



Estado do Paraná

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - Unioeste
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS - PPGCA

**O SENSO DE CIDADANIA AMBIENTAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:
ESTUDO DE CASO REALIZADO NO MUNICÍPIO DE CÉU AZUL-PR**

ANNA PAULA PONCIO

Toledo – Paraná – Brasil

2015



Estado do Paraná

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - Unioeste
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS - PPGCA

**O SENSO DE CIDADANIA AMBIENTAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:
ESTUDO DE CASO REALIZADO NO MUNICÍPIO DE CÉU AZUL-PR**

ANNA PAULA PONCIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/*Campus* Toledo, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Ambientais.

Orientador: Profa. Dra. Terezinha Corrêa Lindino
Coorientador: Prof. Dr. Cleber Antônio Lindino

JULHO/2015

Toledo – PR

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

P795s Poncio, Anna Paula
O senso de cidadania ambiental na sociedade contemporânea :
estudo de caso realizado no município de Céu Azul-PR. / Anna
Paula Poncio. -- Toledo, PR : [s. n.], 2015.
128 f. : il.(algumas color.), figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Corrêa Lindino
Coorientador: Prof. Dr. Cleber Antônio Lindino
Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade
Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Toledo. Centro de
Engenharias e Ciências Exatas.

1. Ciências ambientais - Dissertações 2. Educação ambiental -
Céu Azul (PR) 3. Sociedade de consumo 4. Proteção ambiental 5.
Cidadania 6. Meio ambiente I. Lindino, Terezinha Corrêa, orient. II.
Lindino, Cleber Antônio, coorient. III. T.

CDD 20. ed. 363.7098162

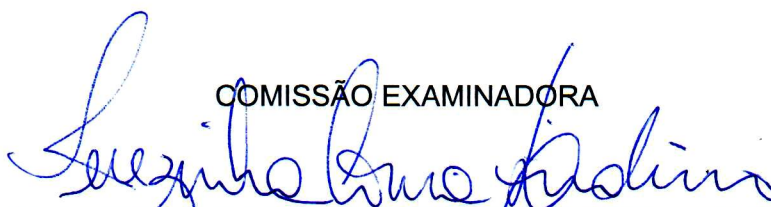
FOLHA DE APROVAÇÃO

ANNA PAULA PONCIO

“O senso de cidadania ambiental na sociedade contemporânea: estudo de caso realizado no município de Céu Azul-PR.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Ambientais – Nível de Mestrado, do Centro de Engenharias e Ciências Exatas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais, pela Comissão Examinadora composta pelos membros:

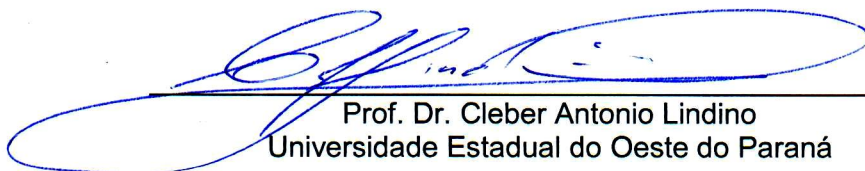
COMISSÃO EXAMINADORA



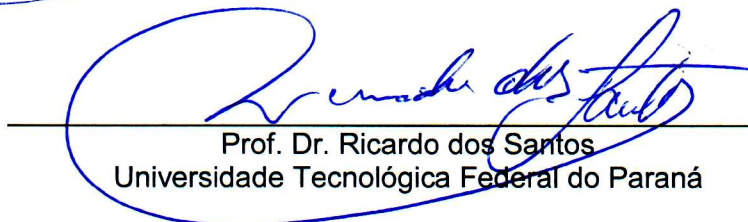
Prof.^a. Dr.^a. Terezinha Corrêa Lindino (Presidente)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Prof.^a. Dr.^a. Eveline Favero
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Prof. Dr. Cleber Antonio Lindino
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Prof. Dr. Ricardo dos Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Aprovada em: 24 de julho de 2015.

Local de defesa: Auditório do GERPEL – UNIOESTE/campus de Toledo.

Dedico este trabalho

A Deus, nosso criador, por ser essencial em minha vida, o que seria de mim sem Ele.

Ao meu marido, Daniel, por compreender minhas angústias e dúvidas, estendendo sua mão amiga em momentos de dificuldade. Com muito carinho e compreensão, não mediu esforços para que essa vitória fosse alcançada.

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui! A caminhada percorrida foi longa, mas gratificante. Sem a ajuda e apoio de muitos, essa vitória não seria possível! Os momentos de alegria valeram para eu acreditar na beleza da vida e na beleza que há em Deus, nosso Pai. Os momentos de tristeza proporcionaram um crescimento pessoal único.

Meus agradecimentos, primeiramente, a Deus, pela vida, por me prover sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos e por se fazer sempre presente, abençoando-me, sendo meu refúgio e fortaleza nas situações mais difíceis. A ele, minha eterna gratidão!

À professora Doutora Terezinha Corrêa Lindino, minha orientadora, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência e compreensão. Por meio de palavras de incentivo, puxões de orelha, dedicação e orientação possibilitou aprendizagens únicas durante esta jornada. Só tenho a agradecer seus ensinamentos e terei orgulho em dizer que um dia fui sua orientada!

Agradeço também ao professor Doutor Cleber Antônio Lindino, pela coorientação e contribuição para o desfecho desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos à minha mãe, pelo amor concedido, que me mostrou a direção correta e me ensinou a ter fé na vida e em Deus, por me encorajar a acreditar que seria possível a realização desta pesquisa.

Ao meu pai, pelo constante incentivo aos estudos e por me encorajar frente às dificuldades, meus agradecimentos.

Agradeço, de maneira especial, ao meu marido, Daniel, incondicional companheiro, que esteve sempre ao meu lado e não mediu esforços para me ajudar, sempre com uma solução simples para os meus problemas que me pareciam enormes! Entendendo-me nos momentos de ausência, aceitando se privar da minha companhia pelos estudos, concedendo a mim a oportunidade de me realizar ainda mais.

Minha gratidão, à minha Avó Sule (*in memoriam*), que me ensinou o amor a todas as formas de vida.

Aos meus familiares, irmãos, primos e tios que se mantiveram

incansáveis em suas manifestações de apoio e carinho, dando-me coragem para acreditar e força para não desistir, meus agradecimentos.

Aos inúmeros amigos, colegas e conhecidos que me ajudaram a entregar os incontáveis questionários por todo o município de Céu Azul (com sol ou com chuva) nos dias de semana, finais de semana e até mesmo em feriados. Assim como a todos que participaram de forma ativa, respondendo ao questionário proposto, cidadãos céu-azulenses que compartilharam seus conhecimentos, muito obrigado pela colaboração. Esse estudo não seria possível sem a participação de cada um de vocês.

Aos amigos Edson A. Schier, Daniela Ziggio e Eric Luis Moreira Grande, ao meu marido, ao meu pai e minha querida mãe, que participaram da primeira contagem dos questionários, feita manualmente, dedicando muitas horas do vosso convívio familiar para me ajudar a conseguir os dados preliminares necessários à qualificação, agradeço imensamente!

Agradeço ao Matheus Corrêa Lindino pela colaboração, ao lançar todos os dados no Programa *IBM SPSS® – Statistical Package for the Social Sciences*, o que seria uma tarefa árdua, ele fez rapidamente, com uma praticidade inquestionável.

À Gabriele Corrêa Lindino pela transcrição e elaboração do *abstract*, meus agradecimentos.

Agradeço aos professores Doutores Eveline Favero, Paulo Vanderlei Sanches e Ricardo dos Santos, membros da Banca de Qualificação ou Defesa, pelas sugestões valiosas para o progresso desta pesquisa.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA e a todos os que fazem parte desta comunidade e fizeram parte desse caminho percorrido, só tenho a agradecer. Aos professores do mestrado, por tudo o que com eles aprendi e pelos momentos compartilhados e aos colegas pelas conversas, distrações e discussões.

Enfim, não é fácil transformar sentimentos em palavras, mas serei eternamente grata a todas as pessoas que compartilharam desses momentos, contribuindo de alguma forma para a realização e conclusão desta pesquisa, auxiliando-me e dando-me forças nas horas em que mais precisei.

A todos, muito obrigada!

O Senhor é o meu pastor, nada me faltará.

Salmo 23:1

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	09
LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	11
RESUMO.....	12
ABSTRACT.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – CAPITALISMO E A QUESTÃO AMBIENTAL.....	19
1.1 SOCIEDADE, CULTURA DO CONSUMO E AMBIENTE.....	24
1.2 OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS PROVIDOS NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO BRASILEIRO ATUAL.....	30
CAPÍTULO II – O CONCEITO DE CIDADANIA AMBIENTAL AVENTADO PELA PERSPECTIVA DO SUJEITO ECOLÓGICO.....	34
2.1 QUE É SUJEITO ECOLÓGICO?.....	34
2.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONCEITO DE CIDADÃO AMBIENTAL.....	36
2.3 O CONCEITO DE SUJEITO ECOLÓGICO COMO INSTRUMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES EXIGIDAS AO EDUCADOR AMBIENTAL, NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA AMBIENTAL.....	38
2.4 CIDADANIA AMBIENTAL: CAMINHOS PARA DESPERTAR A PERCEPÇÃO AMBIENTAL.....	41
CAPÍTULO III – A COPARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO AMBIENTAL.....	45
3.1 O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	45
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNDO.....	51
3.3 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL.....	67
3.4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PRESERVAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL.....	78

CAPÍTULO IV – O PENSAR E O FAZER PESQUISA AMBIENTAL: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	80
CAPÍTULO V – O CIDADÃO CÉU-AZULENSE E SEUS <i>PONTOS DE VISTAS</i> AMBIENTAIS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	90
CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS.....	119
APÊNDICES.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEAs	Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental
CGEA/MEC	Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
CNEA	Conferência Nacional de Educação Ambiental
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
COEA/MEC	Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
Conama	Conselho Nacional do Meio Ambiente
DEA/MMA	Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente
DEDS	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IUCN	União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
Panacea	Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental
PCNs	Parâmetros Nacionais Curriculares
PIB	Produto Interno Bruto
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PLACEA	Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental

PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental (Referente ao programa instituído em 1994)
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental (Referente ao programa instituído em 1999)
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SEMAM/PR	Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República
Sisnama	Sistema Nacional de Meio Ambiente
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SUBPLAN	Subprocuradoria-Geral de Justiça para Assuntos de Planejamento Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 1. Percepção Ambiental.....	42
FIGURA 2. Representação gráfica das relações da estrutura do sistema de políticas públicas de EA, na esfera federal.....	73
FIGURA 3. Localização de Céu Azul.....	81
FIGURA 4. Município de Céu Azul, com destaque para a área coberta pelo Parque Nacional do Iguaçu – 72%.....	82
FIGURA 5. Sexo apresentado na pesquisa.....	90
FIGURA 6. Caracterização dos participantes quanto à idade.....	91
FIGURA 7. Caracterização dos participantes quanto à escolaridade.....	92
FIGURA 8. Tabulação Cruzada sobre Significado de Desenvolvimento Sustentável x Pequenas mudanças de hábitos.....	93
FIGURA 9. Tabulação Cruzada sobre Nível de preocupação x Práticas de preservação.....	95
FIGURA 10. Tabulação Cruzada sobre Práticas de preservação ambiental x Motivos.....	96
FIGURA 11. Tabulação Cruzada sobre Educação Ambiental x Responsáveis pela poluição.....	99
FIGURA 12. Tabulação Cruzada sobre Nível de preocupação com a questão ambiental x Controle da extração de recursos naturais.....	100
FIGURA 13. Tabulação Cruzada sobre Resíduo reciclável x Disposição do resíduo urbano gerado diariamente.....	102
FIGURA 14. Tabulação Cruzada sobre Problemas ambientais na mídia x Programa 3R's.....	103
FIGURA 15. Tabulação Cruzada sobre Problemas na mídia x Escolha de um produto.....	104
FIGURA 16. Ações praticadas pelos cidadãos céu-azulenses.....	105
FIGURA 17. Comportamentos sociais em relação ao meio ambiente.....	108
TABELA 1. Categorias de análise e seus objetivos.....	87
TABELA 2. Relação categoria-instrumento de coleta.....	88

RESUMO

PONCIO, Anna Paula. O senso de cidadania ambiental na sociedade contemporânea: estudo de caso realizado no município de Céu Azul-PR. 2015. 128f. *Dissertação* (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/Campus Toledo. Toledo, 2015.

Em tempos de crescente preocupação com a questão ambiental, esta pesquisa procura verificar quais são as ações que legitimam a ideia da Educação Ambiental como estimuladora de atitudes ambientais individuais e coletivas na sociedade contemporânea. Para tanto, procuraremos abordar a formação da sociedade contemporânea (que se fundamenta na mercantilização e na cultura do consumo) como prática e o conceito de sujeito ecológico (defendido por Carvalho, 2001), como parâmetro teórico. De pronto, podemos afirmar que atualmente o comportamento das pessoas é influenciado pelas chamadas *necessidades desnecessárias* e, contra esta lógica, a Educação Ambiental (EA) surge como instrumento capaz de modificar o padrão das relações socioambientais, por meio da efetivação das ações estabelecidas no conceito de cidadania ambiental, próximas às do conceito de sujeito ecológico. Este cidadão desponta como um ser capaz de atuar frente às regras conferidas pelo sistema vigente, empoderados pela pretensão libertária das fronteiras existentes, constituindo-se como parte de uma nova perspectiva para a ação política ambiental em exercício. Assim, o estudo foi realizado no Município de Céu Azul/PR, por meio da pesquisa *Survey*, com aplicação de 2.345 questionários, com 24 perguntas fechadas. A escolha desse município ocorreu de forma intencional, uma vez que o local apresenta um diferencial ambiental que é a presença do Parque Nacional do Iguaçu em 72% do seu território. Os dados coletados foram analisados estatisticamente com o auxílio dos *Softwares Microsoft Office Excel®* (2007) e *IBM SPSS® – Statistical Package for the Social Sciences* (versão 21) e por meio da técnica de Análise de Conteúdo, cujo objetivo foi averiguar se o padrão de consumo imposto pelo sistema socioeconômico capitalista está arraigado na população escolhida. A partir das informações coletadas, podemos concluir que a população se preocupa com as questões ambientais pesquisadas; mas, não as reflete e nem se envolve por completo. Neste sentido, defendemos neste estudo a necessidade de que haja mudança no comportamento e no desenvolvimento de práticas realizadas em prol do ambiente e da preservação ambiental pelos participantes, pois, os danos causados ao ambiente ainda são vistos como um problema alheio à responsabilidade de cada um.

PALAVRAS-CHAVE: Consumismo, Educação Ambiental, Preservação Ambiental, Sustentabilidade Social.

ABSTRACT

PONCIO, Anna Paula. The sense of environmental citizenship in the contemporary society: case study performed at the town of Céu Azul-PR. 2015. 128f. *Dissertation* (Environmental Sciences Masters Program) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/*Campus* Toledo. Toledo, 2015.

In times of increased preoccupation with environmental issues, this research aims to verify which are the actions that legitimize the idea of Environmental Education as stimuli for individual and collective environmental attitudes. For that, we look to approach the formation of present society (which fundamentals in the marketization and consumption culture) as a practice and the concept of ecological subject (defended by Carvalho, 2001), as a theoretical parameter. As such, we can affirm that currently the behaviour of people is influentiated by the so called *unnecessary necessities*, and, against that logic, the Environmental Education comes as an instrument capable of modifying the pattern of social and environmental relations, by effecting the established actions at the concept of environmental citizenship, next to the concept of environmental subject. This citizen blooms as a being capable of acting to the rules presented by the ruling system, empowered by the libertary pretension of the existing borders, constituting itself as a part of a new perspective to the environmental and political act in place. So being, the practical part of the work was performed in the city of Céu Azul/PR, by *Survey*, with the application of 2.345 questionnaires, with 24 closed questions. The choosing of this city happened intentionally, once this town presents an environmental twist, the presence of the Iguacu National Park in 72% of its territory. The collected data was analysed statistically with the help of *Microsoft Office Excel®* (2007) and *IBM SPSS® – Statistical Package for the Social Sciences* (version 21) and by the Content Analysis technique, in which objective was to averigate the consumption pattern imposed by the capitalist economical system that is drenched in the choosing population. Parting from the collected information, we can conclude that the population cares with the environmental issues surveyed; but doesn't apply them or completely get involved. In this sense, we defend in this study the necessity of changes in behaviour and practices development for the sake of the environment and the environmental preservation by its participants, because the damages are still seen as not an individual responsibility issue.

KEYWORDS: Consumerism, Environmental Education, Environmental Preservation, Social Sustainability.

INTRODUÇÃO

*O planeta arde e os homens se resfriam (...).
Todos os povos do mundo têm um só endereço:
o planeta Terra (ROCHA, 2010, p. 53-67).*

A sociedade moderna, fundamentada no sistema socioeconômico capitalista, vangloria e influencia o consumo de bens e serviços, a exploração dos recursos naturais e a degradação do ambiente. Por conseguinte, neste contexto, defendem Costa e Ignácio (2011), o poder atual do consumismo instituído pode levar o mundo a um colapso ambiental.

Com o passar dos anos, especificamente após a Revolução Industrial, a mudança nos hábitos das populações provocou várias alterações no ambiente. Assim, expressa na apropriação-acumulação-reprodução dos recursos naturais, esses novos hábitos sugerem analisar qual é a razão da diversificação das necessidades humanas e das relações ambientais desequilibradas (MOLINA, 2001).

Nota-se que a ação antrópica tem atingido níveis catastróficos na atualidade (DURÁN et al., 2002). A utilização de diferentes agrotóxicos, a prática das queimadas, a disposição inadequada de resíduos domésticos, industriais e agrícolas, a percolação do chorume, entre outros, estão cada vez mais propiciando alterações na qualidade do solo, do ar e da água, defendem os autores.

A contradição entre a necessidade e a escassez dos recursos da biosfera lança o questionamento sobre o desafio impelido à natureza de ter que assimilar novos produtos artificiais, desconhecidos dos agentes naturais, incapazes de promover o controle de seus riscos e usos, de modo a ultrapassar os alcances da competência dos ciclos naturais e dos fluxos normais de energia (PEREIRA; MAIA, 2012).

Diamandis e Kotler (2012) apontam, neste sentido, que a humanidade consome mais recursos naturais do planeta do que é capaz de repor. Em outras

palavras, a abundância dos bens de consumo e serviços produzidos pelo sistema industrial é considerada um símbolo do sucesso das economias modernas. Entretanto, essa mesma abundância passa a receber uma conotação negativa, avaliando o consumismo como um dos principais problemas das sociedades industriais modernas e, conseqüentemente, um dos maiores problemas para o Ambiente.

De acordo com o Manual de Educação para o Consumo Sustentável (BRASIL, 2005a, p. 16), produzido pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC),

O resultado dessa exploração excessiva não é repartido equitativamente e apenas uma minoria da população planetária se beneficia desta riqueza. Assim, se o consumo ostensivo já indicava uma desigualdade dentro de uma mesma geração (intrageneracional), o ambientalismo veio mostrar que o consumismo indica também uma desigualdade intergeracional, já que este estilo de vida ostentatório e desigual pode dificultar a garantia de serviços ambientais equivalentes para as futuras gerações.

Logo, considerando as diferentes etapas nos processos de produção (por exemplo, cultivo, extração de minérios, transporte, energia e descarte de resíduos), os impactos ambientais causados tornam-se incontáveis¹. Ainda segundo esse manual, os

[...] hábitos ostensivos, perdulários e consumistas, deixando evidente que o padrão de consumo das sociedades ocidentais modernas, além de ser socialmente injusto e moralmente indefensável, é ambientalmente insustentável. A crise ambiental mostrou que não é possível a incorporação de todos no universo de consumo em função da finitude dos recursos naturais. O ambiente natural está sofrendo uma exploração excessiva que ameaça a estabilidade dos seus sistemas de sustentação (exaustão de recursos naturais renováveis e não renováveis, desfiguração do solo, perda de florestas, poluição da água e do ar, perda de biodiversidade, mudanças climáticas etc.) (BRASIL, 2005a, p. 16).

Com base nessa constatação, a questão ambiental tornou-se um tema inquietante, pois o debate sobre o assunto tem sido realizado não apenas em países em desenvolvimento; mas também em países desenvolvidos, em virtude

¹Por exemplo, desmatamento, poluição de corpos d'água e emissão de poluentes atmosféricos.

da tentativa de se alcançar alternativas que preservem o ambiente e as fontes de matérias primas, permitindo o desenvolvimento econômico, social e cultural benfazejos.

Face aos problemas ambientais gerados, torna-se imprescindível a mudança de valores e atitudes. Colaborando na discussão, a Educação Ambiental (EA) mostra-se como capital, pois ela pode ser entendida como:

[...] processos por meio dos quais 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 (BRASIL, 1999, Art. 1º).

Ou ainda, como define as Diretrizes Curriculares Nacionais, no Art. 2º, ela

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

Dessa forma, a EA torna-se fundamental para o gerenciamento do binômio economia-ambiente, visto que, de fato, a natureza e a sociedade interagem-se se comprometendo mutuamente (FLORESTA, 2006). Assim, defende o autor, pode-se afirmar que os seres humanos não são vítimas, tampouco donos da natureza.

Na verdade, eles devem usufruir o ambiente, de modo que ele não seja explorado irracionalmente, tampouco permaneça totalmente intocado (FLORESTA, 2006). Neste sentido, em 1999, a Secretaria de Meio Ambiente da cidade de São Paulo recomendou em vários documentos que é necessário a compreensão e a promoção de ações que respeitem a viabilidade e a estabilidade tanto da sociedade humana quanto dos sistemas naturais.

Com base no discurso da sustentabilidade, Lima (2003) vai mais além e afirma que a mudança estrutural necessária deve ser fundamentada nas questões ambientais e no desenvolvimento social, visto que o ambiente deve estar em consonância com o universo de pessoas que o modifica. Por conseguinte, em curto prazo, a EA poderá ser capaz de promover mudanças nas práticas ambientais existentes e, em longo prazo, poderá estimular mudanças estruturais

em diferentes esferas (por exemplo, econômica, social, educacional e cultural).

Neste contexto, a Educação Ambiental (EA) enraíza-se a partir do processo de transformação social, cumprindo a responsabilidade ambiental fundamentada na luta para ampliar os espaços de atuação coletivos junto à esfera pública, no sentido de garantir as mudanças socioambientais (BEZERRA et al., 2006). Logo, em oposição ao consumismo, destaca-se o cidadão ambiental, cujas características assemelham-se ao conceito de sujeito ecológico defendido por Carvalho (2001). Ou seja,

O sujeito ecológico deve ser compreendido como um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária. Diz respeito ao campo ambiental, mas na medida em que este ganha legitimidade, se oferece ao conjunto da sociedade como modelo ético para o estar no mundo (CARVALHO, 2001, p. 145).

Percebe-se o valor da formação do sujeito ecológico, possuidor de uma postura ética e crítica à ordem social vigente, que entra no debate como um ser capaz de mudar a realidade atual e desenvolver uma nova perspectiva de ver e agir sobre os problemas socioambientais. A partir da compreensão de que não há como destitui-los de uma vivência interligada, defende-se que o cidadão ambiental busca uma relação mais harmoniosa entre sociedade e ambiente, visto que segundo Carvalho (2002), atualmente, procura-se uma resposta para o desafio contemporâneo de repensar as relações entre a natureza e a sociedade, seja ela por meio da diversidade ideológica e cultural existente ou pelos conflitos de interesse que caracterizam o sistema em vigência.

Assim sendo, ao considerar os aspectos decorrentes da relação sociedade-meio ambiente, percebe-se que a mudança de atitudes torna-se imprescindível para alcançar a sustentabilidade social. Neste domínio, e por meio desta inquietação, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar a relação existente entre a cultura do consumo determinada no sistema socioeconômico capitalista vigente e os impactos socioambientais por ela desenvolvidos. Para tanto, procuraremos identificar as ações que legitimam a ideia da EA como estimuladora de atitudes ambientais individuais e coletivas na sociedade contemporânea, tendo como referência o conceito de sujeito ecológico, defendido por Carvalho (2001).

Desta forma, para exibir a relação existente entre a caracterização do cidadão ambiental e a estruturação da Educação Ambiental (EA) como instrumento pedagógico, esta pesquisa é organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, **Capitalismo e a questão ambiental**, serão discutidos o sistema socioeconômico contemporâneo e sua relação com o ambiente, de modo a explorar os principais impactos ambientais negativos ocorridos no Brasil em virtude desse sistema.

No segundo capítulo, **O conceito de cidadania ambiental aventado pela perspectiva do Sujeito Ecológico**, o conceito de cidadão ambiental será estudado pela ótica do conceito de sujeito ecológico, defendido por Carvalho (2001). Assim, será abordada a importância deste tipo de cidadão, no que tange à sustentabilidade social e à percepção ambiental.

No terceiro capítulo, **A coparticipação da Educação Ambiental na formação do cidadão ambiental**, será contextualizado o surgimento da EA, em nível mundial e brasileiro, de modo a analisar a valoração empregada a ela e identificar qual é o seu papel na preservação e conscientização ambiental.

No quarto capítulo, **Procedimentos Metodológicos**, serão definidos a importância do município de Céu Azul/PR no contexto ambiental e na pesquisa. Também serão apresentadas as técnicas utilizadas para coleta de informações (*survey*) e para análise dos dados (Análise do Conteúdo e Análise Estatística).

No quinto capítulo, **O cidadão céu-azulense e seus pontos de vistas ambientais**, a partir de um estudo de caso, serão relatadas e discutidas as informações coletadas na aplicação da pesquisa de campo, realizada no município de Céu Azul/PR, por meio dos softwares *Microsoft Office Excel®* (2007) e *IBM SPSS® – Statistical Package for the Social Sciences* (versão 21).

Por fim, apresentar-se-á a **Conclusão** da pesquisa.

CAPÍTULO I

CAPITALISMO E A QUESTÃO AMBIENTAL

No sistema econômico vigente, o *status social* é determinado pela posição que o indivíduo ou grupo ocupa na produção e no mercado, ou melhor, pela sua capacidade de consumo.

Nota-se, por exemplo, que pouca é a preocupação com a finitude dos recursos naturais, a poluição do ambiente ou a degradação ambiental como um todo. Assim sendo, o sistema econômico capitalista

[...] é, em primeiro lugar e principalmente, um sistema social histórico. (...) A palavra capitalismo vem de capital. É legítimo, pois, presumir que o capital seja o elemento-chave do capitalismo. (...) é riqueza acumulada. (...) Não é somente o estoque de bens consumíveis, de máquinas ou de demandas reconhecidas (ou seja, que se expressam sob a forma de dinheiro) de coisas materiais. (...) o capital passou a ser usado (investido) de maneira especial, tendo como objetivo ou intenção primordial, a auto-expansão (WALLERSTEIN, 2001, p. 13).

A dinâmica econômica vigente caracteriza-se, historicamente, pela transformação do dinheiro em capital, pela extração do excedente do trabalho em favor do capital e pela obtenção de mais capital com o investimento do excedente extraído. Este é o movimento em que se perfaz a acumulação de capital. “Assim, a economia capitalista tem sido governada pela intenção racional de maximizar a acumulação” (WALLERSTEIN, 2001, p. 17).

Baseado na divisão social de classes, os *proprietários dos meios de produção*, que trocam (compram) a força de trabalho para fazer funcionar as suas empresas; e os *proletários*, que são obrigados a vender a sua força de trabalho, por não possuir acesso direto aos meios de produção ou de subsistência, tampouco o capital que lhes permita trabalhar por sua própria conta (MANDEL, 1981).

A lógica do capital é produzir acúmulo mediante exploração,

primeiramente exploração da força de trabalho das pessoas, em seguida a dominação das classes, depois o submissão aos povos e, por fim, o abuso da natureza. Segue uma única lógica unidimensional e austera que a tudo envolve e que hoje ganhou uma dimensão planetária.

[...] é um sistema patentemente absurdo. Acumula-se capital para que se possa acumular mais capital. Os capitalistas são como ratos brancos em uma roda de gaiola, correndo cada vez mais rápido para poder correr cada vez mais rápido. Nesse processo, algumas pessoas vivem bem, mas outras vivem miseravelmente; e por quanto tempo e até que ponto vivem bem aqueles que vivem bem? (WALLERSTEIN, 2001, p. 38).

O modo de produção vigente é essencialmente uma forma de economia de mercado. Todos os elementos da vida econômica tornam-se mercadorias, não somente a terra, as máquinas, os instrumentos de trabalho, o capital-dinheiro, mas também a própria força de trabalho. Nas origens do capitalismo, há precisamente esta generalização da produção e da circulação de mercadorias na sociedade (MANDEL, 1981).

O capitalismo iniciou-se na Europa com a transferência do centro da vida econômica, social e política dos feudos para a cidade. Logo ocorreu um processo de monetarização, no qual as relações (compra e venda) eram baseadas na necessidade dos indivíduos (FERNANDES, 2010). A partir dessas relações, passou a existir uma prática comercial baseada no valor de troca ao invés do seu valor de uso, estimulando uma economia que, gradativamente, começou a ser baseada em valores numéricos relativos a mercadorias, complementa a autora.

De acordo com Wallerstein “[...] a gênese desse sistema social se situa na Europa na final do século XV; que, de lá para cá, ele se expandiu no espaço até cobrir todo o planeta no final do século XIX; e que ainda engloba a Terra inteira” (WALLERSTEIN, 2001, p. 18).

