

# **EDUCAÇÃO E AMBIENTE: COMPREENSÕES EM TORNO DO PENSAR E DO FAZER EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

## ***EDUCATION AND ENVIRONMENT: COMPREHENSIONS ABOUT THINKING AND MAKING ENVIRONMENTAL EDUCATION***

## ***EDUCACIÓN Y AMBIENTE: COMPRENSIONES ALREDEDOR DEL PENSAR Y HACER EDUCACIÓN AMBIENTAL***

Tiago Zanquêta de Souza<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

<sup>1</sup> Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais – Brasil. E-mail: [tiago.zanqueta@hotmail.com](mailto:tiago.zanqueta@hotmail.com).

### **Resumo**

Segundo um estudo da ONG Britânica Oxfam, de 2015, o Banco Mundial estimou que 700 milhões de pessoas estavam vivendo em condições de pobreza extrema, ganhando menos de US\$ 1,90 por dia. No Brasil, a renda dos 50% mais pobres aumentou a uma taxa mais acelerada que a dos 10% mais ricos, mas, ainda assim, a diferença entre os dois grupos aumentou. Esses dados denunciam a existência de uma crise civilizatória em curso, deflagrada por meio da exploração sem precedentes dos recursos naturais e humanos, a partir da modernidade eurocêntrica estadunidense que invadiu territórios latino-americanos. Atualmente, essa crise foi agravada pela pandemia de Sars-Cov-2, também conhecida como COVID-19. A educação ambiental, especialmente por algumas de suas correntes, tem buscado adotar práticas que permitam a ressignificação da relação entre os seres humanos e a natureza, a fim de possibilitar caminhos que, mais que afirmem a vida, reproduzam-na e a desenvolvam em seus âmbitos antropológico, ecológico, econômico, político e socioambiental. Desse modo, este artigo tem por objetivo, valendo-se do aparato metodológico da revisão bibliográfica, apresentar as concepções em torno da educação ambiental, uma vez que se constituiu, historicamente, como uma prática social capaz de potencializar uma formação humana emancipadora, libertadora, autônoma e colaborativa.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Prática Social. Crise Civilizatória.



### **Abstract**

*According to a 2015 study by the British NGO Oxfam, the World Bank estimated that 700 million people were living in extreme poverty, earning less than \$ 1.90 a day. In Brazil, the income of the poorest 50% increased at a faster rate than that of the richest 10%, but still the difference between the two groups increased. These data denounce the existence of an ongoing civilizational crisis, deflated by the unprecedented exploration of natural and human resources, from the Eurocentric modernity of the United States, which invaded Latin American territories. Currently, such a crisis has been exacerbated by the Sars-Cov-2 pandemic, also known as Covid-19. Environmental education, especially by some of its currents, has sought to adopt practices that allow the re-signification of the relationship between human beings and nature, the aim of enabling paths that, rather than affirming life, reproduce and develop, in its anthropological, ecological, economic, political and socio-environmental fields. Thus, this article aims, using the methodological apparatus of bibliographic review, to present the concepts around environmental education, once it has historically been constituted as a social practice capable of enhancing an emancipatory, liberating, autonomous human formation and collaborative.*

**Keywords:** *Environmental Education. Social Practice. Civilization Crisis.*

### **Resumen**

*Según un estudio de 2015 de la ONG británica Oxfam, el Banco Mundial estimó que 700 millones de personas vivían en la pobreza extrema y ganaban menos de US\$ 1,90 al día. En Brasil, el ingreso del 50% más pobre aumentó a un ritmo más rápido que el del 10% más rico, pero aun así la diferencia entre los dos grupos ha aumentado. Esos datos denuncian la existencia de una crisis civilizatoria en curso, estallada a través de la exploración sin precedentes de recursos naturales y humanos, desde la modernidad eurocéntrica americana, que invadió territorios latinoamericanos. Actualmente, esa crisis se ha agravado por la pandemia Sars-Cov-2, también conocida como COVID-19. La educación ambiental, especialmente por algunas de sus corrientes, ha buscado adoptar prácticas que permitan la resignificación de la relación entre el ser humano y la naturaleza, con el objetivo de habilitar caminos que, más que afirmar la vida, se reproduzcan y desarrollen en sus campos antropológico, ecológico, económico, político y socioambiental. Así, este artículo pretende, utilizando el aparato metodológico de la revisión bibliográfica, presentar las concepciones alrededor de la educación ambiental, una vez que se ha constituido, históricamente, como una práctica social capaz de potenciar una formación humana emancipadora, liberadora, autónoma y colaborativa.*

**Palabras clave:** *Educación Ambiental. Práctica Social. Crisis de Civilización.*

## 1 Introdução

Um estudo divulgado em 19 de janeiro de 2015 pela ONG Britânica Oxfam<sup>1</sup> afirma que, até o final do ano de 2014, as 37 milhões de pessoas que compõem o 1% mais rico da população mundial teriam mais dinheiro do que os outros 99% juntos. Além disso, o 1% mais rico teria mais de 50% dos bens e patrimônios existentes no mundo. Lembra ainda que as companhias mais ricas do mundo usam seu dinheiro para influenciar os governos por meio de *lobbies*, favorecendo seus setores. No caso particular dos Estados Unidos, que concentram, junto com a Europa, a maior parte dos integrantes do 1% mais rico, o *lobbie* é particularmente prolífico para mexer no orçamento e nos impostos do país, destinando poucos recursos ao benefício de toda a população.

