



EDUCAÇÃO AMBIENTAL: COMO A TEMÁTICA É ABORDADA PELOS DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS, DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Camila Almeida da Silva, SEE/AC, camilaczs_ac@hotmail.com
Francisco Sidomar Oliveira da Silva, Cela/Ufac, sydomar_czs@hotmail.com
Aline Andréia Nicolli, Cela/Ufac, aanicolli@gmail.com

ENVIRONMENTAL EDUCATION: HOW IS THE THEME ADDRESSED BY TEACHERS WHO WORK IN THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL?

Resumo

A Educação Ambiental (EA), em contexto educacional, visa a transformação social, por isso, é importante termos clareza do que indicam as duas principais concepções existentes, para podermos identificar como elas estão sendo trabalhadas na escola, vejamos: (a) EA Conservadora e Comportamentalista: fragmenta em partes a visão de mundo e direciona seu foco para as causas ecológicas na perspectiva da mudança comportamental e individual do sujeito; e, (b) EA Crítica, Emancipatória e Transformadora: gera inquietações quanto à problemática socioambiental em sua amplitude, além de desconstruir os paradigmas concebidos e reproduzidos pelo conservacionismo. Partindo do exposto, destacamos que, em termos metodológicos, nos propusemos a realizar um estudo qualitativo, por meio da aplicação de um instrumento impresso com o intuito de identificar as concepções de educação ambiental dos professores, bem como a forma como são abordados os conteúdos de Educação Ambiental em suas aulas. As análises das respostas foram sustentadas teoricamente em Carvalho (2005), Guimarães (2004), Layrargues (2009, 2004 e 2005) e Loureiro (2007, 2004). Os resultados das análises sinalizaram que os professores participantes da pesquisa, desde a formação inicial, tiveram acesso à tendência conservadora/comportamentalista da EA, e, sem tomar consciência disso, a reproduzem em suas salas de aula.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Ensino, Práticas Pedagógicas.

Abstract

The Environmental Education (EE), in educational context, it aims at social transformation, therefore, it is important to have clarity of what the two main concepts indicate, to be able to



identify how they are being worked in school, let's see: (a) Conservative and Behavioralist EE: fragments in parts the world view and directs its focus to the ecological causes in the perspective of the behavioral and individual change of the subject; and, (b) Critical, Emancipatory and Transformative EE: it generates concerns about the socio-environmental problem in its amplitude, besides deconstructing the paradigms conceived and reproduced by conservationism. Based on the above, we emphasize that, in methodological terms, we set out to carry out a qualitative study, through the application of a printed instrument with the intention of identifying the conceptions of environmental education of the teachers, as well as the way in which the contents of Environmental Education in their classes. The analyzes of the answers were theoretically supported by Carvalho (2005), Guimarães (2004), Layrargues (2009, 2004 and 2005) and Loureiro (2007, 2004). The results of the analyzes indicated that the teachers participating in the research, since their initial training, they had access to the conservative/behavioralist tendency of EE, and, without realizing of this, they reproduce it in their classrooms.

Keywords: Environmental Education, Teaching, Pedagogical Practices.

Introdução

Etimologicamente, a palavra “antropocêntrico” tem composição greco-latino, *anthropos* do grego refere-se ao homem (espécie humana de ser vivo) e *centrum*, *centricum* do latim é o mesmo que centrado. Logo, de acordo com este pensamento o homem é o centro do cosmo e, ao seu redor, orbitam as demais espécies de seres vivos condicionados aos desejos e necessidades humanas (MILARÉ, COIMBRA, 2004). O pensamento antropocêntrico tem marcado as ações do homem durante seu processo de sobrevivência, e está intimamente relacionado com as transformações provocadas pela espécie no planeta. Os efeitos dessas mudanças comportamentais ficaram cada vez mais notáveis, evidenciando conflitos que contribuem para a instauração de uma sociedade com diferentes marcas sociais evidenciadas, principalmente, na relação entre as classes dos favorecidos e excluídos.