O capitalismo teve grande impulso após o século XVIII, por meio da Revolução Industrial, que consistiu principalmente no desenvolvimento de novas técnicas de produção de mercadorias e bens de consumo, novas tecnologias de exploração, crescimento acelerado da indústria de máquinas e subseqüentes inovações científicas. Estas muito contribuíram para a reprodução desse sistema, que passou a reger a vida social, como um todo, tanto por meio da exploração

trabalhista, como também por meio dos diferentes valores sociais, historicamente introjetados, que aos poucos alteram as relações humanas entre si (BRAVERMAN, 1977).

Pela característica do capitalismo ser centrado em si mesmo, nenhuma relação social se manteve intrinsecamente isenta de uma possível inclusão e o desenvolvimento histórico do capitalismo acarretou o impulso de mercantilizar tudo (WALLERSTEIN, 2001).

O sistema vigente é o *lócus* concreto de atividades produtivas cuja finalidade econômica principal tem sido a acumulação incessante de capital; este acúmulo é a *lei* que tem governado a atividade econômica fundamental, ou tem prevalecido nela. É um sistema social no qual aqueles que operam de acordo com essas regras produzem um impacto tão grande sobre o conjunto que acabam criando condições às quais os outros são forçados a se adaptar, ou cujas consequências passam a sofrer (WALLERSTEIN, 2001).

A pobreza não pode ser “curada”, pois não é um sintoma da doença do capitalismo. Bem ao contrário: é evidência da sua saúde e robustez, do seu ímpeto para uma acumulação e esforço sempre maiores (BAUMAN, 1999, p. 77, grifo do autor).

Dada sua estrutura, as alavancas mais efetivas de ajuste político têm sido as estruturas do Estado². Assim, não é por acidente que a conquista do poder do Estado e o controle do poder estatal³ tenham sido os objetivos estratégicos centrais dos principais atores da esfera política ao longo da história do capitalismo moderno. Wallerstein (2001, p. 49) afirma que “[...] os capitalistas confiaram em sua capacidade de utilizar os aparatos estatais em seu benefício”.

Em meados de 1970 surge o neoliberalismo, como um ideário supostamente capaz de fortalecer as formas de acumulação do capitalismo. É

²Ao pesquisar o conceito de Estado, encontra-se um consenso na literatura ao defini-lo como a inter-relação entre poder político, território e povo. Em enciclopédias ou em livros especializados o Estado pode ser classificado como a maior organização política que a humanidade conhece, uma vez que ele “[...] se refere quer ao complexo territorial e demográfico sobre a qual se exerce uma dominação (isto é, poder político) quer à relação de coexistência e de coesão das leis e dos órgãos que dominam sobre esse complexo” (GRUPPI, 1980, p. 07).

³O primeiro e mais fundamental elemento do poder estatal é a jurisdição territorial, Estados têm fronteiras juridicamente determinadas, parte em proclamação do próprio Estado em questão, parte por reconhecimento diplomático de outros Estados. O segundo elemento fundamental trata-se do Direito Legal reservado aos Estados, de estabelecer as regras que governam as relações sociais de produção no interior de sua jurisdição territorial (WALLERSTEIN, 2001).

público que o capital necessitava encaminhar-se por outras formas de acumulação, uma vez que estava em crise, em decorrência da expansão da mediação e ação do Estado na economia e em função do esgotamento do modelo socialdemocrata em países Europeus. Sendo assim, o capitalismo, como sistema de acumulação de capitais, precisava de novos modos de expansão que permitissem uma reconfiguração do imperialismo (SETTI, 2004).

Esta nova proposta baseia-se em ideias políticas e econômicas que defendem o individualismo, com diminuição da importância do coletivo, total liberdade de mercado, privatização de empresas estatais, livre circulação de capitais internacionais, globalização, abertura da economia para multinacionais, livre concorrência, diminuição de impostos e tributos, principalmente a não intervenção do Estado no sistema econômico, no qual o Estado passa a ser apenas um zelador, um criador de leis que raramente são cumpridas pela sociedade, não sendo dono da produção, que se concentra nas mãos de poucos e muitos são transformados em um mero objeto de trabalho, o chamado Estado mínimo, que mantém apenas a ordem e a segurança, entre outros ideários (SANTOS, 2000).

Estados fracos são precisamente o que a Nova Ordem Mundial, com muita frequência encarada com suspeita como uma nova *desordem* mundial, precisa para sustentar-se e reproduzir-se. Quase-Estados, Estados fracos podem ser facilmente reduzidos ao (útil) papel de distritos policiais locais que garantem o nível médio de ordem necessário para a realização de negócios, mas não precisam ser temidos como freios efetivos à liberdade das empresas globais (BAUMAN, 1999, p. 66).

De acordo com Comblin (1999), o neoliberalismo foi testado inicialmente no Chile, em um contexto dominado por uma ditadura militar que havia destruído todas as organizações populares. Esta escolha não foi aleatória. Nesse país, foram encontradas todas as características necessárias para a implantação do modelo proposto, governo forte economicamente, mas politicamente fraco.

Em 1975, [...] Pinochet entregou a economia a um grupo de economistas jovens da Escola de Economia da Universidade Católica formados em Chicago, os chamados Chicago Boys. Estes tinham elaborado todo um programa destinado a planejar a reconstrução da economia do Chile após 40 anos de forte intervenção estatal. O documento se chamava o tijolo (*el ladrillo*).

Nesse documento estava já contida toda a doutrina política destinada a ser aplicada pouco a pouco em todos os países latino-americanos – salvo Cuba. Levantava-se contra o grande poder econômico acumulado pelo estado e pelas estatais. Acusava o protecionismo industrial excessivo para incentivar a substituição de importações, o que levou uma concentração dos recursos produtivos a serviço de restritos mercados internos. Desta maneira, a indústria nunca poderia desenvolver-se, dado o volume reduzido do mercado. O excessivo poder econômico do Estado fez com que o êxito econômico das atividades produtivas dependesse, sobretudo, dos padrinhos políticos que concedem isenções tributárias, isenções de taxas de importação ou exportação, permitem ou proíbem a importação de substitutos, dá preços rentáveis, aprovam ou não empréstimos (COMBLIN, 1999, p. 57).

Esse contexto foi considerado, pelos seus defensores, como o mais indicado para que a política social neoliberal conseguisse avançar, na busca de difundir seus ideais e fazer com que as pessoas os aceitassem sem muita resistência e, assim, continuar a expansão do capital. O sistema neoliberal influencia o comportamento das pessoas mundialmente, uma vez que se baseia no acúmulo de capital e na busca pelo poder perante os objetos e, principalmente, perante as outras pessoas (LINDINO, 2005).

Esta política levou ao nascimento de uma sociedade consumista, fundamentada não apenas no consumo de bens e serviços, mas basicamente na busca pela satisfação e pela felicidade, por meio do consumo. A criação de uma cultura do consumo favoreceu o surgimento de um caráter exclusivamente consumista em todos os componentes da sociedade contemporânea.

Mesmo os mais ricos do mundo se queixam, sobretudo, de todas as coisas de que se devem privar (...). Mesmo os mais privilegiados são compelidos a carregar dentro de si a urgência de lutar para adquirir (...) os bens, serviços e sinais devem despertar desejo e, para isso, devem seduzir os possíveis consumidores e afastar seus competidores. Mas, assim que o conseguirem, devem abrir espaço rapidamente para outros objetos de desejo, do contrário a caça global de lucros e mais lucros (rebatizada de “crescimento econômico”) irá parar. A indústria atual funciona cada vez mais para a produção de atrações e tentações. E é da natureza das atrações tentar e seduzir apenas quando acenam daquela distância que chamamos de futuro, uma vez que a tentação não pode sobreviver muito tempo à rendição do tentado, assim como o desejo nunca sobrevive a sua satisfação (BAUMAN, 1999, p. 76-77, grifo do autor).

Para tanto, o sistema neoliberal utiliza-se de artifícios para incutir na sociedade a ideia de que sua relação com o mundo é primordialmente estética. Também, sugere que a população deva ser caçadora de emoções e colecionadora de experiências, de modo a despertar o desejo pelo novo. E, após a aquisição desse novo, desestimular o apreço pelo mesmo, moldando, estimulando e impelindo a capacidade de cada um em desempenhar papel de consumidor e a vontade suprema em desempenhá-lo (BAUMAN, 1999).

O segredo da sociedade atual está no desenvolvimento de um senso de insuficiência subjetivo e artificialmente criado. Nada poderia ser mais ameaçador para os princípios fundamentais do neoliberalismo do que as pessoas se declararem satisfeitas com o que têm (BAUMAN, 1999). O autor defende ainda que o que as pessoas têm de fato “[...] é assim diminuído e denegrado pela insistente e excessiva exibição de aventuras extravagantes pelos mais favorecidos: ‘Os ricos se tornam objetos de adoração universal’” (BAUMAN, 1999, p. 91, grifo do autor).

O neoliberalismo, apesar de ser estruturado como sistema de dominação atrelado às pressões da competição, exploração, autoridade coercitiva e repressão, dissemina uma sensação de liberdade e de livre escolha. O sistema difunde uma falsa ilusão de que as pessoas têm poder sobre suas próprias vidas, porém de acordo com essa ideologia, quando algo ocorre fora do esperado, é culpa da própria pessoa, que não fez as melhores escolhas e adotou uma decisão ruim.

Caso as escolhas feitas sejam as melhores, há ainda a sensação de que algo mais perfeito poderia ter acontecido ou poderia ter sido escolhido. A sociedade nunca está verdadeiramente contente e satisfeita, reluta-se em decidir em qualquer situação.

1.1 SOCIEDADE, CULTURA DO CONSUMO E AMBIENTE

Neste item será correlacionada a formação da sociedade moderna com seus padrões de consumo e a influência deste consumo na degradação ambiental, objetivando destacar as principais razões do atual padrão de aquisição

social e a nova ética imposta ao ser humano, o qual é forjado a produzir e consumir.

Nossa sociedade é uma sociedade de consumo. Quando falamos de uma sociedade de consumo, temos em mente algo mais que a observação trivial de que todos os membros dessa sociedade consomem; todos os seres humanos, ou melhor, todas as criaturas vivas “consomem” desde tempos imemoriais. O que temos em mente é que a nossa é uma “sociedade de consumo” no sentido, similarmente profundo e fundamental, de que a sociedade dos nossos predecessores, a sociedade moderna nas suas camadas fundadoras, na sua fase industrial, era uma “sociedade de produtores” (BAUMAN, 1999, p. 77, grifos do autor).

No entanto, essa sociedade baseada no consumo em grande escala não surgiu aleatoriamente, o seu surgimento foi um extenso e demorado processo e ocorreu devido a uma série de fatos que, ao se acumularem, favoreceram seu surgimento ao longo da história (FERNANDES, 2010).

Por meio do sistema socioeconômico capitalista, o processo de produção e o consumo foram estimulados. Com uma maior produção, o mercado precisa absorver essa demanda e, para isso, são utilizados artifícios, como a publicidade e a mídia para incitar a venda de produtos, terminando um ciclo de vendas e iniciando outro de produção, defende a autora.

Os “demônios interiores” desse tipo de sociedade nascem dos poderes de sedução do mercado consumidor. A sociedade de consumidores não pode dispensar essa sedução (...) não pode permitir-se declarar guerra, menos ainda combater, à tendência do mercado de elevar os sonhos e desejos dos consumidores a um estado de frenesi e alçá-los às nuvens – por mais prejudicial que essa tendência possa revelar-se à forma de ordem em que se radica (BAUMAN, 1998, p. 55, grifo do autor).

O elo encontrado pelo modo de produção vigente, de acordo com Fernandes (2010), para que o contingente produzido fosse absorvido, garantindo a lucratividade incentivada pelo sistema, foi o consumidor, visto aqui como o sujeito consumista. Logo, este se tornou um meio entre um novo ciclo de produção e o ciclo do consumo, gerando um só ciclo, o ciclo vicioso do mercado.

O consumidor em uma sociedade de consumo é uma criatura acentuadamente diferente dos consumidores de quaisquer outras

sociedades até aqui. Se os nossos ancestrais filósofos, poetas e pregadores morais refletiram se o homem trabalha para viver ou vive para trabalhar, o dilema sobre o qual mais se cogita hoje em dia é se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir. Isto é, se ainda somos capazes e sentimos a necessidade de distinguir aquele que vive daquele que consome (BAUMAN, 1999, p. 78).

Wallerstein afirma que “Em um sistema caracterizado pela acumulação incessante de capital, nenhum participante pode se dar ao luxo de abandonar o impulso na direção da lucratividade de longo prazo, sob o risco de autodestruir-se” (2001, p. 32). Assim, tudo no sistema econômico atual é mercantilizado, uma vez que é preciso atingir níveis não imaginados no mercado.

O discurso do consumismo se assenta no ideal de que a principal finalidade da vida dos sujeitos é comprar. Nas sociedades contemporâneas, este comportamento foi naturalizado e tornou-se a ideologia predominante. As pessoas crêem que a vida resume-se (ou expande-se) ao que podem (ou não podem, mas precisam) consumir, ou seja, estão prioritariamente inscritas em uma formação ideológica que supervaloriza a posse de bens de consumo. Trata-se de uma ideologia que é incentivada pelas mídias e foi incorporada pela grande maioria da população urbana. O consumo tornou-se o centro da vida e atualmente, constitui uma das principais finalidades da existência, a existência do sujeito social, do sujeito heterogêneo que está imerso nos valores da sociedade ocidental e que está cercado pelo encargo do consumo de tal forma, que já naturalizou no seu modo de vida a mistura indistinguível entre o ser e o ter. Na mídia, não há limite entre o ser, o estar e o ter felicidade. (MEDEIROS, 2009, p. 41).

Por conseguinte, para que ocorra o consumo excessivo, principal característica do capitalismo contemporâneo, foi necessária a criação de uma cultura do consumo, o mito do bem-estar por meio do consumo, a fim de que a sociedade atingisse seu estado consumista atual, afirma Fernandes (2010).

Essa cultura foi desenvolvida por meio de uma série de estratégias que construíram o capitalismo e o neoliberalismo, sendo a principal delas o estímulo às compras, como se esta fosse imprescindível para as pessoas, sempre relacionada a algo bom, que traz bem-estar e felicidade. Com a utilização de métodos de competição entre os consumidores, o *marketing* passa a ser um dos pilares da sociedade de consumo. Sua utilização ratifica a necessidade de promoção do desejo de consumir cada vez mais produtos, de modo a oferecer

status àquele que pode consumir e ostentar um determinado padrão de aquisições pessoais. Sato (1998) alerta que

A base de tudo é o binômio produção-consumo, no qual "a natureza é vista como um supermercado gratuito, com reposição infinita de estoque". Neste modelo, "os recursos naturais são utilizados sem nenhum critério" e "a produção crescente precisa ser consumida". A mídia é usada para estimular este consumo, tornando-se "especialista em criar necessidades desnecessárias", o que faz com que muitas pessoas fiquem "amarguradas ao desejarem ardentemente algo que não podem comprar, e que viviam muito bem sem aquilo" (SATO, 1998, p. 22, grifos da autora).

Nesse sentido, o projeto neoliberal se apresenta como fiador do progresso mundial, estimulando o crescimento econômico e consolidando a democracia, partindo da conjectura de que quanto maior for a liberdade do mercado, maior e melhor será o padrão de vida econômico, cultural e social dos indivíduos, e maiores serão os benefícios para todas as partes participantes. Contudo, ainda não há comprovações de que essa realidade realmente ocorre (HAYEK, 1984).

A partir desse contexto, o cidadão torna-se o principal consumidor, classificado pela quantidade e a qualidade do que eles consomem. Deste modo, consumir torna-se passaporte para que as pessoas se sintam felizes e incluídas na sociedade, pois, "O consumo abundante, é-lhes dito e mostrado, é a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso e à fama" (BAUMAN, 1998, p. 55).

Assim, paradoxalmente, tanto a cultura do consumismo quanto a produção em massa e a obsessão pelo consumo fundem-se e fundamentam a base do capitalismo contemporâneo (seja por meio das relações nele envolvidas, seja pela manutenção e rotatividade do mercado defendido).

A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar esse papel (BAUMAN, 1999, p. 78).

Outra característica desse sistema refere-se ao *ser* que é confundido com o *ter* e o *outro* é uma referência a ser superada; deve-se ter sempre mais do que

o outro, destarte, a capacidade de extrair, dominar, iludir ou explorar, tanto o ambiente quanto outras pessoas, tornam-se as características que constroem a identidade. Em tempos no qual o consumo é ópio e muitas necessidades são inventadas pelos grandes grupos hegemônicos e pelas grandes corporações, a relação entre seres humanos foi afetada, surgiram vários problemas sociais, por exemplo, exclusão social, sujeição absoluta das pessoas ao ato de consumir, desigualdades sociais, marginalidade e violência.

Do mesmo modo, a relação homem-natureza passou a ser pouco harmoniosa. Além dos problemas sociais, a dinâmica natural do ambiente não conseguiu suportar a demanda exigida, deflagrando problemas ambientais como a poluição de corpos hídricos e exiguidade de água potável, erosão, aumento de desertificação, contaminação de solo, diminuição de áreas de proteção ambiental, escassez de reservas florestais, redução da biodiversidade, bem como fragmentação de ecossistemas, desmatamento contínuo, diminuição da camada de ozônio, efeito estufa, chuvas ácidas, utilização excessiva de recursos naturais, alheia aos ritmos de produção da natureza e a deterioração das condições ambientais de forma geral.

Tais impactos ambientais são frutos das atividades estimuladas pelo próprio sistema neoliberal. Por exemplo, extração de madeira para desbaste comercial, agricultura intensiva e conseqüente uso desmedido de fertilizantes e inseticidas, exploração de minas, de pedreiras e de petróleo, construção de barragens, túneis e estradas, aumento desestruturado de cidades, industrialização acelerada, avanço de tecnologias capazes de explorar o ambiente de forma mais agressiva, pesca predatória, turismo desordenado, comércio ilegal de plantas e animais nativos, exportação ilegal de material genético, entre outras.

Prontamente, todas as facetas da degradação ambiental decorrente deste modelo resumem-se, de um lado, segundo Sato (1998, p. 22, grifo da autora), pelo consumo do “[...] ‘supermercado da natureza’ (matérias primas, água, energia elétrica, etc.) que gera a destruição de habitats naturais, afetando mecanismos que sustentam a vida na Terra”. De outro,

[...] ocorre a perda da qualidade de vida, por causa da poluição e de condições inadequadas de moradia. Sim, porque este modelo de desenvolvimento favorece a desigualdade, onde alguns seres

humanos consomem demais (consumismo) e todos os outros são os 'excluídos' (SATO, 1998, p. 23, grifo da autora).

Deste modo, continua a autora, o sistema econômico lucra de duas maneiras “[...] ao financiar a produção e, depois, financiando programas de recuperação ambiental. E a mídia tem outro papel, além de incentivar o consumo: ela noticia os desastres socioambientais, decorrentes do modelo ‘insustentável’” (SATO, 1998, p. 23, grifo da autora).

Em virtude dos impactos ambientais crescentes, gerados pelo modo de produção vigente, torna-se evidente a emergência da questão ambiental em escala local e global. Por não deixar claro qual limite orgânico da natureza será adotado, o sistema intensifica a demanda de capital para manter o mesmo nível de lucratividade, diante do declínio das suas condições de produção. Logo, no esforço de manter ou restaurar o *modus operante* do sistema, internalizam-se os efeitos negativos do processo produtivo, da degradação ambiental e do esgotamento dos recursos naturais e a perda de biodiversidade, e, por outro lado, apropria-se privadamente da riqueza produzida (MONTIBELLER-FILHO, 2001).

Santos (1997) afirma que o capitalismo está fundado na exploração dos povos e da natureza, pois,

O homem se torna fator geológico, geomorfológico, climático e a grande mudança vem do fato de que os cataclismos naturais são um incidente, um momento, enquanto hoje, a ação antrópica tem efeitos continuados e cumulativos, graças ao modelo da vida adotado pela humanidade (SANTOS, 1997, p. 17).

A crise ambiental aparece como aquela capaz de lembrar à humanidade, que insiste na reprodução ilimitada do capital, que existem limites orgânicos, químicos e físicos, para a sua expansão (QUINTANA; HACON, 2011).

As leis da natureza determinam que a cada ação existe uma reação correspondente. A incapacidade dessa raça de utilizar os recursos naturais disponíveis no planeta de forma racional acabou por gerar tamanho desequilíbrio ambiental, que a tornou incapaz de sustentar sua existência (SEIFFERT, 2014, prefácio, p. xiii).

A sociedade contemporânea, inserida no meio técnico-científico e informacional, tem acesso imediato aos problemas ambientais, bem como à

intensificação desses como fator de risco para todos os seres e, apesar de o ambiente ser a fonte de recursos que mantém o sistema atual, este é considerado apenas fornecedor de matéria-prima e de desenvolvimento.

A temática de preservação e conservação ambiental ainda está restrita a poucos grupos interessados e a sociedade atual segue pautada, basicamente, na racionalidade econômica. Desta forma, a seguir procura-se ratificar a estruturação desse sistema e sua influência na organização da sociedade contemporânea.

1.2 OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS PROVIDOS NO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO BRASILEIRO ATUAL

No Brasil, há registros de impactos ambientais desde a colonização. O desmatamento intensivo da Mata Atlântica brasileira, especialmente pela exploração do pau-brasil (um dos principais produtos exportados pelo Brasil), induz ao depauperamento das áreas nativas, nas quais a madeira era inicialmente encontrada. Mais tarde,

Com a descoberta do ouro e a expansão das Minas Gerais, a região deixa a etapa de subsistência e passa à produção crescente de excedentes dando início a uma atividade de escala mais propriamente econômica – a exportação de gêneros alimentícios e produtos artesanais para as regiões mineradoras, acarretando maior complexidade em sua estrutura econômica (MOREIRA NETO; MELLO, 2012, p. 03).

A Amazônia é outro exemplo de ecossistema constantemente devastado pela ação antrópica. A busca pela riqueza incita a comercialização da madeira, o aumento de áreas destinadas ao plantio de soja e às atividades agropastoris nesta região.

Não podemos deixar de mencionar a questão da urbanização no Brasil, considerado como um dos fatores de maior relevância ambiental. Dos anos 1980 aos dias atuais, observa-se que a modernização da agricultura impulsionou a concentração fundiária e a especulação com a terra, contribuindo para a *expulsão* da população rural para as áreas urbanas. Torres (1995) aponta ainda que ela (a modernização) gerou impactos ambientais indiretos nas áreas urbanas e nas

regiões de fronteira, locais para os quais as populações *expulsas* se dirigiram.

De país rural para urbano, as mudanças ocorridas no Brasil vêm se mostrando como processo predatório em essência. A exclusão social da população menos privilegiada, que por não ter condições de aquisição de terrenos em áreas urbanas estruturadas ocupam “[...] em sua maioria, terrenos que deveriam ser protegidos para preservação das águas, encostas, fundos de vale entre outros” (OTT, 2004, p. 17) e ampliam os fatores indiretos como a questão social da pobreza e contribuem para a anuência dos fatores diretos como a poluição oriunda do processo de industrialização e a degradação do ambiente (TORRES, 1995).

A partir desta perspectiva, nota-se que as regiões periféricas apresentaram maiores problemas ambientais, visto que nelas houve maior crescimento urbano, quando comparado às regiões Sul e Sudeste, e *desequilíbrio econômico* na renda pessoal (salário) e na dotação de infraestrutura urbana, complementa o autor.

O autor afirma ainda que é impensável que “[...] esgoto a céu aberto, poluição da água e sua utilização, favelização e formação de cortiços, aterros clandestinos, ocupação de encostas, enchentes e etc.” sejam problemas presentes na atualidade (TORRES, 1995, p. 171). Com isso, percebe-se que os problemas ambientais urbanos têm impacto significativo no nível de variáveis clássicas da qualidade de vida, como mortalidade infantil e desnutrição.

Outro problema ambiental recorrente nas cidades brasileiras é o estabelecimento de padrão de construção de edifícios junto a leitos de rios, pois é possível observar que, na maioria dos casos, o rio é usado como local de disposição final de lixo: *um hábito cultural existente e condenável* (MUCELIN; BELLINI, 2008).

Entre outros impactos ambientais negativos oriundos do desenvolvimento econômico e industrial brasileiro, destaca-se a questão do lixo urbano, pela disposição inadequada desses resíduos, poluição de corpos hídricos, pelo descarte inadequado de resíduos e pela utilização excessiva de fertilizantes na agricultura, a falta de coleta e tratamento de esgoto, desmatamentos, poluição atmosférica, queimadas e degradação do solo.

Castells (1999) assinala que esses problemas ambientais persistem até hoje, pois seu tratamento requer uma transformação nos meios de produção industriais e de consumo; bem como, de nossas vidas pessoais e de nossa organização social. Neste sentido, torna-se necessária a mudança de paradigmas para que o enfrentamento de questões socioeconômicas e ambientais possa ocorrer.

Sem a preocupação adequada com a preservação ambiental, constata-se assim que o crescimento (urbano, econômico, etc.) gera impactos ambientais que revogam a qualidade de vida das populações e a própria sustentabilidade dos sistemas produtivos, em longo prazo.

É necessário criar outra forma de pensar, planejar e agir a fim de evitar mais problemas futuros (e atuais) relacionados ao ambiente. Para tanto deve-se individualizar as questões concernentes ao consumo exacerbado e ao desenvolvimento sem limites, para que cada cidadão perceba que não se vive sozinho no mundo, e que a visão contemporânea⁴ criada pelo sistema capitalista, caracterizado pelo antropocentrismo, é errônea (MARTINS; SOUZA, 2012).

Impõe-se dar ênfase a uma consciência de solidariedade que valorize os diferentes saberes plurais e formas não convencionais de conhecimento e participação social, por oposição à cultura da competição e agressão que têm regido as relações mundiais (ALVES et al., 2012, p. 47).

As relações entre ambiente, sociedade e cultura necessitam ser reestruturadas, para que haja conscientização da vida em coletivo, que se vive em um mundo público, social e que tem vida. Porém, isso depende dos esforços de todos e de dedicação, acima de tudo, defendem os autores.

Contra a lógica consumista, imposta pelo sistema socioeconômico capitalista vigente, desponta o cidadão ambiental, capaz de discutir a atual formação social, quebrando os paradigmas atuais. Para Moura et al. (2013), o cidadão ambiental indica a necessidade de uma nova relação entre o homem, a sociedade e as questões ambientais, embasado por uma nova ética global capaz de promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e

⁴A visão contemporânea do capitalismo percebe o planeta, unicamente, como fonte de recursos para ser explorado.

da dominação do homem nos grupos minoritários.

Sendo assim, no próximo capítulo vá-se ressaltar a importância da formação e perpetuação da cidadania ambiental na atualidade. Para tanto, procuraremos descrever os principais atributos discutidos na formação do sujeito ecológico defendido por Carvalho (2001), as características pertinentes a ele e as ações que podem contribuir para a distinção do seu perfil em relação aos perfis existentes.

Para finalizar, apresentaremos uma breve discussão sobre como está ocorrendo o despertar da percepção ambiental na atualidade e o valor da cidadania ambiental para a sustentabilidade social.

CAPÍTULO II

O CONCEITO DE CIDADANIA AMBIENTAL AVENTADO PELA PERSPECTIVA DO SUJEITO ECOLÓGICO

Em linhas gerais, a cidadania faz referência aos direitos e deveres inerentes aos indivíduos dentro de um Estado, porém este conceito nacionalista de cidadania vem ganhando novas discussões. Nesse contexto destaca-se a cidadania ambiental, como uma concepção tão recente quanto à atenção da sociedade para as questões ambientais (FISCHER, 2012).

A abordagem de uma cidadania ambiental provém da urgência de se instituir novos contornos no modo como a sociedade contemporânea se relaciona com o ambiente. Séculos de exploração e degradação sem preocupação com os efeitos danosos produzidos na natureza, fazem hoje o homem parar e refletir sobre a necessidade de mudança na sua conduta, complementa a autora.

Que futuro desejamos inscrever na história do século XXI?
Esta necessidade de responder de forma equitativa e universal às necessidades, exige reconhecer os processos territoriais holísticos como promotores de novas articulações e diálogos entre comunidade, mercado e estado (ALVES et al., 2012, p. 50).

É nesse âmbito que se manifesta a necessidade de uma cidadania ambiental, como forma de garantir o direito, mas também, conscientizar para o dever de envolvimento de todos os cidadãos na conquista de uma sociedade sustentável.

2.1 QUE É SUJEITO ECOLÓGICO?

Carvalho preferiu iniciar a definição do sujeito ecológico como: “[...] um modo de descrever um conjunto dos ideais que inspira atitudes ecologicamente orientadas” (2013, p. 115). Para ela, não podemos considerar aqui este sujeito

como uma única pessoa, mas sim, ações incorporadas “[...] pelos indivíduos ou pessoas que adotam uma orientação ecológica em suas vidas, bem como, pode ter efeito sobre instituições que se definam por esta orientação” (Idem). O sujeito ecológico, portanto,

[...] designa a internalização ou subjetivação de um ideário ecológico. Esse mesmo processo pode ser pensado nos termos de uma incorporação por indivíduos e grupos sociais de certo campo de crenças e valores compartilhados socialmente, que passa a ser vivida como convicção pessoal, definindo escolhas, estilos e sensibilidades éticas e estéticas (CARVALHO, 2013, p. 115).

Neste sentido, a autora congrega no conceito de sujeito ecológico um ideal de ser que agrega a utopia da existência ecológica plena e implica também em se ter uma sociedade plenamente ecológica. Cabe aqui destacar que o *ideal de ser e de viver em um mundo ecológico* se constitui como um parâmetro norteador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando evidenciar em suas vidas cotidianas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2006).