De acordo com os dados da Oxfam Internacional de setembro 2020, os lucros auferidos pelas empresas listadas na *Global Fortune 500* aumentaram em 156%, de US\$ 820 bilhões em 2009 para US\$ 2,1 trilhões em 2019. O crescimento dos seus lucros foi muito maior que o do PIB mundial, permitindo que elas capturassem uma fatia cada vez maior do bolo econômico global. Além disso, ainda segundo a ONG, seis meses após a Organização Mundial da Saúde ter declarado que a COVID-19 é uma pandemia, mais de 800.000 pessoas perderam suas vidas em decorrência da doença. Estima-se que 400 milhões de pessoas, a maioria mulheres, perderam seus empregos. Até meio bilhão de pessoas poderá ter sido empurrado para uma situação de pobreza até a pandemia acabar<sup>2</sup>.

A biodiversidade global sofreu queda de 30% em 2010, de acordo com a ONU<sup>3</sup>, e de 1998 para cá houve elevação de 35% das emissões de gases de efeito estufa. Além disso, estima-se que, até 2050, praticamente 70% da biodiversidade estarão comprometidos. Os bens de uso comum (água, solo, sementes, saúde, comunicação, educação, ar) estão sendo privatizados por grandes corporações nacionais e multinacionais.

---

<sup>1</sup> O estudo dessa ONG é baseado no relatório anual sobre a riqueza mundial que o banco Credit Suisse divulga anualmente desde 2010. Os dados podem ser obtidos em consulta a [www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br).

<sup>2</sup> Dados disponíveis em:

[https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1599751979Poder\\_Lucros\\_e\\_a\\_Pandemia\\_-\\_completo\\_editado\\_-\\_pt-BR.pdf](https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1599751979Poder_Lucros_e_a_Pandemia_-_completo_editado_-_pt-BR.pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

<sup>3</sup> Esses dados podem ser confirmados por meio do documento: **Panorama da Biodiversidade Global 4**: uma avaliação intermediária do progresso rumo à implementação do Plano Estratégico para a Biodiversidade 2011-2020. Disponível em: [www.nacoesunidas.org](http://www.nacoesunidas.org).

Esses dados levam à constatação de que está em curso a exploração ilimitada e indiscriminada dos recursos naturais, configurando-se em insustentabilidade ambiental ou, ainda, injustiças econômicas, sociais, ecológicas e ambientais que deflagraram a crise civilizatória vigente, acentuada pela pandemia do Sars-Cov-2, popularmente conhecida como COVID-19, e implicam a necessidade de uma educação ambiental transformadora.

Desse modo, por meio do aparato metodológico da pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2010), a partir da base de dados SciELO, foram tomados como descritores de busca: educação ambiental, prática social e crise civilizatória. Ao todo foram encontrados sete trabalhos que convergiram em torno dos descritores em cruzamento, no recorte temporal entre 1995 e 2015. Para subsidiar a análise dos textos, foi elaborada a seguinte questão de pesquisa: como a educação ambiental pode ser compreendida ao longo dos últimos vinte anos (considerando o recorte temporal apresentado anteriormente) no Brasil dado o contexto da crise civilizatória vigente? Para a análise dos textos, utilizou-se a Análise de Conteúdo, que, conforme Roque Moraes (1999, p. 2),

É uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Para Antonio Chizzotti (2006, p. 98), a análise de conteúdo pode ser utilizada na avaliação de textos escritos ou de qualquer outra forma de comunicação que tenha sido reduzida a um texto ou documento, cujo objetivo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu sentido manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo apresentar as compreensões em torno da educação ambiental ao longo dos últimos vinte anos, uma vez que se constituiu, historicamente, como um campo de resistência contra a exploração colonizadora, de luta contra a dominação do saber e do fazer eurocêntrico e como prática social de formação humana. Para isso, tomando as análises empreendidas, está assim organizado: num primeiro momento, discutimos a dimensão ambiental da educação, uma categoria de análise contextualizada na crise civilizatória vigente. E, em seguida, problematizamos a educação ambiental, tomada como segunda categoria de análise, capaz de permitir a compreensão da existência de uma educação ambiental que se faça plural e

transformadora, a fim de primar pela emancipação e libertação de mulheres e homens na luta por sua humanização.

