da Educação Ambiental: uma análise da perspectiva crítica nos trabalhos publicados na revista Pesquisa em Educação Ambiental (REPEA) de 2010 a 2015**.

2017. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2017.

CRUZ, Ricardo Gauterio. **Ideologia e produção do conhecimento científico no campo da Educação Ambiental: Uma Análise da Perspectiva Crítica nos Trabalhos Publicados na Revista Pesquisa em Educação Ambiental (REPEA) de 2010 a 2015** – Universidade Federal do Rio Grande – Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande – 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Lei de Diretrizes de Bases e o impacto na escola pública.** Escola Pública e Sociedade/organizadores José Misael Ferreira do Vale. (et al.). São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

COLÉGIO, Estadual São Vicente de Paula, **Projeto Político Pedagógico, Resolução 923/2010.** Nova Esperança, 2016.

COLÉGIO, Estadual Costa Monteiro, **Projeto Político Pedagógico. Decreto 4018/77 – Reconhecimento do Estabelecimento: Res. 413/82 – Res: 413/82,** Nova Esperança, 2016.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórica criticam.** Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

ESCOLA, Estadual do Campo Barão de Lucena. **Projeto Político Pedagógico Nº 741/2016 DOE-** Nova Esperança, 2016

ESCOLA, Estadual Cônego Francisco P. Xavier Lopes. **Projeto Político Pedagógico, Nº Deliberação; nº03/2006- CEE/CEB - Parecer: 407/2011- CEE/CEB** Nova Esperança, 2016.

ESCOLA. Estadual do Campo Ivaitinga, **Projeto Político Pedagógico Nº 0226 DOE-** Nova Esperança, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire, - São Paulo; Paz e Terra, 1986. (Coleção de Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** Ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90: In: LINHARES, Célia (Org.) Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reformas Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos Anos 90.** Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha/ Célia Linhares (org). São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Salto para o Futuro: **Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GANDIN, Luiz Armando & Michael W.Apple, Wayne Au. **O Mapeamento da Educação Crítica.** Obra originalmente publicada sob o título The Routledge International Handbook of Critical Education ISBN 978-0-415-95861-5 © Porto Alegre, Artmed. 2009.

GIESTA, Nagila Caporlândia. **Histórias em quadrinhos: recursos da Educação Ambiental formal e informal.** A Educação Ambiental na transição paradigmática e os contextos formativos. Porto Alegre: Penso. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** São Paulo: Atlas, 2002.

GRUN, Mauro. **O conceito de holismo em ética ambiental e educação ambiental.** Pesquisas e Desafios, Michèle Sato / Isabel Carvalho e colaboradores- © Artmed Editora S.A., 2005.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. Marlúbia Correia de Paula. **Análise Textual Discursiva: Entre as análises de conteúdos e análises de discurso.** São Paulo: Revista pesquisa qualitativa, v. 8 nº 19 - 2020.

GUIMARÃES, Mário. **Sustentabilidade e Educação Ambiental.** A Questão Ambiental: Diferentes Abordagens. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica.** Identidade da Educação Ambiental Brasileira. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004.

KUENZER, Acácia. Ensino **Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2005.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação Ambiental com Compromisso Social: o desafio da superação das desigualdades.** Repensar a Natureza Ambiental: um olhar crítico. São Paulo. Cortez, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **O Cinismo da Reciclagem: o significado da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental.** Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania/ Carlos Frederico Bernardo

Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro, (orgs.)- 3. Ed – São Paulo: Cortez, 2005.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endliche Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Gustavo F. da C. **Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória**. Educação Ambiental: Repensando a Cidadania 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Gustavo F. da C. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. **Revista Política & Trabalho**. PPGS/UFPB, João Pessoa, n.13, 1977, pp. 201–222.

LIMA, Gustavo F. da C. Questão Ambiental e Educação: Contribuições para o debate. **Revista Ambiente & Sociedade**, Campinas/ NEPAM, ano II, n.5, 2. sem., 1999.