O conceito de sujeito ecológico sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos⁵, possuindo valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade assim como a difusão desse projeto. Não se trata de imaginá-lo como um código normativo a ser seguido e praticado em sua totalidade por todos os que nele se inspiram (CARVALHO, 2006).

Mas sim, na formatação de um espectro de valores, crenças, traços e atributos que apontam para as múltiplas faces desse conceito. Por exemplo, Carvalho (2001) delinea que, em uma versão política, ele pode ser denominado como um ser heroico, ou estar na vanguarda de um movimento histórico como herdeiro de tradições políticas de esquerda, ou ainda como protagonista de um novo paradigma político-existencial.

Já em uma versão mais moderna, a autora assinala que o conceito pode ser visto como alternativo, equilibrado, planetário, integral, harmônico e holista. E

⁵Identificam um conjunto amplo de disposições ecologicamente orientadas e justificadas. Também diz respeito a um comportamento social delimitado pela preocupação ambiental.

numa versão gestor social, ela supõe que esse conceito partilhe de uma compreensão técnica e política da crise socioambiental, sendo responsável por adotar instrumentos e procedimentos legais para enfrentá-la, por mediar conflitos e planejar ações.

Anos mais tarde, a autora apresenta a versão ortodoxa do conceito de sujeito ecológico, na qual é suposto aderir a um conjunto de crenças básicas, uma espécie de ortodoxia (ou cartilha) política e epistemológica da crise ambiental e dos possíveis caminhos para enfrentá-la (CARVALHO, 2006). O sujeito ecológico apresenta, neste sentido, uma postura ética de crítica à ordem social vigente, que se caracteriza pela produtividade material baseada na exploração ilimitada nos recursos ambientais, na manutenção da desigualdade e da exclusão social e ambiental, defende a autora.

Nota-se que o parâmetro pelo qual a crítica ecológica se fundamenta, baliza-se na acumulação de bens materiais, gerando a crença na velocidade, na aceleração e na competitividade sem limites. Neste sentido, o ecologismo surge em crítica à ordem estabelecida, defensores tanto da qualidade e da duração da existência humana quanto da permanência dos bens ambientais e da natureza em que convivemos (CARVALHO, 2006).

Dessa forma, percebe-se que a existência do conceito de sujeito ecológico evidencia não apenas um modo individual de ser; mas, especialmente, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal, visto que ele fomenta esperanças de justiça, de bem-estar e de viver melhor (CARVALHO, 2006). Assim, além de servir de fonte de identificação para os ecologistas e ativistas, esse conceito mobiliza sensibilidades que podem ser vivenciadas por muitos segmentos da sociedade, cujas características configuram o que entendemos por cidadania ambiental.

Desta forma, a seguir se definirá como a formação do sujeito ecológico pode contribuir para a ampliação do conceito de cidadão ambiental.

2.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONCEITO DE CIDADÃO AMBIENTAL

Conforme supracitado, o conceito de sujeito ecológico é concebido por

meio da adesão do seu ideário, podendo ou não ser os ecologistas *de carteirinha*. Assim, esta adesão pretende que os simpatizantes se identifiquem com alguma medida, ou causa, de modo a incorporar os valores ecológicos em suas ações e projetos de vida (CARVALHO, 2006).

São diversos os caminhos pelos quais o indivíduo pode se aproximar dos valores ecológicos, identificando-se em diferentes níveis com os ideais do sujeito ecológico, uma vez que não se trata de uma identidade totalizante. Esta aproximação dos ideais ecológicos pode assumir, de modo não excludente, as formas da adesão a uma luta, a uma ação, a um modo de vida e a um interesse intelectual, defende Carvalho (2007, p. 02).

Deste modo, nomear-se ecologista, ecologicamente sensibilizado ou simpatizante ganha sentido quando atrelado a um ideário militante. Cabe aqui ressaltar que não se é contra este tipo de pensamento, mas

Como ocorre com outros ideais que os indivíduos tomam como modelo para si, nem sempre é possível realizá-los *cem por cento* na vida diária. Mas, o importante é observar que, na medida em que instituições e pessoas tentam viver de acordo com preocupações ecológicas, aí se encontra vigente, em alguma medida, o sujeito ecológico como modelo de identificação pessoal e reconhecimento social (CARVALHO, 2013, p. 116, grifo da autora).

Contudo, escolhida a opção de engajamento, defende-se que o interesse ambiental deva combinar a sensibilidade política com a escolha da formação profissional e intelectual em diferentes gradações. Ou seja, é fato que

Os processos de formação de uma consciência ecológica passam pela história do movimento ecológico e da própria Educação Ambiental. A tomada de consciência do problema ambiental tem que ver também com a crescente visibilidade e legitimidade dos movimentos ecologistas que vão ganhando força e conquistando adeptos para um núcleo de crenças e valores que apontam para um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros nesse mundo (CARVALHO, 2006, p. 65).

Assim sendo, diante da trajetória social e biográfica daqueles que assumiram valores ecológicos em suas vidas, percebe-se que a formação do conceito de sujeito ecológico pode ocorrer de diferentes formas, grau de

identificação e adesão a esse conjunto de atributos e valores e, principalmente, grau de realização desse conjunto. Isso significa que, conforme alerta Carvalho (2006), por ser um perfil construído, nem todos conseguem realizá-lo completamente dependendo das condições reais de vida apresentadas. Contudo,

O importante a destacar é que, mesmo para quem se identifica com a proposta ecológica, há uma permanente negociação intrapessoal, interpessoal e política em torno das decisões do dia a dia. Nesse sentido, a busca por ter sua vida guiada pelos ideais de um sujeito ecológico não isenta as pessoas das contradições, conflitos e negociações que sempre acontecem entre nossa realidade imperfeita e os nossos melhores ideais (CARVALHO, 2013, p. 116).

Neste contexto, considera-se como fundamental para a formação do cidadão ambiental a compreensão do valor da participação social para que mudanças possam ocorrer, a necessidade da reconstrução dos valores e a criticidade preconizada por valores democráticos e éticos que o conceito de sujeito ecológico determina.

A formação que esse conceito apresenta fundamenta e elege a condição de cidadão ambiental como essencial na sociedade moderna, visto que, ancorado no senso de compromisso e na prática reflexiva geradora de sensibilidade aos acontecimentos ambientais, tanto os relacionados às explorações humanas quanto aos recursos naturais tornam-se temáticas cotidianas e não assuntos extracorpóreos. Desta forma, o conceito de sujeito ecológico fomenta a necessidade de se classificar quais ações são mais coerentes e pertinentes ao cidadão ambiental. Por tal motivo, a seguir analisaremos o conceito de sujeito ecológico sob a égide do perfil do educador ambiental como sinônimo de cidadania ambiental sugerido.

2.3 O CONCEITO DE SUJEITO ECOLÓGICO COMO INSTRUMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES EXIGIDAS AO EDUCADOR AMBIENTAL, NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA AMBIENTAL

A Educação Ambiental (EA) é a *ação educativa do sujeito ecológico*. Contribuir para a formação de uma atitude ecológica caracteriza a principal

aspiração dos educadores ambientais e, conseqüentemente, da Educação Ambiental (EA). É por isso, que ela traz consigo forte potencial para alimentar esse ideal de sujeito ecológico, ao mesmo tempo em que atua como importante mediação, pela qual esse ideal vai sendo transformado em experiências concretas de identificação e subjetivação de coletividades e indivíduos (CARVALHO, 2006).

Dessa forma, a EA oferece efetivamente um ambiente de aprendizagem individual e social no sentido mais intenso da experiência de aprender. “Uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual, muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano” (CARVALHO, 2006, p. 69), estabelecendo novos modos de compreender, de ser, de posicionar-se diante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises modernas.

[...] a questão ambiental é, talvez, uma das esferas da vida social que hoje mais reúne esperanças e apostas na possibilidade de mudanças tanto em termos coletivos – sociais e até planetários – quanto em termos de estilo de vida e de transformações na vida pessoal (CARVALHO, 2006, p. 68-69).

É diante deste pano de fundo que se posicionam os educadores ambientais, indivíduos que cultivam as sensibilidades e as ideias ecológicas em suas práticas educativas, considerados uma expressão do sujeito ecológico. Sua experiência neste universo altamente heterogêneo é a de compartilharem a identidade de sujeitos ecológicos, tendo como especificidade o fazer educativo no campo ambiental (CARVALHO, 2001).

O educador ambiental é, *por natureza*, um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo (CARVALHO, 2006).

Sendo assim, concebido enquanto um tipo ideal, o conceito de sujeito ecológico traduz uma subjetividade ambientalmente orientada, que encarna os dilemas societários, estéticos e éticos, configurados pela crise societária em sua tradução contracultura e tributária de um ideal de sociedade emancipada e

ambientalmente sustentável. Este conceito está longe de ser uma solução para as tensões contemporâneas, porém remete a um lugar possível, no qual são vividas estas tensões pelos indivíduos historicamente situados (CARVALHO, 2007).

Ele também demarca um campo de ideais disponíveis para a formação identitária do educador ambiental, e por que não dizer do cidadão ambiental, que ingressa na esfera pública e que partilha, em algum nível, de um projeto político emancipatório. A ideia de transformações radicais cultivada pelo ideário ecológico envolve não apenas a solicitação de uma nova sociedade, mas também um novo cidadão que se vê como parte dela e da mudança exigida. Um cidadão que compreenda e reconstrua o mundo ao seu redor, individual e coletivamente (BRASIL, 2006).

Nota-se que este parece ser o elemento que confere o caráter promissor do campo ambiental, em suas esferas de ação social, política, formação de especialistas, profissionalização e teorização, para a ampliação da cidadania ambiental requerida. A promessa de uma transformação não apenas política, mas *da política*, parece ser um dos principais pontos de atração para uma sociedade em busca de mudanças (CARVALHO, 2007).

Logo, o conceito de sujeito ecológico procura na sustentabilidade social, a reorganização da ideia de preservação do ambiente e dos que nele vive (LEITE, 2013; TAVARES FILHO, 2014). A sustentabilidade social preocupa-se assim em promover ações voltadas para o resgate da cidadania da pessoa humana, garantindo os direitos estabelecidos.

Mas, cabe ainda ressaltar que o processo socialmente sustentável exige como imprescindível a promoção da pessoa humana, uma vez que é ele um dos agentes responsáveis por implantar as ações de sustentabilidade que garantirão o futuro da sua e das novas gerações (TAVARES FILHO, 2014). Por meio da melhoria da qualidade de vida da população (por exemplo, da equidade na distribuição de renda e de diminuição das diferenças sociais; da promoção de igualdade de oportunidades; da participação dos cidadãos nos processos de decisão social e da organização popular), o cidadão ambiental procura impetrar a sustentabilidade social, produzindo estabilidade social e destacando o papel da sociedade e dos indivíduos nos processos de preservação do ambiente.

Neste sentido, a sustentabilidade social torna-se um dos mais importantes

campos para a mudança nos panoramas da sociedade. O estilo de vida vigente levou não apenas o ambiente, mas também o espaço urbano e o próprio ser humano a degradações (LEITE, 2013).

Defendemos então que, a partir da formação do conceito de sujeito ecológico, a necessidade de se alcançar a sustentabilidade social agencie a melhoria das relações intrínsecas entre o ser humano e o contexto natural, ora por ações globais (políticas públicas), ora por ações locais (formação de cidadãos ambientais), de modo a repensar os agravantes ambientais estabelecidos.

2.4 CIDADANIA AMBIENTAL: CAMINHOS PARA DESPERTAR A PERCEPÇÃO AMBIENTAL

Conforme já mencionado, o conceito de sujeito ecológico viabiliza opções para uma vida com qualidade socioambiental e em direção à sustentabilidade, por meio de novos olhares, de novas perspectivas de organização, bem como de uma releitura de sua realidade, visando despertar a percepção ambiental. Neste sentido, para discutirmos os caminhos para se despertar a percepção na cidadania ambiental, há a necessidade de se conceituar o que se está chamando de percepção.

Existem várias definições para o termo percepção ambiental. Assim, ao utilizarmos Díaz (2002, p. 23), concorda-se com o autor que o vínculo do adjetivo ambiental à percepção corresponde à “[...] relação da nossa espécie com o meio ambiente, produto da percepção que tem dele, sobretudo de si mesma”.

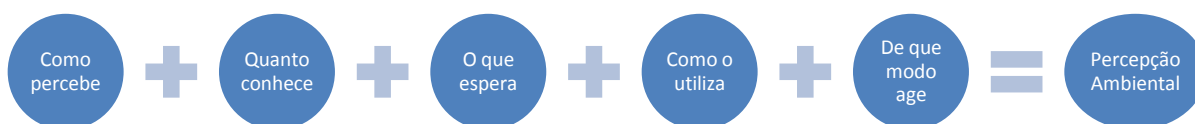
Tradicionalmente, considera-se a percepção como o processo pelo qual se entra em contato com a realidade; entretanto, é explicada por meio da ideia de uma cópia mental do mundo percebido. Quando percebemos alguma coisa, fabricamos uma cópia mental do objeto, essa cópia é armazenada na memória e posteriormente pode vir a ser usada, no caso de uma lembrança. Esse modo de explicar a percepção é conhecido pelo nome de *teoria da cópia* ou *teoria da representação mental* (Skinner, 1974).

Nesse sentido, recorrendo ainda à visão de Whitehead (1994), que alia a percepção à observação pelos sentidos.

Nessa percepção sensível, estamos cômnicos de algo que não é pensamento e que é contido em si mesmo com relação ao pensamento. Essa propriedade de ser auto-contido com relação ao pensamento está na base da ciência natural (...) cujas relações mútuas prescindem da expressão do fato e do que se pensa acerca das mesmas (WHITEHEAD, 1994, p. 09).

É importante ressaltar que em todos os conceitos o principal aspecto a ser considerado é a questão da relação homem-meio ambiente, como cada indivíduo o percebe, o quanto conhece do seu próprio meio, o que espera do seu meio, como o utiliza e a sua ação sobre este meio (CUNHA; LEITE, 2009), como demonstra a Figura 1.

FIGURA 1. Percepção Ambiental



FONTE: Cunha; Leite (2009).

Por vários caminhos, o conceito de sujeito ecológico indica à cidadania ambiental a necessidade de se resgatar a complexidade da relação sociedade-meio ambiente, a partir de tentativas de inserção dos cidadãos em processos de construção e reconstrução do conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro, a natureza e a sociedade.

Também, busca despertar a percepção ambiental como tomada de consciência do ambiente pelo ser humano. O ato de perceber o ambiente que se está inserido, aprendendo a se relacionar e a proteger o mesmo. Assim sendo, investido da crítica ecológica contra cultural à sociedade instituída, o conceito de sujeito ecológico

[...] remete a um *modo instituinte de ser*, posicionado à margem (alternativo) e animado pela pretensão libertária de deslocar as fronteiras entre militância e estilo de vida, intimidade e esfera pública, opções individuais e transformação coletiva, constituindo parte de um novo horizonte para a ação política ambiental (CARVALHO, 2004b, p. 01, grifo da autora).

Por ser um cidadão crítico e consciente, a ele sugere-se que deva ser capaz de intervir no processo de transformação social, exercendo sua própria responsabilidade ambiental, lutando para ampliar os espaços de atuação coletivos junto à esfera pública no sentido de garantir as mudanças socioambientais. Deva ainda ser político na medida em que se envolve, participa e interfere nos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo (BEZERRA et al., 2006).

Considerando as características pertinentes à cidadania ambiental, os valores propostos ao cidadão estimulam a busca de uma relação mais harmônica para o enfrentamento dos problemas ambientais. Assim, ao tornar o cidadão ambiental consciente, preparado para a tomada de decisão, atuante na realidade e comprometido com a vida e com a sociedade global e local o despertar da percepção ambiental mostra-se eficiente.

Neste sentido, Lopes e Abib (2002, p. 130, grifo dos autores) indica que se o cidadão “[...] ‘captura’ percepções no sentido de ‘tomar posse delas’, e não somente como ‘receptor de percepções’ do ambiente”, a percepção ambiental começa no ambiente (realidade estabelecida), de modo que a cópia mental dele continua sendo usada como meio de explicação aos conhecimentos lá adquiridos. Assim, o conceito de sujeito ecológico funde-se ao de cidadania ambiental, complementando-se de modo a adequar a experiência subjetiva produzida a diferentes realidades objetivas, chegando-se assim aos elementos *puros* da experiência realizada (Köhler, 1970).

A dicotomia experiência versus realidade baseia-se então na noção de contingências de reforço, segundo Skinner (1974), a única coisa que existe são as relações funcionais entre o comportamento individual ou coletivamente e o ambiente, sendo que o conceito de ambiente não se refere apenas ao cenário atual, mas sim a tudo que afeta o cidadão.

Partindo das relações funcionais existentes, a cidadania ambiental está inserida em uma conjuntura que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das atividades e responsabilidades a níveis internos e externos em cada sociedade, defendem Moura et al. (2013), tendo como eixo norteador o respeito a todas as formas de vida e a defesa do direito de pertencer a um sistema mundialmente interligado.

Por se constituir em um processo em constante transformação, produto das atividades do homem em sociedade, a qual busca desenvolver permanentemente a consciência de preservação ao ambiente em consonância com os direitos fundamentais da humanidade, a cidadania ambiental destaca-se como caminho viável para despertar a percepção ambiental. Neste âmbito, considerando a importância da relação sociedade-ambiente e a necessidade do desenvolvimento de novos conhecimentos, valores e capacidades voltadas para a preservação e conservação ambiental, a seguir discorreremos sobre a Educação Ambiental (EA) e sua eficácia na formação de uma consciência ecológica.

CAPÍTULO III

A COPARTICIPAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO AMBIENTAL

*Um galo sozinho não tece a manhã (...).
João Cabral de Melo Neto, Tecendo a Manhã.*

De uma crise ambiental, reconhecida nas últimas décadas do século XX, a Educação Ambiental (EA) estrutura-se com visão de mundo e práticas sociais próprias (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Ela compreende um universo pedagógico multidimensional que gira em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a educação, a sociedade e a natureza, podendo assumir diversas expressões.

Na prática, isso significa que existem muitas alternativas possíveis de compor e realizar os meios e os fins da EA. Sob esta configuração, a seguir procuraremos conceituar o que é Educação Ambiental, contando sua trajetória histórica no mundo e no Brasil e delimitando-as em três macrotendências político-pedagógicas, conforme grandeza e importância gerada para a preservação do Ambiente.

3.1 QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

O termo Educação Ambiental (EA) é formado por um substantivo e um adjetivo que envolve respectivamente a área da educação e a área ambiental. De acordo com Layrargues (2004), o substantivo educação confere a sua essência, definindo os próprios fazeres pedagógicos fundamentais à prática educativa, enquanto o adjetivo ambiental anuncia o contexto desta prática, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica.

A EA é parte integrante da Educação Formal, Não-Formal e Informal⁶ e,

⁶A educação formal é definida como aquela que ocorre nos espaços formais de educação, a não formal aquela que ocorre em ambientes não formais, mas em situações onde há a intenção de

como tal, colabora para a transformação do atual sistema sócio-metabólico do capital (processo social que o capitalismo forma, desenvolve e renova). Sob esta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (EA) concluem que a EA deve ser considerada como

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

Como não é possível delimitar o momento fundacional a partir do qual as macro-tendências político-pedagógicas da EA se manifestaram, Layrargues e Lima (2011) procuram classificá-las três visões (conservacionista, pragmática e crítica) para melhor definir as percepções que delas surgiram.

Anteriormente à década de 1990, de acordo com os autores, concebia-se a EA como uma prática e um saber essencialmente conservacionista, orientada pela aprendizagem e a ciência ecológica. Nesta época, as ciências ambientais ainda não estavam desenvolvidas o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza, e, conseqüentemente, essa percepção foi fundamentada apenas na face mais visível da crise ambiental, a destruição da natureza.

Essa macro-tendência possuía como pauta educativa a dimensão ecológico-conservacionista e tinha por objetivo o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, em um lema conhecido como *conhecer para amar, amar para preservar*. Para Pinto e Zacarias (2009), a macro-tendência conservacionista está diretamente relacionada a um trabalho educativo.

Os autores afirmam ainda que essa perspectiva considera que a EA deva ter como meta o incentivo de comportamentos que favoreçam a adaptação dos indivíduos e da sociedade como um todo, face aos problemas ambientais

ensinar e desenvolver aprendizagens e a informal aquela que ocorre em situações informais como conversa entre amigos e outros. As situações onde ocorrem ações de educação informal podem ser consideradas, então, todas aquelas que não se relacionam aos objetivos da educação formal e da educação não formal, portanto, são situações informais aquelas do cotidiano das pessoas em seus ambientes familiares, profissionais, de lazer e entretenimento, entre outros que são passíveis de ocorrer em diferentes ambientes (VIEIRA et al., 2005).

contemporâneos, incentivando comportamentos considerados *ecológicos* (PINTO; ZACARIAS, 2009).

A Educação Ambiental (EA) conservacionista, ou convencional, segundo Loureiro (2004), é aquela que tem suas ações práticas dirigidas para a manutenção intacta das áreas protegidas e a defesa da biodiversidade, distinguindo natureza e sociedade. Em suas palavras, esta macrotendência

[...] está centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico (...) Focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas. O importante para esta tendência não é pensar processos educativos que associem a mudança pessoal à mudança societária como polos indissociáveis na requalificação de nossa inserção na natureza e na dialetização entre subjetividade e objetividade; mas sim pensar a transcendência integradora (LOUREIRO, 2004, p. 80).

Neste sentido, a maneira de se pensar e realizar a EA nesta macrotendência encontra-se fortemente relacionada ao movimento ambientalista surgido nos anos de 1970 e apresenta potencial limitado por não questionar a estrutura social vigente em sua totalidade e por estar distante das dinâmicas sociais e políticas e de seus respectivos conflitos de interesse, confirmam Layrargues e Lima (2011).

A partir do esvaziamento da macrotendência conservacionista houve o surgimento de uma EA pragmática, cujo viés dava continuidade à EA conservacionista, contudo, com o foco em ações realizadas em um ecossistema urbano (por exemplo, as atividades de coleta seletiva). Ela, segundo Iserhardt et al. (2009, p. 2493),

Trata-se de um processo de educação permanente, tanto para os mais jovens quanto para os mais velhos, que deve ser inserido em todos os contextos da atuação humana; necessitamos introduzir este processo, com sucesso e sem contradições, na sociedade do consumo.

A macrotendência pragmática é nutrida pela metodologia da resolução de problemas ambientais locais, conduzida por meio da responsabilização individual,

produto da lógica *cada um fazer a sua parte* como colaboração pessoal ao enfrentamento a crise ambiental.

Esta macrotendência percebe o ambiente destituído de componentes humanos, é fundamentada no pensamento neoliberal, em que a economia de mercado impõe sua lógica e seus valores. Envolve as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, amparadas em projetos e ações que não excedam os limites do realismo político e do economicamente viável.

Seguindo a definição de Layrargues e Lima (2011), tanto a Educação Ambiental (EA) conservacionista quanto a EA pragmática são consideradas conservadoras, pois ambas contemplam

[...] o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa [sem promover a superação do] paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores ou vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (2011, p. 07).

No início dos anos de 1990, os educadores ambientais que partilhavam de uma tendência mais socioambiental consideravam esta opção muito conservadora e limitada pela forma como era trabalhada e pela maneira como era desenvolvida sua gênese e dinâmica. Contrária às macrotendências conservacionista e pragmática, a macrotendência crítica inicialmente denominou-se como alternativa, pois se despontava como opção promissora, capaz de realizar contraponto às visões de EA vigentes (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

O amadurecimento dessa perspectiva reconstituiu as identidades e os objetivos da EA, fixando-lhe adjetivos como transformadora, emancipatória e popular, uma vez que incluiu no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos de reprodução social. A macrotendência crítica passou, então, a ser denominada como EA crítica. De tal modo, considerando a tese de que a *crise ambiental* é uma manifestação do processo de acumulação e produção do capital, Pinto e Zacarias (2009) afirmam que, ao contrário da macrotendência conservacionista, a EA crítica

[...] tem um papel decisivo no sentido de contribuir para ampliar a consciência crítica dos indivíduos para a necessidade de construção de uma nova ordem sócio-metabólica sustentável. Isto significa uma opção por uma educação ambiental crítica, emancipatória que vai além de “ensinar” bons comportamentos em relação à natureza e ao meio ambiente. É uma educação ambiental comprometida com as mudanças de valores e a transformação da sociedade (2009, p. 41).

A macrotendência crítica é baseada no compromisso de transformação da ordem social vigente, de renovação plural da sociedade e de sua relação com a natureza e o ambiente. Relaciona-se aos movimentos sociais e libertários da sociedade civil (PINTO; ZACARIAS, 2009). Ainda, complementa Sorrentino et al. (2005), pode ser definida como uma mudança de paradigmas que implica tanto em uma revolução política quanto científica.

Neste sentido, Izabel Carvalho contribui, apontando que a macrotendência crítica

[...] tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. No Brasil, estes ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Paulo Freire, uma das referências fundadoras do pensamento crítico na educação brasileira insiste, em toda sua obra, na defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história (CARVALHO, 2004a, p. 18).

Por meio desta definição, é impossível entender os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais, já que a crise ambiental não expressa os problemas da natureza, mas sim os problemas que se expressam na natureza. Com base nos estudos realizados por Layrargues e Lima (2011), esta macrotendência considera que as causas que compõem os problemas ambientais têm origem nas relações sociais e nos padrões de sociedades e de desenvolvimento predominantes. Neste sentido, as perspectivas político-pedagógicas da Educação Ambiental (EA) Crítica deveriam contribuir na mudança de valores e atitudes, cooperando com a formação de um sujeito ecológico.

Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades

solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (CARVALHO, 2004a, p. 18-19).

A macrotendência crítica, assim, deve confluir seus pensamentos de modo a fundamentar suas análises e promover o enfrentamento político da injustiça e das desigualdades socioambientais. As ideias contidas nas correntes emancipatória, popular, transformadora e processo de gestão ambiental se contrapõem às macrotendências conservadoras, buscando politizar e contextualizar o debate ambiental, problematizando as contradições dos modelos de sociedades e de desenvolvimento prevalentes. Há um grande viés político e sociológico nesta macrotendência e, em virtude dessa perspectiva, são inseridos no debate os conceitos cidadania, participação, conflito, democracia, emancipação, transformação social e justiça ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Segundo a macrotendência crítica, é necessário conjugar-se com o pensamento de complexidade para encontrar respostas frente aos problemas ambientais, não é possível solucioná-los com respostas reducionistas e disciplinares, logo as dimensões social e política da vida humana e da educação são de suma importância para a compreensão e desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) crítica, bem como a cultura, os valores e as crenças do indivíduo, complementam os autores. Assim sendo, compreende-se que a EA crítica transcende seu aspecto puramente comportamental e alcança outras esferas como a política e a cultural, e a prioridade desta é formar indivíduos críticos de seu papel histórico (LOUREIRO, 2006). Seguindo o princípio de Damo et al. (2012),

Ser crítico é, partindo do conhecimento mais próximo da realidade que podemos elaborar ao nível da consciência, assumir o compromisso de instrumentar a transformação desta sociedade em que vivemos, sem limitarmo-nos ao plano ideológico da transformação, mas partindo da unidade teoria e prática. Se rompermos esta unidade, focando apenas o plano teórico, sem reunir condições para a materialidade, corremos o risco de sermos iludidos pelo discurso vazio. Da mesma forma, se nos lançarmos à prática sem o necessário fundamento teórico, podemos tornar a situação material produzida, insustentável [...] O adjetivo, ou a

qualidade atribuída ao substantivo, no caso, a criticidade da Educação Ambiental, só tem valor quando vem instrumentar o substantivo diretamente, para uma determinada prática social (DAMO et al., 2012, p. 07).

Ademais, a Educação Ambiental (EA) crítica deve subsidiar o sujeito com um repertório que permita a reflexão crítica dos desafios contemporâneos existentes e, a partir de seus próprios impulsos, integrar esse processo rumo à construção de uma realidade mais condizente com sua noção de equilíbrio e sobrevivência. Possibilitando, assim, novas formas de relações sociais e de estilos de vida, com base em valores éticos e humanitários, e de relações mais justas entre os seres humanos e entre esses e os demais seres vivos (LOUREIRO, 2006).

É nesse cenário que o papel da educação e, em especial, o da EA torna-se essencial, uma vez que poderá contribuir no processo de construção de uma consciência crítica dos indivíduos, possibilitando a transformação ativa da realidade. Essa conscientização é alcançada por meio de reflexão, diálogo e apropriação de diferentes conhecimentos. Esse processo é fundamental para a formação de sociedades sustentáveis, estruturadas para enfrentar os desafios contemporâneos, garantindo qualidade de vida para esta e para futuras gerações, defende o autor.

Por fim, ultimamente, para além das macrotendências apresentadas, torna-se imprescindível aventar que a EA se transfigurem em aspectos transformadores, educativos, culturais, informativos, políticos e, acima de tudo, emancipatórios.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNDO

Os antecedentes históricos da Educação Ambiental (EA) e os acontecimentos marcantes das diversas épocas – antes, durante e depois da sua formação – são fundamentais para o fortalecimento da EA no mundo e para a compreensão da sua importância para a sociedade como um todo na contemporaneidade. Em 1962, a EA é marcada pelo lançamento de um livro

intitulado Primavera Silenciosa, da jornalista Rachel Carson, dotado de grande sensibilidade e editado na forma de livro de bolso. Neste livro, expõe Dias (1998), Carson alerta sobre os efeitos danosos de ações humanas sobre o ambiente como a redução da qualidade de vida produzida pelo uso indiscriminado e excessivo de produtos químicos e seus posteriores efeitos sobre o ambiente, como a utilização dos pesticidas. Anos mais tarde, Grün (2012) declara que a obra atingiu o grande público e se tornou um clássico do movimento ambientalista contemporâneo mundial.