## **2 A dimensão ambiental da educação: um olhar a partir da crise civilizatória vigente**

O atual modelo de desenvolvimento econômico e tecnológico, aliado à sociedade altamente capitalista, urbano-industrial e consumista, tem provocado crescente impacto sobre o meio ambiente. Vivem-se hoje intensos conflitos, pois a falta de água, de energia, de espaços habitacionais seguros, de alimentação, entre outras coisas, tem castigado diferentes nações, especialmente as periféricas, na perspectiva de Araujo-Olivera (2014).

Reduzir a desigualdade social é fato crucial para se atingir a sustentabilidade em sua plenitude e em todas as suas dimensões, mas, para isso, seria necessário modificar a distribuição de renda no país (PORTO-GONÇALVES, 2013). Dessa forma, a educação ambiental precisa levar em conta os interesses das classes populares historicamente excluídas, conforme aponta Carlos Rodrigues Brandão (2007), pois passaria a se configurar como possibilidade a educação não ser apenas compromissada com a formação do cidadão nem somente participante e libertadora, mas sim, por si mesma, fonte promotora de libertação. Seria, nessa concepção, um trabalho educativo, também por meio da docência, que luta por realizar em si mesmo aquilo que sonha concretizar como realidade pelos diversos segmentos da sociedade.

Seria interessante, por isso, que a organização política dominadora, opressora e violenta fosse superada por aquela que, como afirma Dussel (2007, p. 41), é obediente às maiorias, que fortalece a “reprodução e o aumento da vida na comunidade”. O aumento qualitativo da vida está profundamente ligado à qualidade ecológica.

Pensar, portanto, em uma nova configuração de organização política nos países pós-coloniais, como os da América Latina, aparece como alternativa para a tomada de sua responsabilidade ecológica. Esse seria “um bom exercício para renovar nossa visão do mundo e, às vezes, trocar as lentes para ver as mesmas paisagens com olhos diferentes. Isso significa desnaturalizar os modos de ver que tínhamos como óbvios” (CARVALHO, 2008, p. 34).

A dicotomia ser humano-natureza, ou até mesmo sociedade-ambiente, é histórica. Ao longo do tempo, constituiu-se a ideia de que o ser humano estava soberanamente acima da natureza enquanto origem e mediação da vida. Nessa ideia que se perpetua é que têm origem as injustiças ecológicas. Dessa forma,

Ao trocar as lentes, vamos ser capazes de compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta. Nessa mudança, deslocamo-nos do mundo estritamente biológico das ciências naturais para o mundo da vida, das humanidades e também dos movimentos sociais, bem mais complexo e abrangente (CARVALHO, 2008, p. 38).

Ressaltamos aqui a diferença entre ambientalismo e ecologia. De acordo com Manuel Castells (1999), ambientalismo se refere a todas as categorias de comportamento coletivo que visam a corrigir formas destrutivas de relacionamento entre o ser humano e o lugar onde vive. Ecologia, do ponto de vista sociológico, é um conjunto de crenças, teorias e projetos que contempla o gênero humano como parte de um ecossistema mais amplo e visa a manter o equilíbrio desse sistema em uma perspectiva dinâmica e evolucionária.

De acordo com Carvalho (2008, p. 68), a corrente que propõe esse pensamento “nasceu criticando a aposta no progresso ilimitado tanto do ponto de vista de duração e da qualidade da existência humana, quanto da permanência dos bens ambientais e da natureza em que convivemos”.

Segundo Castells (1999), o conceito de *justiça ambiental*, tomado como noção ampla, resultado dos movimentos ambientalistas, recoloca como principal o *valor da vida* em todas as manifestações, contra os interesses de riqueza, poder e tecnologia e, com isso, conquista pouco a pouco as pessoas e as políticas públicas, que tendem, inexoravelmente, à busca por essa justiça ambiental.

Isabel Carvalho (2008) afirma que o surgimento da questão ambiental como um problema que afeta a trajetória da humanidade tem mobilizado governos e sociedade civil. E, atualmente, há uma crise político-ideológica generalizada em curso no mundo, com sérias implicações para as questões e educação ambientais.

De acordo com Carvalho (2001), o termo “ambiental” e praticamente tudo o que ao termo se relaciona, carecia, até então, de precisão, especificação e esclarecimentos conceituais, o que

gerou diversas práticas ambíguas e, até mesmo, erradas. Isso não quer dizer que hoje essa carência conceitual tenha sido suprimida. Philippe Pomier Layrargues (1999, p. 140) aponta que “meio ambiente não é sinônimo de natureza, a problemática socioambiental não é sinônimo de desequilíbrio ecológico e a educação ambiental não é sinônimo de ecologia”.

Neste trabalho, tomamos o conceito de meio ambiente como projeto comunitário (para se empenhar ativamente), ou seja, é um lugar de cooperação e parceria para se realizarem as mudanças no âmbito coletivo. É importante que se aprenda a viver e a trabalhar em comunhão por meio da experiência. O meio ambiente é compartilhado e complexo, cuja abordagem colaborativa possibilita uma compreensão maior e mais eficaz da realidade. Nesse caso, a discussão, a escuta e a argumentação, ou seja, a comunicação, dar-se-ão por meio e a partir de um diálogo entre diferentes saberes e experiências (SAUVÉ, 2005a).

