



Estado do Paraná

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

# **A ECO PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS FORMAIS EXISTENTES NO SISTEMA ESCOLAR TOLEDANO**

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

Toledo – Paraná – Brasil

2019



Estado do Paraná

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

## **A ECOPEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS FORMAIS EXISTENTES NO SISTEMA ESCOLAR TOLEDANO**

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

Dissertação 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.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Corrêa Lindino

Fevereiro/2019

Toledo – PR

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Nepomoceno, Taiane Aparecida Ribeiro

A Ecopedagogia e sua relação com as práticas educativas ambientais formais existentes no Sistema Escolar Toledano / Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno; orientador(a), Prof<sup>a</sup>. Dra. Terezinha Corrêa Lindino, 2019.

103 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Centro de Engenharias e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, 2019.

1. Educação Ambiental Formal. 2. Sistema Escolar . 3. Ecopedagogia. I. Lindino, Prof<sup>a</sup>. Dra. Terezinha Corrêa. II. Título.

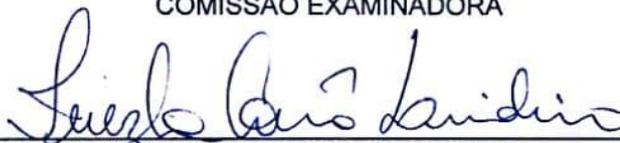
FOLHA DE APROVAÇÃO

**Talane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

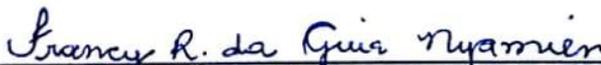
"A Ecopedagogia e sua relação com as práticas educativas ambientais formais existentes no Sistema Escolar Toledano"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais – 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:

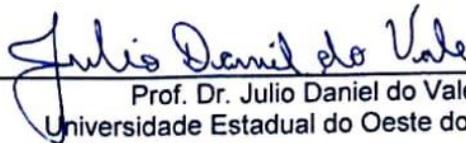
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Terezinha Corrêa Lindino  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Presidente)



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Francy Rodrigues da Guia Nyamien  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Prof. Dr. Julio Daniel do Vale  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2019.  
Local de defesa: Auditório do Gerpel – Unioeste Toledo.

“Não se pode falar de educação sem amor.”

Paulo Freire

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e pelas grandes oportunidades que me proporcionou.

A minha família que sempre foi minha base, obrigada pelo amor, carinho, auxílio, compreensão e por acreditar em meu potencial. Amo muito todos vocês!

Ao meu namorado, por ser tão compreensível comigo, pelo apoio nos momentos mais difíceis e por estar ao meu lado sempre. Obrigado pela paciência e amor que me dedicou. Te amo!

A todos os meus amigos, que me apoiaram e, de alguma forma contribuíram com meu crescimento. Aos meus colegas do mestrado, pela amizade, convivência agradável e troca de experiências.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais pela acolhida.

A todos os professores das disciplinas do mestrado pelos conhecimentos compartilhados.

A minha orientadora professora Dra. Terezinha Corrêa Lindino, de forma especial, por ter me auxiliado durante este trajeto, pela paciência, pelas críticas, sugestões, elogios, pela compreensão nos momentos de dúvidas, pelos ensinamentos e constante apoio e, acima de tudo por confiar em mim e acreditar em meu trabalho. Você merece meu eterno agradecimento!

As instituições do sistema escolar de Toledo-PR, que aceitaram participar desta pesquisa. Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho o meu muito obrigado!

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>i</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>ii</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>iii</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>iv</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vi</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – PRINCIPAIS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>17</b>
1.1 Mas, o que é Educação?.....	20
1.2 Educação Ambiental: Conceitos e Reflexões.....	23
1.3 A Educação Ambiental na Forma da lei Brasileira.....	30
<b>CAPÍTULO II – ECOPELAGOGIA: EM BUSCA DE UM NOVO PLANETA TERRA.....</b>	<b>35</b>
2.1 A Ecopedagogia: da Concepção aos Dias Atuais.....	38
2.2. A Ecopedagogia por Gadotti .....	48
2.3 Ecopedagogia no Sistema Escolar.....	57
2.3.1 A Ecopedagogia no Contexto da Ambientalização Curricular.....	60
2.3.2 A Ecopedagogia e sua Relação com os PPPs e as Ciências Biológicas.....	63
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>65</b>
3.1 Aspectos Gerais do Município de Toledo – PR.....	66
3.2 Caracterização das Unidades Escolares.....	69
3.3 A Pesquisa Documental e seus Desdobramentos.....	70
<b>CAPÍTULO IV – A ECOPELAGOGIA NO SISTEMA ESCOLAR TOLEDANO: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>73</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CEMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CONAMA</b>	Conselho Nacional do Meio Ambiente
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>ILPEC</b>	Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação
<b>IPARDES</b>	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>IPF</b>	Instituto Paulo Freire
<b>MMA</b>	Ministério do Meio Ambiente
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PNEA</b>	Política Nacional de Educação Ambiental
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
<b>PNUMA</b>	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROFEA</b>	Programa de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente
<b>PRONEA</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SISNAMA</b>	Sistema Nacional de Meio Ambiente
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNFCCC</b>	Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima

**LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1</b>	Correntes e macrotendências de Educação Ambiental.....	24
<b>FIGURA 2</b>	Tipologia das modalidades educativas da Educação Ambiental.....	32
<b>FIGURA 3</b>	Condições necessárias ao Desenvolvimento Sustentável.....	42
<b>FIGURA 4</b>	Condições indispensáveis à construção de uma sociedade sustentável.....	43
<b>FIGURA 5</b>	Aspectos essenciais para o processo educativo de concretização da Cidadania Planetária.....	44
<b>FIGURA 6</b>	Princípios fundantes da proposta ecopedagógica.....	46
<b>FIGURA 7</b>	Objetivos da Ecopedagogia.....	50
<b>FIGURA 8</b>	As práticas ambientais na perspectiva da Educação Ambiental e da Ecopedagogia.....	54
<b>FIGURA 9</b>	Planejamento para construção da Cidadania Planetária.....	55
<b>FIGURA 10</b>	Modelo de Sistema Escolar e sua relação com a sociedade.....	58
<b>FIGURA 11</b>	Diagrama Circular de um currículo ecopedagógico ambientalizado.....	62
<b>FIGURA 12</b>	Mapa de localização geográfica do município de Toledo-PR.....	66
<b>FIGURA 13</b>	Instituições do Sistema Escolar de Toledo-PR selecionadas.....	70
<b>FIGURA 14</b>	Frequência no uso dos termos nos documentos das escolas analisadas.....	88
<b>FIGURA 15</b>	Palavras que ocorrem especificamente nos documentos de cada escola analisada.....	89

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b>	Frequência no uso dos termos no Projeto Político-Pedagógico da I-A.....	75
<b>GRÁFICO 2</b>	Frequência no uso dos termos no relato descritivo sobre o projeto: Plantas na minha casa da I-A.....	76
<b>GRÁFICO 3</b>	Frequência no uso dos termos no Projeto Político-Pedagógico: Cidadão ambiental da I-B.....	78
<b>GRÁFICO 4</b>	Frequência no uso dos termos no Projeto Produção de sabão com óleo e resíduo vegetal.....	81
<b>GRÁFICO 5</b>	Frequência no uso dos termos no Projeto litoral nota CEM.....	82
<b>GRÁFICO 6</b>	Frequência no uso dos termos no Projeto de prevenção à proliferação do mosquito <i>Aedes aegypti</i> .....	84
<b>GRÁFICO 7</b>	Frequência no uso dos termos no Projeto de Gerenciamento de resíduos sólidos.....	86

**LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b>	Diferentes percepções sobre a Ecopedagogia.....	40
<b>QUADRO 2</b>	Atividades desenvolvidas em projetos ambientais em Toledo-PR...68	
<b>QUADRO 3</b>	Categorias de análise.....	72

NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro. **A Ecopedagogia e sua relação com as práticas educativas ambientais formais existentes no sistema escolar toledano**, 2019. 103f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/*Campus* Toledo, 2019.

## RESUMO

O planeta terra passa por uma crise ambiental, emanada por circunstâncias de ordem social, política e econômica. As dimensões atingidas pela crise planetária têm colocado em ameaça a sobrevivência da própria civilização. Por isso, muitos olhares têm sido lançados para o meio ambiente e para as formas de educação voltadas a ele. Neste sentido, a Educação Ambiental tem sido debatida em diversos âmbitos, inclusive no escolar. Nota-se que sua concretização depende da transformação das práticas, as quais geralmente são realizadas de forma pontual, sem sentido para quem o pratica. Dentro dessa conjuntura, emerge a Ecopedagogia que pretende despertar o olhar das pessoas para uma forma de ser e estar no planeta, enfatizando uma convivência harmônica entre todos os integrantes da comunidade planetária, sendo que esses saberes podem ser alcançados pela cidadania planetária. Ela amplifica a Educação Ambiental proporcionando-lhe meios para pensar as práticas ambientais de outras maneiras, sinalizando caminhos para sua efetivação. Não tem a intenção de começar novamente, pelo contrário ela propõe a ressignificação das ações ambientais existentes, como um imperativo permanente de reconstrução planetária. Desta forma, esta pesquisa procurou compreender quais são as propostas curriculares apresentadas pela Ecopedagogia e em que ela se diferencia da proposta de Educação Ambiental, no que tange às práticas educativas ambientais desenvolvidas nas escolas de Educação Básica, no município de Toledo-PR? O objetivo central foi em analisar as atividades práticas destinadas à Educação Ambiental instituídas nos Projetos Políticos Pedagógicos de quatro instituições do sistema escolar toledano, de modo a elaborar indicadores que corroboram com a criação e a manutenção do conceito de cidadania planetária. Esta pesquisa é de cunho exploratório e utiliza-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. O estudo dos documentos foi realizado com base na análise de conteúdo e, com base nas categorias de análise elaboradas. Por meio dos estudos realizados, foi possível constatar que as práticas ambientais formais em sua maioria vêm sendo realizadas com base em traços conservacionistas e pragmáticos. Também foi possível identificar algumas ações são reducionistas e pontuais, estando projetadas para a mudança de comportamentos, e isso tem as tornado frágeis. Notou-se que grande parte dessas ações ambientais não está sendo realizadas de forma transversal e interdisciplinar, conforme previsto pela legislação. De modo geral, as quatro instituições apresentam lenta evolução no processo de superação das práticas tradicionais, e, portanto, a Ecopedagogia emerge de forma incipiente e tímida. Mas, ainda assim, acredita-se que a Ecopedagogia representa uma proposta que pode mudar a forma de viver, aprender, transformar e aprimorar as ações ambientais desenvolvidas pelas instituições analisadas, sendo este um desafio complexo, mas não impossível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; Ações Ambientais; Proposta Ecopedagógica.

NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro. **The Ecopedagogy and your relationship with educational practices environmental formal existing in the school system toledano**, 2019. 103f. Dissertation (Master's Degree Program in Environmental Sciences) – West Paraná State University, Unioeste/ Toledo *Campus*, 2019.

### ABSTRACT

The planet Earth passes through an environmental crisis, issued by circumstances of social, political and economic order. The dimensions affected by global crisis have placed on threatens the survival of civilization itself. So many looks have been released to the environment and to the forms of education geared to him. In this sense, environmental education has been discussed in several areas, including in schools. Note that your implementation depends on the transformation of practices, which are usually performed so punctual, meaningless to whom the practice. Within this context, emerges the Ecopedagogy you want to wake up to the look of the people to a way of being and being on the planet, emphasizing a harmonic coexistence between all members of the global community and these knowledge can be achieved by planetary citizenship. She amplifies the environmental education providing you with means to think about the environmental practices of other ways, signaling paths for your implementation. Has no intention to start again, on the contrary it proposes the ressignification of the existing environmental actions, as a permanent imperative of planetary reconstruction. In this way, this research sought to understand which are the curricular proposals presented by Ecopedagogy and in which it differs from the proposal of Environmental Education, regarding the environmental educational practices developed in the Basic Education schools, in the Municipality of Toledo-PR? The central objective was to analyze the practical activities for Environmental Education instituted in the Pedagogical Political Projects of four institutions of the Toledo school system, in order to elaborate indicators that corroborate with the creation and maintenance of the concept of planetary citizenship. This research is exploratory and uses bibliographic and documentary research techniques. The study of the documents was carried out based on the content analysis and, based on the analysis categories elaborated. Through the studies carried out, it was possible to verify that formal environmental practices are mostly carried out based on conservationist and pragmatic traits. It was also possible to identify some actions that are reductionist and punctual, being designed to change behavior, and this has made them fragile. It was noted that a large part of these environmental actions are not being carried out in a transversal and interdisciplinary way, as provided by the legislation. In general, the four institutions are slowly evolving in the process of overcoming traditional practices, and therefore, Ecopedagogy emerges in an incipient and timid way. But still, it is believed that Ecopedagogy represents a proposal that can change the way of living, learn, transform and improve the environmental actions developed by the analyzed institutions, a complex but not impossible challenge.

**KEY-WORDS:** Environmental Education; Environmental Actions; Ecopedagogical Proposal.

## INTRODUÇÃO

Para entender o Ambiente natural e social em que vivemos, temos que compreender sua complexidade e limitação. Desta forma, o universo não pode ser visto como parte ou entidades separadas, mas sim como um todo que nos provoca a ampliar nossa visão de mundo, de evolução, de expansão e de interação (LEFF, 2002). Nesse contexto, muitos são os olhares para o meio ambiente, visto que atualmente a crise apresentada manifesta a grandeza da devastação e consumismo instituídos e, neste ínterim, o controle e a manipulação da natureza vem sendo discutida e repensada, tanto pelo homem quanto pela ação do homem.

Vários são os mecanismos utilizados, mas, para esta pesquisa, ateremos ao *modus operandi* de como a exploração está sendo alimentada pelo consumismo e de que modo esta ação influencia a cultura ambiental desenvolvida pela sociedade. Os conflitos ambientais globais têm suas raízes no âmago da crise educacional (CAPRA, 2006), e cultural, por isso é necessário estudar as formas de pedagogia adotadas no ato de se ensinar, sobretudo, a ler o mundo, como aponta Freire (1992), e a analisar as práticas desenvolvidas em uma sociedade capitalista.

Cabe ressaltar que ao ler o mundo, vale-se canalizar a ótica da educação emocional que nos situa ante aos enigmas do universo, possibilitando a emoção de sentir-se parte do contexto e nos permite desenvolver práticas que colocam em xeque a evolução do ser humano. Com o agravamento do desequilíbrio mundial desenvolveram-se estratégias educativas para a formação ambiental, contudo, ao perceber o seu insucesso, identifica-se a urgência de um olhar mais atento sobre as práticas ambientais realizadas no âmbito formal e suas significações.