A Educação Ambiental - EA que discutiremos neste texto faz parte do processo educativo do ensino formal das escolas brasileiras, que conforme



reconhece Carvalho (*et all* 1996, p. 77), é visto “como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente, que com o qual deparamos” e assim, a escola é tida como instituição formadora de opinião e senso crítico desta importante área de conhecimento, e o educador personagem importante para potencializar a relação entre o propósito da EA e o de formação de sujeitos ativos capazes de modificar a sociedade em que vivem. Este último, anteposto pela educação.

Acreditamos que as concepções dos professores sobre EA possuem uma relação estreita com a prática que é desenvolvida dentro do ambiente escolar e emergem do elo que os educadores instituem com a realidade. É necessário, portanto, fazer uma reflexão de como a escola se encontra envolvida com a EA, considerando que esse processo educacional se desenvolveu, principalmente, sob duas concepções:

a) **EA Conservadora e Comportamentalista:** fragmenta em partes a visão de mundo e direciona seu foco para as causas ecológicas na perspectiva da mudança comportamental e individual do sujeito. Segundo Loureiro (2007, p. 89), esse pensamento “... não vem dando conta de estabelecer uma relação equilibrada entre indivíduos em sociedade e a natureza, o que se manifesta pela crise socioambiental”.

b) **EA Crítica e Emancipatória e Transformadora:** ancorada nas ideias emancipatórias de Paulo Freire (1996), esta concepção faz uma crítica à postura adotada pelo modelo citado acima. Busca causar nos sujeitos envolvidos inquietações quanto à problemática socioambiental em sua amplitude, além de desconstruir seus paradigmas¹ concebidos e reproduzidos pelo conservacionismo, sem caráter de anormalidade, pelo que por sua vez, impossibilita uma nova compreensão de mundo.

Para tanto, ressaltamos que se trata de um estudo prioritariamente de abordagem qualitativa, pois objetivou conhecer o particular do sujeito entrevistado, retratando sua realidade, por esta razão, é significativamente descritiva. De acordo

¹ Paradigmas são “estruturas de pensamento que, de modo inconsciente, comandam nosso discurso” (MORIN, 1997b, p. 21).



com Fraser e Gondim (2004, p. 8) a abordagem qualitativa da pesquisa, permite além de conhecer a opinião do sujeito a respeito de determinado assunto, possibilita “entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo”. Os sujeitos de pesquisa foram 20 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 4 escolas públicas da cidade de Cruzeiro do Sul – AC.

Com o intuito de identificar as concepções de educação ambiental dos professores, bem como a forma como são abordados os conteúdos relacionados a esse processo de ensino em suas aulas, elaboramos um instrumento de coleta de dados constituído por um questionário semiestruturado formado por duas importantes partes com funções específicas. Dado ao objetivo do presente texto, nos limitaremos a abordar nesse espaço apenas a segunda parte que era composta por questões abertas, para que os sujeitos tivessem autonomia na elaboração das respostas, ampliando ainda mais, nosso campo de compreensão. Será objeto de discussão, nesse caso, como dito anteriormente, apenas as seguintes questões: 1) Qual a sua concepção de EA? e 2) Como você aborda os conteúdos de Educação Ambiental em suas aulas?

Acreditamos que a identificação das concepções dos docentes tornou possível conhecer aspectos sobre como a EA vem sendo tratada, nas escolas, uma vez que pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2011) demonstram que a EA tem que ser expandida nas escolas públicas, inclusive no estado do Acre.

Discussão teórica

Trataremos aqui das concepções de EA que circulam no meio educacional e que serviram de subsídios para a análise dos dados obtidos junto aos professores, sujeitos desta pesquisa. São elas: “Educação Ambiental Conservadora e Comportamentalista” e “Educação Ambiental Crítica e Emancipatória e Transformadora”.



VII ENALIC

VII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS
VI SEMINÁRIO DO PIBID
I SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

05 a 07/12/18

FORTALEZA - CE

A primeira concepção de EA denominada por Guimarães (2004) como Educação Ambiental Conservadora, a qual vem se solidificando no meio social sob um referencial paradigmático com visões ideológicas. Nas palavras da autora, ela “conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital” (p. 26). Acredita-se que a solução para a atual crise está nos referenciais constituintes da própria.