Para Sauvé (2005b), tendo em vista a amplitude conceitual e por exigir mudanças profundas, a educa o que se pretende ambiental requer o envolvimento de toda a sociedade educativa: escolas, museus, parques, municípios, ONGs, empresas etc. Cada um desses segmentos deve definir seu “nicho” educacional na educa o ambiental em fun o do contexto particular de sua interven o de onde se d o as diferentes práticas sociais, mediante os recursos de que dispõe: trata-se de escolher objetivos e estratégias de modo oportuno, realista e concreto, na perspectiva de Paulo Freire (2008), sem se esquecer, contudo, do conjunto de outros objetivos e estratégias possíveis.

Não bastando as diferentes concep es ao redor do que pode ser entendido como meio ambiente, nos últimos trinta anos a temática ambiental tem ganhado notoriedade em vários meios, especialmente científicos, econ micos, políticos e midiáticos. Tornou-se comum ver reportagens nos jornais impressos e televisivos sobre “desastres ambientais”, como a ruptura da “barragem do fund o”, no município de Mariana/MG, em 5 de novembro de 2015, que arrasou não apenas o equilíbrio ecológico, mas também o patrim nio histórico-cultural local e que, até o momento, carece de propostas capazes de recuperar ou minimizar os impactos causados de ordens política, ecológica, econ mica, histórica e cultural. Multiplicaram-se, ao longo desses últimos anos, os encontros, seminários, fóruns, congressos, cursos relacionados com a temática ambiental, mais precisamente os problemas ambientais. A preocupa o com as questões ambientais foi ampliada.

As opiniões sobre o que seja essa questão ambiental, no entanto, quais as causas a que está relacionada e quais as soluções para ela são bastante variadas. Paula Brügger (1999) afirma que existe uma luta para definir o que é a dimensão ambiental da educação, que integra os mais diversos segmentos sociais, desde aqueles que concebem uma humanidade destrutiva da natureza até aqueles que vão para além disso, legitimando a compreensão de que em todo debate acerca das questões ambientais existe sempre uma relação da sociedade com a natureza e dos seres humanos entre si.

Essa crise tem sido caracterizada por meio de três diferentes vertentes: como uma crise espiritual, uma crise ecológica – uma vez que os recursos ambientais estão entrando em escassez – e uma crise civilizatória. Mais recentemente, poder-se-ia incluir uma quarta, concebida como crise epistemológica. Existem ainda aquelas(es) que entendem a crise como sendo ambiental, espiritual, ecológica, cultural, político-ideológica e epistemológica e parte integrante de uma crise civilizatória. Disso decorre a defesa de que a crise civilizatória é, então, uma crise para além de qualquer um dos âmbitos anteriormente relacionados.

De acordo com Carvalho (2001), o ser humano perdeu sua referência com o transcendente, e disso decorreria a “crise espiritual”. A natureza perdeu seu caráter sagrado a partir da opressão proveniente do capitalismo e, somando-se a um mundo desencantado, tornou-se um lugar específico da existência humana. A mulher e o homem perderam a sua ligação com a Terra. Seria necessário, então, um retorno do ser humano à natureza, ao mundo, uma vez que, conforme Freire (2008), a natureza é o suporte da vida, da existência humana, do mundo. É o lugar e o contexto. Assim como o ser humano, o mundo é também inacabado e, por consequência, toda ação dos seres humanos pode promover sua humanização ou desumanização. É no mundo que se realiza a história, que se estabelecem as relações e onde os seres humanos agem e fazem cultura (FREIRE, 2005, 2008).

De modo diferente, a racionalidade econômica hegemônica diz que vivemos uma “crise ecológica”, conforme diz Layrargues (1998), em que os recursos têm se tornado escassos e que isso seria uma ameaça à economia mundial. Seria necessária, por isso, a adoção de um desenvolvimento que fosse sustentável como forma de garantir a continuidade do funcionamento da própria economia.



Há, ainda, outros que asseguram que a questão ambiental seria alusiva a algo mais denso e abrangente. Layrargues (1999) afirma que a crise é civilizacional, ou seja, não é simplesmente de escassez de recursos ou, então, de falência ou declínio dos ecossistemas. É uma crise paradigmática que coloca em xeque os fundamentos da civilização ocidental<sup>4</sup>. Desse modo, o que se convencionou chamar de crise ambiental seria, mais amplamente, uma crise cultural, epistemológica, científica, social, espiritual, econômica, política e, também, ambiental, ou seja, uma crise civilizatória.