Mas, foi a partir do desenvolvimento de políticas públicas sobre a questão ambiental que resultou várias conferências e legislações (GOTTARDO, 2003). Por exemplo, a Conferência de Educação da Universidade de Keele, em 1965, na Grã-Bretanha, tem sua importância por cunhar pela primeira vez a expressão *Environmental Education* (Educação Ambiental).

Em 1968, no Reino Unido, fixa-se o Conselho para Educação Ambiental (EA). Naquele mesmo ano, 30 especialistas de diferentes áreas se reuniram e fundam o Clube de Roma. Este clube estudou ações para se obter um equilíbrio global com a redução do consumo, tendo em vista determinadas prioridades sociais, e, em 1972, produz o relatório Os limites do Crescimento Econômico (*The Limits of Growth*). De acordo com Dias (1998), a partir de estudos minuciosos sobre consumo, reservas de recursos naturais, limites de suporte ambiental e crescimento populacional, este relatório compila dados que denunciam o crescimento do consumo mundial e as consequências que ele poderia levar a humanidade.

Ainda em 1968, a delegação da Suécia na Organização das Nações Unidas (ONU) advertia sobre a degradação do ambiente e recomendava uma abordagem global para a busca por soluções dos problemas ambientais (DIAS, 1998). Já em 1971, na Grã-Bretanha, com o apoio de políticos, cientistas e entidade relacionada à Revista *The Ecologist*, publica-se *A Blueprint for Survival* (Manifesto para Sobrevivência) que, conforme Dias (1998), este manifesto foi um documento histórico que propunha medidas para o estabelecimento de um ambiente saudável.

Um ano depois, mais precisamente em junho de 1972, a Assembleia Geral das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano reuniu em Estocolmo

várias entidades e personalidades para discutir a necessidade de estabelecer princípios comuns que ofereçam inspiração e orientação para a humanidade preservar e melhorar o ambiente. Nesta assembleia firmou-se a Declaração de Estocolmo.

Essa declaração representou o início de um diálogo entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento a respeito da vinculação existente entre crescimento econômico e poluição. Também cita o crescimento da população e salienta que devemos orientar nossos atos em todo o mundo de uma maneira a criar uma ética internacional, na qual o ser humano deve dividir e aplicar conhecimentos para criar um ambiente equilibrado a partir da Educação Ambiental (EA) (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972).

Ela recomendou ainda que cada instituição, empresa ou cidadão acolha as responsabilidades que possui e que todos participem equitativamente somando esforços para resgatar, preservar e melhorar o planeta Terra em benefício do ser humano e da natureza como um todo, hoje e no futuro. A ideia de consagrar o ser humano como o principal responsável pela preservação da flora, da fauna, do ar, da água e da terra indica a importância da conservação da natureza como um todo (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972).

A Declaração procurou alertar assim para a melhoria do uso da terra na agricultura e outras atividades, para a fiscalização de indústrias e empresas que descartam os dejetos de forma inadequada e a utilização de meios de comunicação em massa em benefício do planeta e da melhoria da qualidade de vida da população (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO, 1972).

Além disso, ela destacou-se como marco histórico político ambiental da educação, uma vez que instituiu um Plano de Ação Mundial, utilizando a EA como elemento crítico para o combate à crise ambiental mundial, evidenciando a urgência da necessidade do ser humano restabelecer suas prioridades, na busca de um futuro para a humanidade (DIAS, 1998). Nesta conferência, conforme adverte Tozoni-Reis (2008), a educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos foi apontada como estratégia para a solução dos problemas ambientais e, subsequente a ela, a ONU criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA.

No ano de 1973, inicia-se nos Estados Unidos da América o Registro

Mundial de Programas em Educação Ambiental (EA) e, em 1974, no Seminário de EA, realizado em Tammi, organizado pela Comissão Nacional Finlandesa para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foram fixados outros princípios de EA.

Os novos princípios fundamentaram-se na ideia de que é possível atingir o escopo de proteção ambiental a partir da EA e que ela não deve ser encarada com um ramo científico ou uma disciplina de estudos em separado, mas como educação integral e permanente (ARAÚJO, 2007). Assim, em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, no ano de 1975, a UNESCO promoveu em Belgrado o Encontro Internacional de Educação Ambiental. Neste evento, reuniram-se especialistas de 65 países e nele foi estabelecido o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que instituiu os princípios orientadores da EA como continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais (ZANARDI, 2010).

A partir da Conferência de Estocolmo, a EA passou a ser considerada como campo de ação pedagógico, adquirindo relevância e vigência internacional. Assim, a Carta de Belgrado, promulgada em outubro de 1975, tinha em sua elaboração uma ideia de estrutura global para a EA. Esta carta foi um dos documentos mais importantes da década de 1970, considerado como marco conceitual para o progresso dos movimentos relacionados ao ambiente.

Ela abordou em seu corpo teórico a situação ambiental, o número de habitantes no planeta e os problemas que ocorrem em decorrência desse número. Também delimitou as necessidades e os desejos dos cidadãos da Terra, propondo trabalhar diferentes temas interdisciplinarmente. Dentre os temas por ela pensado estão: o analfabetismo, a fome e a poluição; bem como a necessidade de solidificação de uma ética global, na qual atitudes e comportamentos de indivíduos e sociedades sejam consoantes e que promovam mudanças de posturas globais (CARTA DE BELGRADO, 1975).

Traz ainda a necessidade de reforma nos processos e sistemas educacionais, o que possibilitaria novas abordagens para o desenvolvimento, a juventude deve receber um novo tipo de educação que requer um relacionamento diferenciado e produtivo entre estudantes e professores, entre escolas e comunidade, entre o sistema educacional e sociedade (CARTA DE BELGRADO,

1975).

A Carta de Belgrado relembra Recomendação 96, da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano de Estocolmo, e finaliza com uma proposta para um Programa Mundial de Educação Ambiental. Por fim, declara que a meta da Educação Ambiental (EA) deva elevar a participação e o compromisso da população mundial com o ambiente e com os problemas associados, individual ou coletivamente, na procura de soluções para os existentes e prevenir novos (CARTA DE BELGRADO, 1975).

Dois anos mais tarde, na cidade de Tbilisi, Geórgia (antiga URSS), organizada pela UNESCO em parceria com o PNUMA, a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental elaborou, a partir dos princípios estabelecidos na Carta de Belgrado, novas estratégias e ações de orientação para a EA.

Cabe ressaltar que as ideias estabelecidas na Conferência de Tbilisi são adotadas até os dias atuais como parâmetro internacional para o ensino de EA, na qual foram assentadas 41 recomendações (DIAS, 1998). Desta forma, a Declaração de Tbilisi (1977) confirmou as orientações apresentadas pelas conferências anteriores, compreendendo a EA como resultado de uma coletânea de diferentes experiências ambientais, adotadas globalmente e validadas pela concepção interdisciplinar. Mas, a EA não foi recomendada como uma disciplina isolada; mas sim, um conteúdo em sintonia com as demais disciplinas (CASCINO, 2000).

Ela, de acordo com a Declaração de Tbilisi (1977), deve preparar o indivíduo para compreender os problemas próprios do mundo contemporâneo. Deste modo, ela deve propiciar aos indivíduos e sociedades conhecimentos necessários para exercer uma função produtiva que vise melhorar a qualidade de vida e proteger o ambiente, acentuando o espírito de responsabilidade e de solidariedade entre as nações.

Os participantes da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental concluíram que as dimensões econômicas e socioculturais, assim como os valores éticos definem as orientações e os instrumentos com os quais o ser humano poderá compreender e utilizar melhor os recursos naturais, com a finalidade de satisfazer suas necessidades (ASSIS, 1991). Nesta conferência,

acrescentou-se aos princípios básicos da Educação Ambiental (EA) a importância das relações natureza-sociedade, originando, na década de 1980, a tendência socioambiental da EA.

Cabe aqui ressaltar que a Conferência de Tbilisi foi reconhecida internacionalmente como um dos mais importantes eventos em favor da EA e nela foram definidos seus objetivos e suas características gerais, além das estratégias pertinentes no Plano Nacional e Internacional. Assim, em 1979, o Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina, em San José, promovido pela UNESCO, objetivou discutir a EA, mas agora para a América Latina. Dias (1998) ressalta que este encontro foi um dos mais proveitosos em termos de estabelecimento de linhas filosóficas para o desenvolvimento da EA para a América Latina. Ele foi classificado como instrumento holístico para ações nacionais sobre o ambiente.

Em meio a esse processo, em que se verifica o surgimento da preocupação com as questões ambientais para a atividade educacional, mais precisamente a partir de dezembro de 1983, em assembleia geral da ONU é formada a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Esta comissão foi presidida pela primeira-ministra da Noruega e objetivou pesquisar os problemas ambientais existentes na época (CASCINO, 2000). Após seis anos de trabalho, em 1989, a comissão publica os resultados por meio do documento denominado *Our Common Future*, também conhecido como Relatório de Brundtland⁷.

Neste relatório, dois conceitos foram destacados: *desenvolvimento sustentado* e *nova ordem mundial*, caracterizando a mudança de enfoque postulada na conciliação entre conservação da natureza e crescimento econômico (GRÜN, 2012). A metodologia empregada nesse relatório obedeceu à perspectiva participativa e multidisciplinar, buscando alcançar a maior amplitude possível de interpretações e análises dos problemas ambientais globais e suas conexões com questões locais. Para tanto, contou com a colaboração de cientistas, intelectuais e dirigentes de diversos países, das mais diferentes áreas

⁷Três anos mais tarde, este documento foi utilizado como referência nas discussões realizadas na RIO-92 ou ECO-92 (CASCINO, 2000).

do conhecimento.

Ainda em 1987, aconteceu em Moscou, o II Congresso Mundial sobre Educação e Formação Ambiental, uma parceria entre a UNESCO e o PNUMA. Na época, a então União Soviética vivia o início da *perestroika* e da *glasnost*, e abordagens sobre desarmamento, acordos de paz entre URSS e EUA, democracia e liberdade de opiniões permeavam as discussões entre os participantes.

Outro fator marcante nesta época foi o caso em *Chernobyl*, caso este aproveitado como exemplo para a elaboração de novos modos de organizar a sociedade (CASCINO, 2000). O congresso reuniu mais de 300 especialistas de 94 países, entre eles, o Brasil. Também participaram observadores da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN) e demais organizações internacionais. Esse encontro avaliou os avanços advindos de Tbilisi, como também reforçou seus objetivos, assinalando a importância e a necessidade da pesquisa e da formação em Educação Ambiental (EA).

Segundo Assis (1991), este encontro resultou em um documento intitulado *International Strategy for Action in the Field of Environmental Education and Training for the 1990* (Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 1990), publicado em 1988, e composto por três partes:

- A primeira contém investigações, estudos, informações e conclusões de reuniões internacionais que haviam se realizado desde 1975, o marco da ação da UNESCO e do PIEA, baseados nas diversas consultas aos estados membros, às organizações governamentais e não governamentais, que foram realizadas pela UNESCO e pelo PNUMA.
- A segunda parte do documento expõe elementos para uma estratégia internacional de ação em matéria de formação e EA para o Decênio de 1990. Esta parte mostra, em resumo, os principais problemas ambientais da época e esboça os possíveis objetivos de uma estratégia internacional de ação, bem como fundamentos e características essenciais da educação e da formação ambiental, além de apresentar elementos específicos para a ação internacional

sobre o ambiente.

- A terceira e última parte, traz a Estratégia Internacional de ação em matéria de Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 1990, apresentando uma gama de ações específicas que poderiam colaborar para que os objetivos propostos fossem alcançados (ASSIS, 1991).

Este documento foi desenvolvido em meio a grandes acontecimentos históricos e ressaltou a importância da formação de recursos humanos tanto nas áreas formais e quanto não formais da Educação Ambiental (EA) e a inclusão da dimensão ambiental nos currículos em todos os níveis de ensino (ZANARDI, 2010). E, em 1988, a UNESCO em colaboração com o PNUMA, realizou o Seminário Taller Latino Americano de Educação Ambiental, em Buenos Aires. Este evento suscitou o reconhecimento do papel da mulher no contexto social e no desenvolvimento da nação, até então não considerado nos países em desenvolvimento, e recomendou que a EA se tornasse parte integrante da política ambiental e leve em consideração o contexto de subdesenvolvimento da região latino-americana (GOTTARDO, 2003).

No ano de 1992, durante o I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, realizado na cidade de Guadalajara, instituiu-se o Projeto Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental. A partir da ideia de se criar, fortalecer e consolidar um mecanismo regional de cooperação em EA, este projeto firmou-se como semente do que mais tarde se materializaria como Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental (PLACEA), segundo registros encontrados no Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (2005).

Também em 1992, no Rio de Janeiro, ocorreu a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU (CNUMAD), conhecida como Rio-92, Eco-92 ou Cúpula da Terra, reuniu um total de 182 países. A finalidade deste evento fundamentou-se na necessidade de visitar o documento de Tbilisi a fim de organizar a Agenda 21 (TOZONI-REIS, 2008).

Nesse encontro, a EA foi novamente contextualizada, ampliando seus princípios e recomendações. Assim, a EA foi organizada em três eixos: 1) reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, 2) aumento da

consciência pública e 3) promoção do treinamento.

No primeiro eixo, relacionou o conceito de Educação Ambiental (EA) com sustentabilidade, promovendo a integração entre desenvolvimento sustentável. No segundo eixo, a conscientização torna-se linha norteadora, fundamentada como instrumento promotor da responsabilidade e da sensibilização de todos os participantes. No último eixo, recomendou-se que as políticas de formação de força de trabalho devam ser flexíveis e adaptáveis às exigências ambientais e de desenvolvimento vigentes (TOZONI-REIS, 2008). Sendo assim, um dos principais resultados da Rio-92 foi a concepção da Agenda 21, documento este que estabeleceu a importância de cada país na preservação ambiental e na reflexão global e local dos problemas ambientais.

A Agenda 21 instituiu um modelo para respeitar as necessidades atuais, sem comprometer os recursos existentes. Ela foi definida como instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, pois indica um novo padrão de desenvolvimento que concilie a proteção ambiental, a justiça social, a eficiência econômica e, acima de tudo, a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. O documento compreendeu temas como preservação dos oceanos, da biodiversidade, dos cursos de água e o problema da desertificação. Nele se evidenciou o conceito de Desenvolvimento Sustentável (ARAÚJO, 2010).

Paralelamente à Rio-92, ocorreram diversos fóruns que debateram assuntos relacionados ao ambiente. Segundo Zanardi (2010), um dos eventos a que cabe destacar foi a Jornada Internacional de Educação Ambiental, visto que nela foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Este tratado apresentou novas reflexões para a EA. Pessoas de todas as partes do mundo se comprometeram com a proteção da vida na Terra. Também defenderam a preferência pela EA como promotora da formação de valores e de ações sociais, de modo a desenvolver um processo educativo transformador, que eleve o envolvimento pessoal, o envolvimento das comunidades e das nações na tentativa de criar sociedades sustentáveis e equitativas, buscando novas esperanças para o planeta (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

O tratado, assinado na Rio-92, acredita que a Educação Ambiental (EA) pode ser considerada como formadora e transformadora de ações para a preservação ecológica e pode gerar mudanças na qualidade de vida pessoal e coletiva. O documento afirma ainda que a EA não é neutra, mas ideológica, colocando-a em uma perspectiva holística. Assim, o tratado também defende que a interdisciplinaridade como filosofia imprescindível para que a EA possa assumir seu papel perante a construção de sociedades sustentáveis e perante a promoção do pensamento crítico e inovador (TOZONI-REIS, 2008).

Por conseguinte, Cascino (2000) completa afirmando que o tratado “[...] representou certo avanço para a leitura da Educação Ambiental, na medida em que relacionou os processos de aprendizagem permanentes à busca de uma sustentabilidade global equitativa” (CASCINO, 2000, p. 45).

Já Dias (1998) ressalta que a Conferência Rio-92 foi o marco significativo, visto que teve como objetivos: a) investigar a situação ambiental mundial e as mudanças que ocorreram após a Conferência de Estocolmo; b) reconhecer estratégias globais e regionais para desenvolver ações apropriadas referentes às principais questões ambientais; c) sugerir medidas a serem adotadas nacional e internacionalmente referentes à proteção ambiental, por meio de política de desenvolvimento sustentado; d) aperfeiçoar a legislação ambiental internacional; e) desenvolver estratégias de promoção de desenvolvimento sustentado e de eliminação da pobreza nos países em desenvolvimento, entre outros.

Atualmente, a Rio-92 domina o status de encontro internacional mais importante desde que o ser humano se organizou em sociedades (DIAS, 1998). Nela, o planeta

[...] foi revisto, rediscutido, analisado. Já não cabia apenas desvendar os limites do crescimento, mas, sim, pensar conjuntamente homens, mulheres e a natureza, porque fazem parte dos mesmos sistemas, existem pelas mesmas razões; porque há uma interdependência inquestionável (CASCINO, 2000, p. 42).

Essa análise implicou em mudanças na forma de como a sociedade civil vinha se organizando. Após a Rio-92, o número de Organizações não Governamentais (ONGs) envolvidas com a questão ambiental cresceu e se consolidou, fixando uma força efetiva de pressão a favor do ambiente, junto ao

poder público e à iniciativa privada, mas ainda aliada à prestação de serviços⁸. Para Cascino (2000), na época, o debate sobre as questões ambientais eclodiu para todos os lados.

Em todo o mundo, discutiam-se temas relacionados ao ambiente e à questão da sobrevivência do homem ou de outras espécies vivas da Terra. Neste sentido, uma nova visão do mundo passava a se formar e a Educação Ambiental (EA) “[...] obviamente, não escaparia a esse processo; práticas de educação ambiental muito ricas avolumavam-se e disseminavam por toda parte” (CASCINO, 2000, p. 43).

Segundo o autor, progressivamente, tem se verificado a preocupação de se discutirem novas referências culturais, novas leituras das relações humanas e novas estratégias para alterar formas de convivência e construção de relações.

Ou seja, em todo o percurso histórico de consolidação do discurso ambiental sempre houve uma séria preocupação com a reelaboração dos pressupostos de sustentação da educação. Em todos esses momentos, a marca fundamental foi a preocupação com a educação no geral e a educação ambiental em particular (CASCINO, 2000, p. 43).

Assim, a Rio-92 revigora a discussão sobre mudanças nos paradigmas que orientam as realidades sociais, de modo a debater a produção e o consumo de bens e serviços, a exploração dos recursos naturais, a reforma e substituição de instituições de representação política e a transformação dos locais de formação e educação de futuras gerações. Nela, novos parâmetros políticos e sociais foram construídos, oportunizando salto qualitativo nas relações entre as sociedades e o ambiente (CASCINO, 2000).

Anos mais tarde, especificamente em dezembro de 1997, em Thessaloniki, na Grécia, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO e pelo governo da Grécia, contou com a participação de 83 países e cerca de 1200 especialistas. Nesta conferência foram novamente analisados os eventos anteriores, bem como as recomendações e orientações publicados pelos mesmos.

⁸Este fato ocorreu em escala global, porém foi verificado mais intensamente na Europa e nos Estados Unidos (CASCINO, 2000).

Ao identificar que a Educação Ambiental (EA) não apresentou maiores progressos, o evento procurou reiterar a relevância da EA no processo de sensibilização pública no que tange à sustentabilidade. Por meio de um processo de aprendizagem coletiva e a participação de todos os segmentos da sociedade, o documento emitido neste evento chamou à atenção para a urgência em se articular ações de EA fundamentadas em conceitos como diversidade, identidade cultural, sustentabilidade, ética e práticas interdisciplinares.

Para a elaboração deste documento, fizeram-se presentes representantes de Organizações Governamentais, de Organizações Não Governamentais (ONGs) e da sociedade civil dos países participantes. Desta forma, ficou como recomendação que todos os atores (governos, comunidade educacional, organizações internacionais, grupos majoritários, sistemas financeiros internacionais, entre outros) colaborem para a implantação do Capítulo 36 da Agenda 21 e para o programa de trabalho para conscientização pública, educação e treinamento da Comissão de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas.

Propôs também que se deva dar destaque ao fortalecimento aos programas de formação educativa e às práticas inovadoras. Ainda, oferecer apoio à pesquisa de metodologias para o ensino interdisciplinar e a avaliação dos impactos propiciados por programas educacionais relevantes (DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI, 1997).

Diante da necessidade de se propiciar espaços para a análise do processo educativo ambiental, em outubro de 2000, na cidade de Caracas, o III Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental nomeou uma comissão encarregada de organizar um documento preliminar para discussão no evento. Intitulado Projeto Ibero-Americano de Educação Ambiental, este documento estabeleceu espaço de discussão técnica, que deu origem ao I Simpósio de Países Ibero-americanos sobre Políticas e Estratégias Nacionais de Educação Ambiental, de modo a instituir processos de reflexão metodológica e conceitual; de criar e consolidar vínculos de intercâmbio e cooperação; de estabelecer e fortalecer mecanismos de apoio para difundir e dar continuidade às ações na região ibero-americana.

Os participantes deste simpósio recomendaram ao governo da Venezuela

que criasse mecanismos que permitissem aprimorar a proposta e discuti-la com os governos da região. As recomendações do Simpósio foram expressas por meio do documento conhecido como Declaração de Caracas, que foi aprovado por unanimidade pela plenária final do Congresso.

Dez anos após a Rio-92, realizou-se em Joanesburgo, a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, que ficou conhecida como Rio+10. Neste evento foi realizado um balanço dos dez anos da Agenda 21 e estabeleceu-se a permanência da insustentabilidade do modelo econômico (TOZONI-REIS, 2008).

No prefácio do documento *Estado do Mundo 2002*, o secretário geral da ONU defende que:

Realmente, já é tarde para a Cúpula negar a existência do grande vazio entre os objetivos e promessas estabelecidos no Rio, e a realidade cotidiana tanto dos países ricos quanto dos pobres. Mas, ainda não é tarde demais para que se dê início à transformação, de uma maneira mais convincente (ANNAN, 2002, prefácio).

Contudo, o balanço realizado no evento classificou-o como pífio, pois saíram poucas indicações concretas para liquidar com a fome, as epidemias e a falta de acesso a saneamento e serviços de saúde. Os participantes também apresentaram em suas avaliações a deficiência de incorporação de novas questões ao evento. Questões estas que surgiram ao longo dos últimos 10 anos, como os organismos geneticamente modificados e o aprofundamento da pobreza-riqueza. A insatisfação expressa neste evento pelos participantes conseguiu somente aventar a preocupação com a desigualdade social como destaque político.

O desejo de reinventar a governança nacional e global aparece no documento como diretriz política internacional em defesa de uma sociedade mais justa. Conclui-se neste encontro que a Educação Ambiental (EA) continua sendo boa estratégia para alcançar o desenvolvimento sustentável (TOZONI-REIS, 2008).

A importância dada à EA, como influente instrumento de conscientização referente aos problemas socioambientais, fomenta a participação de 294 educadores ambientais, de 19 países e 12 ONGs, que se reuniram na cidade de La Havana, em 2003. O IV Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental

traz a tona outros temas ainda não requisitados em conferências passadas. Por exemplo, Educação Ambiental (EA) e Neoliberalismo na América Latina; EA e Educação para o Desenvolvimento Sustentável; EA e Diversidade Cultural (LIMA, 2008).

Nesse congresso, consolidou-se a reflexão sobre o estado atual da EA em empresas, escolas, nas comunidades, nas instituições científicas; bem como, a importância da formação de educadores ambientais. Também foi discutida a relevância das novas tecnologias no processo da EA e a necessidade de investir em trabalhos científicos, autorizando a investigação do estado da arte de EA para construção de aporte teórico capaz de orientar e facilitar as práticas ambientais (LIMA, 2008).

Também em 2003, no XIV Fórum de Ministros de Meio Ambiente da América Latina e Caribe, realizado no Panamá, foi aprovada a proposta da Venezuela em formular o Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental no marco do Desenvolvimento Sustentável (PLACEA). A este programa indica-se

[...] “melhorar e fortalecer a incorporação da dimensão ambiental da educação formal e não formal e na sociedade” [pois, o] reconhecimento da educação ambiental como um tema transversal vinculado ao Plano de Ação Regional. [indica que] o Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental no marco do Desenvolvimento Sustentável [possa] ser uma contribuição latino-americana e caribenha à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2005, p. 06, grifo do autor).

De acordo com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental “[...] o PLACEA representa uma oportunidade ímpar de integração regional nas ações em Educação ambiental desenvolvidas na América Latina e Caribe”. Com essa iniciativa, esperou-se estimular o desenvolvimento de programas e projetos que fomentassem a comunicação, o intercâmbio e o apoio mútuo entre os governos regionais envolvidos com o desenvolvimento de programas em EA (ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2005, p. 08).

Por iniciativa da UNESCO, no período de 2005 a 2014, foi implantada a

Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS). Regimentada pela Resolução nº 57/2015, o intuito deste documento era fomentar mudanças de comportamento que permitissem criar uma sociedade sustentável e mais justa, de modo a facilitar a formação de coletivos educadores e fornecer subsídios à formulação e gestão de políticas educativas voltadas à sustentabilidade (UNESCO, 2005).

Nesta década potencializaram-se programas, políticas e ações educacionais que multiplicassem as oportunidades inovadoras. Também, enfatizou o papel central da educação na busca pelo desenvolvimento e compromisso prático em aprender a viver sustentavelmente, por meio de parcerias entre organizações internacionais, comunidades locais, governos, setor privado e sociedade civil ao redor do mundo. Segundo Sorrentino et al. (2007b),

A instituição da Década pode ser considerada uma conquista para o campo educativo, como um sinal de destaque e reconhecimento de seu papel social para o enfrentamento da problemática socioambiental. Além disso, a possibilidade de compromisso compartilhado na criação de um futuro sustentável, envolvendo a reflexão e a ação na mudança de valores e comportamentos tanto no nível individual e coletivo como na esfera pública e privada (SORRENTINO et al., 2007b, p. 05).

O maior desafio dessa iniciativa foi à tentativa de estimulação de novas mudanças de comportamento e atitude nas diversas populações (UNESCO, 2005). Das ideias apresentadas na Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), a IV Conferência Internacional de Educação Ambiental, também chamada Tbilisi +30, realizada em 2007, na cidade de Ahmedabad, com a participação de 1.200 pessoas, representando 78 países, produz e aprovada a Declaração de Ahmedabad, cuja finalidade era desenvolver nova chamada de ação (SORRENTINO et al., 2007b).

Designada com o título de *Educação para a Vida: a Vida pela Educação*, esta conferência teve como tema central a Educação Ambiental (EA) para um Futuro Sustentável. Ela caracterizou quais conflitos ainda rondavam a EA.

Enquanto os organizadores indianos do evento reconhecem a importância da EA para a construção de um futuro sustentável e os latino-americanos insistiram na EA contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis

(SORRENTINO et al., 2007b). Assim, a Declaração de Ahmedabad traz a reflexão sobre a Educação Ambiental (EA) e seu papel nas transformações globais.

Essencialmente, ela esboça a visão de mundo no qual o trabalho e os estilos de vida contribuam para o bem-estar de toda a vida na Terra. Nesta declaração, reforça-se que é por meio da educação que os estilos de vida humanos podem conseguir manter a integridade econômica, ecológica e a justiça social, de forma sustentável e com respeito por todas as formas de vida. A educação torna-se importante nesta ótica, pois, defende-se que ela pode criar uma sociedade atenta, que procura aprender como se prevenir e resolver conflitos, respeitar a diversidade cultural e viver em paz (SORRENTINO et al., 2007b).

Outro aspecto relevante está no reconhecimento às comunidades tradicionais e seus saberes e modo de vida como uma estratégia de aprendizado a EA e sustentabilidade. Amplia-se ainda a capilaridade social da EA, na qual indivíduos, juventude, sociedade civil, governos, empresas, agências financiadoras e outras instituições podem apreciar que suas ações cotidianas são capazes de moldar um futuro viável do qual se possa nos orgulhar, conclui os autores.

Cabe ainda ressaltar na trajetória histórica da EA no mundo, conforme estudos de Sorrentino et al. (2007b), que o contexto da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), de 2005 a 2014, procuraram enfatizar que a origem e efetivação da ideia contida na Década:

[...] não significa lidarmos apenas com a questão do desenvolvimento hegemonicamente capitalista e predador das sociedades atuais, organizadas em aproximadamente 200 Estados Nacionais. Assim como a questão ambiental e os desafios educacionais a ela associados não iniciam-se com a Década, esse momento é datado historicamente e deve significar um passo a mais na caminhada para a construção de Sociedades Sustentáveis (SORRENTINO et al., 2007b, p. 07).

Atualmente, encontros internacionais como os que foram foco nessa retomada histórica têm permitido grande debate e trocas de experiências entre especialistas de todo o mundo, cujos trabalhos são realizados em esferas oficiais com diferentes propostas e perspectivas sobre a EA. Desta forma, cabe agora

diminuir este foco, apresentando o contexto histórico referente ao Brasil.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

No Brasil, as preocupações com processos de degradação ambiental foram recebidas e socialmente concebidas nas décadas de 1960, 1970 e 1980, durante a ditadura militar, na qual os primeiros materiais didáticos sobre Educação Ambiental (EA) foram construídos. Porém, segundo a Coordenação de Educação Ambiental, do Ministério da Educação e do Desporto (1998) e o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL, 2005c), antes de seu estabelecimento pelo governo federal, a EA já havia surgido

Bem antes de se falar em educação ambiental no Brasil, ela já era praticada, pelo menos parcialmente, através de algumas iniciativas de professores criativos, em vários pontos do país. (...) estas experiências pioneiras relacionavam-se, sobretudo à ecologia (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1998, p. 35).