Essa concepção é marcada por uma prática pedagógica voltada para a “parte”, primeiro porque enxerga o indivíduo numa mudança comportamental, com vista na educação individualista; e, segundo por fragmentar os problemas socioambientais em questões ambientais no sentido natureza, verde por verde. O processo educativo, nesta concepção, retrata a educação bancária, pois, admite um processo pedagógico onde a transmissão correta do conhecimento, provocará, no indivíduo, a compreensão da problemática ambiental, transformando sua postura comportamental e, por conseguinte, a sociedade (GUIMARÃES, 2004).

Loureiro (2004) vem acrescentar à EA conservacionista/comportamentalista, as premissas teóricas da visão holística, na qual a educação é vista “como processo essencialmente individual, vivencial e comportamental, sem mediações sociais ou maiores preocupações com as dimensões coletivas, sociopolíticas e societária” (p. 1480). Neste sentido, esta concepção de EA, afirma que a solução para superação da crise ambiental está nas pessoas, e nega sua relação com a forma como a sociedade está organizada, desconsiderando, assim, as mediações sociais. Desse modo, a EA ambiental holística:

... se define como caminho para a superação por completo do conflito em nome da harmonia e do consenso, desconhecendo-se a dinâmica contraditória das sociedades humanas e históricas e ignorando-se o risco de se defender unilateralmente valores hegemônicos das classes dominantes como os mais corretos, “ecologicamente adequados”, a serem, portanto, incorporados por aqueles que não possuem “consciência ambiental” (LOUREIRO, 2004, p. 1481).

Em contraponto ao conservacionismo/comportamentalismo temos a concepção de Educação Ambiental Crítica, e para alguns Emancipatória, Libertadora



ou Transformadora. Apesar dos diferentes jargões, se trata de uma EA que age no coletivo com a intenção de mudar concepções, valores e transformar a realidade socioambiental da sociedade. Nesta perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem, que ocorrem em ambiente escolar são efetivados, prioritariamente, por intermédio da dialogicidade viabilizada a partir da prática docente descentralizada do professor. Esta posição da EA nos remete as seguintes palavras de Freire (1987, p. 45):

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Por que [sic] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens, onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação, mas este compromisso, porque é amoroso é dialógico.

Em analogia a perspectiva emancipatória de Freire (1996), vemos uma EA capaz de libertar o oprimido pelo diálogo e defesa do saber agir, expressando assim, o amor ao próximo, aos menos favorecidos, as futuras e a presente geração. Com base na significação apregoada pelo processo educativo em questão, temos a necessidade emergencial da EA se “encontrar”, nas instituições escolares, alicerçada na perspectiva da EA crítica, que não está interessada em mudar somente a postura das crianças, enquanto o futuro da sociedade, idealiza algo mais imediato, ou seja, ir ao encontro da crise civilizatória que vivemos. Em virtude disto, também são alvos da EA crítica, jovens, adultos e idosos, em outras palavras, acredita-se que é inadiável a transformação da sociedade na sua totalidade, tendo em vista, que o meio ambiente, pode não esperar tanto tempo.

Há diferenças significativas entre as práticas de EA Conservadora/ Comportamentalista e Crítica/Transformadora a destacar, nesta mesma ordem: a reciclagem ao invés da reutilização e/ou diminuição do consumo; a visão ecológico-preservacionista em contraponto dos problemas socioambientais; a escassez da água doce em detrimento da preocupação com os diferentes usos e distribuição



desse recurso; o conformismo com *status quo* ao invés da transformação da realidade civilizatória.

Embalados por esta discussão, julgamos conveniente voltar nossa atenção aos PCNs. Esses documentos permitiram que a EA fosse introduzida nos currículos escolares como um Tema Transversal, o que nos remete a situações-problemas relacionadas à sexualidade, ética, cidadania, meio ambiente, violência, má distribuição de renda, trabalho, política, saúde, cultura, entre outros, sem comprometer as informações dispostas nas disciplinas de Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Matemática e Língua Portuguesa.