Desse modo, entendemos a necessidade de construir uma alternativa de modelo civilizatório em que ser humano e meio ambiente estejam intimamente interligados, em que a ciência reconheça o saber comum como conhecimento válido, ou seja, identifique as subjetividades, negadas pelo objetivismo moderno, reestabelecendo, assim, a pluralidade que compõe a realidade, criando outros valores que se mostram benfazejos e fortalecidos, outros comportamentos e conceitos a partir da restituição do direito à vida com qualidade à maioria da humanidade, direito este extorquido por uns poucos que hoje controlam e usufruem individualmente da riqueza e dos benefícios trazidos pela modernidade, assim como declara Dussel (2007).

A questão é, então, como informa Loureiro (2014, p. 52):

Precisamos de educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade, educação para o meio ambiente, ou precisamos simplesmente de educação ambiental, ou, em termos mais rigorosos, precisamos fundamentalmente assegurar o direito à educação como princípio elementar da formação humana?

A crítica não é direcionada, nesse caso, segundo Loureiro (2014), à importância das temáticas, mas à forma como chegam às instituições educacionais e ao tratamento que deve ser dado. Assim, a educação ambiental só ganha sentido e significado real à medida que desenvolve a autonomia humana para escolher, refletir, decidir e agir de acordo com os princípios e valores democráticos, como respeito, honestidade, justiça, prudência, fraternidade, amor e solidariedade para com a realidade-mundo, uma vez que, para Freire (2005), mundo é lugar da presença de mulheres e homens, ou seja, uma realidade objetiva que engloba tanto o mundo natural biofísico

---

<sup>4</sup> Essa ocidentalidade geográfica não inclui os povos nativos latino-americanos, uma vez eles que possuem uma visão de mundo, ou seja, uma *cosmovisão*, que não dialoga com aquela imposta pela modernidade, resultado de um projeto de colonização, como afirma Enrique Dussel (2007).

quanto o mundo cultural e dos quais a humanidade é integrante pelos seus poderes de criação, de modificação e de transformação e também por seus aspectos biológicos.

Freire (2005) permite-nos entender que o mundo não é somente suporte natural para a vida, mas o lugar onde a humanidade desenha e constrói sua história e cultura. E, nesse contexto, o mundo é lugar da existência das relações, das interdependências, das intersubjetividades, tanto entre os seres humanos como destes com o mundo. Freire (2005) entende o ser humano como ser relacional, intimamente ligado com o mundo, e o coloca como consciência do mundo e de si, o que implica a sua responsabilidade ética para com a realidade-ambiente.

Essa concepção de mundo é de relevância na educação ambiental, no sentido de inaugurar e permitir a reflexão reveladora das relações entre o ser humano e o mundo, um aspecto central de uma educação voltada ao meio ambiente. Desse modo, as intervenções humanas no mundo são fundamentais para problematizar temas emergentes socioambientais da vida cotidiana, como impactos da tecnologia, globalização da economia neoliberal, pobreza e miséria, fome, lixões, poluições, exploração do trabalho humano etc., que indicam a necessidade de serem repensados num prisma de realidade-mundo dialético, sistêmico-complexo, mutante e em constante transformação *versus* uma visão ingênua de mundo, como algo dado, pronto e acabado, por isso mesmo imutável e fragmentado.

### **3 Educação ambiental ou educações ambientais: diferentes perspectivas**

No final da década de 1960 e princípio dos anos 1970, origina-se a educação ambiental como campo do conhecimento (DIAS, 2004), tendo surgido como uma resposta do movimento ecológico, a partir do âmbito educativo, à crise ambiental que se anunciava. Carvalho (2001, p. 45) destaca que

O qualificador ambiental surge como uma nova ênfase para a educação, ganhando legitimidade dentro deste processo histórico como sinalizador da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza.

A partir de então, a educação incorporou a discussão dos problemas ambientais e de possíveis soluções para a crise ambiental. No Brasil, apesar de já se terem identificado algumas iniciativas isoladas durante a década de 1970, a educação ambiental ganhou maior destaque nos anos 1980, quando tiveram início outros movimentos sociais e as numerosas ONGs ambientalistas (CARVALHO, 2000).

Mauro Guimarães (1995) chama a atenção para o fato de, apesar de a expressão educação ambiental ter conhecido uma ampla divulgação (e estar hoje generalizada), o seu significado ainda ser obscuro para grande parte da população e, especialmente, para uma parte significativa de educadoras/es. Isso se explica por ter a educação ambiental assumido diferentes interesses, conforme aponta Isabel Carvalho (2000) – desde o início da primeira década do século XXI – e até mesmo diferentes pressupostos filosóficos, como indica Paula Brügger (1999), criando, assim, variadas práticas educativas com orientações metodológicas e políticas também diversificadas.

Sauvé (2005a, p. 317) aponta que

A educação ambiental não é, portanto, uma “forma” de educação (uma “educação para...” entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles.