Sendo assim, nos últimos anos, estudado por Moacir Gadotti no Brasil, a Ecopedagogia vem emergindo como proposta pedagógica para a construção de uma sociedade sustentável formada por uma civilização capaz de reconhecer o planeta como uma única comunidade, como elencando na Carta da Ecopedagogia:

A sustentabilidade econômica e a preservação do meio ambiente dependem também de uma consciência ecológica e esta da educação. A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1999, p. 01).

Além disso, a proposta ecopedagógica condiz com os novos paradigmas educacionais, porque ela é capaz de integrar a teoria e a prática e ir além, despertando o ser humano para uma nova forma de viver. Como afirma Halal (2009, p. 101), a Ecopedagogia:

[...] está voltada à formação de cidadãos ativos com as questões ambientais. Cabe então à escola inserir em seu projeto político pedagógico e no planejamento escolar, objetivos e conteúdos curriculares que sejam oriundos da prática cotidiana de sua clientela para se tornarem significativos para os mesmos. Pois, somente por meio de ações e reflexões é que se adquire saberes necessários para aprender a conhecer, a ser, a fazer e a conviver. Esses saberes deverão subsidiar as ações, decisão a fim de perceber o outro a garantir o respeito e a harmonia consegue, com o outro, as nações, a natureza e o planeta.

Por meio da ressignificação das ações ambientais teóricas e práticas, ecopedagogia tem a intenção de valorizar uma aprendizagem fundamentada em sentidos, segundo Gadotti, (2000) a educação para o planeta se concretiza mais pela sensibilidade do que pelo nível de consciência ambiental. Logo, não adianta adentrar temas sobre o ambiente se não educar para uma compreensão de mundo e, por conseguinte, nota-se que a Ecopedagogia se alia à Educação Ambiental - temática obrigatória, segundo a Lei 9.795/1999, incorporando-a e proporcionando novas estratégias, orientações e meios para a sua realização concreta.

No entanto, a Ecopedagogia dispõe-se a transcender “[...] o limite de ações pontuais no cotidiano, a inserir a crítica à sociedade atual em diversos aspectos, a projetar uma nova relação com a natureza fundamentada numa outra relação entre os seres humanos” (RUSCHEINSKY, 2004, p. 52). Mas, ela requer a reorientação dos currículos, para que se contemplem o que é significativo para o aluno e contribuam com o desenvolvimento de um modelo de civilização sustentável.

Neste sentido, torna-se essencial compreender quais são as propostas curriculares apresentadas pela Ecopedagogia e em que ela se diferencia da proposta de Educação Ambiental, no que tange às práticas educativas ambientais desenvolvidas nas escolas de Educação Básica, no município de Toledo-PR. Para tanto, serão analisadas as ações práticas destinadas à Educação Ambiental instituídas nos Projetos Políticos Pedagógicos de quatro instituições do sistema escolar toledano, de modo a elaborar indicadores que corroboram com a criação e a manutenção do conceito de cidadania planetária defendida na Ecopedagogia.

E, para tratar da problemática apresentada, o presente texto será organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, que trata dos *Principais aspectos da educação e Educação Ambiental* discute-se o conceito de Educação e Educação Ambiental, enfatizando a trajetória histórica percorrida por ela, até chegar aos dias atuais. Aborda-se também alguns aspectos da Educação Ambiental formal, fazendo apontamentos sobre como ela é retratada na legislação brasileira.

No segundo capítulo, intitulado como *Ecopedagogia: em busca de um novo planeta terra*, apresenta-se a Ecopedagogia em sua concepção e os caminhos que ela trilhou para adquirir a relevância que possui atualmente. Do mesmo modo, foi discorrido sobre seus princípios, mencionando principalmente como ela é percebida por Moacir Gadotti. Neste capítulo, ainda foram realizados alguns apontamentos acerca da relação da Ecopedagogia com a ambientalização curricular, com os Projetos políticos pedagógicos e as Ciências Biológicas e assim, destacou-se as possibilidades de sua incorporação ao sistema escolar.

No terceiro capítulo *Metodologia da pesquisa* apresenta-se a trajetória percorrida na pesquisa. Portanto, apresentam-se as escolas selecionadas para a pesquisa e as características do município que elas se inserem. Além disso, evidenciaram-se os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, sendo eles: pesquisa bibliográfica e documental com base na análise de conteúdo.

No quarto capítulo denominado *A Ecopedagogia no Sistema Escolar Toledano*, apresenta-se como as instituições analisadas entendem e praticam a Educação Ambiental, bem como sua relação com a proposta ecopedagógica. Também se enfatiza os caminhos que podem ser trilhados para alcançar um perfil de cidadão planetário, principal objetivo da Ecopedagogia.

E, por fim, apresenta-se a *Conclusão*, na qual defendemos a importância da articulação entre a Educação Ambiental e a Ecopedagogia, como elementos base para a formação ambiental.

## CAPÍTULO I

### PRINCIPAIS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde os primórdios a espécie humana buscou formas de intervir sobre o meio ambiente, transformando-o para atender às suas necessidades (CARVALHO, 2017). No entanto, tais interferências culminam em diferentes impactos ambientais que decorrem do tipo de relação que o ser humano vem estabelecendo com o meio ambiente.

Diante da preocupação com a problemática ambiental, observou-se a emergência da expressão *Educação Ambiental*, sendo o primeiro registro desta expressão evidenciado durante o Encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza realizada em Paris no ano de 1948 (BRASIL, 2007). Naquela época, a Educação Ambiental era pensada em um nível de responsabilidade individual, cujo objetivo consistia na integração entre homem e meio ambiente, com vistas a uma convivência equilibrada e harmônica.

Desde então, o surgimento de diversos acontecimentos passaram a colaborar com a solidificação e expansão da Educação Ambiental. No entanto, os rumos da Educação Ambiental foram estabelecidos somente a partir de 1972, com a Conferência de Estocolmo, onde esta ganhou destaque, e foi inserida na agenda internacional (BRASIL, 2007). A Educação Ambiental passou a ser considerada como um imperativo de ordem tanto individual quanto coletiva. Segundo Dias et al. (2016), a Educação Ambiental foi indicada como uma maneira de se combater e criticar os problemas ambientais em evidência na época, sendo esta uma das principais recomendações da conferência.

Durante o I Seminário Internacional de Educação Ambiental em Belgrado (antiga Iugoslávia), realizado em 1975, foi lançado o Programa Internacional de Educação Ambiental, onde foram apontadas indicações para o futuro. Este seminário contou com a participação de especialistas de 65 países e como resultado obteve-se a Carta de Belgrado (BRASIL, 2007).

O documento reforça a necessidade de uma nova ética ambiental, fundada na “[...] erradicação da pobreza, do analfabetismo da fome, da poluição, exploração e dominação humana” (JUNQUEIRA; KAWASAKI, 2017, p.171). Neste evento, a

Educação Ambiental se tornou um objetivo educativo, que deveria ultrapassar os espaços educacionais e atingir destaque nos mais diversos segmentos sociais (SANTOS; LEAL, 2016).

Posteriormente, em 1977, aconteceu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia (antiga União Soviética). O evento foi organizado pela UNESCO e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). São provenientes deste encontro os parâmetros que norteiam a Educação Ambiental no mundo todo (BRASIL, 2007). Em 1983, como uma consequência prática de Estocolmo, foi criada a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, a qual tem como objetivo elaborar propostas em âmbito planetário, com base na resolução dos problemas relacionados com meio ambiente e desenvolvimento (SORRENTINO et al., 2005)

E, em 1987, é anunciado o conhecido Relatório Brundtland (*Nosso Futuro Comum*) formulado pela comissão supracitada, o qual estabelece desenvolvimento sustentável como sendo aquele capaz de satisfazer as necessidades atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir as suas próprias necessidades (SORRENTINO et al., 2005). Ainda em 1987, em Moscou na Rússia, realizou-se o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente. Neste Congresso foi evidenciada a essencialidade da inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino e a formação de recursos humanos para as áreas não formais e formais da Educação Ambiental (MEDINA, 1997).

Em 1992, no Rio de Janeiro, vinte anos após a Conferência de Estocolmo, aconteceu a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92). A qual possibilitou a elaboração de um plano de ação para o século XXI. Como principal produto desta conferência observa-se o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que estabelece elementos norteadores da educação para as sociedades sustentáveis, colocando em pauta a indispensabilidade da construção de um pensamento embasado na criticidade, pluralidade e interdisciplinaridade (BRASIL, 2007).

Este tratado ressalta a necessidade dos processos participativos para a melhoria do meio ambiente e qualidade de vida. Determina a vinculação entre a sustentabilidade e as políticas públicas de Educação Ambiental, sinalizando princípios e um plano de ações para educadores ambientais. Outro produto da Eco-

92 foi a Agenda 21, que consiste em um plano de ação local e global, a ser adotado por organizações do sistema das Nações Unidas, governos e sociedade civil, em todas as áreas de meio ambiente impactado pela ação antrópica (BRASIL, 2007).

Após a Eco-92, no que se trata de Educação Ambiental, destaca-se, o I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, realizado na cidade mexicana de Guadalajara, em 1994, o qual tinha como objetivo criar, fortalecer e consolidar um mecanismo de cooperação em prol da Educação Ambiental (BRASIL, 2005). E a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, realizado em Tessalônica na Grécia, no ano de 1997. Este último culminou em um documento projetado para a necessidade de vinculação entre ações de Educação Ambiental e princípios éticos, culturais e de sustentabilidade (SORRENTINO, 1998).

Em 2002, em Johannesburgo na África do Sul, realizou-se a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10). Esta tinha como principal finalidade avaliar as decisões tomadas na Conferência do Rio, em 1992. Em 2012, dez anos após a Rio+10, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Natural (Rio+20), cujo objetivo consistia na reafirmação do acordo político com o desenvolvimento sustentável, mediante a análise das lacunas e do progresso na concretização das disposições da Eco-92, assim como, o debate de assuntos emergentes (OTERO; NEIMAN, 2015).

A Educação Ambiental é capaz de proporcionar o debate entre os mais diversos assuntos. Neste sentido, mais recentemente, em 2015 no Japão, foi firmado o “Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030”, que se insere na esfera dos desastres ambientais, e trata a Educação Ambiental como uma ferramenta indispensável para possibilitar uma melhor compreensão de risco de desastres socioambientais (MARTINS et al., 2017).

No ano de 2015 foi publicada a Carta Encíclica Laudato Si, que trata do cuidado que se deve ter com o planeta terra, de autoria do Papa Francisco. Neste documento, ressalta-se o caráter de influência da educação para a responsabilidade ambiental (NEVES et al., 2016), e seu potencial de transformação do atual tratamento destinado ao meio ambiente. Assim, visando a erradicação da pobreza, a proteção do meio ambiente e das pessoas, em setembro de 2015, líderes mundiais se reuniram em Nova York e estabeleceram um plano de ação: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (PNUD, 2016).

Documento importante este, pois, mesmo sem se referir à Educação Ambiental de forma direta, ressalta a educação como promotora de competências para o pensamento crítico e reflexão das questões sociais e ambientais, habilidades essas que são necessárias ao desenvolvimento sustentável.

Assim, em Paris na França, no mesmo ano, foi realizada a 21ª Conferência das Partes (COP21) da UNFCCC a qual tinha como intuito discutir a redução das emissões de gases efeito estufa, intensificar a resposta mundial ante ao prenúncio das mudanças climáticas e fortalecer a capacidade de superação os impasses resultantes dessas alterações (MMA, 2017). E, como resultado firmou-se o Acordo de Paris para a mudança da realidade ambiental (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

No ano de 2016, em Istambul na Turquia, aconteceu a 1ª Cúpula Mundial Humanitária, a qual teve como objetivo estabelecer compromissos para a minimização da crise humanitária mundial (VICTOR, 2016). Contudo, cabe ressaltar que a Educação Ambiental não é elencada de forma explícita nos documentos finais da Cúpula Mundial Humanitária. Ela foi considerada como uma das ferramentas que poderia auxiliar, já que a crise atual não se restringe apenas ao ambiental, mas também à própria sociedade.

A trajetória percorrida pela Educação Ambiental foi importante para a reafirmação de sua indispensabilidade no contexto atual, a qual recebeu definições que foram aprimoradas pela legislação brasileira. Além do mais, percebe-se que nos últimos anos a Educação Ambiental não se dirigiu exclusivamente às questões ambientais, mas emergiu atrelada à múltiplas dimensões e contextos, que é imprescindível para reafirmar sua amplitude e abrangência.

### 1.1 MAS, O QUE É EDUCAÇÃO?

Para falarmos sobre Educação Ambiental torna-se necessário rever, antes de tudo, que o conceito de Educação é um instrumento de transformação capaz de modificar o modo de ser de um indivíduo. Neste sentido, ela não pode ser compreendida como uma forma de reprodução e dogmatismo, visto que sua principal atuação indica a possibilidade de mudanças sociais, culturais e políticas aos que dela utiliza no que diz respeito à forma de perceber o mundo que os cerca.

Teixeira et al. (2007, p.85) defende que a Educação pode ser entendida como:

[...] uma das alternativas pela qual o ser humano pode conquistar a sua condição de cidadão. Um processo em que, como seres humanos, em um diálogo constante, buscam a alternância entre sujeito e objeto do conhecimento. Nesse âmbito, busca-se uma Educação que questione as relações com o outro e com o mundo e que não seja restrita ao espaço escolar, mas que se desenvolva na dinâmica dos processos sociais, assumindo-se, portanto, como movimento e ação transformadora (TEIXEIRA et al., 2007, p.85).

Educar consiste nas ações que são desenvolvidas “[...] sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano” (CALLEJA, 2008, p. 109). Neste caso, a aculturação da sociedade contemporânea converge para uma mudança na estruturação do modo de perceber o ambiente e seus componentes.

O homem “[...] rompe radicalmente com a noção primitiva e tradicional de pertencimento a uma entidade organicamente indissociada, passa a ignorar a já frágil capacidade de prever a ocorrência de impactos ambientais diante do crescente ritmo de exploração da natureza” (LAYRARGUES, 2012, p. 81). E a educação torna-se um saber essencial para a formação desse sujeito, pois:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver (BRANDÃO, 2013, p. 7).

Dessa forma, ela ultrapassa o sentido de transmissão ou imposição de valores culturais entre gerações, já que é um “[...] processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos” (GATTI, 2016, p. 163).

Para além, a Educação consiste em um processo amplo e complexo, visto que ela pode ser compreendida como um imperativo essencial para reduzir as desigualdades sociais, tendo em vista que oferece possibilidades para uma formação crítica e emancipatória. Educar, então, não seria como afirma Durkheim (2012), a transmissão da cultura de uma geração para outra. Mas, a conexão de cada indivíduo com seu universo interior e exterior (aquele que o cerca).

Por outro lado, observa-se uma visão uma entre ensino e educação. Nesse caso, cabe ressaltar que ensino e educação possuem uma base muito distinta. Assim, ensino refere-se ao ensinamento de instruções, conteúdos e conhecimentos, enquanto que educação vai além do ensinar, esta possui um sentido mais amplo, que abrange aprendizagens curriculares, assim como valores e condutas que se propõem a capacitar o indivíduo em sua totalidade (MARQUES; OLIVEIRA, 2016).