Em outras palavras,

Além de artigos de brasileiros ilustres e de uma primeira legislação conservacionista já no século XIX e início do século XX, temos a existência de um persistente movimento conservacionista e, no início dos anos 70, ocorre a emergência de um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas, que se manifesta através da ação isolada de professores, estudantes e escolas, por meio de pequenas ações de organizações da sociedade civil ou mesmo de prefeituras municipais e governos estaduais com atividades educacionais relacionadas às ações voltadas à recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente (BRASIL, 2005c, p. 21-22).

Em 1972, durante participação na Conferência de Estocolmo, Dias (1998) frisa que a delegação brasileira se posicionou contra as propostas apresentadas, pois impediria o desenvolvimento no país, afirmando, então, que pagaria o preço da degradação ambiental, desde que o Produto Interno Bruto (PIB) nacional fosse aumentado.

A EA brasileira surge pela legislação em 1973, por meio do Decreto nº 73.030/73, que cria a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) - primeiro

órgão nacional do meio ambiente, vinculada à Presidência da República. Entre outras atribuições, esta secretaria ficou responsável pelo controle da poluição e pela Educação Ambiental (EA). A SEMA foi criada em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo (1972), um dos principais marcos do debate ambiental em nível internacional (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1998; CARVALHO, 2008).

Essa secretaria entendia a EA como

Um instrumento para levar os diversos atores da sociedade a um entendimento e à percepção de que o ser humano é parte do meio ambiente, sendo importante criar atitudes adequadas com a natureza. Portanto, isto compreenderia também a educação não-formal e a informal, realizada através de campanhas e outros meios (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1998, p. 37).

Em 1975, ocorreu o Primeiro Encontro Nacional sobre Proteção e Melhoria do Meio Ambiente, promovido pelo governo federal. Após dois anos, a SEMA instituiu um grupo de estudos e vários seminários, eventos e debates foram realizados, com a finalidade de elaborar um documento para a EA que definisse seu papel no contexto nacional.

O primeiro documento oficial brasileiro sobre EA, intitulado *Educação Ambiental*, foi apresentado e aprovado na Conferência de Tbilisi (GOTTARDO, 2003). Por conseguinte, no mesmo período, surgem os primeiros cursos de especialização em EA locais (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1998). Em 1981, com a promulgação da Lei nº 6.938, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), efetivou-se o pensamento globalizante em relação às questões ambientais, assegurando um tratamento abrangente, instrumentalizado e sistemático para a proteção do ambiente em todo o território nacional (BRASIL, 2005c).

A PNMA introduziu novos conceitos como ambiente e poluição. Desta forma, promoveu as regulações sobre responsabilidade objetiva ao poluidor e criou o Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama). Regulamentou o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), reorientou a gestão ambiental e instituiu instrumentos de gestão eficazes, objetivando capacitá-la para participação ativa do ambiente (BRASIL, 2005b).

Por meio do Decreto nº 88.351/1985, que viabiliza a execução da Lei nº 6.938/1981, determinou-se que compete ao poder público recomendar a Educação Ambiental (EA) em todos os níveis, incentivando a participação efetiva da população na defesa do ambiente. O viés utilizado fundamentou-se, inicialmente, pela EA conservacionista, em que todas as disciplinas deveriam complementar o estudo da ecologia (BRASIL, 2003; BRASIL, 2009a).

No ano de 1985, por meio do Parecer nº 819, o Ministério da Educação (MEC) reforça a necessidade da inserção de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus, integrados a todas as áreas do conhecimento de forma progressiva e sistematizados, possibilitando a formação da consciência ecológica do futuro cidadão. É aprovado o Parecer nº 226, em 1987, que também considerava necessária a inclusão da EA dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus, bem como sugeria a criação de Centros de Educação Ambiental (BRASIL, 2005b).

Já em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil dedicou o Capítulo VI inteiramente ao Ambiente, firmando-a entre as leis mais completas do mundo no que se refere à questão ambiental e à EA, e no Art. 225, Inciso VI, determina que incumba ao Poder Público promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do ambiente (BRASIL, 1988; GOTTARDO, 2003; BRASIL, 2005b).

No início de 1989, foi promulgada a Lei nº 7.735, que criou o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), no qual funcionava a Divisão de Educação Ambiental, a partir desse momento a gestão ambiental passou a ser integrada. Anteriormente, havia várias áreas que cuidavam da questão ambiental em diferentes ministérios, com visões diferenciadas, muitas vezes contraditórias.

A Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), ligada ao Ministério do Interior, ficara responsável pelo trabalho político e de gestão (BRASIL, 2005b; BRASIL, 2009a).

Em 1991, pela Portaria nº 678, o MEC determinou que a educação escolar deveria contemplar a EA permeando todo o currículo nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e enfatizou a necessidade de se investir na capacitação de professores. Também, pela Portaria nº 2.421, instituiu em caráter permanente

um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (EA), objetivando definir, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, as metas e estratégias para a implantação da EA no país e elaborar proposta de atuação do MEC na área da educação formal e não formal para a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (BRASIL, 2005b).

Nesse mesmo ano, ocorreu o Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a EA, realizado pelo MEC e pela SEMA com apoio da UNESCO/Embaixada do Canadá em Brasília, com a finalidade de discutir diretrizes para definição da Política de EA, uma vez que a EA foi considerada como um dos instrumentos da Política Ambiental Brasileira (BRASIL, 2005b).

Por meio da Medida Provisória nº 150, instituiu-se a Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República (SEMAM/PR), como órgão de assistência direta e imediata ao Presidente da República (BRASIL, 2009a). Neste sentido, Carvalho (2008) afirma que, a partir dos anos 1980, a EA avançou no Brasil e se consolidou de modo significativo nos anos 1990, especialmente após a Conferência da ONU para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável, ocorrida em 1992.

Carvalho (2008, p. 13) defende ainda que é “[...] com o avanço da consciência ambiental, que a Educação Ambiental se expande no Brasil e se torna objeto de um conjunto significativo de políticas públicas e da agenda de movimentos sociais”. Por conseguinte, durante o Fórum Global, evento paralelo a Rio-92, foi instituído a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), formada por educadores, ONGs e instituições diversas relacionadas à educação. No Fórum Global, foi promovida a I Jornada de Educação Ambiental e a elaboração do Tratado de Educação Ambiental, documento de referência para a EA até os dias atuais, conclui a autora.

Também paralelo a Rio-92, reconhecido como único evento oficial paralelo, o MEC promoveu, em Jacarepaguá, o Workshop sobre EA, com o objetivo de socializar os resultados das iniciativas nacionais e internacionais de EA, debater metodologias e currículos. Deste encontro resultou a Carta Brasileira para Educação Ambiental (BRASIL, 2005b).

O documento reconheceu a EA como um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do

planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida. Nele admitia-se ainda que:

A lentidão da produção de conhecimentos, a importação de tecnologias inadequadas, a formulação de políticas de desenvolvimento cada vez mais descomprometidas com a soberania nacional, consolidam um modelo educacional que não responde às necessidades do país (BRASIL, 1992).

Em 1992, ocorreu a alteração da SEMAM/PR em Ministério do Meio Ambiente (MMA), por meio do Art. 21, da Lei nº 8.490 (BRASIL, 2009a). Na mesma ocasião, o IBAMA instituiu os Núcleos de Educação Ambiental (EA) em todas as suas superintendências estaduais, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual (BRASIL, 2005b).

Em 1993, a Portaria nº 773 do MEC instituiu em caráter permanente um Grupo de Trabalho para a EA, que se transformou na Coordenação Geral de EA (COEA/MEC) objetivando organizar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implementação da EA em todos os níveis e modalidades dos sistemas de ensino, concretizando as recomendações sugeridas na Rio-92 (BRASIL, 2009b).

Com a finalidade de criar instâncias de referência para a construção dos programas estaduais de EA, a extinta SEMA e, posteriormente, o IBAMA e o MMA fomentaram a formação das Comissões Interinstitucionais Estaduais de EA (BRASIL, 2005c).

Em dezembro de 1994, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos durante a Rio-92, foi criado, pela Presidência da República, o Programa Nacional de EA (PRONEA), compartilhado pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo Ministério da Educação e do Desporto, em parceria com o Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e da Tecnologia (GOTTARDO, 2003; BRASIL, 2005c). Entretanto, é apenas por meio da criação da Política Nacional de EA (PNEA), em 1999, que esta institucionalização se consolida.

Em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de EA no Conama, determinante para o fortalecimento da EA. Os trabalhos dessa câmara eram baseados na participação, reconhecimento da pluralidade e da diversidade

cultural, descentralização e na interdisciplinaridade (BRASIL, 2005c).

No ano seguinte, em 1996, foi criado, no âmbito do MMA, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (EA), e por meio da Portaria nº 153/96, os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação assinaram um Protocolo de Intenções para cooperação técnica e institucional em EA, representando um canal formal para o desenvolvimento de ações conjuntas (GOTTARDO, 2003; BRASIL, 2005b; BRASIL, 2005c).

Iniciaram também, um debate para inserção da EA em outros níveis de ensino, na perspectiva da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), que alterou a concepção curricular no ensino formal (GOTTARDO, 2003). No ano de 1997, após dois anos de discussão, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Estes documentos se constituem em subsídio de apoio para a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no contexto escolar (BRASIL, 2005c).

A dimensão ambiental foi inserida no rol de temas transversais, sendo considerada uma temática social urgente e de abrangência nacional (BRASIL, 2005c; GOTTARDO, 2003). Dessa forma, a EA se torna presente em todos os níveis de ensino, como tema transversal, por meio de uma prática educativa integrada, envolvendo todos os professores e sem constituir disciplina específica.

Em agosto do mesmo ano, 1.131 brasileiros concentraram-se em Guarapari-ES para o IV Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, maior evento exclusivamente para a EA no país até então. Associado ao fórum ocorreu o I Encontro da Rede Brasileira de EA (REBEA), com a pauta organizada em articular e integrar educadores ambientais, divulgar as experiências regionais, atualizar os diferentes segmentos da sociedade atuantes no setor, avaliar aspectos filosófico-metodológicos que fundamentam a ação nesta área, debater políticas públicas e fazer o balanço dos cinco anos pós Rio-92 e dos 20 anos da Conferência de Tbilisi (BRASIL, 2009c).

Este fórum é recordado como um momento rico, que resultou na consolidação da rede nacional, na ampliação do conhecimento e na difusão de metodologias e práticas de EA (BRASIL, 2009c).

Gottardo (2003) e Brasil (2005c) citam que, ainda em 1997, na cidade de

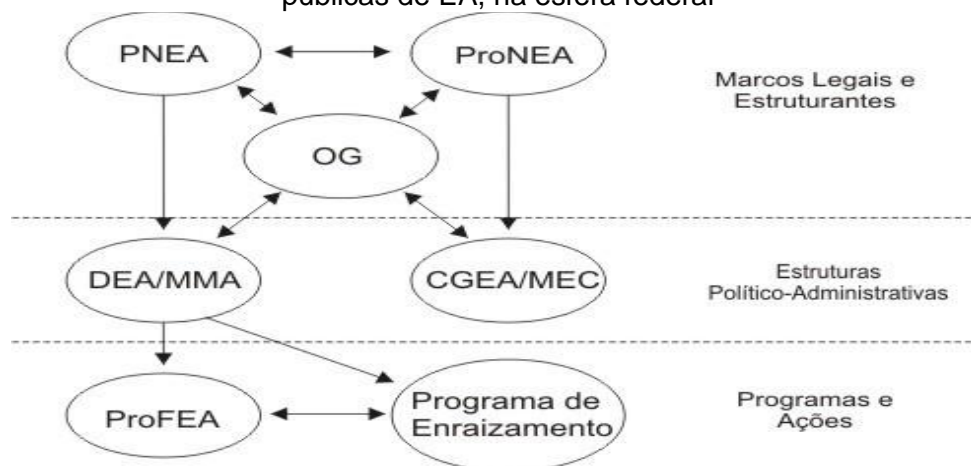
Brasília, com a presença de 2.868 participantes, ocorreu a I Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA), na qual foi elaborada e aprovada a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, que abordou cinco áreas temáticas:

- 1) EA e as tendências do desenvolvimento sustentável;
- 2) EA formal: papel, desafios, metodologias e capacitação;
- 3) Educação no processo de Gestão Ambiental: metodologia e capacitação;
- 4) EA e as Políticas Públicas: Programa Nacional de EA, Políticas de Recursos Hídricos, Urbanas, Agricultura, Ciência e Tecnologia e
- 5) EA, Ética, Formação da Cidadania, Educação, Comunicação e Informação da Sociedade.

Este documento fez um diagnóstico da Educação Ambiental (EA) no Brasil, mostrando as dificuldades encontradas para desenvolvimento do trabalho, também reafirmou as recomendações de Tbilisi. Ele foi apresentado em Thessaloniki, na Grécia (BRASIL, 2009c).

Em 1999, criou-se a Diretoria do Programa Nacional de EA (ProNEA), vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2005c), bem como foi promulgada a Lei nº 9.795/99 que instituiu a Política Nacional de EA (PNEA), com a criação da Coordenação-Geral de EA do Ministério da Educação (CGEA/MEC) e da Diretoria de EA do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) (BRASIL, 2005b). Esse sistema de políticas públicas em EA, no âmbito federal, pode ser visualizado na Figura 2.

FIGURA 2. Representação gráfica das relações da estrutura do sistema de políticas públicas de EA, na esfera federal



FONTE: TAMAIO (2008, p.23).

Nesse momento, o MEC reconhece que a Educação Ambiental (EA) deve ser contínua, interdisciplinar, abrangente, transversal, perpassando todas as áreas do conhecimento e todas as esferas de atuação social e política. A Lei nº 9.795/99 afirma que

Art. 1º 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 a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, LEI Nº 9.795, 1999).

Já em 2000, pela segunda vez, a EA integra o Plano Plurianual (2000-2003), institucionalmente vinculado ao Ministério do Meio Ambiente, porém na dimensão de Programa. Este foi formado por um conjunto de ações sob a responsabilidade do MMA, IBAMA, Banco do Brasil e Jardim Botânico do Rio de Janeiro (BRASIL, 2005c).

Ainda no ano de 2002, regulamentou-se a Política Nacional de EA – PNEA, por meio do Decreto nº 4.281/02, o qual define a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA, lançando, assim, as bases para sua execução (BRASIL, 2005c). Este foi um passo decisivo para a realização das ações em EA no governo federal, tendo como primeira compromisso a assinatura de um Termo de Cooperação Técnica para a realização conjunta da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Os oito princípios e sete objetivos fundamentais para a EA, propostos na Lei da PNEA, revelam uma concepção moderna, que vale destacar:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:
I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
- V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
- VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, LEI Nº 9.795, 1999).

Sorrentino et al. (2007a) considera que é a partir desse momento que a Educação Ambiental (EA) passa a ser constituída como componente essencial e permanente da educação nacional. Assim, em 2004, o Programa Nacional de EA (ProNEA) teve sua terceira versão submetida a um processo de Consulta Pública, realizada pelas Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) em parceria com as Redes de Educação Ambiental, envolvendo cerca de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país (BRASIL, 2009c).

Comemorando em 2004 sua terceira versão, atualizada a partir de amplo processo de consulta pública, o Programa Nacional de EA teve sua primeira versão estabelecida pela Presidência da República em dezembro de 1994, na forma de uma exposição de motivos interministerial. Seu primeiro desenho concentrava-se no cumprimento do artigo 225 da Constituição Federal, que tornara a EA obrigatória em todos os níveis de ensino. Foi subscrito por quatro ministros: os do MMA e MEC – executores do programa – e os parceiros, da Cultura e da Ciência e Tecnologia. O texto de 1994 já previa a parceria entre MEC (COEA) e MMA/Ibama para

trazer a EA aos sistemas de ensino e de gestão ambiental. Propunha três focos principais: capacitação de gestoras/es e educadoras/es, desenvolvimento de ações educativas, de instrumentos e metodologias. A partir disto, apresentava sete linhas de ação: desde a previsível EA por meio do ensino formal e no processo de gestão ambiental, até campanhas, cooperação com meios de comunicação e articulação com outros setores. Foi por determinação desse programa nacional que, em 1997, ocorreria a Conferência Nacional de EA (BRASIL, 2009c).

Entre os dias 13 a 15 de abril de 2004, foi realizado em Goiânia, o primeiro encontro governamental nacional sobre políticas públicas de Educação Ambiental (EA), reunindo gestores e secretários públicos das três esferas de governo da área ambiental e educacional. O evento, promovido pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação em parceria com a prefeitura municipal de Goiânia e com o governo estadual de Goiás, objetivou elaborar um diagnóstico da centralização do planejamento e da gestão da EA e a aproximação entre as secretarias de meio ambiente e de educação (BRASIL, 2005c).

Na ocasião, percebendo a necessidade do fortalecimento mútuo e da articulação das Redes de EA e das Comissões Interinstitucionais Estaduais, foi elaborado o documento *Compromisso de Goiânia*, que estabelece um importante e pioneiro pacto entre as esferas de governo para a criação de Políticas e Programas municipais e estaduais de EA, sintonizados com o ProNEA (BRASIL, 2005c).

Nesse mesmo ano, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), houve maior aproximação da Educação Ambiental ao MEC e das redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada às áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, ratificando a necessidade de transversalidade. Desta forma, a EA no MEC atua em todos os níveis de ensino formal, mantendo ações de formação continuada por meio do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, como parte de uma tendência sistêmica de EA. Ela passa a fazer parte das Orientações Curriculares do Ensino Médio e dos módulos de Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 2005c).

Ainda em 2004, tem início um novo Plano Plurianual, o PPA 2004-2007. Em função das novas diretrizes e sintonizado com o ProNEA, o Programa de EA é

reformulado e passa a ser intitulado Educação Ambiental (EA) para Sociedades Sustentáveis (BRASIL, 2005c). Em novembro deste ano, de acordo com Brasil (2005c) acontece o V Fórum Brasileiro de EA, construído de forma coletiva a partir da Rede Brasileira de EA. Este proporcionou espaços para diálogo e trocas entre os educadores ambientais, para apresentação de pesquisas, experiências e vivências em EA.

Realizada durante todo o evento, a atividade denominada *Conversando com as Redes* forneceu aos participantes a oportunidade de estar em contato com as pessoas que compõem as redes de EA de todo o Brasil. As conexões foram reforçadas e renovadas no evento, que viu nascer a Rede de Educomunicação Socioambiental e a Rede Nordestina de EA (BRASIL, 2005c).

Em novembro de 2004, na Venezuela, o MMA participou da reunião de trabalho de especialistas em gestão pública da EA da América Latina e Caribe. O Brasil, juntamente com outros países da América Latina e do Caribe, assumiu compromissos internacionais com a implantação do Programa Latino-Americano e Caribenho de EA (Placea) e do Plano Andino-Amazônico de Comunicação e EA (Panacea), que incluem os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação dos países (BRASIL, 2005c).

Em resumo, para Carvalho (2006), as principais políticas públicas para a EA no Brasil, desde os anos de 1980 são:

- 1988 - Inclusão da EA como direito de todos e dever do Estado no capítulo de meio ambiente da Constituição.
- 1992 - Criação dos Núcleos de Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC).
- 1994 - Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) pelo MEC e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA).
- 1997 - Elaboração dos Parâmetros Curriculares pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, onde “meio ambiente” é incluído como um dos temas transversais.
- 1999 - Aprovação da Política Nacional de EA pela Lei n. 9.795.
- 2001 - Implementação do Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola, pelo MEC.
- 2002 - Regulamentação da Política Nacional de EA (Lei n. 9.795) pelo Decreto n. 4.281.
- 2003 - Criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA reunindo MEC e MMA (CARVALHO, 2006, p. 52-53).

Pode-se dizer que houve avanços importantes para a Educação Ambiental (EA) no Brasil. Há uma Política bem estruturada do ponto de vista legal e conceitual e um Programa Nacional construído e legitimado por educadores ambientais de todo o país. Por meio da PNEA a EA tornou-se um componente essencial e permanente da educação nacional, ganhou espaço nos currículos escolares, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Apesar disso, apesar das conquistas, deve-se considerar que há muitos desafios pela frente, desde como trabalhar efetivamente com a EA de forma transversal em sala de aula até como implantar plenamente a Política Nacional de EA com a falta de recursos financeiros destinados a esta área. Nota-se que o caminho da Educação EA no Brasil ainda possui fragilidades, lacunas e obstáculos a serem vencidos.

3.4 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PRESERVAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

A intencionalidade educativa da Educação Ambiental (EA) contribui para a formação de cidadãos capazes de compreender o mundo e agir nele, com capacidade de *ler e interpretar* um mundo complexo e em constante transformação. Além de interpretar seu ambiente, o sujeito também possui capacidade para interpretar as relações, os conflitos e os problemas presentes, formando um mundo de significados (CARVALHO, 2006).

Segundo Carvalho (2006), à educação atribui-se a função de transformar a ação humana sobre a natureza, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar dele.

Por meio da articulação de ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria ambiental e da potencialização da função da EA voltada para as mudanças culturais e sociais, é possível agregar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta.

É evidente a importância de sensibilizar os humanos para que ajam de modo responsável e com consciência, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro (EFFTING, 2007). A Educação Ambiental (EA) é uma das ferramentas de orientação para essa tomada de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais, por isto sua prática é considerada de suma importância para a preservação ambiental.

De acordo com Carvalho (2006), a EA fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma interpretação, leitura e releitura do mundo do ponto de vista ambiental, estabelecendo-se como mediação para as múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente. Nesta perspectiva, concordando com Silva Junior (2008), a EA tem papel fundamental, consubstanciando-se em uma necessidade do mundo contemporâneo, existindo cada vez mais o desafio, enquanto prática dialógica, de criar meios para a participação dos diferentes segmentos sociais, tanto na formulação de políticas para o ambiente quanto para o meio natural, cultural e social. Partimos assim da premissa de que a sociedade é um lugar de constantes conflitos e confrontos, mas que, por meio da EA, possibilitam-se aos mais diferentes segmentos da sociedade terem condições de intervirem no processo de gestão ambiental, contribuindo para a preservação do ambiente (SILVA JUNIOR, 2008).

No próximo capítulo, procura-se apresentar a metodologia empregada na realização desta pesquisa, para que os objetivos propostos fossem alcançados. Também será exposta a relevância teórica e prática deste estudo.

CAPÍTULO IV

O PENSAR E O FAZER PESQUISA AMBIENTAL: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, serão descritos os métodos e as técnicas usados ao longo do seu desdobramento.

A abordagem escolhida fundamenta-se na pesquisa qualitativa, tendo como procedimento o método de Estudo de Caso, que aborda um estudo intenso e exaustivo, de poucos ou apenas um objeto, de modo a permitir seu vasto e detalhado conhecimento (GIL, 2002).

A escolha pelo *corpus* bibliográfico possibilitou a aquisição de informações e auxiliou a definição do quadro conceitual que envolve o objeto desse estudo. Com o uso da técnica de levantamento bibliográfico desenvolveu-se uma base de dados a partir de artigos científicos, livros e documentos publicados e socialmente difundidos sobre a relação entre o sistema socioeconômico capitalista e as questões ambientais; conceituação de Educação Ambiental (EA) e suas origens; ontologia e desenvolvimento do conceito de sujeito ecológico e formação subjetiva e objetiva de cidadania ambiental.

O estudo de campo foi realizado no Município de Céu Azul/PR. Para a pesquisa foi considerada toda população residente no município que possui 18 anos ou mais. Do total de habitantes do município, 5.820 cidadãos possuem idade igual ou superior a 18 anos; desta forma, a amostra foi composta por 40% da população apta, conforme indicação de Santos (2001), contabilizando 2.328 pessoas. A amostra foi selecionada de forma aleatória, por meio de amostragem probabilística, ou seja, todos os elementos da população poderiam ser selecionados, e todos tiveram a mesma chance de serem escolhidos aleatoriamente (BABBIE, 1999).

Céu Azul tem um diferencial ambiental que é a presença do Parque

Nacional do Iguaçu, que cobre 72% do seu território. É localizado ao Oeste do Estado do Paraná, entre as coordenadas geográficas Latitude 25° 08' 48" Sul e Longitude 53° 50' 55" Oeste (IPARDES, 2013).

Esta etapa da pesquisa proporcionou conferir se o tipo de cidadão ambiental elaborado na realidade subjetiva existe na realidade objetiva. Assim, a análise das atitudes da população céu-azulense se baseou nas práticas e preocupações relacionadas ao ambiente, o que permite verificar se a presença do Parque Nacional do Iguaçu contribui de alguma forma para a realização das práticas ambientais indicadas pelo conceito de sujeito ecológico adotado. Sendo assim, a escolha deste município não foi aleatória.

Está situado a 620 metros em relação ao nível do mar, se encontra às margens da BR-277 e a 550 quilômetros da capital do Estado, Curitiba. Apresenta como Municípios Limítrofes Capanema, Matelândia, Santa Tereza do Oeste e Vera Cruz do Oeste. Foi criado, oficialmente, no dia 8 de outubro de 1966 e instalado no dia 22 de dezembro de 1968 (IPARDES, 2013), conforme Figura 3.

FIGURA 3. Localização de Céu Azul



FONTE: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada – CEPA (1999)

Segundo dados fornecidos pela Subprocuradoria-Geral de Justiça para Assuntos de Planejamento Institucional - SUBPLAN (2014), o município possui 11.032 habitantes, densidade demográfica de 9,77 hab/km², grau de urbanização

igual a 76,02% e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM⁹) de 0,732, ocupando a 76ª posição no Estado do Paraná (SUBPLAN, 2014).

Em relação aos Níveis de Instrução das pessoas com 10 anos ou mais de idade: 55,76% da população possuem o Ensino Fundamental Incompleto; 17,49% Ensino Médio Incompleto; 19,16% Ensino Superior Incompleto; e 7,50% Ensino Superior Completo. Já a Taxa de Analfabetismo¹⁰ da população de 15 anos ou mais é de 6,21% (SUBPLAN, 2014).

Sua economia é baseada no agronegócio, com destaque para a agricultura, principalmente soja, milho e trigo, atividade pecuária, com a criação de gado leiteiro, avicultura, suinocultura e alguma produção de ovinos e caprinos (PARANÁ, 2015). O município destaca-se por possuir uma área total de 1.179 km², da qual 852 km² são constituídos por mata nativa preservada, alocadas no perímetro do Parque Nacional do Iguaçu (PARANÁ, 2015).

FIGURA 4. Município de Céu Azul, com destaque para a área coberta pelo Parque Nacional do Iguaçu – 72%



FONTE: Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=mapa+de+ceu+azul+estado+do+paraná. Acesso em 20 set 2014.

⁹O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adéqua a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros (SUBPLAN, 2014).

¹⁰A Taxa de Analfabetismo é o percentual de pessoas analfabetas em determinada faixa etária. Considera-se, aqui, a faixa etária de 15 anos ou mais, isto é, o analfabetismo avaliado acima da faixa etária onde, por lei, a escolaridade seria obrigatória. Consideraram-se como analfabetas as pessoas maiores de 15 anos que declararam não serem capazes de ler e escrever um bilhete simples ou que apenas assinam o próprio nome, incluindo as que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram (IPARDES, 2013).

Efetivamente instituído em 10 de janeiro de 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.035, o Parque Nacional do Iguaçu foi o segundo Parque Nacional Brasileiro a ser criado. Atualmente, sua área total é de 185.262,2 hectares. Marcado por sua beleza, o parque contempla um dos mais espetaculares conjuntos de cataratas do mundo, as Cataratas do Iguaçu. Abriga o maior remanescente de floresta Atlântica (*estacional semidecídua*) da região sul do Brasil (ICMBio, 2014).

O Parque também protege toda a bacia do rio Floriano, um dos afluentes do rio Iguaçu, uma raridade no sul do Brasil pela qualidade de água, cujas nascentes ficam entre Céu Azul e Santa Tereza do Oeste. Além disso, representa um patrimônio genético constituído por espécies representativas da fauna e flora brasileiras, das quais algumas ameaçadas de extinção como o gavião-real (*Harpia harpyja*), o jacaré-de-papo-amarelo (*Caiman latirostris*), a onça-pintada (*Panthera onca*), a puma (*Puma concolor*), a araucária (*Araucaria augustifolia*) (ICMBio, 2014).

A variabilidade biológica somada à paisagem singular de rara beleza das Cataratas do Iguaçu fez do Parque Nacional do Iguaçu a primeira Unidade de Conservação do Brasil a ser instituída como Sítio do Patrimônio Mundial Natural pela UNESCO, em 1986 (ICMBio, 2014). Assim, por ser uma das cidades que possui uma Unidade de Conservação Brasileira, o município de Céu Azul viabiliza a análise das atitudes da população local quanto às práticas e preocupações referentes ao ambiente; bem como, possibilita verificar se a presença dessa reserva contribui de alguma forma para a realização dessas práticas.

Tendo em mente este panorama, optou-se pelo uso da técnica de *Survey* para a coleta de dados. Ela é muito utilizada como estratégia de pesquisa quando o foco se encontra em fenômenos inseridos em algum contexto da vida real, uma vez que “[...] esta estratégia de pesquisa permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2005, p. 21).