O PCN, “Meio Ambiente e Saúde”, destaca a importância do aluno “desenvolver um espírito de crítica às induções ao consumismo e o senso de responsabilidade e solidariedade, no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo que respeite o ambiente e as pessoas de sua comunidade” (PCN, 1997, p. 202). Embora faça referência à capacidade crítica do aluno e menção ao consumismo, o volume, “Meio Ambiente e Saúde”, não é suficiente para a compreensão da complexidade que abarca a EA. O próprio MEC fragmenta as questões de interesse da EA Emancipatória/Crítica/Transformadora/Libertadora, ao destacar o volume do PCN, “Trabalho e Consumo”, (6º e 9º ano) que em seu texto faz apontamentos essenciais à causa socioambiental dentro de sua complexidade.

Esta constatação demonstra que os próprios Temas Transversais possuem afinidade entre si, visto que a EA de caráter Emancipatória/Crítica/Transformadora/Libertadora se integra aos assuntos das demais temáticas. Parafraseando Tristão (2002) a compartimentalização das dimensões meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, consumo e trabalho² como temas transversais, lhes submetem uma abordagem dessemelhante dos assuntos.

Os sujeitos, os dados coletados e as análises possíveis

²O tema “Consumo e Trabalho” foi acrescentado por nós, Tristão (2002), não menciona este assunto, no entanto, julgamos relevante sua indicação.



Inicialmente destacamos que o critério de seleção dos sujeitos foi determinado da seguinte forma: 1º) Quatro escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul-AC, que se dispuseram participar pesquisa; 2º) O total de 20 professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas que aceitaram participar da pesquisa; 3º) Mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido³.

Entender um pouco sobre a localização das escolas onde atuam os nossos sujeitos é essencial para os próximos desdobramentos deste estudo, porquanto as condições em que se constitui o processo de aprendizagem estão inteiramente ligadas com a realidade da comunidade escolar.

Em cada escola coletamos os dados com cinco professores(as). A escola identificada pela letra A, Ideb⁴5.4, pertence a um bairro periférico da cidade, seus moradores enfrentam problemas como tráfico de droga, violência e, falta de saneamento básico. A instituição B possui Ideb 6.8, e funciona desde o ano de 1948; fica situada em uma área nobre e, um dos principais problemas identificados nas proximidades da escola é o consumo de entorpecentes por um pequeno grupo de pessoas da comunidade. A instituição descrita como C, Ideb 4.9, se localiza em um bairro periférico, possui indicador de violência, falta de saneamento básico e área de tráfico de drogas; a escola é vizinha de um igarapé que deságua no rio Juruá⁵, e serve de lazer para muitos moradores da comunidade, sendo que esse manancial recebe em suas águas dejetos de rede de esgoto doméstico e lixo de fontes diversas. A escola identificada como D, é considerada de zona rural e não possui Ideb disponível, se localiza às margens do Rio Juruá, que serve de hidrovía para moradores ribeirinhos, inclusive para alunos que moram distantes da escola. O referido rio é caracterizado por suas águas barrentas e por ser piscoso⁶, sendo fonte de subsistência para muitas famílias que vivem às suas margens. Essas pessoas já são acostumadas com a elevação do nível do rio no inverno, o que acontece entre os meses de dezembro e maio.

³ Termo onde o sujeito da pesquisa declara ciência dos objetivos do estudo e autoriza a publicação das informações que serão produzidas.

⁴ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, referente o ano de 2015.

⁵ Rio Juruá é o rio que banha a cidade de Cruzeiro do Sul - AC.

⁶ Piscoso é quando o rio é rico em variadas espécies de peixe.



Para identificar a concepção de EA dos sujeitos da pesquisa, foi necessário, antes de tudo, compreender o que eles entendem por **meio ambiente**. As análises permitiram identificar quatro subtemas para a definição, são eles: 1) algo que precisa ser preservado; 2) expressões relacionadas ao natural; 3) pensamento antropocêntrico; 4) Alguns vestígios do ser humano.