Desse modo, o ensino reside “[...] na transmissão de conhecimento enquanto educação visa a transmissão dos valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo, de forma a fazê-la funcionar como um único corpo orgânico” (MARQUES; OLIVEIRA, 2016, p.190). E, portanto, o conhecimento apresenta-se como sendo inerente à atividade humana e, com o passar dos anos uma amplitude de conhecimentos humanos vem se expandindo, assim, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem contribuído para uma complexidade de transformações que tem se arraigado pela sociedade, e isso tem se traduzido em mudanças marcantes dos estilos de vida e dos próprios valores da sociedade.

A natureza passa então a ser quantificada e mercantilizada, sendo compreendida, portanto, como objeto de satisfação das necessidades humanas (GRUN, 2000). Como decorrência deste processo, a vasta diversidade de impactos ambientais surge como uma consequência da cultura moderna, fundamentalmente marcada pela falta de estabelecimento de relações harmônicas e equilibradas entre sociedade e o meio ambiente. Esta perplexidade está implicada em uma preocupação entre as atitudes na relação homem-ambiente, estabelecida pelo discurso emergente, conhecido recentemente como Educação Ambiental.

Como dito anteriormente, a instrução faz parte do ensino, e este por sua vez reside no seio dos espaços escolares, sendo a instrução uma das atribuições da escola. Em outra face, a educação é configurada como um importante instrumento para a promoção de cidadãos plenos (MARQUES; OLIVEIRA, 2016), um intrincado processo social.

Para uma melhor compreensão, pode-se indicar que a educação se constitui como uma totalidade, a qual depende das instruções assimiladas, representadas por parcelas adquiridas no processo de ensino. E é no desenrolar deste processo que o ensino e a educação se ratificam.

Sem dúvida, entre a instrução e a educação, existe um meio-termo: a Educação Ambiental. Em vista disso, a Educação Ambiental pode ser caracterizada como o grande salto da Educação, o impulsionamento imprescindível. Todavia, diante da crise contemporânea o que tem se percebido, é que sem saber como proceder e avançar rumo à sustentabilidade, à redução das desigualdades sociais e de condições básicas de sobrevivência, diversos educadores perceberam e recorreram à teoria como uma das possibilidades para dar esse salto.

Por intermédio da pedagogia, é possível realizar um ensino com mais significado, oferecendo um novo sentido educativo voltado ao entendimento da realidade socioambiental, que ultrapassa o espaço escolar. Assim as ações, interpretações e reflexões tornam-se relevantes para todo o entorno, a mudança dos hábitos e a compreensão da interdependência se ampliam para um campo maior de abrangência: a sociedade. Nesse caso, a pedagogia pode colaborar com o avanço da Educação Ambiental.

## 1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS E REFLEXÕES

A Educação Ambiental abrange processos necessários para a reconstrução de conhecimentos, que atrelados aos saberes ambientais, podem provocar ações e competências direcionadas à transfiguração das relações socioambientais.

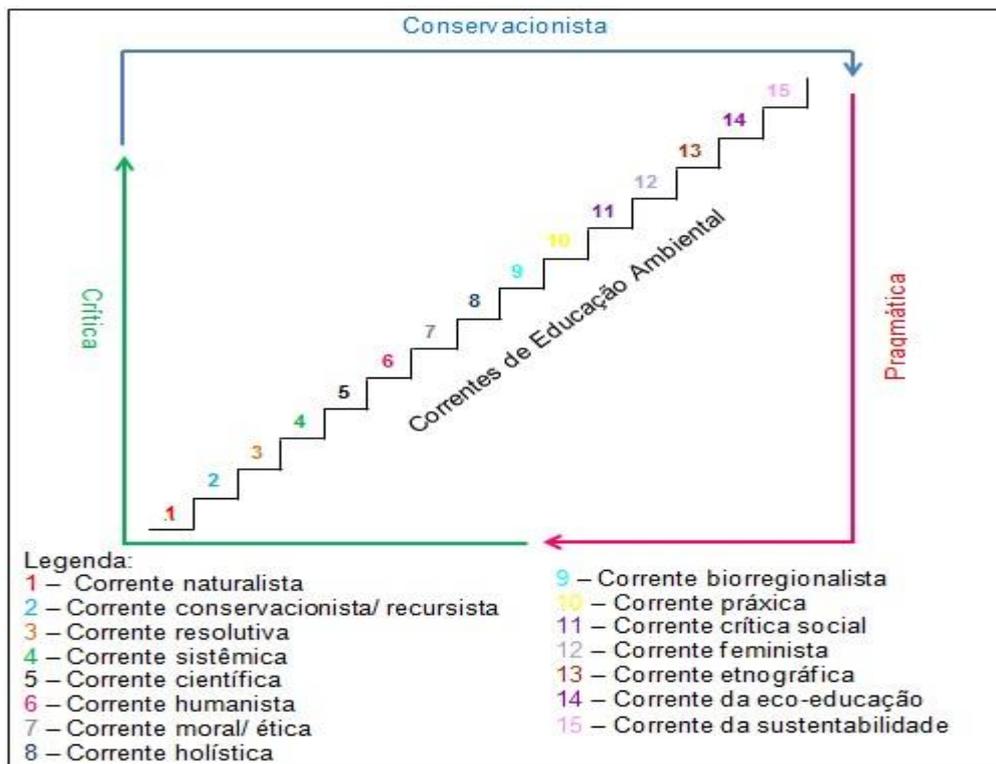
A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das **tomadas de decisões** e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DE TBILISI, 1977, online).

Essas proposições evidenciadas implicam em uma variedade de saberes que vão sendo estabelecidos conforme as experiências vivenciadas por cada sujeito. Por meio dessa amplitude de saberes é possível conquistar uma nova visão da realidade. Como destaca Leff (2001, p. 245), “A Educação Ambiental promove a formação de saberes pessoais onde se inscrevem subjetividades diferenciadas na construção de um mundo diverso”.

Em outras palavras, o autor defende que na medida em que a escola projeta seu olhar para a esfera Ambiental e, passa a considerar as potencialidades e as divergências que circundam as questões ambientais cotidianas e estabelece um paralelo entre essas e o processo educacional, conseguirá promover novas formas de aprendizado. Rompendo, portanto, com visões genéricas e limitadas.

No que tange a forma de compreender e praticar a Educação Ambiental pode-se observar uma variedade de discursos e práticas distintas entre si, sendo estas conhecidas como correntes de Educação Ambiental. Conforme é possível observar na Figura 1, a Educação Ambiental possui aproximadamente quinze correntes, que vão desde as mais tradicionais até as mais recentes, e circundando estas correntes se verifica as macro-tendências de Educação Ambiental.

**FIGURA 1.** Correntes e macro-tendências de Educação Ambiental



**FONTE:** Elaborado com base em Sauv  (2005) e Layrargues e Lima (2014).

De acordo com o esquema acima e as concepções denotadas por Sauv  (2005) verifica-se que a corrente naturalista, uma das mais arcaicas, compreende o meio ambiente somente como natureza. Esta corrente está voltada para a reconstrução da rela o entre o ser humano e a natureza, a qual possui enfoque educativo experiencial, afetivo, espiritual, cognitivo ou artístico. No que se trata do

enfoque educativo cognitivo este se refere à capacidade de aprender com coisas sobre a natureza, no enfoque experiencial, o aprendizado consiste em viver e simultaneamente aprender com a natureza, e o enfoque espiritual, afetivo ou artístico, segue um viés de associação da criatividade humana com a natureza.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a corrente conservacionista ou recursista, por sua vez percebe o ambiente como um recurso, e verificando o uso inadequado deste, busca adotar mecanismos para a conservação do meio ambiente, de modo a evitar o esgotamento dos recursos naturais e fortalecer habilidades e competências para a gestão ambiental da água e do solo, por exemplo.

Os programas de Educação Ambiental associados à corrente conservacionista restringem-se aos conceitos de reduzir, reutilizar e reciclar. Com um enfoque privilegiado à resolução de problemas, a corrente resolutiva que emerge na década de 70, percebe o ambiente como um problema e assim, busca estimular os seres humanos a se informarem sobre as questões ambientais emergentes e a desenvolverem habilidades projetadas à resolução dos problemas ambientais (SAUVÉ, 2005).

Ao perceber o meio ambiente como um sistema, a corrente sistêmica descrita por Sauv  (2005) busca desenvolver o pensamento sist mico voltado a uma visão de conjunto, para a compreensão e conhecimento da realidade dos problemas ambientais a partir de uma observa o sustentada por processos de análise da realidade. Assim, por meio desta análise, poder-se-  identificar os constituintes e as rela es que permeiam o sistema ambiental.

De ampla aceita o, a corrente científica de Educa o Ambiental, segundo Sauv  (2005), compreende o meio ambiente como um amplo objeto de estudos. Estando estreitamente atrelada a aquisi o e ao desenvolvimento de conhecimentos referentes às Ciências Ambientais, esta corrente busca desenvolver habilidades concernentes aos processos de experimenta o científica. Por outro lado, com base na descri o para a corrente humanista, o meio ambiente representa um meio de vida, em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e outros. Esta corrente prioriza o desenvolvimento do sentimento de pertencer ao meio, tencionando a dimensão humana do ambiente, enfocando as interse es entre o natural e o social.

Na análise de Sauv  (2005), a corrente moral e  tica entende o meio ambiente como um objeto de valores, e, visa desenvolver valores ambientais por meio de enfoques afetivos, morais e cognitivos. Aqui a Educa o Ambiental busca o

desenvolvimento de princípios ambientais por meio de um sistema ético que considere as inter-relações com o meio ambiente e possa servir como alicerce para ações adequadas sob a ótica socioambiental.

No âmbito da corrente Holística, o ambiente é considerado uma totalidade. Assim, esta corrente objetiva desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano em suas interações com a aglutinação de todos os aspectos ambientais. Visa concomitantemente a percepção racional dos problemas e realidades ambientais atuais. A Educação Ambiental concentra-se na aprendizagem e comprometimento com a natureza e todos os demais seres (SAUVÉ, 2005).

O meio ambiente é visto como um lugar de pertença na corrente Biorregionalista. De acordo com Sauv  (2005) esta corrente está aderida   concep o de agir de forma local e pensar de forma global, enunciada na agenda 21. A Educa o Ambiental tem como objetivo o desenvolvimento de competências com o meio comunitário, local ou regional.

Sauv  (2005) elenca que aprender em, pela e para a a o fazem parte dos princípios da corrente prática, nesta corrente o meio ambiente   um local de a o e reflexão. Esta corrente visa desenvolver competências de reflexão no decorrer das próprias a es. Sendo a pesquisa-a o uma das estratégias desta, a qual busca efetuar mudanças em um meio, as quais devem atingir tanto os seres humanos, quanto o meio ambiente.

Na abordagem da corrente crítica social o meio ambiente   entendido como um objeto de transforma o e lugar de emancipa o. A corrente crítica possui semelhança com a corrente biorregionalista, uma vez que seu objetivo consiste na atua o crítica local e social. A Educa o Ambiental projeta seus esforços na busca pela descoberta das realidades socioambientais, tendo em vista a transforma o das causas desses problemas (SAUVÉ, 2005).

Uma corrente que pretende integrar os valores feministas junto às rela es com o meio ambiente   a corrente feminista. Nesta corrente a autora mencionada no parágrafo anterior, exprime que o ambiente   compreendido como objeto de solicitude. No que se trata das questões ambientais,   evidenciada a rela o entre a domina o masculina da natureza e a domina o feminina pelo homem. Assim, o movimento social do ecofeminismo, em alta na década de 70,   destacado nesta corrente, pelo fato de seus princípios estarem voltados a uma nova  tica de cuidado, solicitude e aten o, buscando acabar com a opressão e domina o. A Educa o

Ambiental esta calcada na promoção do reestabelecimentos das relações harmônicas para com a natureza e entre os seres humanos, de modo especial às relações entre homens e mulheres.

Por sua vez a corrente etnográfica busca reconhecer a intrínseca relação entre meio ambiente e cultura. Para tanto, o meio ambiente é concebido como um lugar de identidades, natureza e cultura, as quais devem estar amplamente amarradas entre si. Nesta corrente, a Educação Ambiental é trabalhada conforme a realidade cultural de cada grupo (SAUVÉ, 2005).

Sendo uma corrente sustentada pela perspectiva educacional de Educação Ambiental, a corrente da ecoeducação, de acordo com Sauv  (2005) busca construir uma rela o melhor para com o mundo, assim, percebe o meio ambiente como um núcleo de intera o para a forma o pessoal, para uma educa o conexas aos princípios ecológicos. Esta corrente está voltada para o aproveitamento da rela o com o meio ambiente como um local de evolu o pessoal e sustentáculo para um agir significante e responsável.

Alvo de discussões atualmente   a corrente da sustentabilidade, conforme Suav  (2005) esta percebe o meio ambiente como um recurso essencial para o desenvolvimento econômico respeitoso no que se trata dos aspectos ambientais e sociais. A Educa o Ambiental para o desenvolvimento sustentável faz parte de um projeto que tem como estratégia a transforma o dos modelos de consumo da sociedade, como um imperativo para garantir a sobrevivência adequada das atuais e futuras gera es.

Por meio da descri o das correntes de Educa o Ambiental,   possível verificar uma infinidade de práticas educativas ambientais formais realizadas em cenários distintos, as quais são alcançadas com base em diversos meios, que resultam em finalidades heterog neas para o processo educacional. Portanto, a compreensão mais profunda desses cenários, permite verificar a situa o da forma o ambiental.

A Educa o Ambiental   um tema abordado e discutido nos mais diversos campos sociais, principalmente nas últimas décadas do século XX. A Educa o Ambiental “[...] marca uma **nova fun o social da educa o**, não constitui apenas uma dimensão, nem um eixo transversal, mas   responsável pela transforma o da educa o como um todo, em busca de uma sociedade sustentável” (LUZZI, 2014, p. 461). Sendo assim,

Educar ambientalmente significa, além da apropriação de conceitos e processos que digam respeito ao ambiente, a aquisição de visões de mundo que possibilitem o respeito a todas as formas de vida e o entendimento de que a vida só se dá pelas complexas teias tecidas pelos elementos naturais e socioculturais que se entrelaçam (KINDEL, 2012, p. 25).

Essa conjuntura permite antever que tais agentes se diferenciam claramente em suas concepções referentes às questões ambientais. Como consequência, emerge uma disputa pela hegemonia do campo e, junto a isso o ensejo de norteá-lo conforme seus interesses e sua forma de compreender a realidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Para aprofundar essa discussão, cabe apontar em linhas gerais que, hoje, a Educação Ambiental brasileira pode ser caracterizada em três macrotendência, sendo elas: conservacionista, pragmática e crítica.