Especificamente,

A pesquisa *Survey* envolve a coleta e quantificação de dados (...) e permite a análise de enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos, nestes o pesquisador não se preocupa com o porquê da distribuição observada existir, mas com o que ela é (BABBIE,

1999, p. 96).

Para a autora, a pesquisa *Survey* pode ser descrita como a obtenção de informações ou dados sobre características, opiniões ou ações de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, geralmente um questionário. Cabe aqui lembrar que a utilização de questionários com perguntas abertas ou fechadas fundamenta-se pelo fato dele ser um instrumento de coleta composto por um conjunto de questões, que gera informações necessárias para o alcance dos objetivos do projeto.

Nem todas as pesquisas que adotam a pesquisa *Survey* utilizam esse instrumento, pois “[...] construir questionários não é uma tarefa fácil” (GOODE, 1972, p. 34). Mas, particularmente similar ao tipo de pesquisa *censo*, o *Survey* diferencia-se por analisar uma amostra da população, enquanto o censo normalmente implica uma enumeração da população toda.

Assim, a pesquisa *Survey* é apropriada quando o objeto de interesse ocorre no passado recente ou no presente, visto que possui três finalidades: 1) **descrição**, que objetiva descobrir a distribuição de certos atributos e traços na população em estudo; 2) **explicação**, que objetiva explicar a distribuição encontrada; e 3) **exploração**, que funciona como um mecanismo exploratório, buscando não deixar que elementos críticos deixem de ser investigados (BABBIE, 1999).

Para este tipo de pesquisa, optou-se pelo uso do questionário com pergunta fechadas, construído a partir de informações obtidas no referencial teórico selecionado e em documentos que abordam a questão ambiental. O questionário é composto por 24 questões (Apêndice A).

Para a coleta, entregaram-se os questionários para as pessoas maiores de 18 anos de todas as Secretarias Municipais em exercício do município de Céu Azul-PR, das cinco escolas municipais existentes na zona urbana, do único colégio estadual localizado na área rural, do comércio e moradores de forma geral.

O preenchimento das informações foi individual, sem a colaboração da pesquisadora e, para garantir que a identificação do respondente fosse mantida

em sigilo, no próprio questionário havia uma declaração explicando esta condição ao respondente. Nele também era solicitado que o respondente sinalizasse a concordância em participar da pesquisa e a autorização do uso das informações apresentadas em artigos científicos.

Nesse sentido, como exigência da Resolução CNS n° 466/2012, o questionário foi avaliado e aprovado em 17 de dezembro de 2013 pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por meio do parecer n° 497.461 (Anexo A). Ainda como exigência da Resolução CNS n° 466/2012, os Termos de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Apêndice B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) foram assinados pelos Secretários Municipais de Administração; de Meio Ambiente e Recursos Hídricos; de Saúde; de Viação, Obras e Transportes; de Assistência Social e de Educação; bem como pela Diretora do Colégio Estadual Monteiro Lobato e pelos Presidentes das Associações de Bairros.

Recolhidos os formulários, os mesmos foram analisados pelo método de análise descritivo-analítico, com a aplicação da Análise de Conteúdo, para a aferição das informações. Ressalta-se aqui que a Análise de Conteúdo “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Ela pode também ser descrita como “[...] técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e a força dos estímulos a que o sujeito é submetido” (BARDIN, 1977, p. 34).

A Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. Visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., “[...] por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 1977, p. 44).

Resumidamente, a Análise de Conteúdo procura estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) das situações estudadas (BARDIN, 1977). Assim, considerando sua função heurística, a Análise de Conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a capacidade

de descoberta, desenvolvendo também a função de administração da prova.

No caso de hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, Bardin (1977) defende que a Análise de Conteúdo exerce a própria prova. Por consistir em uma técnica de investigação, de descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN, 1977, p. 09, grifo do autor).

A subtileza dos métodos de Análise de Conteúdo corresponde a diversos objetivos, Bardin (1977) destaca os principais:

- ✓ **Ultrapassagem da incerteza:** o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal, ser partilhada por outros?
- ✓ **Enriquecimento da leitura:** (...) Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar o propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1977, p. 29, grifo do autor).

Do mesmo modo, para o domínio e o alcance do objetivo pretendido, a técnica de Análise de Conteúdo deve ser adequada e, com isso, deve ser reinventada a cada momento, “[...] exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas” (BARDIN, 1977, p. 31).

Para a interpretação das informações coletadas, por meio desta técnica, é necessário “[...] obedecer às categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida” (BARDIN, 1977, p. 36). As regras para a diferenciação das categorias devem obedecer aos seguintes princípios: homogeneidade, exaustão, exclusividade, objetividade, adequação ou pertinência aos objetivos

previstos.

O método das categorias é uma espécie de rubricas significativas, ou seja, gavetas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem. Esse método consiste em classificar os elementos distintos nas diversas gavetas, de acordo com critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir certa ordem na confusão inicial.

“É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (BARDIN, 1977, p. 37). Esta abordagem é relevante para a presente pesquisa, uma vez que este tipo de pesquisa pode efetivamente,

[...] ensinar-nos muito sobre o comportamento dos habitantes de um determinado bairro, sobre o seu nível socioeconômico, as modalidades de desperdício numa sociedade de abundância, ou sobre a evolução dos hábitos de consumo num período de crise (BARDIN, 1977, p. 38).

Para a realização da Análise de Conteúdo, neste estudo, elaboraram-se quatro categorias de análise. Cada categoria procurou identificar o nível de relação que os participantes apresentavam, segundo o contexto elencado. Elas são discriminadas na Tabela 1.

TABELA 1. Categorias de análise e seus objetivos

CATEGORIA	OBJETIVO
NÍVEL DE CONHECIMENTO	Identificar o nível de conhecimento teórico da população participante sobre temas relacionados às questões ambientais
NÍVEL DE COMPREENSÃO	Identificar o nível de compreensão da população participante acerca de assuntos referentes ao ambiente e a sua preservação
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO	Identificar o nível de envolvimento da população participante com o desenvolvimento de ações de preservação e conservação ambiental
NÍVEL DE REFLEXÃO	Identificar o nível de relação teoria e prática da população participante sobre as temáticas ambientais

FONTE: Elaborado pela autora (2015).

A elaboração dessas categorias teve como propósito realizar uma análise sobre a importância de se trabalhar a Educação Ambiental (EA) nas suas diferentes esferas, especificamente o modo como se dá a relação entre ela e a educação ambiental informal. Procura-se também avaliar os níveis de conhecimento, compreensão, envolvimento e reflexão que uma população possa ter sobre as questões ambientais existentes no seu dia a dia.

Desse modo, em cada categoria foram agrupadas questões cujas respostas contemplam o nível estudado (Tabela 2).

TABELA 2. Relação categoria-instrumento de coleta

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
NÍVEL DE CONHECIMENTO	<p>O que é Educação Ambiental? O que significa a sigla programa 3R's para você? O que geram produtos descartáveis? Qual é a definição de resíduo reciclável, para você? O que significa a expressão Desenvolvimento Sustentável, para você? O que é Produção Orgânica ou Produto Orgânico? A respeito da Biodiversidade, qual é a sua opinião?</p>
NÍVEL DE ENVOLVIMENTO	<p>Como você classifica seu nível de preocupação com a questão ambiental. Você pratica alguma ação que contribua para a preservação do ambiente? Porque você pratica tais ações? Quais ações você pratica? Quando escolhe um produto para comprar, que aspectos leva em consideração? Você se dispõe a pagar um pouco mais por produtos ou alimentos que estão livres de elementos químicos ou agrotóxicos que prejudicam o ambiente? Em sua visão, sobre o consumo da água...</p>
NÍVEL DE COMPREENSÃO	<p>Você considera a presença do Parque Nacional do Iguaçu no Município de Céu Azul importante? E quais são os locais nos quais a Educação ambiental deve ser aplicada? Em sua opinião, a Educação Ambiental é um processo que tem por objetivo a preservação da natureza? Em relação aos recursos naturais, você acredita que eles podem ser extraídos da natureza sem nenhum controle? Quem são os responsáveis pela poluição da natureza e os problemas ambientais gerados? Quais são as consequências da exploração da Biodiversidade?</p>
NÍVEL DE REFLEXÃO	<p>Os problemas ambientais estão cada vez mais sendo discutidos na sociedade e na mídia. O que você acha disso? O que você faz com o lixo que produz? Das alternativas descritas, qual você considera a melhor opção para a disposição do resíduo urbano gerado diariamente? Considera que pequenas mudanças de hábitos podem levar à melhoria da qualidade ambiental?</p>

FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Cada categoria tem em si a tarefa de promover a renovação da percepção dos indivíduos estudados. Elas apresentam ainda a intenção de possibilitar não

só a aquisição de novos conhecimentos, mas o despertar de valores e a execução de novas atitudes em relação ao ambiente.

Para isso, os dados levantados na pesquisa *Survey* foram analisados com o apoio dos softwares *Microsoft Office Excel®* (2007) e *IBM SPSS® – Statistical Package for the Social Sciences* (versão 21), por meio de cálculos de frequência das respostas. Tais softwares proporcionaram ainda a construção de histogramas e da tabulação cruzada entre questões, com nível de concordância de Kappa de 0,05.

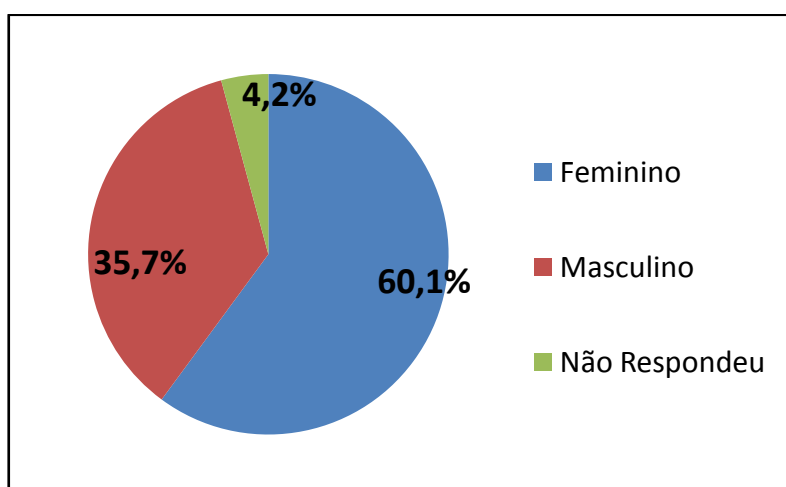
CAPÍTULO V

O CIDADÃO CÉU-AZULENSE E SEUS *PONTOS DE VISTAS* AMBIENTAIS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a finalidade de analisar a relação existente entre a cultura do consumo determinada no sistema socioeconômico capitalista vigente e os impactos socioambientais por ele desenvolvidos, neste tópico procuraremos identificar as ações que legitimam as atitudes ambientais individuais e coletivas da população estudada, tendo como referência as respostas obtidas na pesquisa *Survey* realizada. Neste sentido, com base nos 2.345 questionários devolvidos, apresentaremos o panorama geral das questões e as tabulações cruzadas, conforme as categorias elaboradas.

Na consolidação dos dados, verificou-se a disparidade entre a quantidade de participantes do sexo feminino e do sexo masculino (60,1% dos questionários foram respondidos por mulheres - Figura 5). Essa informação se torna relevante, pois a população céu-azulense é homogênea, formada por 52% de mulheres e 48% de homens (IPARDES, 2013).

FIGURA 5. Sexo apresentado na pesquisa

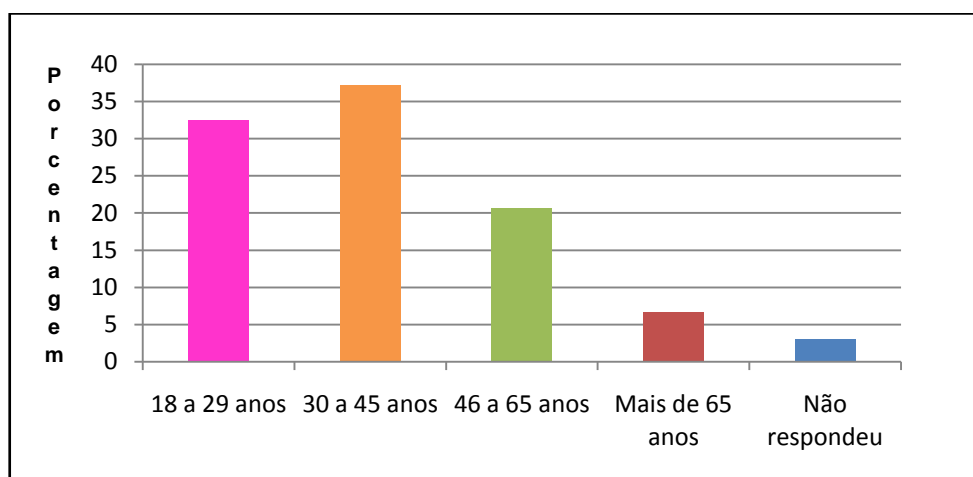


FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Todavia, acredita-se que como a coleta foi aleatória, a disparidade pode ser explicada pelos locais onde os questionários foram entregues. Nota-se que a população feminina teve maior expressividade nos centros de saúde e nas escolas.

Em relação à idade, a maior parte da amostra da população estudada variou entre 18 e 45 anos. Esses dados podem ser observados na Figura 6.

FIGURA 6. Caracterização dos participantes quanto à idade



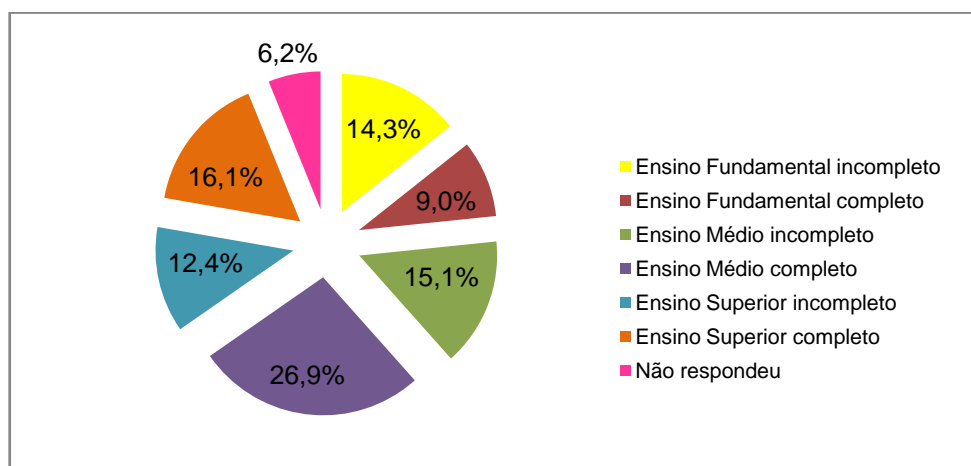
FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Em relação à idade, a amostra foi classificada em dois grandes grupos, o primeiro grupo é formado por uma população *madura* (30 a 45 anos). A ele, indica-se ser a parcela da população que tem maior consciência de suas atitudes. Já o segundo grupo (18 a 29 anos), indica-se ser uma população em fase de desenvolvimento de posturas, sem opinião definitiva sobre muitas questões, inclusive a questão ambiental. Neste sentido, nota-se que nesses dois grandes grupos houve contradições nas respostas, uma vez que, observaram-se ações ora sujeitas às pressões sociais ora reveladas sem disfarces.

Por meio da escolaridade, novamente a população participante pode ser analisada em dois grupos distintos (Figura 7). Sendo assim, um dos grupos, representado por 38,4% dos participantes, afirmaram ter no máximo o ensino médio incompleto, ou seja, pouca escolaridade. Já o outro grupo, constituído por 55,4% dos respondentes, possui boa escolaridade, com no mínimo o ensino médio completo e, por isso, há uma grande probabilidade de este grupo possuir

maior conhecimento sobre temáticas ambientais. Um total de 6,2% da amostra não respondeu a escolaridade.

FIGURA 7. Caracterização dos participantes quanto à escolaridade



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Com base na caracterização da população estudada, passa-se à análise das respostas que justificam as condutas ambientais individuais e coletivas dos participantes, segundo as categorias elaboradas. Neste sentido, no que se refere à categoria *Nível de Conhecimento*, constata-se que as respostas obtidas sobre a definição de Educação Ambiental (EA) mostram que 61,2% entendem EA como *uma nova forma de encarar o papel do ser humano no mundo, pois propõe novos modelos de relacionamentos mais harmônicos com a natureza*. Essa informação nos leva a deduzir que a amostra participante possui conhecimento sobre o assunto, uma vez que mais da metade dos participantes apontaram a resposta correta.

O mesmo conhecimento está presente na definição do que é o Programa 3R's. Do total, 63,7% afirmaram que esse programa significa *Reduzir, Reutilizar e Reciclar*. Os demais (36,3%) não têm conhecimento do Programa 3R's e nem que ele é a base para qualquer outra ação em prol da preservação dos recursos naturais e do ambiente.

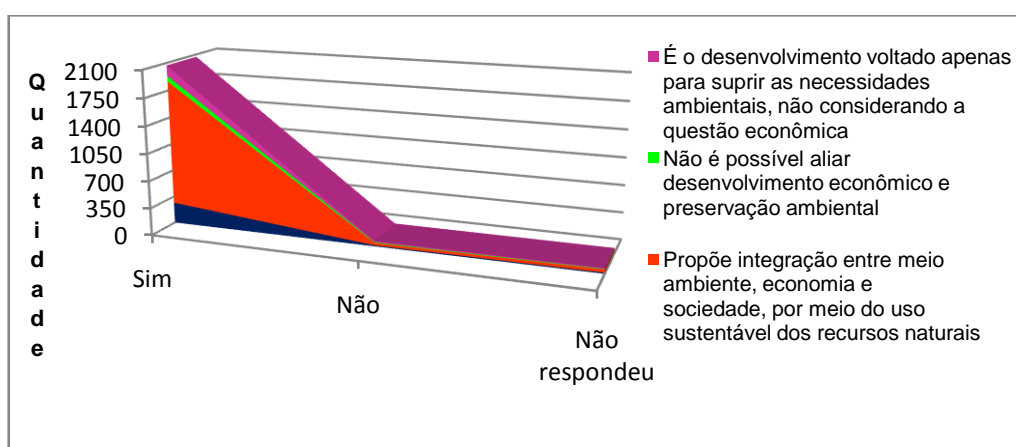
Ainda sobre a categoria *Nível de Conhecimento*, 71,7% indicaram o conceito de que os resíduos recicláveis são aqueles que *sofreram uma transformação física ou química e que podem ser reutilizados no mercado, seja*

sob a forma original ou como matéria-prima de outros materiais para finalidades diversas, excluindo as demais alternativas, que apresentavam conceitos errôneos sobre o assunto. Verificou-se, também, que 75,5% responderam que Desenvolvimento Sustentável é a *integração entre economia, sociedade e ambiente, por meio do uso sustentável dos recursos naturais*, indicando a alternativa correta entre as várias apresentadas.

Observou-se que a população possui conhecimento sobre os temas ambientais, porém a reflexão ainda não acontece na mesma intensidade, pois ainda há resistência aos conceitos e falta de envolvimento na prática ambiental. Isto pode ser comprovado, pois apesar de 93,2% dos participantes considerarem que pequenas mudanças podem levar à melhoria ambiental, deste percentual 13,0% também afirmou que a necessidade de desenvolvimento econômico é inevitável, desconsiderando o ambiente e os danos causados a ele, com vistas à economia, por meio do crescimento econômico, produção, consumo e lucro ilimitado.

Na Figura 8, ressalta-se que os participantes que acreditam que pequenas mudanças podem levar a melhoria ambiental, 9,9% também afirmaram que *não é possível aliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental*, ou ainda que *o Desenvolvimento Sustentável está voltado apenas para suprir as necessidades ambientais, não considerando a questão econômica*.

FIGURA 8. Tabulação Cruzada sobre Significado de Desenvolvimento Sustentável x Pequenas mudanças de hábitos



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Sobre os produtos orgânicos, 84,8% afirmaram que eles são *produtos cultivados sem o uso de agrotóxicos, com a produção baseada em processos naturais que não danificam o ambiente*, enquanto 15,2% ficaram divididos entre respostas errôneas, como *É um modo de produção que prioriza a quantidade, enquanto a qualidade do produto não é considerada; É um modo de produção que empobrece o solo pelo cultivo de monoculturas, onde a utilização de agrotóxicos é realizada com o intuito de produzir alimentos perfeitos e saudáveis*, ou ainda, *Não há diferença entre o produto cultivado de forma orgânica e o cultivado pela agricultura convencional*.

Em relação ao tema Biodiversidade, 75,8% dos respondentes afirmaram que o *Parque Nacional do Iguaçu abriga uma biodiversidade extensa, com a presença de borboletas, peixes, lagartos, mamíferos, entre outros animais. Abriga também diversas espécies da flora, como pinheiros, ipês e cedro*. Cabe salientar que 24,2% das pessoas sugeriram outras respostas que não correspondiam à definição de biodiversidade, o que sugere a necessidade de maior explicação ou reflexão sobre o Parque.

Nesta mesma direção, as demais perguntas desta categoria de análise mostraram certa contradição. Por exemplo, sobre os produtos descartáveis, 52,8% afirmaram que eles geram *comodidade ou emprego para as pessoas que sobrevivem da separação de resíduos*, pois não os consideram como resíduos ou até mesmo a utilização excessiva dos recursos naturais. Deste modo, eles afirmaram que os produtos descartáveis nada têm a ver com a degradação ambiental existente.

Analisando as respostas da questão referente à definição de resíduo reciclável, que indica nível de conhecimento, e qual melhor opção para a disposição do resíduo urbano gerado diariamente, mais uma vez é possível comprovar que a população tem conhecimento sobre temas relacionados ao ambiente, visto que 71,7% dos participantes responderam corretamente a definição de resíduo reciclável. Porém, quando perguntado sobre a melhor opção para a disposição do resíduo urbano gerado diariamente, que representa a reflexão dessa população sobre o tema, a resposta mais votada foi aterro controlado, alternativa que não representa a melhor opção para o destino dos resíduos.

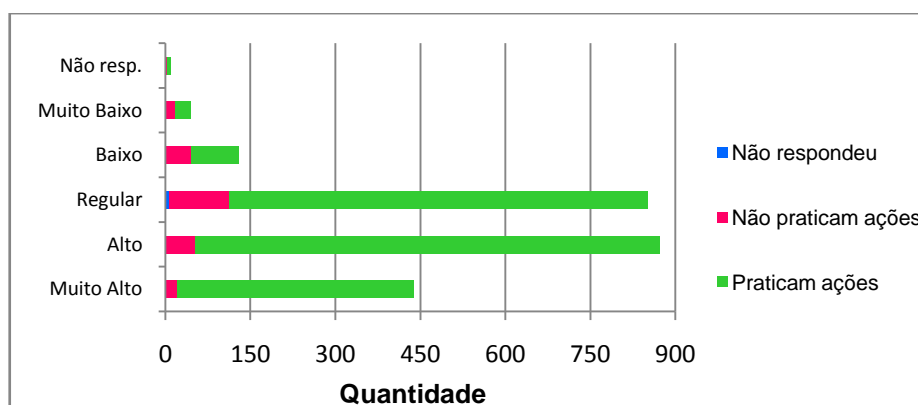
Portanto, analisando as questões referentes às categorias *Nível de Conhecimento*, nota-se que muitas vezes há o conhecimento por parte dos respondentes. Também, podemos concluir que falta à população pesquisada a busca por alternativas para minimizar os impactos ambientais negativos causados.

Essa carência fica mais visível quando se analisa as questões referentes à categoria *Nível de Envolvimento*. As respostas foram bastante contraditórias, por exemplo, na pergunta alusiva ao nível de preocupação da população com as questões ambientais, dois resultados se destacaram, uma vez que 37,2% das pessoas afirmaram ter alto nível de preocupação, enquanto 36,3% afirmaram ter nível regular de preocupação. Tal divergência não ficou restrita a esta questão, o que nos leva a possibilidade de explicação pela diferença encontrada tanto na faixa etária quanto na escolaridade.

Neste sentido, sobre a pergunta *you practice some action that contributes to the preservation of the environment*, 89,3% dos participantes responderam que praticam ações em seu dia a dia. Porém, quando solicitado o porquê da realização dessas ações, apenas 58,6% das respostas foram *because the environment is the responsibility of everyone and each one must do their part*. Verificou-se que 41,4% dos respondentes assinalaram alternativas, inclusive *praticar ações sem pensar diretamente na preservação do meio ambiente*.

Atrelando os dados de questões pertencentes à categoria Nível de Envolvimento, conforme Figura 9, percebe-se a contradição na relação preocupação e práticas pelos participantes.

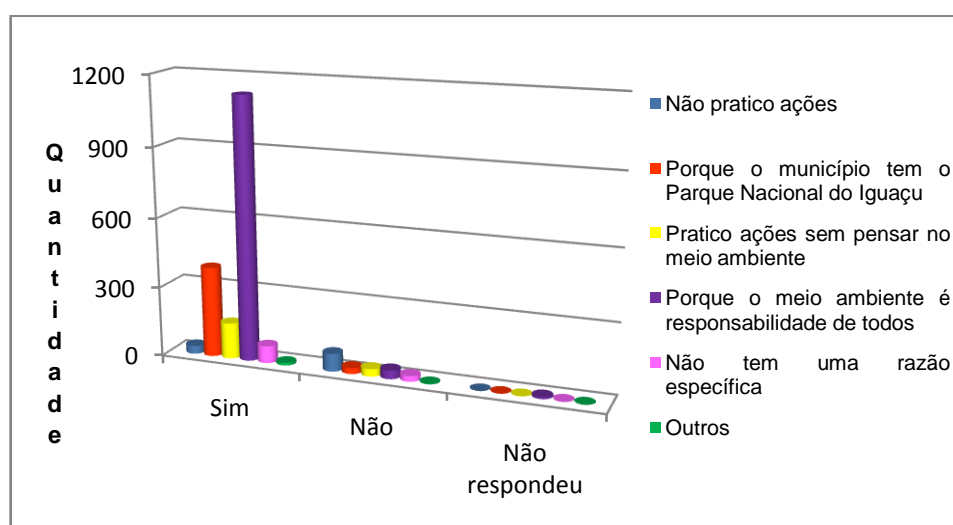
FIGURA 9. Tabulação Cruzada sobre Nível de preocupação x Práticas de preservação



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Nota-se que o nível de preocupação e o nível de compreensão não são os estimuladores das práticas apresentadas, e muitas a fazem sem a clareza do porque estão fazendo. Logo, relacionando as respostas da questão *você pratica ações que contribuem para a preservação ambiental com a questão porque você pratica essas ações*, conforme a Figura 10, constata-se que a grande maioria dos respondentes declara que pratica ações para a preservação ambiental, devido ao fato do ambiente ser responsabilidade de todos.

FIGURA 10. Tabulação Cruzada sobre Práticas de preservação ambiental x Motivos



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Nota-se também que um número expressivo de participantes (19,5%) assinalou que pratica ações porque o município de Céu Azul tem um diferencial ambiental que é a presença do Parque Nacional do Iguaçu. A presença do Parque Nacional do Iguaçu não deveria ser o motivo principal da realização de ações em benefício do ambiente, visto que poucos municípios possuem uma reserva como este parque, porém em todos os locais as pessoas deveriam agir em prol da conservação e da preservação ambiental.

Desta forma, considerando a presença do parque como justificativa para a realização de ações, no caso de locais sem a presença do parque, tais ações não seriam praticadas. Defendemos assim que a prática de ações em benefício ambiental deveria ser realizada baseada na ética socioambiental, uma vez que proporciona melhorias não apenas no meio, mas na qualidade de vida das

peças, bem como o desenvolvimento do ser humano de forma geral. Destaca-se ainda que 7,7% dos participantes que garantiram praticar ações que contribuem para a preservação ambiental, afirmaram também que *desenvolvem essas ações, sem pensar diretamente no meio ambiente*.

Ainda, quando se pergunta sobre quais ações são realizadas em prol do ambiente, as duas mais praticadas são economia de água e economia de energia elétrica, sugerindo a existência de uma relação mercadológica nas práticas realizadas, podendo corroborar a ideia de que muitas vezes o ambiente não é considerado ou não há um total entendimento dos problemas ambientais contemporâneos. Isso se torna perceptível quando se avalia quais aspectos são levados em consideração quando um produto é adquirido. Apenas 7,1% dos participantes responderam que consideram *a responsabilidade socioambiental da empresa* e 28,8% consideram *se o produto é menos prejudicial ao ambiente e a outras pessoas*. Os demais (64,1%) ficaram divididos entre preço, qualidade, durabilidade e a marca do produto.

Ou ainda, quando perguntado se a pessoa se dispõe a pagar um pouco a mais por produtos que estão livres de produtos químicos ou agrotóxicos que prejudicam o ambiente, apenas 21,2% afirmaram que sempre se dispõem a pagar, comprovando que, apesar das informações que estas pessoas possuem, as práticas em benefício do ambiente nem sempre são realizadas. E quando são realizadas, nota-se que nem sempre apresentam fundamentação ambiental.

Na maioria das vezes, elas são praticadas por costume ou por influência das mídias, sem um entendimento integral da causa ambiental. Por exemplo, sobre o consumo da água, 79,8% das pessoas concordaram que *a água é um recurso natural de fundamental importância para a vida, deve ser preservado e usado sem desperdício*, em detrimento de alternativas, por exemplo, *pode ser usada sem controle porque é barata ou consumo o necessário sem considerar o fator ambiental*. Assim, analisando as questões referentes ao *Nível de Envolvimento*, nota-se que nem sempre a mesma correlação pode ser observada no que se refere ao envolvimento.