Notamos nos relatos que alguns professores ao tratar do termo meio ambiente, se referiram a este, como **algo que precisa ser preservado**, “... é o meio em que nós vivemos, onde temos que cuidar.”(Ana). Enfoques como este denotam que nossos sujeitos reconhecem que o meio ambiente está sofrendo algum dano e, portanto, necessita de cuidados por parte da espécie humana. Mensagens com este teor têm se propagado, sem maiores questionamentos quanto ao tipo de relação sociedade-natureza que vem sendo mantida histórica e socialmente, ou mesmo sem uma reflexão crítica no que tange ao percurso desses danos, isto é, desde suas causas até seu desfecho final.

Definições de meio ambiente **relacionado ao natural** foram manifestadas com vivacidade quando nos relatos os sujeitos delimitaram a referida terminologia a um agrupamento de elementos naturais como rios, animais, floresta e montanhas, subtraindo do mesmo a espécie humana. O que pode ser observado nos excertos de relatos seguintes: ... *uma grande variedade de espécie de vegetais e animais, (Aline), ou ainda, ... é tudo o que nos cerca: vegetação, clima, relevo, hidrografia, (Beatriz), ou ainda, Conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural e incluem toda a vegetação, animais, microrganismo, solo, rochas, atmosfera e fenômeno natural. (Carlos).*

Vemos que essas concepções construídas sobre o meio ambiente estão relacionadas com a mesma visão que segrega o ser humano, tendo em sua composição apenas a floresta integrada aos animais, a água e o relevo. Percebemos nas mensagens uma fragmentação entre os aspectos societários e naturais, essa visão das questões ambientais em que ocorre a dissociação entre o ambiental e o educativo/político chama a atenção para os “discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo.” (LOUREIRO,



2004, p. 76). Evidenciamos nas mensagens dos professores algumas **marcas do pensamento antropocêntrico**, que definimos aqui como um subtema. Observemos as seguintes falas: *O meio ambiente é o lugar onde os seres humanos constroem suas histórias, no entanto precisamos cuidar e utilizar os recursos naturais com conscientização, para que esses recursos não se esgotem. (Ariana), ou, É tudo aquilo que nos cerca e nos oferece condições para vivermos e usufruirmos do que ele pode nos proporcionar. (Clara).*

As falas supõem o meio ambiente como algo condicionado aos desejos e necessidades humana, de onde o homem dotado de supremacia poderá extrair recursos úteis para a manutenção da suposta qualidade de vida que almeja. No entendimento antropocêntrico “o homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem única e exclusivamente em função dele” (GRÜN, 2007, p. 44).

A visão de meio ambiente expressa nos relatos dos sujeitos é conflitante se considerarmos o olhar amplo e complexo que requer o meio em que vivemos, uma vez que ele não é composto apenas por problemas de ordem natural, relativo à visão de natureza expressa, mas também sociais, como os indicados por Guimarães, em 2004.

Encontramos alguns **vestígios do homem** nos relatos quando questionadas sobre a definição de meio ambiente, algumas delas reconheceram em seus relatos, o homem e/ou os frutos de suas ações como parte do meio ambiente, como nos indicam as seguintes falas: *... conjunto de fatores físicos, químicos, biológicos e sociais que podem a curto e longo prazo modificar o meio. (Betânia), ou ainda, é o meio onde vivemos nosso lar, nosso trabalho, a igreja onde frequentamos... (Bianca).* Percebemos que alguns insinuaram a presença do homem no meio ambiente ao usar termos como os destacados, entretanto, não deixaram claro o entendimento de que a espécie humana é parte integrada desse mesmo meio ambiente. Destacamos na fala da professora Betânia o reconhecimento de que esse conjunto de fatores que compõem o meio ambiente, entre eles o “social”, modificam-no no transcorrer do tempo. Supomos, portanto, que a referida docente refere-se à organização humana como parte responsável pela transformação do meio ambiente.