A **conservacionista** tem suas raízes na esfera da proteção e conservação na natureza em sua totalidade, neste discurso o ser humano é visto como destruidor, o distanciamento das questões socioambientais e a defesa pela mudança de comportamentos são aspectos elencados nesta macrotendência. A dicotomia entre ser humano e meio ambiente se amplia aqui, na mesma medida em que não há contextualização social e política dos problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Já a macrotendência **pragmática**, a Educação Ambiental é voltada para o desenvolvimento sustentável, esta perspectiva se baseia nos comportamentos individuais como um imperativo para a mudança das relações entre homem-meio ambiente. Segundo Layrargues e Lima (2014, p. 32), esta macrotendência é “[...] uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social”. Tanto a macrotendência conservacionista quanto a pragmática possuem traços legitimamente individualistas e comportamentalistas, pelo motivo de se resumirem ao apelo individual, sem refletir e indicar as responsabilidades aos sujeitos sociais. Produzindo uma sequência de “[...] ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

É certo que a Educação desponta para um paradigma essencial à atual conjuntura de nossa sociedade: a reconstrução do sentimento de pertencimento à

natureza. Pode-se afirmar que a Educação Ambiental constitui-se uma área de atividade e saber, nacional e mundialmente, com vistas ao entendimento dos significados, das particularidades e do potencial efetivo desse campo social (LIMA, 2015). Ou ainda, conforme Sauv , a Educa o Ambiental assume uma posi o mais consistente e desafiadora, visto que:

Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em fun o de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente (SAUVÉ, 2016, p. 290 -291).

Pautada em princípios de liberdade, autonomia e cidadania, a Educa o Ambiental se estabelece como uma forma de Educa o mais abrangente, que se propõe a atingir todos os cidadãos com igualdade e imparcialidade, “[...] por meio de um procedimento participativo constante que procura introduzir uma consciência crítica sobre o problema ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a evolu o de problemas ambientais” (ARRUDA et al., 2017, p. 160).

Ao observar a Educa o Ambiental como um campo social verifica-se que esta se compõe por uma multiplicidade de agentes e institui es sociais que partilham ideias, opiniões e valores comuns. Logo, opondo-se as macrotendências conservadoras, a tendência **crítica** “[...] trabalha conceitos como democracia, cidadania, participa o, e compromete-se com a transforma o e justiça Ambiental” (COUTO; VIVEIRO, 2017, p. 3196). Esta corrente prioriza a ideia de que os comportamentos frente   realidade socioambiental devem ser coletivos

Nesta conjuntura, ao analisar a Educa o Ambiental brasileira   possível constatar uma variedade de práticas, tendências e discursos que permeiam este campo. As macrotendências aqui devem ser consideradas como um sistema de rota o que rege e circunda as correntes de Educa o Ambiental.

Se tratando das práticas de Educa o Ambiental, torna-se indispensável compreender que as correntes de Educa o Ambiental descritas por Sauv  (2005) seguem um modelo evolutivo, de avanço. Neste caso, na Figura 1,   possível verificar que estas vão desde as mais tradicionais até as mais recentes, e assim, pelos seus elementos caracterizantes específicos elas ofertam-nos a possibilidade para estabelecer o nível em que a Educa o Ambiental desenvolvida nos espaços formais de educa o encontra-se atualmente.

### 1.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMA DA LEI BRASILEIRA

A presença da Educação Ambiental na legislação brasileira desde seu início segue um viés em comum, que trata da necessidade dessa prática permear por toda a sociedade. No Brasil, na década de 1980, já se verificava a criação de uma legislação que abordava de forma inespecífica a Educação Ambiental.

A Lei nº 6.938, de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, já fornecia indícios do que se almejava imprimir a essa dimensão educativa no Brasil, evidenciando, em seu Art. 2º, inciso X, a indispensabilidade de promover a “[...] Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Assim, o Meio Ambiente é retratado no Art. 3º, inciso I, como o “[...] conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, o direito a Educação Ambiental ficou mais evidenciado, pois, o documento a ressalta como um dos componentes indispensáveis para a promoção da qualidade de vida ambiental. Em seu Art. 225, §1º, inciso VI, confere-se ao estado a obrigação de “[...] promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, originando, desse modo, o acesso à Educação Ambiental como um direito de todos os cidadãos.

Como resultância dos compromissos firmados durante a Eco-92 e da Constituição Federal de 1988, no ano de 1994 foi instituído o Programa Nacional de Educação Ambiental, organizado por uma parceria entre Ministério do meio ambiente e o Ministério da Educação (BRASIL, 2007). O PRONEA, portanto, configurou-se como uma grande progressão no que se trata da institucionalização da Educação Ambiental no Brasil. Sendo assim, até o ano de 1999, o Brasil não possuía legislação específica para a Educação Ambiental, visto que na Constituição Federativa de 1988 e na Lei nº 6.938/81 a Educação Ambiental é tratada de forma superficial. No entanto, a questão tomou força, em abril de 1999, a Lei nº 9.795, foi legitimada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

O Art. 1º trata da conceituação do termo Educação Ambiental, onde fica explícito que:

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Ao definir o termo Educação Ambiental torna-se indispensável ter clareza de que a crise Ambiental não está relacionada com o aumento da população e a necessidade de consumir os recursos naturais para garantir a sobrevivência da espécie humana. É fundamental, compreender que o problema relaciona-se com o desperdício e o consumo desmoderado desses recursos por uma pequena parte da humanidade (REIGOTA, 2017), sendo este um dos desafios a ser superado.

Na PNEA o conceito de Educação Ambiental está descrito em uma perspectiva conservacionista, a qual não privilegia a visão crítica dos problemas ambientais, o social, o entorno e a participação dos seres humanos na promoção da degradação ambiental e das desigualdades sociais (NOVICKI, 2010). Portanto, uma educação para o meio ambiente na sociedade atual precisa extrapolar a condição conservacionista e tencionar uma nova percepção de mundo.

A Lei 9.795/99 reconhece a Educação Ambiental como um elemento fundamental para a educação brasileira e, ressalta sua **obrigatoriedade em todos os níveis de ensino**, sendo, portanto, um marco no que se trata da legislação Ambiental brasileira, na busca por estratégias curriculares e metodológicas em direção ao enfrentamento da crise ambiental, como um preceito comum a todos os cidadãos brasileiros. E, em um contexto mais amplo, isto nos faz considerar que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida mediante a promoção dos princípios da igualdade, significa dizer que principalmente os deveres, que precisam ser traduzidos em ações frente à conservação do meio ambiente, precisam ser desenvolvidos de forma igualitária por todos os cidadãos.

Partindo deste ponto de vista, a maneira como a Educação Ambiental é concebida, tem a colocado em descrédito, pela ausência de resultados significativos e fragilidade metodológica de sua prática (LAYRARGUES, 2000). Nunca se falou tanto em Educação Ambiental, e em mais de 30 anos de sua existência, segundo Compiani (2017), entre visões utópicas, tanto na formulação das políticas nacionais como nas práticas de Educação Ambiental, nota-se apenas um lento movimento para transformações.

Os princípios baseados na ética e preocupação social ficam evidentes no Art. 4º, que estabelece de maneira explícita os fundamentos básicos que a Educação Ambiental deve propiciar e, segundo Rosa et al. (2017), ao mesmo tempo, permitem identificar pressupostos presentes em diversas correntes e macrotendências de Educação Ambiental. No Art. 5º, a Política Nacional de Educação Ambiental indica quais são os propósitos que devem orientar a Educação Ambiental e fornece orientações para a ação dos atores, instituições educacionais, poder público, empresas, instituições públicas e privadas e sociedade, incumbidos pela própria PNEA (ROSA et al., 2017).

Apesar de instituir a Educação Ambiental como uma obrigatoriedade, a lei 9.795/99, elenca que esta deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, isto é, impede que ela seja ofertada como uma disciplina específica. Em seu Art. 10, a lei ratifica tal posição, ao elencar que: 1) não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino; 2) nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica; 3) nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética Ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Outra abordagem fundamental apresentada pela PNEA é quanto às possibilidades da Educação Ambiental, conforme Figura 2.

**FIGURA 2.** Tipologia das modalidades educativas da Educação Ambiental



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

A Educação Ambiental no Ensino Formal pode ser compreendida conforme o Art. 9º da lei 9.795/99 como aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, abrangendo: a Educação básica, Educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino superior, Educação

profissional, Educação de jovens e adultos e a Educação especial. Isso significa que a Educação Ambiental Formal possui espaço próprio para se realizar, pois, considerando o Art. 13. da PNEA, podemos compreender por Educação Ambiental não formal todas as ações e práticas educativas projetadas à sensibilização da coletividade, sua organização e atuação em prol das questões ambientais.

Já a Educação Ambiental não formal é aquela que se processa fora do âmbito escolar, acontece em museus, feiras e centros de Ciências, por exemplo. Corresponde às ações educativas que recorrem a processos que se diferenciam dos escolares, utiliza-se de atividades diversificadas (RODRIGUES; CARVALHO, 2016). E, não tem a função de substituir a Educação Ambiental formal, pelo contrário, tem o intuito de complementá-la.

Mesmo não sendo elencada na PNEA, mas sendo muito discutida no meio científico, à Educação Ambiental Informal é atribuído o caráter de Educação permanente, que pode efetuar-se em diversos espaços como na rua, em parques, praças, na praia, entre outros; envolvendo valores, saberes e culturas inerentes à cada lugar. A Educação Ambiental Informal acontece de forma mais espontânea na vivência cotidiana.

O entendimento dessa realidade permite destacar que apesar de tais modalidades possuírem características particulares, elas apresentam uma relação de simbiose, onde uma complementa a outra. Com a legitimação da PNEA o Brasil deu um grande passo na universalização do acesso à Educação Ambiental; no entanto, esta política ainda pode ser considerada insuficiente para solucionar os problemas ambientais e constituiu-se uma condição imprescindível para tanto.

Com a intencionalidade de regulamentar a Política Nacional de Educação Ambiental proposta pela Lei 9795/99, o decreto 4.282/2002 indicou que sua execução dever ser realizada por órgãos e entidades que fazem parte do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, por órgãos públicos da união, distrito federal, estados e municípios, incluindo entidades de classe, não governamentais, meios de difusão de informação e todos os demais segmentos da sociedade (BRASIL, 2002).

Já o Art. 6º do decreto sugere a indispensabilidade de criação, implantação e manutenção de programas de Educação Ambiental de forma integrada. Mas, apesar de a Educação Ambiental estar amparada legalmente por leis e decretos, sabemos que sua real concretização não depende apenas de políticas, que muitas vezes nem

saem do papel, no entanto, estas podem ajudar a “[...] orientar a ação dos mais diversos setores da sociedade” (MADEIRA et al., 2013, p. 684), em prol da efetivação de uma Educação Ambiental com base na realidade brasileira.

A Educação Ambiental é, portanto, compreendida como direito e dever de todos, assim, a transformação da realidade que o planeta perpassa não depende apenas de um público, mas sim de uma comunidade que é única, que reflete sobre o passado, o presente e o futuro, que conquista poder e autonomia, se torna dona de sua própria história e pela incorporação do sentido, caminha rumo à mudança.

A conquista do espaço Formal pela Educação Ambiental percorreu um longo caminho até atingir o patamar em que se encontra hoje. No Brasil, a interligação entre a Educação Formal e Educação Ambiental Formal só pode ser observada a partir de 1979. Mas, de modo geral, ela se constituiu como um fio condutor para a sensibilização dos agentes sociais que compõe as instituições de Educação Formal em relação aos problemas socioambientais, calcada em um processo permanente de ensino e aprendizagem (FONSECA, 2009).

Atualmente, está presente em um contexto com numerosos desafios, e assim deriva-se uma crise. A *priori*, a Educação Ambiental Formal é marcada pela preocupação com práticas de conscientização ambiental, capazes de articular todos os olhares para a degradação dos recursos naturais, de modo a incitar todos os cidadãos a concretizar ações socioambientais mais adequadas. A *posteriori*, ela ganha corpo e transforma-se em uma proposta educativa, com um sentido mais preponderante, que estabelece diálogo com os mais diversos campos educacionais, com seus legados, perspectivas, princípios e saberes (CARVALHO, 2017).

E, nos dias atuais, a Educação Ambiental é instrumentalizada com base em diversas abordagens e metodologias. Desta forma, essas práticas têm a necessidade de apoiar-se em ações pedagógicas que possibilitem o diálogo entre a realidade social e a compreensão das dimensões ético-políticas dos problemas ambientais. A Educação Ambiental passa a ser trabalhada no espaço formal de forma positiva, significativa e contínua, tendo verdadeiro sentido para os alunos.

Isso implica em uma mudança no modo de entender suas ações e valorar o seu eu e as inter-relações existentes. Mas, a Educação Ambiental é a única forma de se desenvolver o processo educativo e oferecer as condições necessárias para tal? Acredita-se que não e, assim, apresenta-se as ideias contidas na Ecopedagogia.

## CAPÍTULO II

### ECOPEDAGOGIA: EM BUSCA DE UM NOVO PLANETA TERRA

A Ecopedagogia também conhecida como Pedagogia da Terra possui um projeto complexo que versa a formação de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. Seus princípios tem a finalidade de reorientar o olhar do ser humano para o seu eu, suas ações, seu cotidiano e para o outro, chamando a atenção para a interdependência que une a todos.

Neste estudo, considera-se a Ecopedagogia uma maneira de formação de cidadãos capazes de perceber além do seu campo de visão, cidadãos com uma compreensão que é ao mesmo tempo local e global: uma nova forma de conviver, intervir e interagir com o planeta. Nessa perspectiva, a Ecopedagogia apresenta uma pedagogia nova fundamentada no holismo, que implica no resplandecer da percepção crítica no tocante as questões socioambientais (SANDES, 2013).

A Ecopedagogia pode ser entendida como um processo de transformação do sujeito humano que pretende se arraigar por toda a sociedade, gerando novas formas de ser, se perceber, se posicionar ante aos outros e a si mesmo, fornecendo os subsídios mínimos necessários para superar paradigmas tradicionais, buscar o novo e enfrentar os desafios atuais. Representa, portanto, uma pedagogia que não se resume apenas à mudança de comportamentos e ações, mas sim que busca suscitar discussões e reflexões mais amplas, capazes de reorientar a aprendizagem cotidiana e proporcionar a sustentabilidade e a harmonia.

Assim sendo, a sustentabilidade para a Ecopedagogia não se reduz apenas à qualidade do desenvolvimento. Para Gadotti (2005, p. 16), ela

[...] vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, mais a inda, com o universo. A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido a tudo o que nos cerca.