De acordo com Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2014), a publicação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), é produto de um processo de produção da lei iniciado em 1993 como desdobramento da Rio-92, que foi um marco não só para o país, mas para o cenário internacional, uma vez que se tornou uma normativa de referência<sup>5</sup>. Somente no ano de 2014, no entanto, é que foi possível dar orientação à priorização

---

<sup>5</sup> De acordo com Loureiro (2014), antes de acontecer a promulgação da PNEA em 1999, outros processos normativos estiveram em curso, como: a formulação do primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental, em 1994, a criação

das políticas federais ancoradas nessas normativas indicadas, que têm a responsabilidade de garantir o ambiente como um bem comum e promover a sustentabilidade sob as premissas de participação e controle da sociedade, relativas à perspectiva da macrotendência<sup>6</sup> da educação ambiental crítica, a partir de suas correntes<sup>7</sup>: emancipatória, transformadora e, incluímos, da educação ambiental popular. Esta última, conforme Souza (2021, p. 6)

Conjuga a síntese dos princípios ecológicos da educação ambiental e os princípios políticos e sociais da educação popular. Por isso, não é suficiente que sejam acrescentados conteúdos e temáticas ambientais à educação popular. Ainda, acrescentar o popular na educação ambiental não significa apenas desenvolver atividades e projetos de educação ambiental com as camadas populares.

De acordo com Brasil (2008<sup>8</sup>), em 1997, Lucie Sauvé propôs dois olhares sobre a educação ambiental. Num deles, escolheu como ponto de análise a relação entre o substantivo “educação” e o adjetivo “ambiental” para chegar a três opções. A elas, o relatório da CGEA/MEC introduziu uma quarta possibilidade, que foi debatida pelo Órgão Gestor da PNEA, a saber.

**Educação sobre o meio ambiente.** Embasada na “transmissão de fatos, conteúdos e conceitos, onde o meio ambiente se torna um objeto de aprendizado”. **Educação no meio ambiente.** Também chamada de educação ao ar livre, usa o contato com a natureza – ou com o contexto biofísico e sociocultural do entorno da escola ou da comunidade – como meio de aprendizado. **Educação para o meio ambiente.** Utiliza o meio ambiente como meta do aprendizado, buscando engajar a/o educanda/o, para que aprenda a resolver e prevenir os problemas ambientais. **Educação a partir do meio ambiente.** Proposição do Órgão Gestor, incorpora fatores como saberes tradicionais e originários que partem do meio ambiente, as interdependências das sociedades humanas, da economia e do meio ambiente; a simultaneidade dos impactos nos âmbitos local e global; uma revisão dos valores, ética, atitudes e responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2008, p. 186 – grifo nosso).

---

da Câmara Técnica de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama), em 1995, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996, que tornaram o ambiente um tema transversal na escola.

<sup>6</sup> A partir das leituras em torno do campo da educação ambiental, entendemos por macrotendência os movimentos socioculturais e ambientais que influenciam as sociedades, sua cultura e seu modo de consumo a partir de uma visão de mundo construída sócio-historicamente.

<sup>7</sup> Entendemos se tratarem de organizações peculiares do pensamento científico em torno de conceitos fundantes de uma determinada epistemologia, mas profundamente orientados por e ligados a uma macrotendência.

<sup>8</sup> Trata-se da obra: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007.** Brasília: DF – MMA, 2008 (Série Desafios da Educação Ambiental), organizada por Layrargues.

O segundo olhar de Sauv e apontou perspectivas que orientam práticas pedagógicas que podem dar mais peso   educa o e/ou ao meio ambiente e que geralmente se entrecruzam (BRASIL, 2008). Partindo da pressuposi o de que a educa o ambiental se situa na rela o entre ser humano e seu ambiente, Sauv e desenhou três vertentes:

**Perspectiva ambiental.** Guiada pela questão: “que planeta deixaremos às nossas crianças?” e centrada no ambiente biofísico. Ao entender que a degrada o ambiental ameaçaria a qualidade de vida humana, preconiza o engajamento para prevenir e resolver os problemas ambientais. **Perspectiva educativa.** Orientada pela indaga o: “que crianças deixaremos ao nosso planeta?” e centrada no indivíduo ou grupo social. Parte da constata o de que o ser humano desenvolveu uma rela o de aliena o a respeito do entorno de onde vive, recomendando, como antídoto, a educa o integral do indivíduo, para que desenvolva autonomia, senso crítico e valores  ticos. **Perspectiva pedagógica.** Induzida pela pergunta: “que educa o deixaremos para nossas crianças nesse planeta?” e centrada no processo educativo. Caracterizando métodos pedagógicos tradicionais como dogmáticos e impositivos, propõe uma pedagogia específica para a EA, marcada pela perspectiva global e sist mica da realidade, pela abertura da escola ao seu entorno e pela metodologia da resolu o de problemas ambientais concretos (BRASIL, 2008, p. 186 – grifo nosso).