LIMA, Gustavo F. da C. **Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória**. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania/ Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro, (orgs.) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Emancipação e Sustentabilidade: Em defesa de uma Pedagogia Libertadora para Educação Ambiental**. Identidade da Educação Ambiental Brasileira. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos F.B. **Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecologia e Planetária**. Educação Ambiental: Repensando a Cidadania 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, Carlos F.B. *et al.* (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos F.B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos F.B.; BARBOSA, Geisy L.; ZBOROWSKI, Marina B. Os Vários “ecologismo dos pobres” e as realizações de dominação no campo ambiental. Em: LOUREIRO, C.F.B. *et al.* (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 81-118.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental** 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardes. **Educação Ambiental Crítica: Construção e desafios**. Conceitos e práticas da educação ambiental na escola. Brasília, Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária**. Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania/ Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro, (orgs.) 3. ed – São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. Identidade da Educação Ambiental Brasileira. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo; Cortez, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Proposta Pedagógica**. Educação Ambiental no Brasil. Salto para o Futuro. Brasil, Ministério da Educação, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental** 4. Ed. São Paulo; Cortez, 2012.

MACHADO, Azeneide Venâncio de Mello. **Pesquisa Qualitativa: modalidade fenômeno situado**. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Vitória Helena Cunha Esposito. Pesquisa Qualitativa em Educação; um enfoque fenomenológico. Sociedade brasileira de estudos e pesquisas qualitativas. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação Ambiental Sócio-histórica como Perspectiva para Reflexão- ação sobre o Trabalho Pedagógico nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental**. Educação Ambiental a várias Mãos: Educação Escolar, Currículo e Políticas Públicas/ Recursos eletrônicos/ organização Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, Jorge Sobral da Silva Maia – 1.ed- Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

MAKIUCHI, Maria de Fátima Rodrigues, apud Ricardo Gauterio Cruz. **Alteridade e educação Ambiental, pesquisa em Educação Ambiental**, vol.6, n.1-pp. 85 -99, 2011. Ideologia e Produção do Conhecimento Científico no Campo da Educação Ambiental; uma análise da educação ambiental crítica nos trabalhos publicados na Revista Pesquisa em Educação Ambiental (REPEA) de 2010 a 2015. Rio Grande, Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

MARQUES, José Francisco. Escola Pública de Qualidade, um Projeto Político – Pedagógico de Construção Coletiva. Em: VALE, José Misael Ferreira do, *et al.* (Orgs.) **Escola Pública e Sociedade**– São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

Marx Karl. **O CAPITAL: CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA**, volume 2: Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica e Economia Política – volume 1. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1996.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital rumo a uma teoria de transição** – Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sergio Lessa, São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Décima quarta edição – São Paulo; Hucitec Editora, 2014.

MOLON, Susana I. As contribuições de Vigotsky na formação de educadores ambientais. Em: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.) **Repensar a Natureza Ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, Roque, Maria do Carmo Galiuzzi. **Análise Textual Discursiva**. 3. Ed, revista ampliada – Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí 2016.

MOTTA, Custódio Gouvea L. da . José Eustáquio Romão. Paulo Padilha. Salto para o Futuro: **Carta Escola: Instrumento de planejamento coletivo**. Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

NEVES, Juliana P.; TOZONI-REIS, Marília F.C. Desafios para a inserção da educação ambiental na escola: em questão a carência formativa do professor a partir de duas pesquisas diagnósticas. Em MAIA, J.S.S.; TOZONI-REIS, M.F.C. (Org.) **Educação Ambiental a várias mãos**: educação escolar, currículo e políticas públicas. 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marins Ltda, p. 58-69, 2014.

NOGUERIA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político-Pedagógico (PPP): guia prático para construção participativa**. 1. ed. São Paulo : Érica, 2009.