Segundo Silva (2017, p.674) “[...] a Ecopedagogia não surge como uma nova teoria da educação, mas como um processo e concepção, que estará direcionada a sustentabilidade e a uma nova visão do trabalho com a Educação Ambiental,

priorizando as interações e vivências do dia a dia, a humanização”. Esta proposta possui bases filosóficas e está voltada para a reestruturação de uma sociedade mais integrada, sintonizada, atuante, responsável com suas ações no mundo e, empenhada na transformação do planeta. Todavia, para que a proposta ecopedagógica se torne factível é preciso começar a fazê-la hoje, dando passos sólidos, ressignificando a prática, avaliando o que foi feito, o que ficou por fazer e refletindo acerca dos **caminhos que poderiam ter sido trilhados**.

Antes de iniciar a reflexão sobre os princípios da Ecopedagogia, é necessário contextualizar e situar as conjunturas que colaboraram com a idealização e perpetuação da Ecopedagogia. Neste sentido, cabe elencar que a Ecopedagogia segue os princípios da Carta da Terra.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada em 1992, no Rio de Janeiro, rendeu uma discussão mundial sobre a necessidade de se formular uma Carta da Terra, esta discussão envolvia organizações não Governamentais e Governos. Todavia, não houve acordo entre os governos, pois eles acreditavam que o texto não se encontrava maduro o suficiente (MMA, 2000). Para tanto, no lugar da carta de terra, adotou-se a Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Assim, a Cruz Verde Internacional e o Conselho da Terra, que eram apoiadas pelo governo da Holanda, encarregaram-se de produzir uma Carta da Terra. No ano de 1995, acontecia em Haia, na Holanda um encontro que contava com 60 representantes de múltiplas áreas. E, neste encontro, foi estabelecida uma comissão da carta de terra, a qual ficou responsável por organizar uma consulta mundial ao longo de dois anos (MMA, 2000), sendo esta imprescindível para formulação de um documento calcado em anseios e perspectivas em escala global.

Com a coordenação da Cruz Verde Interacional e da ONU, a construção do 1º esboço da Carta da Terra, aconteceu em 1997. Nessa mesma direção, durante os anos de 1998 e 1999, um amplo debate envolvendo 46 países e mais de 100 mil pessoas, alastrou-se por todos os continentes. Até que em 1999, o 2º esboço da Carta da Terra foi redigido por Steven Rockefeller e em março de 2000 finalmente a Carta da Terra foi reconhecida (MMA, 2000) como um importante documento, que imprime alusões para uma nova vertente de responsabilidade, reciprocidade e interdependência compartilhada, que convida a todos para a ação e luta por um novo cenário mundial.

A Carta da Terra propõe-se a colaborar com a reestruturação “[...] de uma sociedade mais justa, sustentável e pacífica” (SILVA et al., 2017, p. 119). A Ecopedagogia e a Carta da Terra possuem uma relação muito estreita, uma vez que suas concepções baseiam-se em valores essenciais à manutenção da vida na terra e ao respeito a todas as formas de vida. A Carta da Terra apresenta relevante

**[...] potencial educativo** ainda não suficientemente explorado, tanto na Educação Formal, quanto na Educação não-Formal. Por meio de sua proposta de diálogo intertranscultural, pode contribuir na superação do conflito civilizatório que vivemos hoje. Vivemos uma **crise de civilizações**. A Educação poderá ajudar a superá-la. Os princípios e valores da Carta da Terra podem servir de base para a criação de um **sistema global de Educação**, uno e diverso, sob a coordenação da UNESCO, que poderá colocar uma base humanista comum para os sistemas nacionais de Educação. Não se trata de formar um sistema ideologicamente único, o que seria uma iniciativa totalitária. Trata-se de realçar o que temos em comum (GADOTTI, 2008, p.11).

Após a ratificação da Carta da Terra, o Instituto Paulo Freire (IPF), principal centro de estudos sobre a Ecopedagogia no Brasil, membro da coordenação nacional da Carta da Terra, ficou responsável por realizar uma consulta a nível mundial com o objetivo de compilar contribuições à redação da Carta da Terra em uma perspectiva educacional. Sendo assim, em agosto de 1999, o IPF realizou em São Paulo o I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação, que contou com a participação de 17 países e 13 estados brasileiros, representados por pesquisadores, educadores, profissionais e acadêmicos de inúmeras áreas do conhecimento (MMA, 2000).

Neste evento foram discutidos temas sobre combate à violência, ética e sustentabilidade. Como resultado dos trabalhos criou-se o **movimento pela Ecopedagogia**, ficando o IPF encarregado pela organização de atividades referentes ao tema (GADOTTI, 2000). Por meio deste movimento, a Ecopedagogia tornou-se uma batalha mais abrangente e acentuada, em favor de uma nova sociedade.

Em vista disso, o 1º Seminário Internacional sobre Ecopedagogia realizado em 2000, na Universidade do Porto em Portugal, também foi importante para orientar os princípios que norteiam a Ecopedagogia (GADOTTI, 2010). Nestes encontros, o movimento pela Ecopedagogia adquire mais relevância e novos desdobramentos.

E, em decorrência do I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação, foi aprovada a Carta da Ecopedagogia, a qual foi escrita por Moacir Gadotti e baseia-se nos princípios que seguem:

1. O planeta como uma única comunidade.
2. A Terra como mãe, organismo vivo e em evolução.
3. Uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, o que faz sentido para a nossa existência.
4. A ternura para com essa casa, nosso endereço comum, a Terra.
5. A justiça sócio-cósmica: a Terra, como organismo vivo, é também um oprimido.
6. Uma pedagogia que promova a vida: envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se.
7. O conhecimento só é integral quando é compartilhado.
8. Caminhar coerente e com sentido na vida cotidiana.
9. Uma racionalidade intuitiva e comunicativa, afetiva, não instrumental.
10. Novas atitudes: reeducar o olhar, o coração.
11. Cultura da sustentabilidade: ampliar nosso ponto de vista (GADOTTI, 2010, p.20).

Dessa forma, a Carta da Terra se constitui como um “[...] documento baseado na afirmação de princípios éticos e valores fundamentais que norteiam pessoas, nações, estados, raças e culturas no que se refere à sustentabilidade” (GADOTTI, 2010, p.19). Logo, as concepções expressas na carta da Ecopedagogia também impulsionaram o movimento pela Ecopedagogia.

Pode-se dizer então, que a Carta da Terra teve como subproduto a carta da Ecopedagogia, que aborda fundamentos básicos, intrínsecos e imprescindíveis para a formação de uma sociedade sustentável.

## 2.1 A ECOPEdagogia: DA CONCEPÇÃO AOS DIAS ATUAIS

A Ecopedagogia denominada inicialmente como pedagogia do desenvolvimento sustentável pode ser entendida como uma pedagogia direcionada para o meio ambiente, esta teve seu início na Costa Rica, na década de 90 (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013), assinalada por um estudo realizado pelo Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação (ILPEC), e legitimada por Francisco Gutiérrez, pesquisador do pensamento de Paulo Freire na Costa Rica. Neste primeiro momento, a Ecopedagogia já possuía como marco peculiar, uma visão global frente ao equilíbrio entre a natureza o ser humano e à sustentabilidade, que se constituem pressupostos primordiais da Ecopedagogia (GADOTTI, 2016).

Vale ressaltar que, aqui a sustentabilidade precisa ser compreendida como “[...] o sonho de bem-viver, em equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, em harmonia entre diferentes, num mundo justo, produtivo e sustentável” (GADOTTI, 2010, p.30), que não leva em conta a fragmentação, a desigualdade e a dicotomia alimentada pela sociedade atual.

No entanto, Francisco Gutiérrez (Doutor em Educação com especialização em Pedagogia da Comunicação e Mediação Pedagógica) e Cruz Prado (Mestre em Comunicação e diretora do ILPEC) que eram membros do ILPEC, rapidamente constataram que a pedagogia do desenvolvimento sustentável não apresentava toda a abrangência que era fundamental para estabelecer-se como uma grandiosa inovação, portanto, o conceito de Ecopedagogia foi lançado no livro “Ecopedagogia e cidadania planetária” de Gutiérrez e Prado (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013). Este conceito remete à vida cotidiana, na verdade, vem dar novo sentido à ela, pois, pela transformação do cotidiano acredita-se que é possível a promoção de sociedades sustentáveis.

Uma vez que nossos atos mais singulares se encontram ligados direta ou indiretamente, ao futuro da humanidade e do próprio planeta Terra. A Ecopedagogia surgiu do imperativo de originar uma proposta pedagógica que fosse capaz de adequar-se às exigências da nova realidade. Nesse contexto, a complexidade dos processos educacionais que permeiam pela sociedade exige que ela “[...] além de prática, seja flexível, processual e holística” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.65), para isso, ela deve culminar em mudanças dentro e fora dos espaços educacionais.

A perspectiva ecopedagógica pretende refinar a percepção do homem frente aos processos que acontecem hoje, portanto:

[...] a Ecopedagogia não quer oferecer apenas uma visão da realidade. Ela pretende reeducar o olhar [...] Reeducar o olhar significa desenvolver a atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta (GADOTTI, 2001, p.106).

Assim, ela propõe-se a reeducar nosso olhar, a fim de que o ser humano seja capaz de imiscuir-se positivamente nas relações que mantém. Além disso, há uma imensa diversidade de discursos em torno da Ecopedagogia e seus princípios. As percepções utilizadas para defini-la variam entre os teóricos que estudam o tema, e

isto acaba influenciando sobre os estudos relativos a ela. O Quadro 1 apresenta uma síntese de definições referentes à Ecopedagogia.

**QUADRO 1.** Diferentes percepções sobre a Ecopedagogia

Autor	Percepção
Instituto Paulo Freire (1999)	A Ecopedagogia propõe uma nova pedagogia dos direitos que associa direitos humanos – econômicos, culturais, políticos e ambientais - e direitos planetários, impulsionando o resgate da cultura e da sabedoria popular. Ela desenvolve a capacidade de deslumbramento e de reverência diante da complexidade do mundo e a vinculação amorosa com a Terra.
Pereira et al. (2007)	Trata-se de uma pedagogia cujo objetivo é proporcionar discussões, reflexões e orientar a aprendizagem a partir da vivência cotidiana, subsidiada na percepção e no sentido das coisas, significativa para o aprendiz a ponto de mudar-lhe o comportamento e propiciar a sua interação com o meio em que esteja inserido (local e planetário), buscando a harmonia e a sustentabilidade.
Ruscheinsky (2011)	A Ecopedagogia se move num horizonte onde se privilegia a esfera da sociedade civil, bem como se arquiteta uma reação ao antropocentrismo. Todavia, onde também se realiza um esforço para compreender as relações entre o Estado e a sociedade, principalmente no que se refere ao processo organizativo dos atores sociais, à formulação e implementação de políticas públicas ambientais e às condições ou restrições para a universalização da cidadania como qualidade de vida.
Albanus (2012)	A Ecopedagogia deve promover a educação pelo olhar das pessoas, pela forma como as pessoas observam o meio ambiente e interagem com ele, visando à formação do homem como um agente parceiro e integrado, que, por meio de vivências e atitudes voltadas para a redução dos danos e impactos ambientais, consegue disseminar a importância da Ecopedagogia para a formação desse ser atuante.
Nogueira e Molon (2018)	A Ecopedagogia é compreendida com base no pensamento crítico e inovador, promovendo a transformação e a construção da sociedade, envolvendo a individualidade e a coletividade em uma perspectiva holística, com foco interdisciplinar na relação entre o ser humano e a natureza.

**FONTE:** Elaborado pela autora (2018).

A Ecopedagogia possui uma diversidade de percepções com conceitos similares que envolvem: novas formas de pensamento, interação, ação, sensibilidade, ternura, solidariedade, espiritualidade; inseridos em uma utopia de mudanças no campo econômico, político, social, cultural e educacional. Ela impulsiona o ser humano a novo paradigma: um novo modo de compreender a terra como uma única comunidade, que permite a nós seres humanos conviver com os mais distintos seres de maneira imparcial, tal mudança é importante no que se refere à transfiguração de nossa maneira de perceber, pensar e valorar cada elemento que existe.

Para tanto, a Ecopedagogia propõe pensar a Educação a partir de um novo significado à ecologia, por meio da geração de novos fundamentos científicos necessários às transformações coletivas ou individuais, entendendo o ser humano

como qualquer outro elemento do meio natural e o mundo como um emaranhado de fenômenos intrínsecos e interdependentes (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013).

Ela ainda indica a construção de uma nova realidade, formada por uma nova natureza e por novos atores, de modo há promover ações educativas voltadas para a harmonia e a interação com a terra e todos os seus componentes. No entanto, é preciso levar as afirmações de Gadotti (2000, p.45), que sugere que:

Na era do conhecimento, a pedagogia tornou-se a ciência mais importante porque ela objetiva justamente promover a aprendizagem. A era do conhecimento é também a era da sociedade “aprendente”: todos tornaram-se aprendizes. A pedagogia não está mais centrada na didática, em como ensinar, mas na ética e na filosofia, que se pergunta como devemos ser para aprender e o que precisamos saber para aprender e ensinar. E muda a relação ensino-aprendizagem.

E, esta mudança consiste na saída do marasmo da recepção de informações, requer, sobretudo, a formação de cidadãos capazes de inferir e apropriar-se da realidade. Este apontamento se aplica as atividades e projetos relacionados às questões socioambientais.

De acordo com Gutiérrez e Prado (2013) a pedagogia é compreendida como centro de efetivação da aprendizagem a partir da vida cotidiana, isto é, um processo que deve acontecer todos os dias, mas deve acontecer com sentido, como uma prática de aprendizagem que produz bons resultados. Portanto, o ato de apreender deve ser considerado como uma característica que provém do processo de auto-organização da vida dos seres vivos. Significa então que a auto-organização provém de um processo dinâmico que envolve novas formas de refletir, pensar e agir.

Nesse sentido, aprender refere-se:

[...] a capacidade de recriar novas realidades das múltiplas possíveis que a busca pelo equilíbrio dinâmico dos seres leva consigo e, conseqüentemente, significam o desenvolvimento das próprias capacidades como potencial para a plena sustentabilidade do eu ao nível pessoal e social (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.15).

A Ecopedagogia tem como um de seus preceitos a transformação racional das nossas relações, para isso ela exige que nós nos desapropriemos do antropocentrismo, a fim de que entendamos com clareza nosso papel nesta vasta imensidão planetária. A natureza humana, mais do que nunca precisa construir responsabilidades éticas, ambientais, morais e solidárias, com um propósito básico para a proteção da vida e construção da cidadania planetária.