De acordo com as informações coletadas, podemos concluir que existem alternativas práticas para minimizar os impactos ambientais negativos causados, mas elas precisam ser mais bem compreendidas para se tornarem cotidianas.

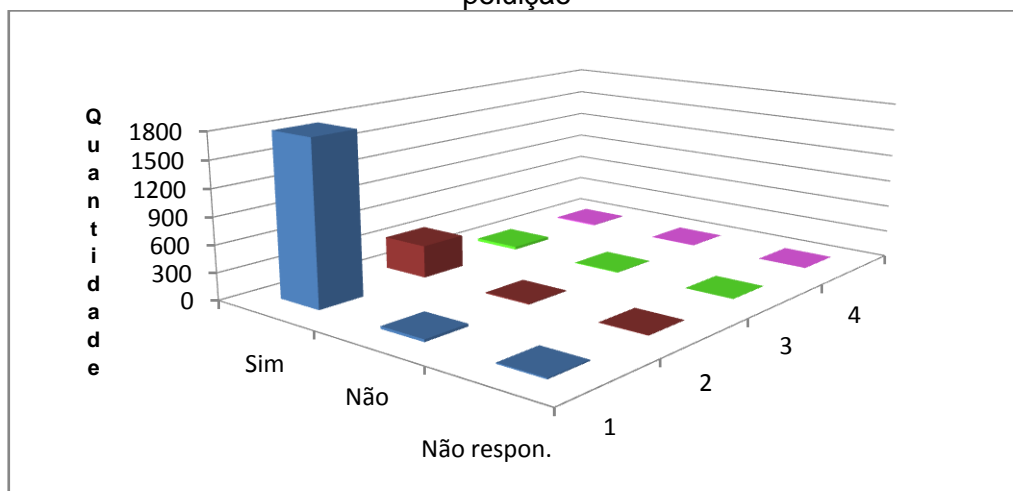
Para se firmar esta necessidade, bons exemplos estão nas respostas obtidas na categoria *Nível de Compreensão*. Constatou-se que 97,0% dos participantes afirmaram que consideram a presença do Parque Nacional do Iguaçu no Município de Céu Azul importante. Contudo, desses, somente 53,3% afirmaram que as escolas, as associações de bairros, as igrejas, as repartições públicas, os parques, os hospitais e as empresas podem ser considerados locais onde a Educação Ambiental (EA) deve ser aplicada.

A falta de relação entre a importância do Parque e os locais de EA indica que devemos ampliar as condições existentes na EA informal, uma vez que 96,2% dos participantes responderam também que a EA *é um processo que tem por objetivo a preservação da natureza*. Essa resposta demonstra que a sociedade contemporânea ainda preserva uma visão conservacionista da EA, na qual o ambiente é destituído do componente humano.

Esta é uma circunstância que deve ser eliminada, visto que, de acordo com Guimarães (1995), o meio ambiente é um conjunto de elementos vivos e não vivos, que se relacionam e se influenciam, formando o chamado equilíbrio dinâmico. Com a ideia conservacionista de EA e as relações entre sociedade-natureza desconsideradas, o ser humano se vê como um dominador e não como parte necessária ao equilíbrio, porém é sabido que para manter o sistema funcionando perfeitamente, todas as partes envolvidas precisam estar integradas, de modo sustentável. Os dados encontrados nessa pesquisa corroboram com a afirmação de Guimarães (1995), onde declara que a humanidade acredita que a natureza existe para servir ao homem.

Conforme Figura 11, outro resultado também nos chama atenção: 17,7% dos 96,2% que afirmaram a EA como processo de preservação ambiental, afirmaram também que somente as indústrias e grandes empresas são as responsáveis pela poluição e degradação ambiental ou então que as pessoas não influenciam na poluição do meio ambiente. Considerando que há uma interligação e interdependência entre todas as partes que compõem o planeta, percebe-se que a sociedade tenta se eximir da responsabilidade pelos danos ambientais causados, provenientes, em grande parte, pelo modo de produção e consumo contemporâneos.

FIGURA 11. Tabulação Cruzada sobre Educação Ambiental x Responsáveis pela poluição



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

LEGENDA:

1. Todos, alguns em maiores e outros em menores proporções;
2. As indústrias e empresas grandes;
3. Ninguém, as pessoas não influenciam na poluição ambiental;
4. Outros.

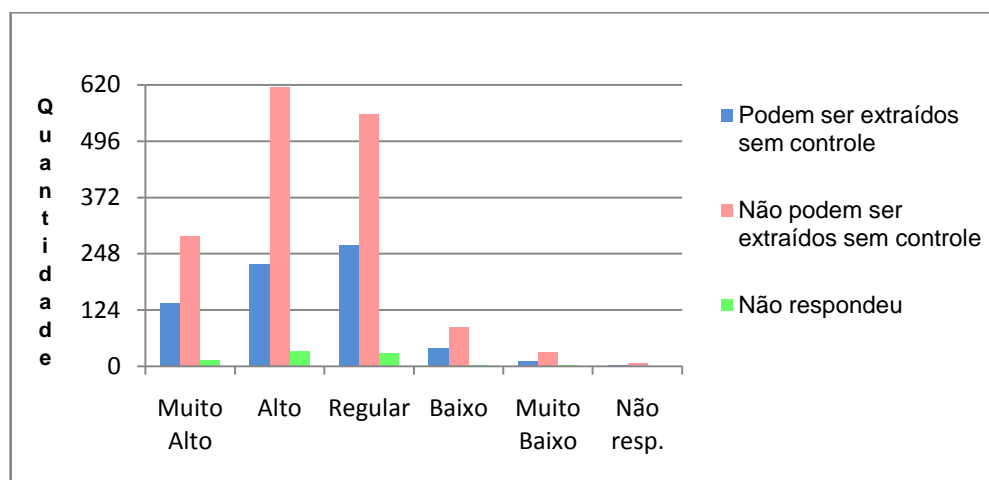
A hipótese sugerida neste caso fundamenta-se na contradição de dados relacionados aos dois grupos destacados no quesito idade, ou ainda, que estejam relacionados aos dois grupos evidenciados na escolaridade.

Outra circunstância que deve ser eliminada são as dúvidas sobre os processos que envolvem os recursos naturais. Da população estudada, apesar de 81,2% concordar que todos os envolvidos são responsáveis pela poluição ambiental e os problemas decorrentes, apenas 67,4% afirmaram que *os recursos naturais não podem ser extraídos da natureza sem controle*.

A relação responsabilidade versus extração pode indicar a falta de clareza sobre a condução necessária a ser desenvolvida neste caso. Por tal motivo, nota-se que a necessidade de punição dos atos contrários é sempre utilizada como forma de Educação Ambiental (EA) em uma sociedade. Por exemplo, na tabela cruzada entre a preocupação com a questão ambiental e a extração dos recursos naturais sem controle, que visa confrontar o nível de envolvimento com o nível de compreensão, em geral, os participantes afirmaram que os recursos naturais não devem ser extraídos sem controle da natureza, independente do nível de preocupação assinalado. Contudo, considerando as pessoas que afirmaram ter nível alto ou muito alto de preocupação, um dado observado na Figura 12 torna-

se contraditório: no nível muito alto de preocupação a cada duas pessoas que responderam que os recursos não podem ser extraídos sem controle, uma pessoa respondeu que os recursos podem sim serem extraídos sem qualquer tipo de controle. Já no nível alto de preocupação, a cada 2,5 pessoas que afirmaram não poder extrair os recursos naturais sem controle, uma pessoa respondeu que sim.

FIGURA 12. Tabulação Cruzada sobre Nível de preocupação com a questão ambiental x Controle da extração de recursos naturais



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Com esse dado, pode-se afirmar que as pessoas estão classificando o ambiente como fonte de matéria-prima para o desenvolvimento e para o consumo. Se houvesse envolvimento com a causa ambiental e maior compreensão sobre os problemas ambientais contemporâneos, decorrentes do modo de vida e de consumo atuais, influenciados pela filosofia do sistema capitalista, ao menos as pessoas que consideram possuir altos níveis de preocupação ambiental deveriam também ser contra a exploração excessiva dos recursos.

Mas, contraditoriamente, quando perguntado sobre *quais são as consequências da exploração da Biodiversidade*: 51,2% dos respondentes lembraram que *se uma espécie é retirada de determinado ambiente, a função desempenhada por ela deixa de ocorrer, levando o local a um desequilíbrio ecológico* e 34,8% responderam *a diminuição e, conseqüentemente, a extinção*

da espécie. Ou seja, 85,0% das pessoas responderam alternativas adequadas em função da Biodiversidade, confirmando que a população apresenta certos tipos de conhecimento. Assim, na última categoria analisada, sobre o *Nível de Reflexão* da população, 96,6% dos respondentes afirmaram que consideram importante ou bom que os problemas ambientais estão cada vez mais sendo discutidos na mídia, assim como 93,2% responderam que pequenas mudanças de hábitos podem levar a melhoria da qualidade ambiental.

Sobre o destino do lixo que os respondentes produzem, 58,6% deles afirmaram que separam os resíduos orgânicos e encaminham os recicláveis para a coleta seletiva. Os demais (41,4%) ficaram divididos entre *jogar tudo na lixeira sem separar orgânicos de recicláveis, queimar, jogar no chão ou em terrenos baldios, fazer compostagem* ou *ainda separar os resíduos para produção de artesanatos*. Sobre a melhor opção para a disposição do resíduo urbano gerado diariamente, as respostas mais citadas foram aterro controlado e aterro sanitário, com 33,2% e 29,8% respectivamente.

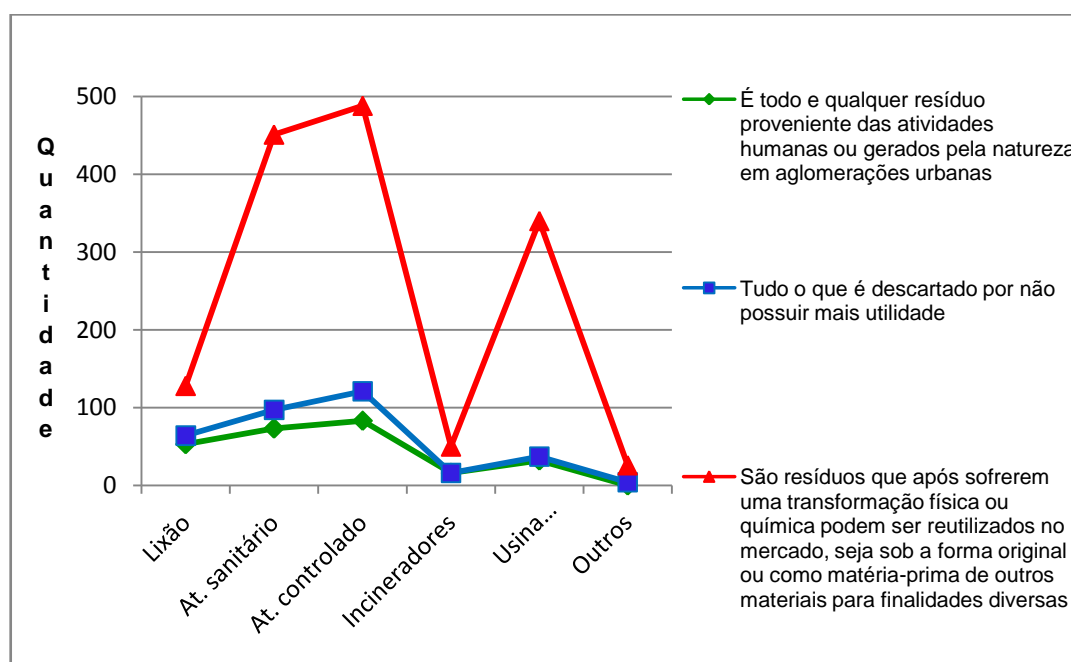
Nota-se que grande parte da população ficou dividida entre aterro sanitário e aterro controlado, como se fossem sinônimos, contudo, são formas de disposição de resíduos com diferenças significativas. O aterro sanitário é a disposição adequada para os resíduos sólidos urbanos, uma vez que o resíduo é gerenciado para evitar danos ao ambiente e à saúde pública, por meio de um projeto de engenharia bastante eficaz, desde a escolha da área, o selamento do solo até a captação de líquidos e gases. Enquanto que o aterro controlado é uma forma de disposição entre o aterro sanitário e o lixão, neste não há tratamento do percolato, nem impermeabilização do solo, contudo os resíduos são cobertos, evitando a proliferação de vetores e mau cheiro.

Uma parcela da população (12%) assinalou lixão como opção viável para a disposição do resíduo gerado diariamente. Contudo, dentre as alternativas propostas, o lixão é o mais prejudicial ao ambiente, uma vez que são depósitos de lixo a céu aberto, onde não há nenhum preparo da área, tampouco dos líquidos ou gases gerados, disseminando as substâncias contaminantes no solo e até mesmo no lençol freático. Muitas pessoas tiram desses locais seu sustento, uma vez que não há procedimentos que evitem as consequências sociais e ambientais negativas desses depósitos de resíduos.

A população ainda não reflete os danos causados contra o ambiente, essa questão deixou esse padrão bastante evidente. Todos consomem, todos poluem, em diferentes medidas. Porém, quando perguntado sobre a melhor opção para o descarte do resíduo gerado qualquer ambiente é considerado, desde que o resíduo gerado não fique sob a responsabilidade de quem o gerou, não há reflexão sobre o problema. A população consome os produtos indiscriminadamente, muitas vezes de modo supérfluo, sem pensar nos resíduos que estão gerando.

Apesar de conhecer a realidade ambiental, a população ainda está inerte, não reflete, tampouco age em prol do ambiente, que é fonte de recursos não apenas econômico, mas cultural e social.

FIGURA 13. Tabulação Cruzada sobre Resíduo reciclável x Disposição do resíduo urbano gerado diariamente



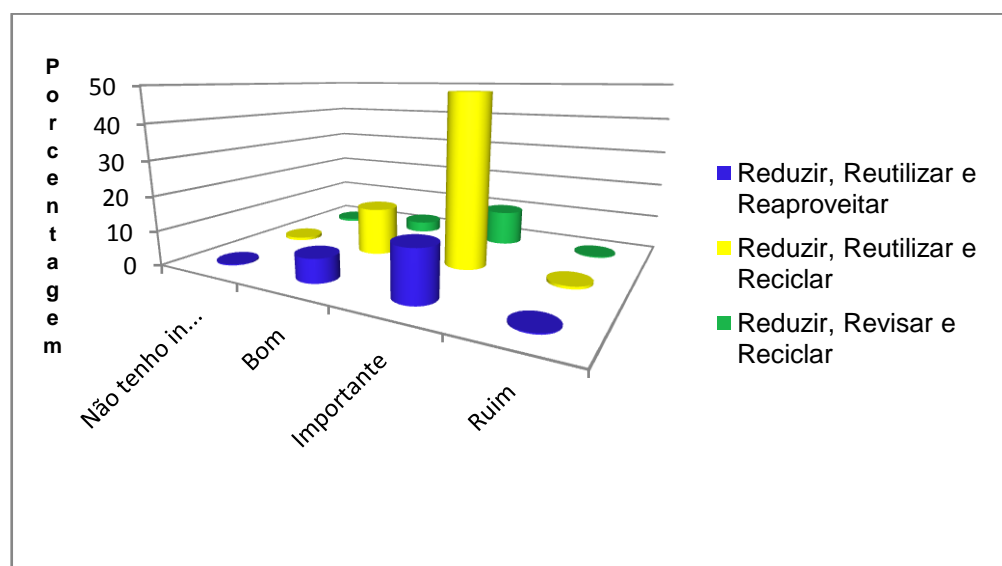
FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Sobre a discussão dos problemas ambientais na mídia e o significado do Programa 3R's, que sugerem indicar nível de reflexão e nível de conhecimento da população, constatou-se que somente 3,4% da população considera ruim ou não tem interesse na discussão dos problemas ambientais pela mídia. Deste modo, 96,6% dos participantes consideram a discussão dos problemas referentes ao

meio ambiente pela mídia importante ou ainda boa.

Verifica-se, contudo, que dentre a parcela da população que considera importante a discussão dos problemas do ambiente pela mídia, 33,6% também apresentaram dúvidas sobre o significado do Programa 3R's. Cabe ainda ressaltar que na amostra que respondeu ser boa essa discussão, o percentual aumenta para 42,0%, como pode ser visto na Figura 14.

FIGURA 14. Tabulação Cruzada sobre Problemas ambientais na mídia x Programa 3R's



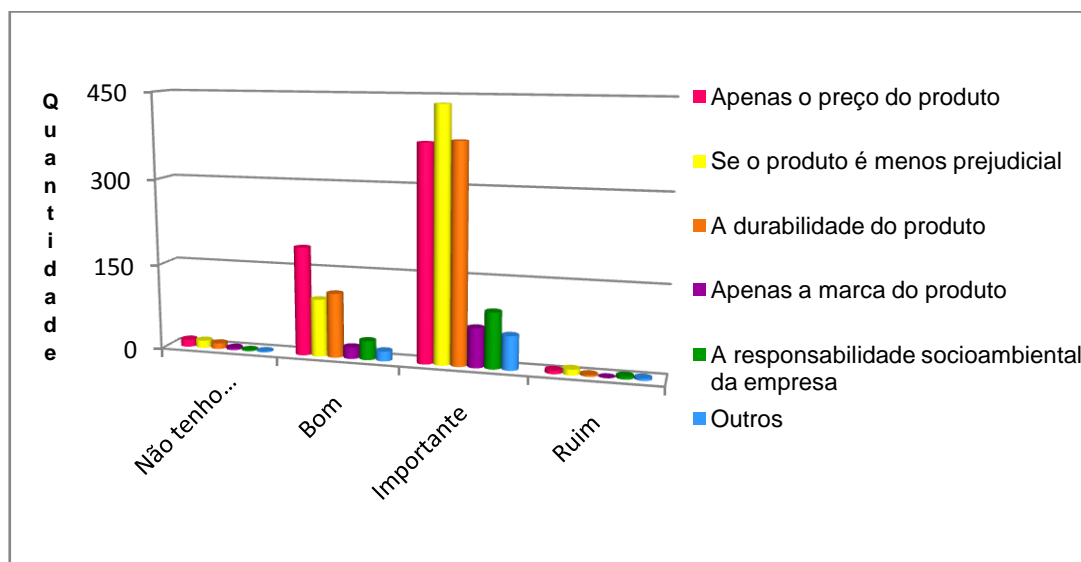
FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Por meio do cruzamento destas questões, percebe-se que a população estudada considera importante quando os problemas ambientais estão sendo discutidos longe de sua vivência, porém quando é necessário agir, adotando atitudes que sejam benéficas ao Meio Ambiente, essa relação já não é tão intensa. Isso pode ser comprovado pelo percentual de participantes que não têm conhecimento sobre o significado do Programa 3R's, constituído por ações práticas que objetivam estabelecer uma relação mais harmônica entre sociedade consumidora e natureza, visando o respeito e a preservação do meio ambiente, por meio da redução do consumo, reaproveitamento de produtos e reciclagens dos materiais.

Quando analisados os dados sobre a discussão dos problemas ambientais pela mídia e quais aspectos são considerados para a compra de um produto (Figura 15), mais uma vez fica perceptível a falta de envolvimento da

população em assuntos ambientais.

FIGURA 15. Tabulação Cruzada sobre Problemas na mídia x Escolha de um produto



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Nota-se que, mesmo a população considerando importante que os problemas ambientais estão sendo discutida na mídia, no momento da compra de um produto a maioria dos participantes (53,2%) considera basicamente o preço do produto e a durabilidade do mesmo. Enquanto 30,9% leva em consideração se o produto é menos prejudicial ao ambiente e às pessoas e apenas 6,9% considera a responsabilidade socioambiental da empresa. O restante (9,0%) considera a marca do produto ou outras informações não relacionadas ao meio ambiente.

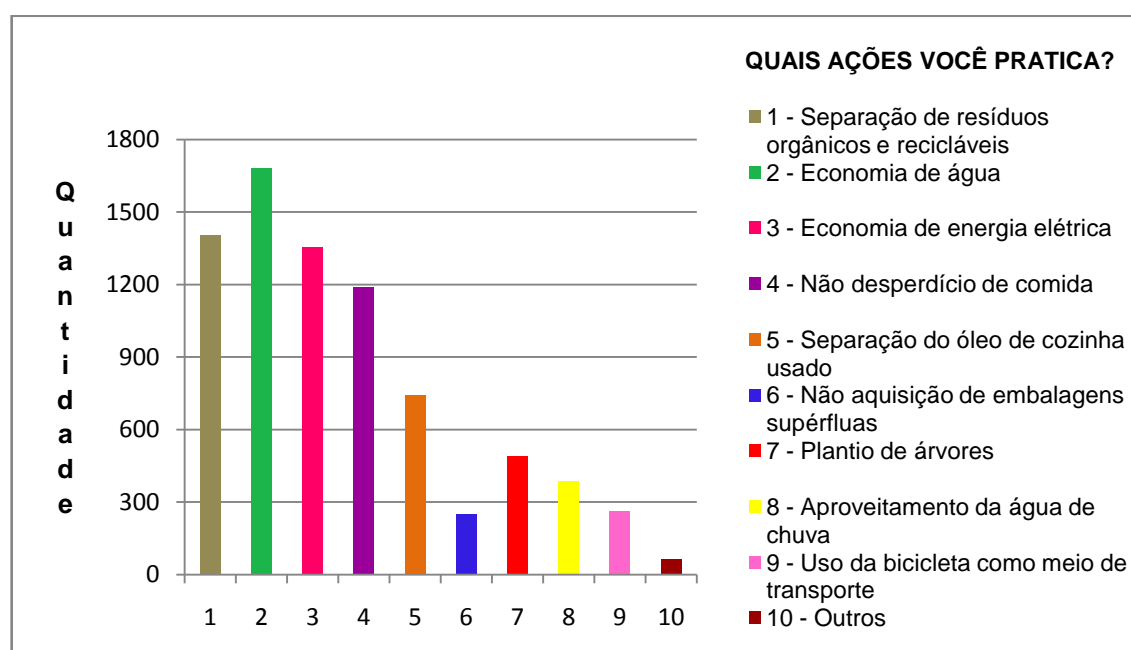
Entre os participantes que consideram a discussão dos problemas ambientais pela mídia como boa, no momento da aquisição de um produto, 68,1% dos respondentes consideram a durabilidade, a marca ou o preço do produto, somente 21,2% consideram se o produto é menos prejudicial à saúde das pessoas ou ao ambiente e 7,0% leva em consideração a responsabilidade socioambiental da empresa.

Esses dados, mais uma vez, comprovam que a população que participou dessa pesquisa não demonstra maior envolvimento com as questões ambientais. Apesar dos problemas estarem sendo cada vez mais discutidos na mídia e em diferentes contextos, como na escola e nos poderes públicos, a participação da

sociedade nas causas ambientais ainda é restrito.

Para finalizar, foi realizada análise da questão referente às práticas que contribuem para a preservação ambiental que é desenvolvida pela população, e 59,8% dos participantes declaram fazer a separação ente resíduos recicláveis e orgânicos. Contudo, nota-se que esta foi uma das únicas ações que é realizada em prol do ambiente e é desenvolvida sem considerar a relação custo-benefício, como pode ser visto na Figura 16.

FIGURA 16. Ações praticadas pelos cidadãos céu-azulenses



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Podemos observar que a população até desenvolve outras ações, mas elas ficam mais no plano de controle de gastos como economia de água (71,8%), economia de energia elétrica (57,7%) e não desperdício de comida (50,79%). Já ações como separação do óleo de cozinha usado, plantio de árvores, aproveitamento de água da chuva e não aquisição de embalagens supérfluas tiveram menores percentuais de adesão, com 31,7%, 20,8%, 16,5% e 10,7% respectivamente.

A partir da análise dos dados e da discussão realizada, percebe-se que a população apresenta conhecimento dos temas relacionados ao ambiente, bem como sabe sobre os problemas ambientais causados em decorrência do padrão

de consumo imposto pelo sistema capitalista hegemônico.

Todavia, apesar disso, ela não demonstra envolver-se com a causa, tampouco torna suas práticas como ações cotidianas em prol somente do ambiente. A grande maioria das ações apresentadas ainda possui cunho mercadológico, onde o valor econômico induz a adoção ou não das mesmas.

CONCLUSÃO

Neste estudo, chegou-se a conclusão de que o capitalismo, como sistema socioeconômico hegemônico, produz não apenas mercadorias, mas também subjetividades. A produção de subjetividades e das chamadas *necessidades desnecessárias* consiste na criação não apenas de um modelo de consumo e, sim, na produção do mundo do consumidor e do sujeito consumista.

O mercado não é simples espaço de troca de mercadorias e objetos. Ele é também um local onde são processadas as interações sociais e metabólicas. Desse modo, o consumo não é apenas um movimento de satisfação de necessidades básicas ou de apropriação de bens. Ele vai além, implicando em uma ordem de significados e posições sociais.

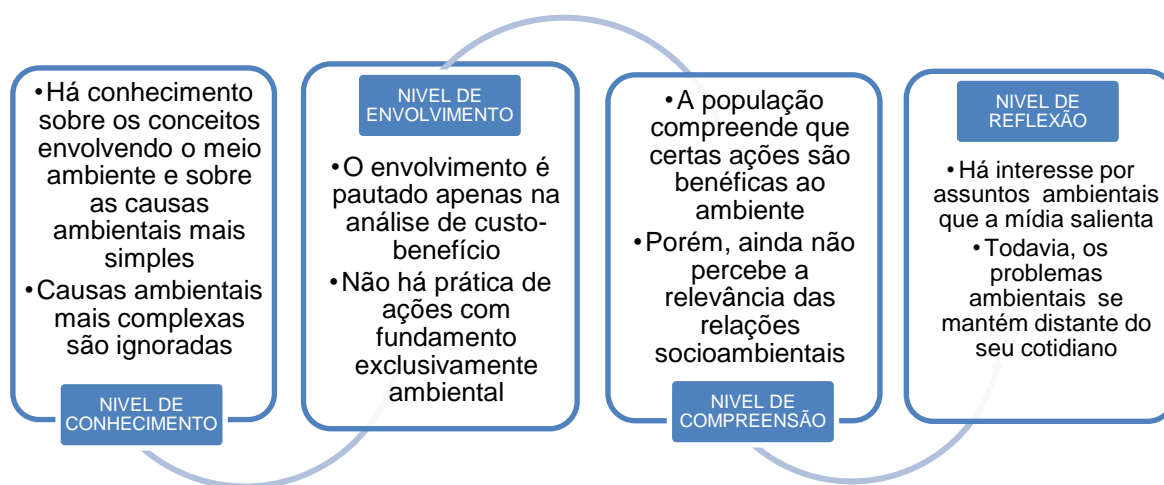
Consumir certos bens diz algo sobre quem consome, por exemplo, sua posição social, o lugar a que pertence e os vínculos que é capaz de estabelecer devido a esta aquisição. Isto significa *status* (SILVA et al., 2007). Neste sentido, pode-se afirmar que o consumo cria ordem, classifica as pessoas e as associa aos bens, ordenando informações e reorganizando os significados sobre as estruturas sociais.

E, nesta direção, percebe-se que as questões ambientais são negligenciadas em razão desse mesmo desenvolvimento econômico, a sociedade se porta como elemento excluído do Ambiente, em grande parte, pela superioridade de sua propriedade racional, legitimando a degradação da natureza. Nota-se assim que o modelo de produção e de consumo contemporâneo não é suficiente para proporcionar um convívio equilibrado e uma interação saudável entre sociedade-natureza.

Analisando a relação entre a cultura do consumo estabelecida pela filosofia capitalista e os impactos socioambientais por ela desenvolvidos, é notável que o ambiente não influencie diretamente as decisões do dia a dia da população pesquisada, que, no geral, até conhece os problemas ambientais. Mas, procura não se envolver. A população estudada ainda possui a ideia de que a degradação ambiental e social é uma questão alheia.

Frente aos problemas ambientais atuais e ao comportamento da população estudada, bem como dos valores defendidos por esta população, nota-se que há carência de consciência ambiental. Sendo assim, por meio dos dados obtidos, pode-se afirmar que a percepção ambiental desta população sugere maior envolvimento por motivos econômicos (Figura 17).

FIGURA 17. Comportamentos sociais em relação ao meio ambiente



FONTE: Elaborado pela autora (2015).

Entende-se aqui que a preocupação com a causa ambiental é superficial, fictícia, o que realmente ocorre é uma preocupação mercadológica, com vistas às relações de custo-benefício, isso pode ser comprovado pelo diagnóstico das categorias de análise, que foram idealizadas para verificar os níveis de conhecimento, envolvimento, compreensão e reflexão da população sobre os problemas ambientais, bem como a intensidade desses níveis.

Por intermédio dessa classificação, identificou-se uma lacuna na formação da sociedade contemporânea, não há visão sobre os verdadeiros riscos e as proporções do mau uso dos recursos naturais e do ambiente, não há criticidade sobre as condições socioambientais em que estão inseridos. Salvo os assuntos mais debatidos pela mídia, não há reflexão sobre a responsabilidade de cada um perante o ambiente.

Há uma ruptura entre a teoria e a prática, tem-se conhecimento de alguns

problemas, porém não se faz nada para minimizá-los. Quando a prática é realizada, o meio ambiente não é o ponto crucial de justificativa. Os problemas socioambientais são entendidos desconexos, enfim a crise ambiental é ignorada.