Sinalizamos, nesta análise inicial, a presença da Educação Ambiental descrita por Carvalho (2004), Guimarães (2004), Loureiro (2007) e Layrargues (2009) como sendo Conservadora/Comportamentalista, visto que nos relatos encontra-se presente a ideia de meio ambiente dissociada do social. Evidenciou-se, portanto, uma aproximação demasiada com o natural destituído da espécie humana, o que revitaliza a ótica antropocêntrica na relação natureza e sociedade.

Ao nos debruçarmos sobre as discussões apresentadas por cada subtema identificado foi possível compreender como nossos sujeitos da pesquisa, mobilizam as práticas educativas voltadas para a EA, assim como perceber as interferências materializadas pela formação inicial nesse processo. Por isso, levantamos a seguinte interrogação: qual concepção de EA está presente nas falas dos professores?

A **Concepção conservadora/comportamentalista** de EA almeja a manutenção e reprodução do modelo de civilização contemporânea, tornando-o natural aos olhos de todas as pessoas. Esta concepção de EA esteve eufônica nos relatos. Quando falavam da concepção que possuíam a respeito da EA, os sentidos das expressões caminhavam sob o mesmo pilar, vejamos alguns exemplos: *É uma disciplina que nos dá a concepção de como agir e atuar com ações de prevenções do meio ambiente, dando os conhecimentos necessários para trabalharmos políticas e deveres com o meio ambiente. (Ariana), ou, Educação Ambiental é a capacidade que nós temos de cuidar e preservar o planeta partindo do ambiente que vivemos: casa, escola, rua, igreja, etc. (Beatriz), ou ainda, Minha concepção é que é um processo onde as pessoas constroem ou têm atitudes voltadas a preservação do meio em que nos rodeia, levando as pessoas a terem consciência que a preservação do meio ambiente, conduz a melhoria de vida. (Cláudio).*

Percebemos que a concepção que os professores dizem possuir se centra na preservação do meio ambiente e do planeta sem muita especificação quanto à descrição desse tipo preservação. Todavia, as falas referentes à abordagem dos conteúdos envolvidos na EA trataram diferentes temáticas como lixo, água, poluição, combate à dengue sem mencionar, por exemplo, a relevância de compreender a origem dessas problemáticas. As atividades propostas estavam direcionadas para as



questões preservacionistas, o mesmo aconteceu quando falaram sobre o conceito de meio ambiente, e sobre os limites e possibilidades da EA em sala de aula. Somam-se a essas considerações, as falas que relataram algo a respeito da abordagem da EA quando estavam em processo de formação, na educação superior. Ficou claro que a vertente abordada foi a mesma apresentada nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, visto que envolveram ações como o preservacionismo, conservacionismo e o comportamentalismo.

O que disseram, os sujeitos de pesquisa, foi suficiente para inferirmos que eles não conhecem as pretensões da EA Crítica/Transformadora, o que os impede de compreender a relevância da articulação de questões ambientais às sociais, ou ainda, de perceber a ingenuidade da ação educativa fragmentada desenvolvida que se volta apenas à discussão simplista acerca da degradação da natureza. Para a realização de uma EA promissora é importante oportunizar ao educando a possibilidade de desvelar a realidade a que pertence, reconhecendo todos os conflitos, “percebendo a existências da situação de desigualdade, auxiliando-os a se instrumentalizarem em defesa dos seus direitos e interesses, motivando-os a reagir e participar para institucionalizar a justiça ambiental...” (LAYRARGUES, 2009, p. 28).

Considerações finais

Este estudo constituiu-se a partir da análise das falas de 20 (vinte) professores, que ao responderem nossas questões permitiram-nos compreender suas concepções de educação ambiental e, conseqüentemente, a partir de qual perspectiva desenvolvem suas aulas quando abordam a temática.

Nesse contexto, as categorias que emergiram da análise dos dados, e que direcionaram as análises, foram as seguintes: 1) Abordagem interdisciplinar, 2) Desenvolvimento de projetos, 3) Prática voltada para o tratamento do lixo e 4) Prática relacionada à conservação da floresta, ar e água.