A lógica ecopedagógica concebe que é improvável atingir o desenvolvimento sustentável sem uma sociedade sustentável. Dentro desta perspectiva, para Francisco Gutiérrez, o Desenvolvimento sustentável requer quatro condições básicas, conforme a Figura 3, devendo ser:

**FIGURA 3.** Condições necessárias ao Desenvolvimento Sustentável

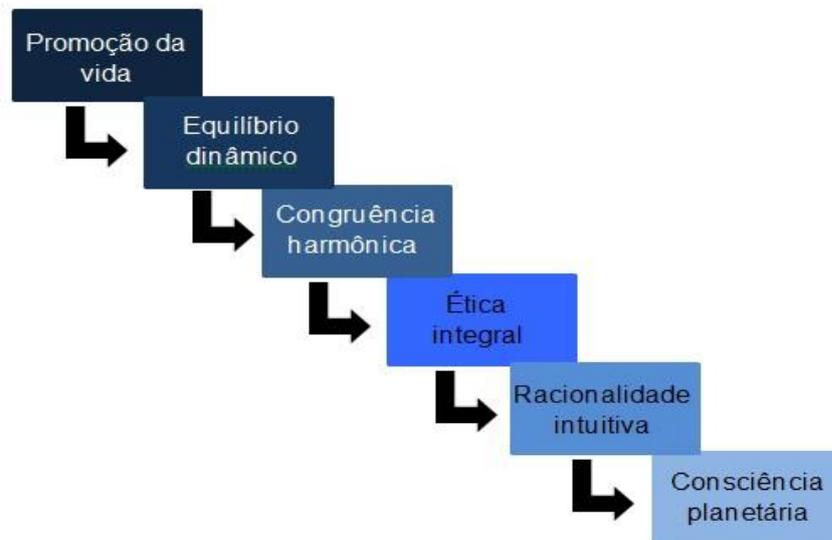


**FONTE:** Elaborado com base em Gutiérrez (1994).

Essas características inerentes ao Desenvolvimento Sustentável são claras. Há a necessidade de perceber que ele vai além de um simples conceito com traços científicos e ecológicos; constitui-se uma força motriz, na qual a escala local e planetária precisa ser compatível. E é aí que reside a importância da profunda articulação entre seres humanos, sociedade civil, estado e poder público; eles precisam manter um diálogo congruente, mas não basta somente dialogar, é fundamental dar suas parcelas de contribuição para a criação de um planeta mais saudável e sustentável (GADOTTI, 2000).

Neste sentido, Gutiérrez (1994) denomina, portanto, Desenvolvimento Sustentável como aquele que possui características que se complementam em uma dimensão abrangente, que, ao mesmo tempo, desponta para novas formas de vida do cidadão ambiental. Destarte não pode sequer imaginar o Desenvolvimento Sustentável sem uma sociedade sem as condições apresentadas na Figura 4:

**FIGURA 4.** Condições indispensáveis à construção de uma Sociedade Sustentável



**FONTE:** Elaborado com base em Gadotti (2000).

Neste caso, para que haja a promoção da vida, torna-se essencial incorporar o sentido de pertencimento e empoderamento. Para isso, de acordo com Gadotti (2000), o primeiro ato básico é o de partir de uma visão que percebe a Terra como um organismo vivo e uno. Isso requer uma ruptura com a cultural individualista, reducionista e fragmentária.

A partir da promoção da vida é possível caminhar rumo ao Equilíbrio dinâmico, que representa, conforme Gadotti (2000), uma chave para o desenvolvimento da sensibilidade social. Assim, a preservação sugerida pelo autor precisa ser compreendida como parte integrante do processo de desenvolvimento, e não como algo meramente longínquo e isolado.

No entanto, não é possível preservar os ecossistemas sem ao menos estabelecer a Congruência harmônica, que sinaliza a importância de desenvolver a ternura, de sentir-se como mais um ser participante do planeta, que convive com múltiplos organismos bióticos e abióticos, assinalados por sua estreita inter-relação.

A Ética integral, por sua vez, representa um conjunto de valores pertinentes à consciência ecológica, que fornece sentido à congruência harmônica e ao equilíbrio dinâmico (GADOTTI, 2000). Isto permite inferir que pelos valores de consciência ecológica, advindos da ética integral, é possível sentir-se parte dos processos que permeiam o planeta e de forma análoga participar da preservação deste.

Por sua vez, este esclarecimento supõe a busca por uma racionalidade intuitiva, para que o ser humano seja capaz de intervir como um ser integral. Ainda de acordo com Gadotti (2000), é preciso substituir a racionalidade técnica, isto é, os processos metódicos que sustentam os processos econômicos e o desenvolvimento desordenado por uma nova racionalidade de emancipação e autonomia, que compreende os limites lógicos e não deixa sensibilidade de lado.

A racionalidade técnica justifica a injustiça, pois, ao conceber o universo como ordenado e ao assumir que este não precisa ser transformado apenas conhecido, acaba por legitimar as desigualdades sociais. Assim, a consciência planetária pode ser desenvolvida, calcada em uma solidariedade que oferta a possibilidade de perceber-se parte do planeta e quais os tipos de relação se pode manter com este.

Estes princípios pedagógicos da sociedade sustentável fornecem subsídios necessários para a edificação de um novo planeta. Em vista disso, acredita-se que a construção deste processar-se-á somente por intermédio do processo educacional. No entanto, a Educação atual é formada por novos atores, demandas, perspectivas e anseios. E, se constitui um momento potencial para a construção de uma nova realidade, mas uma realidade que seja capaz de transformar o presente e concomitantemente capaz de idealizar um futuro mais igualitário, justo, sustentável, solidário e acolhedor, sendo este o grande desafio da práxis educativa.

Segundo Gutiérrez e Prado (2013), a Ecopedagogia possui quatro aspectos com ênfases distintas, que devem estar continuamente presentes no processo educativo de concretização do cidadão planetário, conforme é possível verificar na Figura 5.

**FIGURA 5.** Aspectos essenciais para o processo educativo de concretização da Cidadania Planetária



**FONTE:** Elaborado com base em Gutiérrez e Prado (2013).

Segundo Gutiérrez e Prado (2013), na **Dimensão sociopolítica** o desenvolvimento sustentável precisa ser visto a partir dos aspectos sociais e políticos que o circundam. Na construção das demandas encontra-se arraigada a envolvimento popular, que representa a democracia participativa, alicerçado no princípio de que todo indivíduo, em sua singularidade ou pluralidade, conquista competências políticas e assim adquire meios essenciais para participar da construção e transformação da sociedade civil. Por meio desta dimensão o sujeito adquire autonomia social e política, se aproximando ainda mais de sua emancipação humana, o que pressupõe a capacidade desses de intervir sobre o meio e aprimorar a realidade.

De maneira análoga, os autores supracitados, apontam que a elaboração de uma demanda para o desenvolvimento sustentável precisa necessariamente estar legitimada técnica e cientificamente. Portanto, na **Dimensão técnico-científica**, a busca por soluções deve estar composta por participantes que tragam consigo uma série de conhecimentos capazes de auxiliá-los no agir, e, além disso, um conjunto de saberes capazes de guiá-los no controle dos instrumentos pertinentes à consecução dos objetivos propostos. Esta dimensão consiste na fundamentação adequada do processo, por meio de estratégias técnicas e científicas.

Entende-se que a **Dimensão pedagógica** precisa ser compreendida como um hábito oriundo do cotidiano, que emerge em quatro momentos distintos, a citar: “a) sentir a necessidade e perceber o problema; b) objetivar a realidade para conhecê-la e atribuir-lhe significado; c) analisar as causas e consequências; d) propor os elementos de satisfação” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.55). A partir disso, é possível refletir, ter uma nova percepção e entendimento da realidade, e, ainda, colaborar com a mudança do contexto ambiental.

Para além de todas as dimensões supracitadas, é preciso compreender que não existe processo que não se utilize de tempo, e este princípio norteia a **Dimensão espaço-temporal**. Segundo Gutiérrez e Prado (2013) a educação é um processo lento e complexo, que consome muito tempo e pensamento, e em vista disso, no processo de mediação pedagógica é preciso sempre ponderar algumas considerações, como:

[...] a) “saber esperar”, visto que o processo educativo implica ritmos diferentes que devem ser respeitados; b) “não forçar ninguém”, pois

não devemos confundir os propósitos institucionais com o fazer a partir da cotidianidade; c) “não há pressa”, já que não interessa tanto a acumulação da informação e dos produtos programados, e sim os processos que se abrem à reflexão, inerente ao imprevisível (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 56).

Para tanto, é preciso considerar as particularidades de cada participante do processo, a cultura a que este pertence, o contexto ao qual está inserido, o seu eu mais profundo; os processos aqui precisam ser produtos da reflexão que advém de indivíduos livres, aptos a compreenderem por si próprios a realidade de seu tempo.

Por meio das dimensões supracitadas a Educação legítima e possibilita: a apropriação de sentidos, a assimilação das inter-relações, a reflexão profunda sobre o sistema de mundo em que habita e as capacidades necessárias a todos os sujeitos que se encontram no processo de transformação cidadão comum-cidadão planetário. Diante das interpelações abordadas até aqui, e tomando como apoio as contribuições de Gadotti (2005), é possível verificar que a consciência planetária, a cidadania planetária e a civilização planetária são interdependentes e sucede-se em um efeito dominó. E, estão intrinsecamente relacionados aos aspectos cognitivos e afetivos, como é possível observar na Figura 6.

**FIGURA 6.** Princípios fundantes da proposta ecopedagógica



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018).

A formação da consciência planetária envolve um processo árduo, que requer a dinâmica de reconhecer-se cotidianamente como parte do todo, para que assim compreendamos que “[...] podemos viver com ela em harmonia – participando do seu devir – ou podemos padecer com a sua destruição” (GADOTTI, 2005, p. 64).

Como consequência, o ser humano transpassa por um demorado processo, que tem como base a interpretação unificada da comunidade mundial, que supõe a prática da planetaridade: a cidadania planetária, que:

[...] é, por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômico-financeiros. Ela implica também na existência de uma democracia planetária. Portanto, ao contrário do que sustentam os neoliberais, estamos muito longe de uma efetiva cidadania planetária. Ela ainda permanece como projeto humano, inalcançável se for limitada, apenas, ao desenvolvimento tecnológico. Ela precisa fazer parte do próprio projeto da humanidade como um todo (GADOTTI, 2005, p. 24)

Toda essa perspectiva, remete a pensar em uma sociedade composta por cidadãos que compreendem que as ações e práticas locais podem gerar prejuízos ou benefícios socioambientais em uma escala global, a curto ou em longo prazo.

Segundo Gadotti (2000, p.142), a Educação para a cidadania planetária “implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da Educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo”. Para tanto, o conceito de cidadania planetária é utilizado para “[...] expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma **nova percepção da Terra** como uma única comunidade” (GADOTTI, 2005, p. 5).

As discussões suscitadas anteriormente conduzem a interpretar que por intermédio da cidadania planetária nossa comunidade poderá caminhar em direção de uma civilização planetária, como uma alusão ética e social. Para Boff (1994) é a partir da civilização planetária que os valores e os princípios que norteiam as relações humanas no tocante à diversidade, à sociedade e a natureza, poderão ser construídos como um projeto global.

Para tanto seria fundamental uma educação com bases éticas, baseada na formação de indivíduos integrais, críticos, responsáveis ambiental, social e politicamente. Mas, sabe-se que esta não é a realidade; o aluno comumente apenas memoriza determinados conteúdos, sem refletir sobre eles, além de que, na maior parte do ensino os vínculos globais, na maioria das vezes, são esquecidos, deixados de lado ou tratados de forma superficial. Desta maneira, a educação para a civilização planetária, carece ser capaz de formar indivíduos competentes para transformar o tipo de convivência que mantemos, que se entendem como

componentes de uma realidade maior e global, sustentada pela harmonia. Aqui se concentra a Ecopedagogia, visto que esta não se resume a simples transmissão de conteúdos, pelo contrário, ela abrange os valores e a ética que alicerçam novo sentido para as nossas relações.

## 2.2. A ECOPEDAGOGIA POR GADOTTI

No Brasil, a Ecopedagogia é preconizada por Moacir Gadotti, pedagogo e filósofo, Mestre em Educação e Doutor em Ciências da Educação. Seus estudos sobre a Ecopedagogia já decorrem há anos. A relação entre o teórico e a área de estudo surgiu como produto de uma conversa. Um encontro entre Moacir Gadotti, Paulo Freire e Cruz Prado Rojas, foi essencial para o despontamento da Ecopedagogia. Em um longo debate, os teóricos brasileiros evidenciaram a Cruz Prado a necessidade de se investigar e promover uma pedagogia adequada ao novo paradigma científico e socioambiental. No entanto, naquela época ainda não possuíam uma proposta clara, mas de forma inconsciente se propuseram a realizar essa tarefa. Infelizmente, Paulo Freire, teve a busca pela nova proposta pedagógica interrompida pela sua morte. Mas, Moacir Gadotti, ao publicar o livro **pedagogia da terra**, veio a concluir a tarefa com êxito (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013).

Cabe ressaltar que a Educação problematizadora de Paulo Freire foi utilizada como aporte teórico para o surgimento da Ecopedagogia. A qual propende a transformação da realidade por intermédio da crítica. Para Pitano (2017, p. 92) este princípio formativo, esta baseado em “[...] um recriar constante, jamais estático [...] é resultado da busca determinada, da aplicação da curiosidade sobre o objeto”. Como um apelo, já dizia Freire: a nossa casa comum é o planeta (FREIRE, 2014).

No entanto, um novo destino comum aos cidadãos ainda é possível por meio do desenvolvimento sustentável. É preciso incorporar a noção de que “[...] o desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da Educação” (GADOTTI, 2005, p. 79).

E é assim, que a Ecopedagogia entra em cena. Lembrando que esta ainda se encontra em construção e, não deve ser compreendida como uma nova teoria da Educação, mas sim como um movimento pedagógico (GADOTTI, 2003), que considera o sentido das coisas a partir da vida cotidiana do ser humano, em direção

a promoção da aprendizagem. A preocupação da Ecopedagogia com o cotidiano é coerente com o pensamento de Freire (2001), que trata da importância da articulação entre os conteúdos escolares e a realidade dos educandos.

A Ecopedagogia não pretende começar de novo, mas revela um novo paradigma que não se resume a uma pedagogia educacional, porque ela se dirige a toda a sociedade. Assim, ela não é uma pedagogia escolar, pois:

Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral [...] A educação para um desenvolvimento sustentável não pode ser confundida como educação escolar. A escola pode contribuir muito e está contribuindo – hoje, as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente -, mas a Ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade (GADOTTI, 2000, p. 93).

Para além dessas considerações, a Ecopedagogia não pretende solucionar todos os problemas ambientais, mas, pretende ao menos mostrar outras formas e caminhos para se lidar com as questões socioambientais. Noutros termos, a Ecopedagogia segundo Gadotti (2001) pode ser compreendida tanto como **movimento pedagógico** quanto **abordagem curricular**.

Enquanto movimento pedagógico, ela pode ser entendida como uma pedagogia social e política ainda em construção, que visa colaborar com o entendimento mais amplo das questões ambientais. Como movimento ela surgiu da preocupação da sociedade civil em lutar de forma integralizada contra a degradação Ambiental (GADOTTI, 2001), se configurando, portanto, como uma nova possibilidade de transfiguração da esfera socioambiental verificada no século XXI.