O desafio moderno é repensar a interdependência das relações sociedade-natureza, a existência humana, os padrões de produção e consumo, os impactos ambientais causados e, sobretudo, as suas consequências.

Neste âmbito, destaca-se a Educação Ambiental (EA), uma vez que é um processo responsável por formar sujeitos preocupados com a questão ambiental, que buscam a preservação e a conservação dos recursos naturais e a sustentabilidade, de modo holístico, considerando a dimensão econômica, social, política, ética e ecológica. Assim, a EA pode ser vista como alternativa capaz de mudar essa realidade e, em longo prazo, transformar os valores e o comportamento desta população, uma vez que constrói conhecimentos, valores sociais, habilidades e atitudes voltadas para a conservação ambiental e sua sustentabilidade.

A EA também possibilita modificar o modo como nos vemos diante da natureza, visto que institui um caráter social no indivíduo, neste sentido se destaca o sujeito ecológico, assim como o cidadão ambiental, que procura viver de modo coeso, íntegro em suas decisões, consciente do valor que o meio ambiente possui para o desenvolvimento e para a sustentabilidade social. Este cidadão se destaca por considerar a atual condição socioambiental, bem como por respeitar as perspectivas diferenciadas da cultura, do ser e do pensar humano.

O cidadão ambiental, por meio da EA, aviva a consciência de que o ser humano faz parte do meio ambiente, superando a visão antropocêntrica que faz com que as pessoas se sintam o centro de tudo. Este desperta o interesse pelas questões socioambientais.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.; ARAÚJO, M. J.; AZEITEIRO, U. Cidadania ambiental e participação: o diálogo e articulação entre distintos saberes-poderes. *Revista do Centro Brasileiro de Estudos em Saúde*. Saúde em Debate. Desenvolvimento e sustentabilidade: desafios da Rio+20. Rio de Janeiro, v. 36, n. especial, p. 46-54, jun/2012. ISSN 0103-1104.

ANNAN, K. Prefácio. In: FLAVIN, C.; FRENCH, H.; GARDNER, G.; DUNN, S.; ENGELMAN, R.; HALWEIL, B.; MASTNY, L.; MCGINN, A. P.; NIERENBERG, D.; RENNER, M. *Estado do Mundo 2002: Edição Especial da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável (Rio+10)*. Salvador: Uma, 2002. 280 p. ISBN 85-87616-05-6.

ARAÚJO, A. R. Educação Ambiental e Sustentabilidade: desafios para sua aplicabilidade. *Monografia de Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão e Manejo Ambiental em Sistemas Agrícolas*. Lavras-MG. Universidade Federal de Lavras. 2010.

ARAÚJO, T. C. A. Principais marcos históricos mundiais da educação ambiental. *Jornal Informativo Diário Ambiente Brasil*. 11 de setembro de 2007.

ASSIS, E. S. A UNESCO e a Educação Ambiental. *Em Aberto*. Brasília, v.10, n.49, jan/mar, 1991.

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999. Tradução de: Globalization: the human consequences por Marcus Penchel. ISBN 85-7110-495-6.

BAUMAN, Z. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998. Tradução de: Postmodernity and its Discontents por Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. ISBN 85-7110-464-6.

BEZERRA, A. B. C.; LAURENTI, A. L.; DANSÁ, C. V.; SANCHES, E.; JÚNIOR, L. C. B. F.; AUCÉLIO, P. Q.; PIRES, P.; PORTUGAL, S.; MARRA, T. Participação Social e Educação Ambiental: em Busca da Emancipação Cidadã. *Anais do III Encontro da ANPPAS*. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 15 de junho de 2012. Presidência da República, Brasília-DF, 2012.

_____. Ministério do Meio Ambiente. *Histórico Institucional*. 2009a. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/o-ministerio/historico-institucional>>. Acesso em 08 abr 2014.

_____. Ministério da Educação. *Um pouco da História da Educação Ambiental*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>>. 2009b. Acesso em 15 abr 2014.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. *Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007*. Brasília-DF: MMA, 2009c. 2ª ed. Série Desafios da Educação Ambiental.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. *Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2006. 204 p.

_____. Ministério do Meio Ambiente. *Manual de Educação para o Consumo Sustentável*. Brasília: Consumers international/MMA/MEC/IDEC, 2005a. 160 p. ISBN 85-87166-73-5.

_____. Ministério do Meio Ambiente. *Histórico Brasileiro*. 2005b. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historico-brasileiro>>. Acesso em 07 abr 2014.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *ProNEA: Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3ª ed. Brasília-DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005c. 102 p.

_____. Ministério da Educação. *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: Um balanço institucional - Educação Ambiental*. Secretaria de Educação Fundamental. 2003.

_____. *Decreto Nº 4.281/02*: Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília-DF, 2002.

_____. *Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999*: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Presidência da República, Brasília-DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Carta Brasileira para Educação Ambiental*. Legislação Ambiental. 1992.

_____. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, Senado, 1988.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CARTA DE BELGRADO. UNESCO/PNUMA. *Uma estrutura global para a Educação Ambiental*. Belgrado, Iugoslávia, 13 a 22 de outubro de 1975. Disponível em: <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=71>>. Acesso em 21 fev 2014.

CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (Org.). *Práticas coletivas na escola*. 1ªed. Campinas: Mercado de Letras, v.1, p.115-124, 2013.

_____. Educação Ambiental no Brasil. In: *Salto para o Futuro - TV Escola*, ano XVIII, boletim 01, mar/2008. Ministério da Educação.

_____. O sujeito ecológico. *Revista Onda Jovem*. Meio Ambiente, Edição 7, mar/2007.

_____. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004a, 156p.

_____. Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e Sociedade; trabalho, educação, cultura e participação*. Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, São Paulo, 2004b.

_____. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*, 2ª ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. *A Invenção do Sujeito Ecológico: Sentidos e Trajetórias em Educação Ambiental. Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS. 2001.

CASCINO, F. *Educação ambiental: princípios, história, formação de professores*. 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. v. 2. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

CEPA. *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada*. Universidade de São Paulo - USP. 1999. Disponível em: <<http://www.cepa.if.usp.br/energia/energia1999/Grupo2B/Hidraulica/localizacao.htm>>. Acesso em 20 set 2014.

COMBLIN, J. *O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 187 p. (Coleção Teologia e Libertação, Série VI Desafios da Cultura).

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *A implantação da Educação Ambiental no Brasil*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília-DF. 1998. 166 p.

COSTA, L. A. V.; IGNÁCIO, R. P. Relações de Consumo x Meio Ambiente: Em busca do Desenvolvimento Sustentável. *Âmbito Jurídico*. Rio Grande, XIV, n. 95, dez, 2011.

CUNHA, A. S.; LEITE, E. B. Percepção Ambiental: implicações para a Educação Ambiental. *Sinapse Ambiental*. Revista Digital do Curso de Ciências Biológicas. Betim: PUC Minas, v. 6, n. 1, p. 66-79, set., 2009. ISSN 1807-9067.

DAMO, A.; SIMÕES, C. S.; MOURA, D. V.; MINASI, L. F.; CRUZ, R. G. Paulo Freire, um educador ambiental: Apontamentos críticos sobre a educação ambiental a partir do pensamento Freireano. *Revista Desarrollo Local Sostenible*. Universidad de Málaga, v. 5, n. 13, fev., 2012.

DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO. ONU. *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*. Estocolmo, 5 a 16 de junho de 1972. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em 26 fev 2014.

DECLARAÇÃO DE TBILISI. UNESCO/PNUMA. *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*. Tbilisi, Geórgia, 14 a 26 de outubro de 1977. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>>. Acesso em 10 mar 2014.

DECLARAÇÃO DE THESSALONIKI. *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*. Thessaloniki, 8 a 12 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacaoambiental/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki>>. Acesso em 05 abr 2014.

DIAMANDIS, P. H.; KOTLER, S. *Abundância: o futuro é melhor que você imagina*. Tradução Ivo Korytowski. São Paulo: HSM Editora, 2012.

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 5ª ed. São Paulo: Global, 1998.

DÍAZ, A. *Educação Ambiental como projeto*. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2002.

DURÁN, N.; MORAES, S. G. de; KUNZ, A.; ZAMORA, P. P. Novas Tendências no Tratamento de Efluentes Têxteis. São Paulo, *Quím. Nova*, v. 25, n. 1, p. 78-82, jan/fev, 2002.

EFFTING, T. R. Educação Ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios. *Monografia de Especialização*. Marechal Cândido Rondon-PR. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Centro de Ciências Agrárias. 2007.

FERNANDES, C. O capitalismo e o advento de uma sociedade de consumo. *Revista Eletrônica Materializando Conhecimentos*. v. 1, n. 1, set/2010.

FISCHER, F. J. V. Cidadania Ambiental Global e Sustentabilidade. *Revista Eletrônica Direito e Política*. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciência Jurídica da UNIVALI. Itajaí, v. 7, n. 1, 1º quadrimestre de 2012. ISSN

1980-7791.

FLORESTA, F. A. V. A educação ambiental. In: CARVALHO, T. A. A. (Coord.). *Manual do Agente Prevencionista*. Programa de Educação Ambiental Compartilhado. 2ª ed., p. 12-24, mar/2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. *Métodos em Pesquisa Social*. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1972.

GOOGLE. *Mapa de Céu Azul Estado do Paraná*. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=mapa+de+ceu+azul+estado+do+paraná>. Acesso em 20 set 2014.

GOTTARDO, R. M. S. A educação ambiental no contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: um estudo de caso do período de 1997 a 2000. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo-SP. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2003.

GRÜN, M. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. 14ª ed. Campinas-SP: Editora Papyrus, 2012. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. ISBN 978-85-308-0433-6.

GRUPPI, L. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Rio Grande do Sul: Ed. Porto Alegre, 1980.

GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas-SP: Editora Papyrus, 1995. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

HAYEK, F. A. von. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: EXPED, 1984.

ICMBio. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade Brasileira. *Parques e Florestas Nacionais: Parque Nacional do Iguaçu*. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/parnaiguacu/guia-do-visitante.html>>. Acesso em 27 set 2014.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. *Caderno Estatístico Município de Céu Azul*. Dez/2013.

ISERHARDT, P. M.; PEREIRA, L. P.; MACHADO, E.; BONELLA, D. S. *Consciência Ambiental: A melhor forma de sobrevivência*. X Salão de Iniciação Científica – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2009.

KÖHLER, W. *Gestalt Psychology*. New York: Liveright, 1970.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. *Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil*. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto-SP. Set/2011.

LAYRARGUES, P. P. Para que a educação ambiental encontre a Educação (apresentação). In: LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-18.

LEITE, A. C. G. M. A sustentabilidade empresarial, social e as fontes de energias. In: *Boletim de Informação e sustentabilidade – BISUS*. Núcleos de Estudos do Futuro. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2ºsem, 2013, v. 1, p. 03-39.

LIMA, J. J. Temática Ambiental no Ensino Médio: O caso do Colégio Estadual Luiz Viana Filho, em Jequié – Bahia. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro-RJ. Universidade Estácio de Sá – UNESA. 2008.

LIMA, G. C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente & Sociedade (online)*. v. 6, n. 2, p. 99-119, 2003. Campinas, jul/dez 2003. ISSN 1809-4422. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2003000300007>.

LINDINO, T. C. Pós-Graduação e mercado de trabalho: exigência de formação continuada como qualificação docente. 2005. 220 p. *Tese (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005.

LOPES, C. E.; ABIB, J. A. D. Teoria da Percepção no Behaviorismo Radical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 2, p. 129-137, mai-ago, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004, 156 p. ISBN 85-87166-67-0.

MANDEL, E. *O capitalismo*. Tradução: Eduardo Velinho. Paris: Enciclopédia Universalis. 1ª ed. 1981.

MARTINS, A. O.; SOUZA, G. S. A educação sustentável do consumidor e os efeitos do consumo exacerbado no mundo capitalista. *Revista de Direito do Instituto Palatino*. n. 1, mai., 2012. ISSN 2238-3174.

MEDEIROS, C. S. O conceito de felicidade na mídia e o estímulo ao consumo permanente: A felicidade não tem preço? *Revista Sessões do Imaginário*. Porto Alegre-RS. Famecos. PUCRS, n. 21, ago., 2009.

MOLINA, S. E. *Turismo e Ecologia*. Bauru: Edusc, 2001.

MONTIBELLER-FILHO, G. *O mito do desenvolvimento sustentável*. Santa Catarina: UFSC, 2001.

MOREIRA NETO, P. R.; MELLO, L. F. Desenvolvimento econômico, população e impactos ambientais: mudanças contemporâneas no extremo leste paulista. *XVII*

Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu-MG. De 20 a 24 de setembro de 2010.

MOURA, M. A. P.; LIMA, A. J.; BEM, J. R.; TEIXEIRA, S. M. Cidadania Ambiental: Um conceito em construção. *Anais ADM 2013. Congresso Internacional de Administração, Ponta Grossa-PR. De 23 a 27 de setembro de 2013.*

MUCELIN, C. A.; BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. *Revista Sociedade & Natureza. Uberlândia, n. 20, v. 1, p. 111-124, jun., 2008.*

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental. Brasília. 2005. Série Documentos Técnicos - 5.*

OTT, C. Gestão pública e políticas urbanas para cidades sustentáveis: a ética da legislação no meio urbano aplicada às cidades com até 50.000 habitantes. Florianópolis, 2004. 198 p. *Dissertação. Mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.*

PARANÁ. *Céu Azul*. Disponível em: <www.ceuazul.pr.gov.br>. Acesso em 15 jan 2015.

PEREIRA, A.; MAIA, K. M. P. A contribuição da gestão de resíduos sólidos e educação ambiental na durabilidade de aterros sanitários. *Sinapse Múltipla. Betim, v. 1, n. 2, p. 68-80, dez/2012.*

PINTO, V. P. S.; ZACARIAS, R. Crise ambiental: adaptar ou transformar? As diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema. *Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-54, set 2009/fev 2010.*

QUINTANA, A. C.; HACON, V. O desenvolvimento do capitalismo e a crise ambiental. *Revista O Social em Questão. Ano XIV, n. 25/26, 2011, p. 427-444. ISSN 2238-9091.*

ROCHA, P. A. *Educação Holística: desafio aos educadores e educadoras da nova era. Paulo Afonso: Editora Fonte Viva/UNEB, 2010.*

SANTOS, A. R. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.*

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.*

_____. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. 3ª ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1997.190 p.*

SATO, H. Examinando as raízes. *In: COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. A implantação da Educação Ambiental no Brasil. 1ª ed. Brasília-DF. 1998. 166 p.*

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE SÃO PAULO (ESTADO). *Conceitos para se fazer Educação Ambiental*. Coordenadoria de Educação Ambiental. 3ª ed. São Paulo: A Secretaria, 1999. Série Educação Ambiental, ISSN 0103-2658.

SEIFFERT, M. E. B. *Gestão Ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental*. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

SETTI, G. A. M. *A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo*. Dez/2004.

SILVA JUNIOR, I. S. A educação ambiental como meio para a concretização do desenvolvimento sustentável. *Revista de Direito Ambiental*. v. 13, n. 50, p. 102-113, abr/jun 2008.

SILVA, F. B.; ARAÚJO, H. E.; SOUZA, A. L. O consumo cultural das famílias brasileiras. In: SILVEIRA, F. G.; SERVO, L. M. S.; MENEZES, T.; PIOLA, S. F. (Org.). *Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas*. Brasília: Ipea, 2007, v. 2. 552 p.

SKINNER, B.F. *About Behaviorism*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1974.

SORRENTINO, M. et al. Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. In: *4ª Conferência Internacional de Educação Ambiental*. Ahmedabad, Índia, 2007a.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R; FERRAZ, D. Relatos de Ahmedabad. In: *4ª Conferência Internacional de Educação Ambiental*. Ahmedabad, Índia, 2007b.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação Ambiental como Política Pública. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai/ago 2005.

SUBPLAN. Subprocuradoria-Geral de Justiça para Assuntos de Planejamento Institucional. *Informações Municipais para Planejamento Institucional*. Ministério Público do Estado do Paraná. Dez/2014.

TAMAIÓ, I. A Política Pública de Educação Ambiental. In: *Salto para o Futuro - TV Escola*, ano XVIII, boletim 01, mar/2008. Ministério da Educação. ISSN 1982-0283.

TAVARES FILHO, A. A. A arquitetura sustentável e as inovações do mercado. In: *Boletim de Informação e sustentabilidade – BISUS*. Núcleos de Estudos do Futuro. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 1ºsem/2014, v. 1, p. 03-30.

TORRES, H. G. O Nordeste urbano: grave crise ambiental. In: HOGAN, D. J.; VIEIRA, P. F (Org.). *Dilemas sócio-ambientais e desenvolvimento sustentável*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995, p. 171-192.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. 2ª ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2008. Coleção Educação Contemporânea. ISBN 978-85-7496-091-3.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Brasil, 3 a 14 de junho de 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em 08 de março de 2014.

UNESCO. *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014*. Documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005, 120 p.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 57, n. 4, out/dez 2005, p. 21-23.

WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico e Civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2001. Tradução Renato Aguiar. 144 p. ISBN 85-85910-38-0.

WHITEHEAD, A. N. *O conceito de natureza*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIN, R. K. *Estudo de caso planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANARDI, B. N. *Concepções de Educação Ambiental de Graduandas de Pedagogia. Monografia do Curso de Ciências Biológicas*. São Paulo-SP. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. 2010.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO CONSUMISTA AO SUJEITO ECOLÓGICO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Pesquisador: Anna Paula Poncio

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 24379813.8.0000.0107

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 497.461

Data da Relatoria: 17/12/2013

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem como finalidade entender a importância da relação educação-meio ambiente na construção do sujeito, de modo a demonstrar como ocorre o processo de formação do sujeito ecológico. Procura diferenciar sujeito consumista e sujeito ecológico; identificar e analisar as ações pertinentes ao sujeito ecológico, de acordo com as orientações estabelecidas no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA); e, discutir a importância da formação ambiental na construção do sujeito ecológico, com a finalidade de classificar as características do sujeito ecológico que contribuem para a formação de novos educadores ambientais. Será desenvolvido em Céu Azul/PR.

Objetivo da Pesquisa:

Entender a importância da relação educação-meio ambiente na construção do sujeito, de modo a demonstrar como ocorre o processo de formação do sujeito ecológico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Previstos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pertinente para a área.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 497.461

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado. Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

As solicitações foram atendidas pela pesquisadora.

CASCADEL, 17 de Dezembro de 2013

Assinador por:
João Fernando Christofolletti
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3272

Município: CASCADEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

APÊNDICES

APÊNDICE A

Caro Participante

Este questionário é peça fundamental no estudo sobre Sujeito Consumista e Sujeito Ecológico na Sociedade Contemporânea, desenvolvido no Mestrado em Ciências Ambientais, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Toledo. O objetivo deste é entender a importância da relação educação-meio ambiente na construção do sujeito, de modo a demonstrar como ocorre o processo de formação do sujeito ecológico; diferenciar sujeito consumista e sujeito ecológico; identificar e analisar as ações pertinentes ao sujeito ecológico, de acordo com as orientações estabelecidas no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e discutir a importância da formação ambiental na construção do sujeito ecológico, com a finalidade de classificar as características do sujeito ecológico que contribuem para a formação de novos educadores ambientais.

Este questionário é de preenchimento individual, não é necessário colocar nome e as respostas serão mantidas em sigilo.

Desde já os nossos agradecimentos pela colaboração.

Mestranda Anna Paula Poncio

Profa. Dra. Terezinha Corrêa Lindino (orientadora)

Prof. Dr. Cleber Antonio Lindino (coorientador)

DA SIGNIFICAÇÃO DO SUJEITO CONSUMISTA AO SUJEITO ECOLÓGICO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

DADOS DO PARTICIPANTE:

- a. Sexo: Feminino Masculino
- b. Idade: 18 a 29 anos 30 a 45 anos
 46 a 65 anos Mais de 65 anos
- c. Escolaridade: Fundamental incompleto
 Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior completo

QUESTÕES:

1. Como você classifica seu nível de preocupação com a questão ambiental:

Muito alto

Baixo

- () Alto () Muito baixo
 () Regular

2. Você considera a presença do Parque Nacional do Iguaçu no Município de Céu Azul importante?

- () Sim () Não

3. Você pratica alguma ação que contribua para a preservação do meio ambiente?

- () Sim () Não

4. Quais? (escolha uma ou mais)

- () Separação de resíduos orgânicos e recicláveis () Plantio de árvores
 () Economia de água () Aproveitamento de água da chuva
 () Economia de energia elétrica () Uso da bicicleta como meio de transporte
 () Não desperdício de comida () Outros: _____
 () Separação do óleo de cozinha usado _____
 () Não aquisição de embalagens supérfluas

5. Porque você pratica tais ações?

- () Não pratico nenhum tipo de ação () Porque o meio ambiente é de responsabilidade de todos e cada um deve fazer a sua parte
 () Porque o Município tem diferencial ambiental, que é a presença do Parque Nacional do Iguaçu, mais um motivo para preservar o meio ambiente () Não tem uma razão específica, apenas por fazer
 () Pratico ações sem pensar diretamente na preservação do meio ambiente () Outros. Especifique: _____

6. Quais são os locais nos quais a Educação Ambiental deve ser aplicada? (Escolha quantas alternativas achar necessário)

- () Escolas () Hospitais
 () Associações de bairro () Empresas
 () Igrejas () Em nenhuma das acima citadas
 () Repartições públicas () Em todas as acima citadas
 () Parques

7. Em sua opinião, a Educação Ambiental é um processo que tem por objetivo a preservação da natureza?

- () Sim () Não

8. Em relação aos recursos naturais, você acredita que eles podem ser extraídos da natureza sem nenhum controle?

- () Sim () Não

9. Quem são os responsáveis pela poluição da natureza e os problemas ambientais gerados?

- Todos, alguns em maiores e outros em menores proporções
 As indústrias e empresas grandes
 Ninguém, as pessoas não influenciam na poluição ambiental
 Outros. Especifique: _____

10. O que é Educação Ambiental?

- Uma nova forma de encarar o papel do ser humano no mundo, pois propõe novos modelos de relacionamentos mais harmônicos com a natureza
 É uma forma de explorar o meio ambiente, fornecendo informação que pode ser entendida como o uso dos recursos naturais e que visa apenas o crescimento econômico
 Pode ser considerada como um despertar de uma nova consciência solidária a um todo maior
 É um estudo sobre o meio ambiente, que não se preocupa com a sustentabilidade

11. Os problemas ambientais estão cada vez mais sendo discutidos na sociedade e na mídia. O que você acha disso?

- Não tenho interesse
 Bom
 Importante
 Ruim

12. O que é o Programa 3R's para você?

- Reduzir, Reutilizar, Reaproveitar
 Reduzir, Revisar, Reciclar
 Reduzir, Reutilizar, Reciclar

13. Quando escolhe um produto para comprar, que aspectos leva em consideração?

- Apenas o preço do produto
 Se o produto é menos prejudicial ao meio ambiente e a outras pessoas
 A durabilidade do produto
 Apenas a marca do produto
 A responsabilidade socioambiental da empresa
 Outros. Especifique: _____

14. Em sua opinião, os produtos descartáveis geram:

- Comodidade
 Emprego para as pessoas que sobrevivem da separação dos resíduos
 Muitos resíduos
 Utilização excessiva dos recursos naturais e degradação ambiental

15. Qual a definição de resíduo reciclável?

- É todo e qualquer resíduo proveniente das atividades humanas ou gerados pela natureza em aglomerações urbanas
 Tudo o que é descartado por não possuir mais utilidade
 São resíduos que após sofrerem uma transformação física ou química podem ser utilizados no mercado, seja sob a forma original ou como matéria-prima de outros materiais para finalidades diversas

16. O que você faz com o lixo que produz?

- Joga na lixeira
 Queima
 Separa os resíduos orgânicos e recicláveis e encaminha para a coleta seletiva
 Joga no chão ou então em terrenos baldios
- Separa resíduos para a produção de artesanatos ou outros produtos
 Faz a compostagem dos resíduos orgânicos
 Outros. Especifique: _____

17. Das alternativas descritas, qual você considera a melhor opção para a disposição do resíduo urbano gerado diariamente?

- Lixão
 Aterro sanitário
 Aterro controlado
 Incineradores
- Usina de compostagem
 Outros. Especifique: _____

18. O que significa a expressão Desenvolvimento Sustentável?

- A necessidade de desenvolvimento econômico é inevitável
 Propõe a integração entre economia, sociedade e meio ambiente, por meio do uso sustentável dos recursos naturais
- Não é possível aliar desenvolvimento econômico e preservação ambiental
 É o desenvolvimento voltado apenas para suprir as necessidades ambientais, não considerando a questão econômica

19. Você se dispõe a pagar um pouco mais por produtos ou alimentos que estão livres de elementos químicos ou agrotóxicos que prejudicam o meio ambiente?

- Sempre
 Às vezes
- Depende do produto em questão
 Nunca

20. O que é Produção Orgânica ou Produto Orgânico?

- É um modo de produção que prioriza a quantidade, enquanto a qualidade do produto não é considerada
 É produzido sem o uso de agrotóxicos e adubos químicos. A produção orgânica é baseada em processos naturais que não danificam a natureza
- É um modo de produção que empobrece o solo pelo cultivo de monoculturas, a utilização de agrotóxicos é realizada com o intuito de produzir alimentos perfeitos e sadios
 Não há diferença entre o produto cultivado de forma orgânica e o cultivado pela agricultura convencional

21. Na sua visão, sobre o consumo da água:

- Podemos usar sem controle porque é barata
 O Brasil é privilegiado por ter tantos rios em seu território, mais um motivo para economizar água
- É um recurso natural de fundamental importância para a vida, deve ser preservado e usado sem desperdício
 Consumo o que é necessário, sem considerar o fator ambiental da questão

22. Considera que pequenas mudanças de hábitos podem levar a melhoria da qualidade ambiental?

Sim

Não

23. A respeito da Biodiversidade, qual sua opinião?

O tráfico de animais silvestres não prejudica a biodiversidade de um certo local, pois a reprodução ocorre com rapidez e repõe a quantidade traficada

A biodiversidade está relacionada apenas ao conjunto de espécies de animais de um local, desconsiderando a flora, uma vez que esta não é um organismo vivo

A vantagem da exploração da biodiversidade é a diminuição e conseqüente extinção da espécie

O Parque Nacional do Iguazu abriga uma biodiversidade extensa, com a presença de borboletas, peixes, lagartos, mamíferos, entre outros animais. Abriga também diversas espécies da flora, como pinheiros, ipês e cedros

A retirada de uma determinada espécie de seu habitat natural não altera a cadeia alimentar, pois outros animais poderão ocupar a sua função

24. Quais as conseqüências da exploração da Biodiversidade?

A diminuição e conseqüente extinção da espécie

Se uma espécie é retirada de determinado ambiente, a função desempenhada por ela deixa de ocorrer, levando o local a um desequilíbrio ecológico

A vantagem da exploração da biodiversidade é a proliferação de certas espécies

A exploração da biodiversidade não afeta os processos ecológicos que continuam ocorrendo normalmente na natureza

APÊNDICE B**TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

Título do projeto: Da Significação do Sujeito Consumista ao Sujeito Ecológico na Sociedade Contemporânea

Pesquisador(es): Anna Paula Poncio

Local da pesquisa: _____

Responsável pelo local de realização da pesquisa: _____

O(s) pesquisador(es) acima identificado(s) estão autorizados a realizarem a pesquisa e coletar dados, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução nº 196/96 e suas complementares.

Toledo, 09 de outubro de 2013.

Nome(s) e assinatura(s) do(s) responsável pelo campo da pesquisa

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Da Significação do Sujeito Consumista ao Sujeito Ecológico na Sociedade Contemporânea

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:

Anna Paula Poncio (45) 9929-xxxx

Terezinha Corrêa Lindino (45) 9988-xxxx

Eu estou sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem o objetivo de Entender a importância da relação educação-meio ambiente na construção do sujeito, de modo a demonstrar como ocorre o processo de formação do sujeito ecológico, que se caracteriza por indivíduos que seguem uma orientação ecológica nas suas vidas. Fui informado que para isso será aplicado um questionário, somente com questões fechadas, sobre questões ambientais e as minhas ações frente a essas questões.

Fui alertado que durante a execução do projeto pode ocorrer algum desconforto ou mesmo constrangimento com a aplicação das perguntas. Caso ocorra algum imprevisto durante a execução deste, como eu não me sentir bem durante a aplicação das perguntas, poderá ser chamada uma ambulância para prestar socorro.

Estou ciente que a minha privacidade será respeitada, não será divulgado meu nome ou qualquer outro elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, todos os meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, sendo publicados apenas os resultados gerais. Sendo que somente poderão ser utilizados com finalidade científica.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos acerca do benefício da pesquisa que consiste em ter um parâmetro local de como as pessoas agem com relação ao meio ambiente. Ao término da aplicação das perguntas serei agradecido pela colaboração.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou

retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Anna Paula Poncio e Terezinha Corrêa Lindino, para dúvidas, questionamentos ou relato de algum acontecimento, com elas poderei manter contato, pelos telefones (45) 9929-xxxx ou (45) 9988-xxxx, respectivamente.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação nesta pesquisa.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma via ficará com o pesquisador e outra comigo. Em caso de dúvidas ou outras informações devo ligar para o Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus Toledo pelo telefone (45) 3220-3272.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, **manifesto meu livre consentimento em participar**, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: _____

Assinatura: _____

Eu, **Anna Paula Poncio**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Toledo, 09 de outubro de 2013.