Em relação à **abordagem interdisciplinar** os dados nos permitiram entender que os sujeitos reconhecem a transversalidade do tema e citam as disciplinas de Ciências, Geografia, História e Artes, como possibilidades para efetivação da



referida abordagem. Carvalho (2005, p.59), contudo, diz que a condição transversal da EA “é um desafio”, pois por ser transversal a temática não possui um lugar demarcado no currículo escolar. Ou seja, de um lado sua abordagem é responsabilidade de todos e, de outro, poderá ser de ninguém.

As falas que indicam a abordagem da EA a partir do **desenvolvimento de projetos**, marcam, a nosso ver, o caráter passageiro das estratégias de ensino. A culminância de um evento dessa natureza provoca a descontinuidade da abordagem, fazendo com que os assuntos discutidos caiam no esquecimento. Nesse contexto, temos dúvidas sobre a eficácia dos projetos na promoção de novas práticas comportamentais. Parece-nos que os mesmos são, por vezes, mera reprodução de práticas descontextualizada da realidade socioambiental na qual as escolas se inserem.

Como terceira categoria temos as falas que indicam os exemplos de **práticas voltadas para o tratamento do lixo**. Elas estavam relacionadas com a limpeza da casa e do quintal para evitar o acúmulo de lixo e de água parada. Entender os efeitos dessa mobilização é tema para outro estudo, no entanto, sabemos que restringir discussões importantes e amplas, como as que envolvem a EA, à abordagem de uma única temática, tratamento do lixo, não promove o compromisso efetivo com a situação-problema que é muito mais ampla e complexa e gera o desenvolvimento de ações pontuais e desprovidas de criticidade e possibilidade de continuidade.

Por fim, fora possível encontrar, nas falas dos sujeitos, a indicação de **práticas relacionadas à conservação da floresta, ar e água**. Temos nesse caso, falas que deixam transparecer a dissociação do “meio ambiente” com a “sociedade”.

Em síntese, de forma geral, percebemos que as falas, que se traduzem em práticas escolares, não representam a abordagem crítica/emancipatória/transformadora da EA, pois não evidenciam o compromisso efetivo da abordagem da referida temática com questões de cunho social.

Por isso, como alternativa para que, em contexto escolar, a EA possa ser melhor e mais coerentemente abordada defendemos, com o presente estudo, a viabilização de oportunidades, aos que trabalham com EA, para realizarem



discussões pautadas na concepção crítica, emancipatória e transformadora, considerando sua amplitude e complexidade e reconhecendo os limites que, por vezes, a realidade escolar impõe e a importância de superá-los desenvolvendo um trabalho cooperativo com envolvimento de diferentes agentes internos e externos à escola.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, MEC, 1997.

CARVALHO I. C. M. A Invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M. CARVALHO, C. M. C. (orgs) **Educação ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, L. M. et al. Conceitos valores e participação política. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L, H. (Orgs). **Avaliando a educação ambiental no Brasil: Materiais impressos**. São Paulo: Gaia, 1996.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. *Revista Paideia*, v.14, n. 28, p.139-152, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessário para a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1987.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUIMARÃES. M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira. **Aumenta o número de escolas com educação ambiental**. Disponível em:



<http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/11288> Acesso em: 19 fev. 2016.

_____. **InepData consultas de informações educacionais.** Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>> Acesso 16 mar. 2017.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Apresentação: (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (Org). **Identities da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO C. F. B.; AMORIM É. P.; AZEVEDO L. Conteúdos, Gestão e Percepção da Educação Ambiental nas Escolas. In: BRASIL. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identities da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, P. P. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO, 2007.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org). **Identities da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MILARÉ, E; COIMBRA, J. Á. **Antropocentrismo x ecocentrismo na ciência jurídica.** Revista de direito ambiental. São Paulo: Revista dos Tribunais, ano 9, n. 36, out./dez. 2004, p. 11.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

TRISTÃO, M. As dimensões e os Desafios da Educação Ambiental na Sociedade do Conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. **Educação ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.