Como uma abordagem curricular a Ecopedagogia requer uma **reorientação dos currículos**, com a finalidade de que estes incorporem novos preceitos amparados por ela. Tais princípios deveriam nortear a concepção dos conteúdos ou a elaboração dos livros didáticos, por exemplo, no que tange à inserção da temática ambiental nas aprendizagens oferecidas pela escola.

Esta indicação parte do contexto em que Piaget afirma ser coerente a funcionalidade e a utilidade que os currículos devem contemplar, ou melhor, devem oficializar. Neste caso, os conteúdos curriculares precisam se tornar significativos para todos os envolvidos e isto somente ocorrerá se o conteúdo for significativo além-muro escolar (GADOTTI, 2005). Portanto, fica evidente que

[...] a Ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde

a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (GADOTTI, 2003, p. 5).

Apesar de poucos estudos e investigações, a Ecopedagogia se tornou um movimento cuja perspectiva é a implantação de uma pedagogia sustentável, instituindo-se assim a ideia de ecoeducação. A pedagogia sustentável<sup>1</sup> não se preocupa unicamente com as relações saudáveis com o meio ambiente, mas também com o sentido profundo do que fazemos com nossa existência, com base na vida cotidiana. A Ecopedagogia propõe um conjunto de saberes ou valores interdependentes, que podem ser verificados na Figura 7.

**FIGURA 7.** Objetivos da Ecopedagogia



**FONTE:** Elaborado com base em Gadotti (2007).

Este conjunto de saberes interdependentes emerge como uma incongruência à dinâmica do capitalismo globalizado, para tanto, Gadotti (2007, p. 23) aponta que o campo educacional precisa: “[...] educar para uma outra globalização, educar para a humanidade, educar para uma sociedade sustentável”.

<sup>1</sup> Ela se fundamenta no paradigma filosófico de Moacir Gadotti, Paulo Freire, Leonardo Boff, Sebastião Salgado, Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos e outros, propondo um conjunto de saberes ou valores interdependentes (GADOTTI, 2007).

Isto indica a necessidade de **Educar para pensar globalmente**, como uma forma de amplitude de pensamento, um pensar baseado na realidade. Com o desenvolvimento tecnológico e o avanço dos meios de comunicação, entramos literalmente na era da informação. Diariamente as pessoas recebem um número muito vasto de múltiplas informações, assim pela velocidade com que o conhecimento é produzido ele acaba envelhecendo muito rápido, logo, não é interessante apenas aglomerar uma imensidão de informações, mas, sobretudo, saber pensar. Surge daí a importância de colocar em debate temas de conhecimento, do saber compreender, do saber refletir, do saber apreender, das estratégias metodológicas e da organização do trabalho escolar (GADOTTI, 2007).

Isto aponta para a necessidade de estarmos atentos acerca dos processos globais, para que a partir disso sejamos capazes de pensar e buscar o novo, isto é, pensar racionalmente e em consonância com os fatos. O pensar local também carece ser considerado, pois, à medida que o pensamento se expande poderá ter condições para gerar resultados em uma escala muito maior.

Tendo em vista a racionalidade do ser humano, o autor supracitado também elenca que este é um dos únicos organismos que se questiona sobre o sentido da vida. E é nessa conjuntura que se insere a necessidade de **Educar os sentimentos**, educar o ser humano para que sua vida tenha mais sentido; para vivê-la cada instante com sentido, para cuidar do outro e do planeta, mas também para cuidar de si mesmo. Conforme o teórico, nós somos humanos não somente porque temos a capacidade de pensar, mas pelo fato de que temos sentimentos. Educar os sentimentos é uma das tarefas expressas pela Ecopedagogia e eles envolvem amor, afeto e sensibilidade, termos estes que fazem parte do íntimo de cada organismo e que podem impelir ou restringir nossas relações.

Na medida em que os sentimentos vão sendo educados, também se faz necessário **Ensinar a identidade terrena**, segundo Gadotti (2007) isto faz parte de uma condição fundamental do ser humano. A identidade terrena visa mostrar que o destino no tocando ao planeta Terra é compartilhado por e com todos, e ainda, busca revelar uma identidade que é tanto individual quanto universal.

Significa compreender-se enquanto sujeito social, e ao mesmo reconhecer-se como qualquer outro elemento presente no planeta. A identidade terrena visa abarcar o anseio de pertencimento mútuo, está relacionada com a capacidade de aprender a ser e viver com os demais componentes terrenos.

Neste sentido, **Formar para a consciência planetária** se faz necessário para que seja possível compreender a Terra como uma única nação, e os seres humanos como seus cidadãos, assim, torna-se essencial reconhecer que o homem é apenas um dos elementos deste planeta, embora, cada vez mais o ser humano parece se desconhecer como parte dele. O ser humano não deveria utilizar passaportes, e em nenhum lugar do planeta deveria ser compreendido como estrangeiro. A ideia de separação entre primeiro e terceiro mundo corrobora com o seu fracionamento, para que seja possível a dominação e governança pelos que detêm de mais poder, processo antagônico à planetarização (GADOTTI, 2007).

Desta forma, a consciência planetária refere-se a um conjunto de valores que permite o reconhecimento e a compreensão das relações complexas entre todos os organismos terráqueos, incluindo a defesa da vida na terra e a ideia de que não há como existir organismos isolados no planeta, pois todos formam uma única unidade.

A Ecopedagogia conforme Gadotti (2007) tem como fundamento um novo paradigma ético e uma nova inteligência de mundo. O processo de **Formar para a compreensão** requer a formação para o combate a ética mercadológica e instrumental. Não obstante, considera-se crucial que é preciso educar para a comunicação, mas não no sentido de exploração, para tirar proveito; mas sim para compreender o outro de forma mais satisfatória. A Ecopedagogia se fundamenta em uma inteligência de mundo nova, cabe ressaltar que hoje, ser humano inteligente é aquele que dispõe de um plano de vida altruísta baseado na solidariedade, e não mais aquele que é capaz de solucionar problemas.

Nessa perspectiva, faz sentido **Educar para a simplicidade, para a quietude e a ternura**, o ser humano precisa caminhar com mais responsabilidade diante da cultura dominante, assinalada pela cultura da desigualdade, da competitividade sem solidariedade, e deslocar-se de uma responsabilidade frouxa a uma ação concreta, exercendo a sustentabilidade no cotidiano, na escola, no trabalho, enfim em todos os locais. Os cidadãos carecem ser guiados por um conjunto de valores, como: paz, partilha, simplicidade, quietude; estes valores precisam guiar o ser humano a saber ouvir, refletir e conviver juntos (GADOTTI, 2007).

A simplicidade não deve ser confundida com ingenuidade, e a quietude não deve ser confundida com silêncio. A simplicidade trata da necessidade dos sujeitos reverem seus padrões de conforto, o qual tem contribuído com a desigualdade social

e a intensificação dos problemas socioambientais. No entanto, a simplicidade precisa ser espontânea, assim como a transformação dos hábitos de consumo.

Desta forma, a mudança de nossos hábitos de consumo deveria reduzir nossas demandas, de modo que a quietude seja vinculada às ações que desarticule o silêncio imposto. A quietude representa um valor profundo que só é alcançado com a paz do íntimo de cada organismo (GADOTTI, 2007). Para tanto, é preciso aquietar-se para entender o valor dos seres e das coisas que existem no planeta Terra, para escutar a natureza, perceber a vida e as necessidades.

A partir desses princípios, a Ecopedagogia traz possibilidades para buscar novas práticas sociais e formas de repensar minuciosamente essas práticas. Para tanto, a Ecopedagogia “precisa morder realmente a realidade, com propostas e estratégias metodológicas. Nesse percurso, ela se beneficia muito do próprio movimento da Educação Ambiental ao qual está associada” (GADOTTI, 2000, p.95).

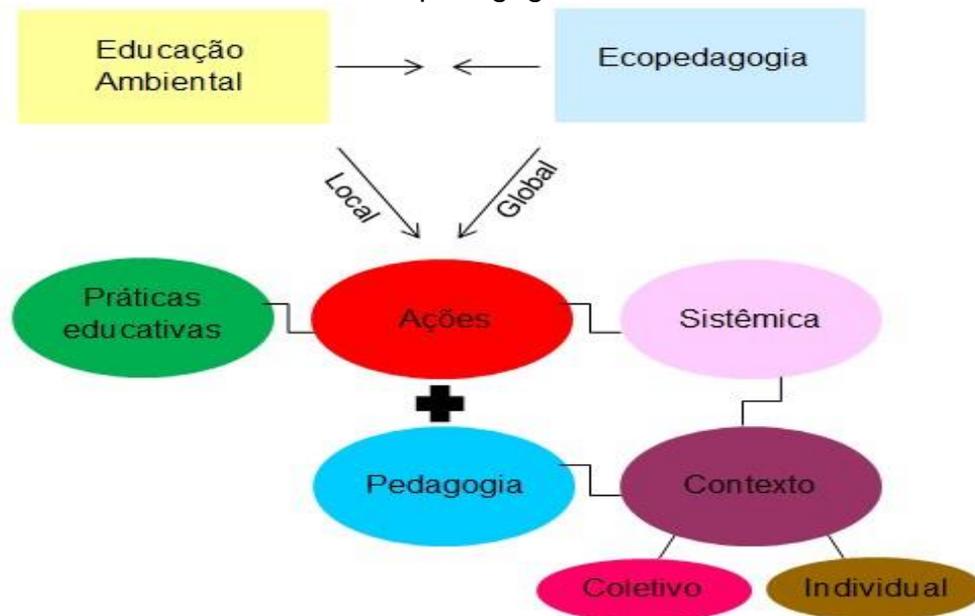
A Ecopedagogia possui princípios mais amplos que a Educação Ambiental. No entanto, a Ecopedagogia **não** surge para opor-se à Educação Ambiental, muito pelo contrário, a Ecopedagogia pode oferecer as orientações, subsídios, estratégias e meios para sua concretização (GADOTTI, 2010). Ela amplia o campo de ação e reflexão da Educação Ambiental e, neste sentido, Albanus (2012) corrobora a inter-relação entre Ecopedagogia e Educação Ambiental ao afirmar que:

A Ecopedagogia deve favorecer inúmeras mudanças de mentalidade e de comportamento em relação ao meio ambiente, por meio da Educação Ambiental. O papel da Ecopedagogia então é fazer-se valer dos estudos, dos métodos e das práticas pedagógicas em favor da Educação Ambiental, conscientizando os formadores do cidadão crítico e Ambientalmente envolvido (ALBANUS, 2012, p. 56).

A Educação Ambiental e a Ecopedagogia se conversam entre si. Todavia, a Educação Ambiental é mais pontual, voltada para a realização de ações por meio de práticas educativas pensadas em um contexto local.

Já a Ecopedagogia possui princípios que se baseiam em uma proposta de pedagogia para anteceder as ações e inserir maior sentido e elas, sendo estas pensadas e realizadas de forma sistêmica, levando em conta a dimensão global, com base em um contexto que pode ser tanto individual quanto coletivo, conforme é possível verificar na Figura 8.

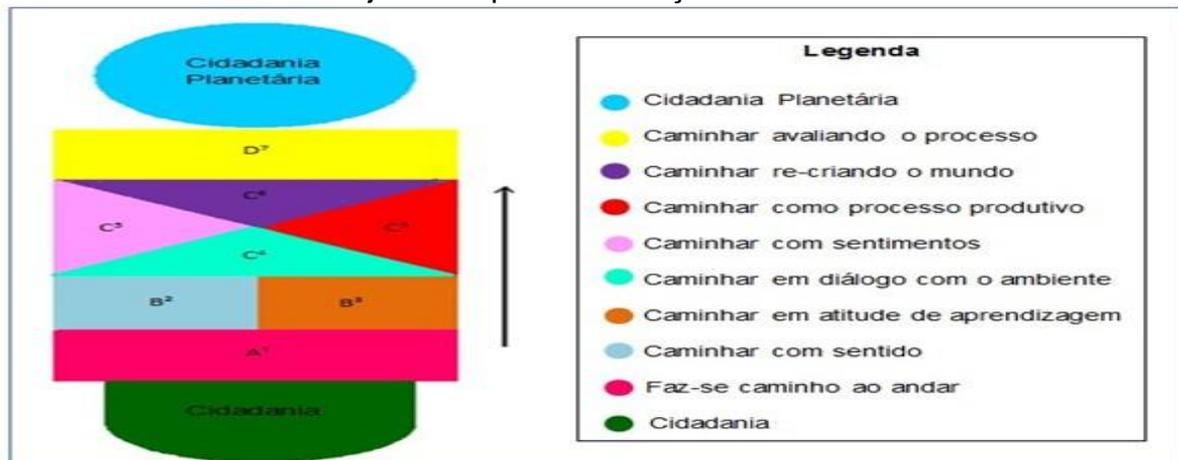
**FIGURA 8.** As práticas ambientais na perspectiva da Educação Ambiental e da Ecopedagogia



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018).

A formação da cidadania planetária parece ser mais uma narrativa distante de ser realizável. No entanto, é possível progredir em direção à formação de um perfil de cidadão planetário. Assim, as atividades, procedimentos, práticas e estratégias educativas para dirigir-se neste rumo têm a necessidade de estarem mergulhadas em uma aventura desconhecida, composta por **chaves pedagógicas**, que precisam estar de acordo com a natureza dos fins, de modo a clarificar o rumo seguido e garantir-lhe a legitimidade e intencionalidade dos processos; uma vez que, as dinâmicas, as práticas e as atividades em grupo que pretendem uma participação coletiva “[...] não atingem uma dimensão educativa porque, ao carecer da essencialidade pedagógica, ficam reduzidos a meros passatempos sem sentido próprio e sem projeção social” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 65).

Na Figura 9, podem ser apreciadas esquematicamente as possibilidades que fazem parte da dimensão do planejamento para se construir um perfil de cidadania planetária.

**FIGURA 9.** Planejamento para construção da Cidadania Planetária

**FONTE:** Adaptado de Gutiérrez e Prado (2013).

A construção supracitada indica a possibilidade de um caminho em direção a cidadania planetária, que se apresenta como um processo intrincado, mas possível. Na perspectiva das práticas ambientais, muitas ações ainda devem ser aprimoradas.

Por meio desta compreensão, não será possível avançar se ainda continuarmos acreditando que existe um único modelo a ser seguido, e situa-se aqui a dificuldade da maioria das práticas ambientais. Segundo Gutiérrez e Prado (2013) é preciso que cada prática de Educação Ambiental **se faça caminho ao andar**, também não se trata de dizer que a Ecopedagogia é um caminho ou modelo a ser seguido cegamente, nem tampouco tem a intenção de esgotar a totalidade das questões ambientais que surgirão na execução da proposta na realidade concreta.

Fazer-se caminho ao andar tem sentido de novas experiências, visto que não há caminho, os caminhos precisam ser construídos de forma permanente e flexível, por meio de um fazer cotidiano. E a construção deste caminho deve ser realizada com embasamento na realidade, possibilitando novos sentidos e vivências.