Ainda de acordo com Brasil (2008), apenas quando a educa o ambiental passou a ser compreendida a partir da sua finalidade social   que tiveram origem várias outras correntes dual sticas, com categorias binárias, conforme apontou o relatório do Ministério da Educa o (MEC) nos anos 1990. Nesse caso surge, então, a contraposi o entre educa o ambiental oficial e uma educa o ambiental alternativa, ou, ainda, uma dicotomia entre a educa o ambiental popular e uma educa o ambiental comportamental, que viria   tona nos anos 2000. O que havia, de um lado, era a educa o no processo de gestão ambiental, a educa o ambiental crítica, a educa o ambiental emancipatória e a educa o ambiental transformadora. Do outro lado, apenas a educa o ambiental convencional, que outros especialistas, como Philippe Pomier Layrargues e Gustavo Ferreira da Costa Lima (2014), nomeiam de educa o ambiental conservadora.

De acordo com esses dois autores, existem diversos outros, como Isabel Carvalho (2000), Cima (1991), Gustavo Lima (2011) e Genebaldo Dias (1991), afirmando que a institucionaliza o da educa o ambiental ocorreu, secundariamente, pelo sistema educacional, tendo sido precedida pelo sistema ambiental. Foi a partir do campo ambiental que a educa o ambiental brasileira se

construiu, nela forjando a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas, tanto que, “com a intenção de representar a realidade com maior fidelidade, foram criadas novas denominações para diferenciar essa prática educativa, que já continha em seu nome uma adjetivação qualificadora: o ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27-28).

Lucie Sauvé (2005) identifica educações ambientais com várias designações: conservacionista, humanista, problematizadora, sistêmica, científica, naturalista, moral, biorregionalista, da sustentabilidade, crítica, etnográfica, feminista, entre outras. Aqui no Brasil, Marcos Sorrentino (1995) foi pioneiro na tentativa de classificar as diferentes correntes internas de educação ambiental, identificando quatro vertentes: a conservacionista, a ao ar livre, as relacionadas com a gestão ambiental e as ligadas à economia ecológica.

Para Layrargues e Lima (2014), a macrotendência compreendida como conservacionista deixou de ser a mais frequente, pelo menos entre as/os educadoras/es ambientais próximos ao eixo estruturador do campo, permitindo, por isso, a origem de duas outras macrotendências: a crítica e a pragmática. A primeira ganhou força como alternativa capaz de realizar o contraponto à visão conservacionista e a segunda, embora apresente elos com tal macrotendência, alimenta-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nos centros urbanos, pois é um tema corriqueiro em diferentes práticas pedagógicas e sociais. No início dos anos 1990, educadoras/es ambientais que partilhavam de um olhar socioambiental consensual, não satisfeitos com o caminho que a educação ambiental vinha percorrendo, acentuaram as diferenças entre as duas principais derivações, sendo uma conservadora e uma alternativa.

Com o passar dos anos, de acordo com Brügger (1994, *apud* LAYRARGUES; LIMA, 2014), ocorreu a ressignificação da identidade da educação ambiental “alternativa” e, disso, decorreram quatro novas designações: educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora e, por último, educação ambiental popular. Essas quatro designações surgiram inspiradas no pensamento de Paulo Freire, nos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores autodeclarados marxistas e neomarxistas, que defendem a necessidade de agregar ao debate ambiental a compreensão das diferentes realidades sociais de que a relação entre o ser humano e a natureza é fortemente marcada por relações socioculturais e de classes construídas historicamente.

A educação ambiental popular, conforme Souza (2021), é apontada como uma possibilidade emergente para impulsionar o movimento de superação da crise civilizatória vigente. Trata-se de uma educação ambiental que se apoia na crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital com a finalidade de buscar o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça social e, como consequência, da ambiental, além de procurar contextualizar e politizar o debate social, econômico, cultural, político e ambiental, com vistas à superação das contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade. Pauta-se em conceitos centrais, como: cidadania, democracia, dialogicidade, participação, emancipação, justiça e transformação socioambiental, debruçando-se sobre debates em torno de dualidades, como sujeito/objeto do conhecimento, saber/poder, natureza/cultura, ética/técnica, emancipação/sobrevivência, libertação/dominação, opressora/or/oprimida/o, entre outras. Parte do pressuposto de que é possível aprender em situações de consenso ou conflito e mudar a realidade a partir da cotidianidade e da realidade concreta, cujos diálogo, amorosidade, respeito e solidariedade são priorizados entre as pessoas e na relação destas com os seres vivos com os quais compartilham a vida. Por último, norteiam a construção de projetos coletivos, ou seja, elaborados conjuntamente, na perspectiva de dar sentido e significado enraizado a um contexto vivido, concreto, real, cuja reflexão crítica é tomada como mecanismo para identificação dos diferentes problemas, sejam econômicos, ambientais, políticos ou sociais, que afligem a sociedade.

No Brasil, três macro-tendências (conservacionista, pragmática e crítica), cada uma delas com a sua diversidade de posições, mas convergentes no ideal que postulam, estão sendo utilizadas como base para a criação de modelos político-pedagógicos para a educação ambiental.