Núcleo Regional de Educação de Paranavaí Paraná -< disponível em: re.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60 – acesso dia 21/08/2021.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAULA, Marlúbia Correia de. **A prática pedagógica na formação de professores com uso de tdc sob o foco das objetivações de Agnes Heller: Brasil e Portugal**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: programa de pós-graduação em educação em ciências e matemática doutorado em educação em ciências e matemática: Porto Alegre. RS. PUCRS, 2018.

QUINTAS, Silva José. **Educação no Processo de Educação Ambiental Pública: a construção do ato pedagógico**. Repensar a Natureza Ambiental: um olhar crítico. São Paulo. Cortez, 2009.

QUINTAS, José Silva. **Educação no Processo de Educação Ambiental Pública: a construção do ato pedagógico.** Em web:

https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/EDUCACAO_NO_PROCESSO_DE_GESTAO_AMBIENTAL_PUBLICA.pdf
Acesso em: 04 set/2021.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: editora brasiliense, 2008

SANTOS, Boaventura de Souza. **A pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SATO, Michele & Isabel Cristina Moura Carvalho. **Educação ambiental [recurso eletrônico] : pesquisa e desafios. Porto Alegre.** Artmed Editora S.A., 2005

SATO, Michele & Luis Augusto Passos. **Biorregionalismo: Identidade histórica e caminhos para a cidadania.** Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania/ Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro, (orgs.)- 3. Ed – São Paulo: Cortez, 2005.

SAUVÉ, Lucia. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental.** Pesquisas e Desafios, Michèle Sato / Isabel Carvalho e colaboradores- © Artmed Editora S.A., 2005.

SAVIANI, Dermerval. **As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani.** 2020b. Em web: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-a-educacao-segundo-dermeval-saviani/> Acesso em 02 mai/2021.

SAVIANI, Dermerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Êxitus**, Santarém/PA, v. 10(1), 2020. p.01-25,
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1463/858/3143> Acesso em 28 abr/2021.

SAVIANI, Dermerval. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermerval.; DUARTE, Newton (Org). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermerval.; DUARTE, Newton.; NASCIMENTO, Rodrigo. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE Newton. Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, set./dez. 2010. pp. 422-590. Em web:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNHX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 04 set/2021.

SEED. Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná < disponível em <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60>
Acesso em 18/08/2021.

SEED/PR **Referencial Curricular Do Paraná: Princípios, Direitos E Orientações**. Educação Infantil e Componente Curriculares do Ensino Fundamental. Paraná, 2018.

SILVEIRA, Maria Laura. Da Educação Multilada à Construção da Cidadania. Em: VALE, José Misael Ferreira do, *et al.* (Orgs.). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

SORRENTINO, Marcos. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. Em: LOUREIRO, Carlos F.B, LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de. (orgs) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002. pp.15-21.

SORRENTINO, Marcos. Desenvolvimento Sustentável e Participação: algumas reflexões em voz alta. Em: LOUREIRO, Carlos F.B, LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de. (orgs) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**3. Ed – São Paulo: Cortez, 2005.

SORRENTINO, Marcos et al Rachel Trajber. **Políticas de Educação Ambiental**. Brasil, Ministério da Educação, 2007.

TAVARES, M. Paul Ricoeur **e um novo conceito de interpretação: da hermenêutica dos símbolos à hermenêutica do discurso**. **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 436-457, maio.ago. 2018.

TOZONI-REIS, Marília de Freitas Campos. **A Inserção da Educação Ambiental na Escola. Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, Ministério da Educação, 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Autores Associados, 2004.

TRISTÃO, Martha. Aloísio Ruscheinsky. **A Educação Ambiental na transição paradigmática e os contextos formativos**. Porto Alegre. RS: Penso. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

ZACARIAS, Rachel. "Sociedade de Consumo", ideologia do consumo e as iniquidades socioambientais dos atuais padrões de produção e consumo. Em: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). **Repensar a Educação Ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. p. 119 – 139.

ZYGMUND, Bauman. **Vida Líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros 2. Ed. Rio de Janeiro; Zahar, 2009.