Com o olhar detido em torno da macro-tendência crítica, percebe-se que sua âncora está na revisão dos preceitos fundamentais que orientam as práticas de dominação do ser humano e dos meios de produção com a finalidade de propor o enfrentamento político das desigualdades e primando por justiça socioambiental<sup>9</sup>. As correntes agregadas por essa macro-tendência<sup>10</sup> tentam

---

<sup>9</sup> Segundo Castells (1999), o conceito de justiça ambiental (e também o entendemos como socioambiental), tomado como noção ampla, resultado dos movimentos ambientalistas, recoloca como principal o valor da vida em todas as manifestações, contra os interesses de riqueza, poder e tecnologia, e com isso conquista pouco a pouco as pessoas e também as políticas públicas, que tendem, inexoravelmente, à busca por essa justiça.

<sup>10</sup> De acordo com Layrargues e Lima (2014), são elas: educação ambiental popular; educação ambiental transformadora; educação ambiental emancipatória; educação ambiental no processo de gestão ambiental; e ecopedagogia.

dar sentido e fazem o esforço para politizar o debate ambiental, além de promover a problematização das contradições dos modelos de sociedade e de desenvolvimento vigentes na contemporaneidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

De acordo com Layrargues e Lima (2014), torna-se imprescindível a incorporação das questões subjetivas, culturais e individuais que surgem com as transformações atuais das sociedades. Pressupõe-se, para isso, a ressignificação do que se sabe e conceitua por política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos movimentos sociais.

As dimensões política, social, econômica e ambiental da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades. A dimensão dos desafios e das incertezas hoje vivenciadas não comporta reduções, uma vez que a inclusão, o diálogo e a capacidade de ver o novo e de formular respostas para além do conhecido aparecem como possibilidades para a superação de olhares e práticas reducionistas.

## **4 Considerações finais**

Defendemos uma educação ambiental que questiona e problematiza o modelo de desenvolvimento econômico vigente, em que os valores éticos, de justiça social – e também ecológica, ambiental, cultural – e de solidariedade não são considerados, muito menos a cooperação é estimulada, mas prevalecem o lucro a qualquer preço, a competição, o egoísmo e os privilégios de poucas/os em detrimento da maioria da população. Defendemos uma educação ambiental, enquanto terminologia, no singular, mas que tenha a sua voz entoada no plural.

Há a premência de uma profunda transformação valorativa, o que exige uma reestruturação político-econômica global fundamentada na democracia, na igualdade, na dignidade e promoção do ser humano e na sustentabilidade ecológica e socioeconômica da Terra.

A base fundamental da educação ambiental é, sem dúvida, a educação, que, naturalmente, é complementada pelas ciências ambientais, história, ciências sociais, economia, física e ciências da saúde, entre várias outras. A aliança dessas várias áreas do conhecimento garante uma educação aplicada às questões socioambientais. Sabe-se que as causas socioeconômicas, políticas e culturais



geradoras dos problemas ambientais só serão identificadas com a contribuição dessas ciências, bem como as especificidades das questões ambientais.

Com o tempo, as/os educadoras/res ambientais reconheceram a existência de concepções diversificadas de educação ambiental, do mesmo modo como acontece com as várias concepções, historicamente construídas, de meio ambiente, sociedade, natureza e educação. A educação ambiental, por isso, passou a ser plural, assumindo, então, diversas expressões.

Então, por meio dessas constatações, o desenvolvimento dessa prática educativa e sua respectiva área de conhecimento rumaram para direções atreladas às percepções e formações de seus protagonistas, de modo contextualizado à cotidianidade em que se inseriam. Em outras palavras, é possível concluir que vários são os caminhos possíveis de se compreender, pensar, fazer e realizar a educação ambiental, especialmente a educação ambiental popular, que promove a autonomia, a emancipação e a libertação de homens e mulheres na luta contra a desumanização em curso.

## Referências

ARAUJO-OLIVERA, S. S. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, M. W. de; SOUSA, F. R. de (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. *In*: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Brasília: DF – MMA, 2008.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CARVALHO, I. C. de M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. *In*: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. (org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 115-128.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I. C. de M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun., 2001.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530 p.

CIMA. **O desafio do desenvolvimento sustentável: relatório do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Brasília: Presidência da República, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, n. 49, jan./mar., 1991.

DUSSEL, E. D. **20 teses de política**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão popular, 2007. 184 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? *In*: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.

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

LIMA, G. F. da C. **Educação ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Sustentabilidade e educação ambiental: controvérsias e caminhos do caso brasileiro. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 26, p. 13-38, set./dez. 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/RoqueMoraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/RoqueMoraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 3 fev. 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005a.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, M., CARVALHO, I. (org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005b.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade: um estudo de caso**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1995.

SOUZA, T. Z. de. Extensão em educação ambiental popular: que fazer em comunidade de trabalho. **Praxis & Saber**, v. 12, n. 28, e10974, 2021.

Recebido em: 17/11/2018

Revisado em: 03/02/2021

Aprovado em: 04/02/2021

Publicado em: 15/03/2021