Para que esta caminhada progrida é indispensável dar sentido a ela, às práticas da vida cotidiana, isto é, deixá-la repleta de significados. Na perspectiva das práticas ambientais, **caminhar com sentido**, refere-se a necessidade de impregnar sentido a tudo o que fazemos, e, ao mesmo tempo, fazer-se perceber a ausência de sentidos em muitas outras práticas (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013), ao caminhar com sentido o ser humano compreende o real sentido de sua existência e assim adquire competência para entender os comportamentos e ações com um novo olhar.

A caminhada é como uma planta, que cresce aos poucos, cria raízes, floresce e gera frutos. Conforme os autores supracitados os frutos devem ser as

aprendizagens. Para tanto, é preciso ***caminhar em atitude aprendizagem***, estimulando processos pedagógicos ativos, prazerosos, criativos e sociáveis, onde os protagonistas encontrem-se em íntima e permanente aprendizagem. Neste sentido, a atitude de aprendizagem é representada pela vontade do eu em querer saber mais sobre os processos que permeiam o planeta, são as interrogações percebidas no cotidiano e isto deve culminar em um constante processo educativo que gera novos conhecimentos capazes de transformar o eu, a vida e o todo.

No entanto, não adianta caminhar em quietude, é preciso criar diálogos com o entorno. Ainda de acordo com os teóricos mencionados nos parágrafos anteriores, a conversa e a interlocução faz-se a essência do processo educativo. É indispensável caminhar e compartilhar juntos os anseios, as ideias, as experiências, os sonhos, isso possibilita colocar-se no lugar do outro. É preciso ***caminhar em diálogo com o ambiente***, assim, poder-se-á “[...] chegar ao outro, de abrir-se ao meio, de percorrer caminhos de compreensão e expressão, de promover processos e de facilitar aprendizagens abertas” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 71). O diálogo com o entorno permite entender-lhe melhor.

Além do diálogo, os sentimentos também são essenciais neste caminhar. ***No caminhar, a intuição é prioritária***, uma vez que não podemos dissociar razão e emoção. Os sentimentos e a emotividade são aspectos valiosos quando se fala em aprendizagem com sentido (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013). Portanto, a amizade, a fraternidade, a união, a liberdade, a força, a felicidade, a vontade e a coragem para fazer o novo representa os elementos de uma aprendizagem com sentido.

A aprendizagem com sentido é essencial, contudo, é preciso construir produtos desta aprendizagem. Assim, ***o caminhar como processo produtivo***, remete a pensar sobre a importância de resultados factuais como uma forma de suprir o processo educacional em desenvolvimento. Trata-se, de se efetivar uma memória do processo de aprendizagem com o que se aprende em cada momento, como um processo de apreender pelo cotidiano. Este processo deve ser registrado cotidianamente por escritos, audiovisuais, representações e outros (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013). Significa eternizar a aprendizagem e a produção, por meio do registro dos produtos do processo, de modo que ele não perca o sentido; para que os participantes percebam a evolução e não desistam da possibilidade de mudança.

Uma chave pedagógica, bastante desafiadora, propõe que durante a construção da cidadania planetária, é preciso ***caminhar re-criando o mundo***.

Segundo Gutiérrez e Prado (2013) recriar o mundo, faz parte do exercício da expressão criadora dos sujeitos, isto, é quando se atinge esta chave pedagógica o sujeito passa de receptor de informações para criador dela, aqui ele rompe com todas as barreiras que o impediam de ser agente do processo de transformação do mundo. Nesta chave pedagógica, o silêncio imposto é quebrado, o educando pensa, reflete e se expressa, num estado muito amplo de percepção dos processos.

Evidentemente, é **preciso caminhar avaliando o processo**, mas essa avaliação da aprendizagem deve ser pensada sobre o sentido das coisas. Frente a isso, o indicativo para esta chave pedagógica leva-nos a interagir com a nossa paz interior, de modo a aquilatar sobre o ser e estar de cada ser humano (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013). A avaliação deve estar atrelada à estrutura que rege a aprendizagem, permitindo desta forma a coerência dos procedimentos utilizados e dos produtos obtidos.

### 2.3 A ECOPELAGOGIA NO SISTEMA ESCOLAR

Atualmente, a escola é entendida como um local de dimensão política essencial para a formação cidadã, para a construção de saberes e mudança social. Estes espaços ocupam lugar de destaque no cumprimento de “[...] funções da educação e da aprendizagem dos conhecimentos, das artes, das ciências e da tecnologia” (MARQUES; CASTANHO, 2011, p. 24).

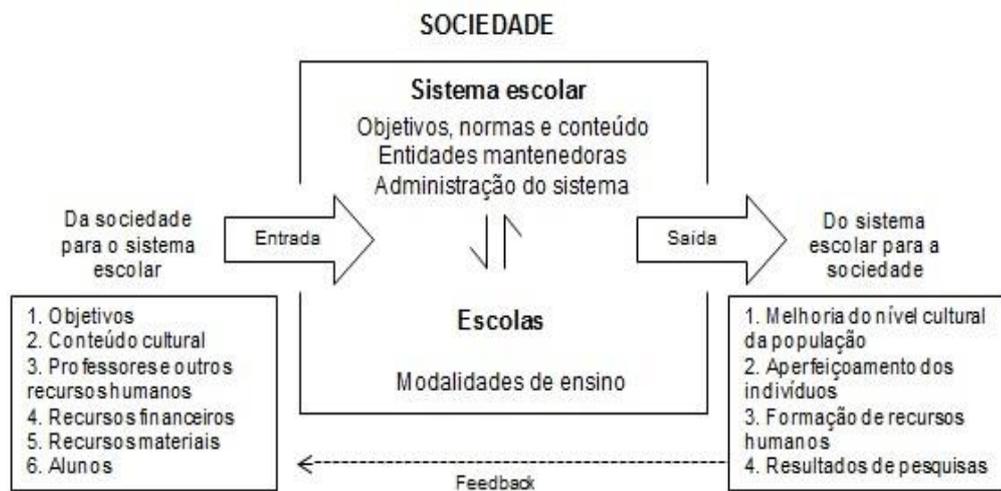
Desta forma, a escola tem papel fundamental na formação de indivíduos capazes de dominar habilidades que possibilitem sua intervenção no mundo em que habitam. Além disso, segundo Bueno e Pereira (2013, p. 354) “[...] tem seu papel de humanização, de aproximar o homem a sua humanidade por meio do que foi produzido histórico e culturalmente” e, aproximar não somente os seres humanos entre si, mas também o ser humano e a natureza em sua totalidade.

De forma geral, um sistema pode ser definido como uma mutualidade entre diversos elementos, os quais formam o todo organizado. O sistema escolar, está representado por uma rede composta por escolas tanto públicas quanto privadas, que trabalham de forma sistemática na educação formal, e preparam os escolares para níveis de instrução mais avançados. Este sistema ainda é composto por órgãos

públicos de administração que as credenciam, regulamentam, fiscalizam e oferecem o provimento necessário para seu funcionamento adequado (ALVES, 2011).

O funcionamento do sistema escolar interfere de forma positiva ou negativa ante a sociedade, portanto, pode-se dizer que este sistema possui uma relação estreita com a transformação socioambiental. De acordo com Dias (1998), ele está caracterizado como um sistema **decisivo para a sociedade**, porque visa proporcionar educação. Ele recebe diversos elementos da sociedade e devolve os frutos de sua atuação a ela (Cf. figura 10).

**FIGURA 10.** Modelo de Sistema Escolar e sua relação com a Sociedade



**FONTE:** Adaptado de Dias (1998).

Em vista disso, o sistema escolar tem papel fundamental na transformação do indivíduo, podendo colaborar com seu desenvolvimento integral, e isto depende dos processos que se desenrolam no sistema escolar. Hoje, o sistema escolar brasileiro está organizado por componentes curriculares que formam as grades/matrizes curriculares de determinados níveis de ensino, através da grade curricular ocorre a definição do que será ensinado, logo, estes documentos são norteadores do ensino.

E, pelo fato do sistema escolar fragmentar os conteúdos por disciplinas, a inserção e a discussão de temas relacionados à temática ambiental na perspectiva ecopedagógica se torna mais embaraçosa. O que não deveria acontecer, pois, segundo Gadotti (2000, p.94) ela se insere num processo “[...] de renovação educacional que inclui a vertente científica e a ética da **transdisciplinaridade**”.

De acordo com Nicolescu (2000) a transdisciplinaridade ultrapassa o disciplinar, é tudo o que está além, entre e através. E, além está “[...] o ser humano, com toda a sua multidimensionalidade, imbricado em uma realidade complexa a ser conhecida” (MORAES; BATALLOSO, 2016, p.76).

A Ecopedagogia numa ética transdisciplinar tem como objetivo levar o ser humano a buscar o ainda não conhecido, os caminhos não percorridos, as estratégias ainda não pensadas; é tentar identificar tudo que há entre, através e além das práticas ambientais. No entanto, o que têm se verificado nos últimos anos é que a temática ambiental tem sido trabalhada por meio de projetos e programas, que são instrumentos importantes para a consecução de objetivos planejados.

O ponto principal dessas intersecções é que, tanto projetos quanto programas são capazes de auxiliar o ser humano a caminhar rumo à cultura da sustentabilidade dentro do próprio sistema escolar, e atingir conseqüentemente a sociedade. A ponderação que reside aqui, consiste em tentar compreender como a temática ambiental tem sido trabalhada por essas propostas. Neste estudo enfatizam-se os projetos e a sua relação com a dimensão pedagógica, de modo mais específico com a Educação Ambiental, que geralmente é trabalhada por meio de projetos. De modo geral, o termo se aplica a diversos contextos, a citar: educacional, empresarial, econômico, entre outros.

Para Carvalho Junior (2012) um projeto possui objetivos bem definidos e um resultado esperado específico. Segue um caminho lógico, portanto, constitui-se uma sequência de atividades, com metodologias específicas a serem executadas dentro de um determinado período de tempo. Ainda de acordo com o autor, um projeto possui um início e um fim limitado pelos recursos, pela disponibilidade de tempo e resultados almejados.

Podemos afirmar então que um projeto<sup>2</sup> é um conjunto de tarefas a serem realizadas em um sentido mais restrito, tendo por base um determinado esboço. Por outro lado, os programas que podem contemplar a proposta que abrange a Ecopedagogia possuem um escopo mais amplo e assim atingem maiores dimensões, e de forma análoga aos projetos, também se aplica a múltiplos cenários.

---

<sup>2</sup> No âmbito educacional, Moura e Barbosa definem projeto como “[...] um empreendimento ou conjunto de atividades com objetivos claramente definidos em função de problemas, necessidades, oportunidades ou interesses de um sistema educacional, de um educador, grupos de educadores ou de alunos, com a finalidade de realizar ações voltadas para a formação humana, construção do conhecimento e melhoria de processos educativos” (2017, p. 18).

Os programas são compostos por projetos e estão relacionados com uma multiplicidade de atividades. Segundo o MMA (2015, p. 1) “[...] os programas são, portanto, os instrumentos de organização que articulam um conjunto de ações suficientes para enfrentar um problema ou aproveitar uma oportunidade”. Neste caso, a oportunidade a ser aproveitada é a de proporcionar aos alunos uma nova percepção de mundo, portanto, a Ecopedagogia precisa ser uma aliada do currículo, de modo a não participar da fragmentação educacional e planetária.

Um programa pode ser ou não temporário, ele está caracterizado pela junção de diversos projetos relacionados, conduzidos de maneira coordenada e tende a alcançar determinados benefícios, os quais não se encontrariam disponíveis caso fossem coordenados de modo individual. Os programas assim como os projetos geralmente têm início e fim estabelecido (ALMEIDA, 2011).

Dentro desta proposta, a Ecopedagogia no sistema escolar, precisa ser trabalhada, sobretudo por meio de programas, já que este é um processo mais abrangente, e a Ecopedagogia requer a cotidianidade, e não somente projetos e ações isoladas. Para tanto, este sistema precisa estar organizado para proporcionar o sucesso da ecoformação. Isto significa que todos os momentos precisam estar repletos de sentido, o que depende de um processo de formação de sensibilidade permanente e de docentes com vocação profissional no âmbito escolar.

É necessário que o aluno fale, escute, reflita, sinta, se emocione e, principalmente, lute por uma nova forma de ser e estar no mundo; uma **nova forma de significação para sua vida e para as práticas ambientais** realizadas no sistema escolar, sendo esta uma das grandes tarefas da escola atualmente.

### 2.3.1 A ECOPEDAGOGIA NO CONTEXTO DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR

O cenário contemporâneo assinalado pelo modelo de civilização insustentável enfrenta uma das piores crises mundiais dos últimos séculos. Uma crise não apenas ambiental, mas civilizatória; corresponde a uma involução cultural, cognitiva e espiritual, oriunda dos aspectos sociais, econômicos, políticos e, especialmente dos tipos de relação mantida entre os organismos (CUNHA; RANGEL, 2016).

Com o agravamento das questões ambientais, identificou-se a urgência da superação dos impasses provocados pelo próprio homem, o que exige uma

transformação profunda dos modos de vida, de percepção do mundo e da natureza. Considerando que esta transformação precisa ter como alicerces novos saberes e valores, surgem, portanto, estratégias educativas que propõe diversas maneiras para “[...] repensar as intervenções, as práticas humanas e os seus efeitos sobre o ambiente natural, em relação à preservação da vida e da biodiversidade, ameaçadas pelo modelo capitalista de produção, consumo e descarte, o que aumenta a degradação e a injustiça ambiental” (GUERRA et al., 2015, p. 11). Desta forma, cabe lembrar que pela capacidade de reorientação curricular e pelos valores proporcionados, este processo se insere numa perspectiva ecopedagógica. Além disso, segundo os autores, a ambientalização curricular apresenta dimensões transformadoras, pois, provoca uma série de mudanças no sistema escolar e nos indivíduos que compõe este sistema.

Esta modificação da dinâmica escolar engloba alterações comportamentais, organizacionais e metodológicas, de modo a possibilitar a abrangência da interdisciplinaridade, a organização e a definição dos conteúdos e objetivos escolares globais (GONZÁLES MUÑOZ, 1996). Ainda segundo a autora, a inserção da temática ambiental nos currículos aproxima o aluno da compreensão planetária.

De forma indireta a ambientalização curricular também é elencada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde fica explícito que, os sistemas de ensino precisam fornecer os subsídios necessários para a educação socioambiental sustentável, “[...] integrando currículos, gestão e edificações, em relação equilibrada com o meio ambiente (BRASIL, 2012, p. 7)” levando a uma conseqüente intervenção em prol da restauração do equilíbrio do planeta.

Um currículo ambientalizado exige mais que alterações documentais, é preciso desenvolvê-lo e compreendê-lo como uma possibilidade de entendimento da complexidade socioambiental que abre caminhos para a transformação dos envolvidos direta e indiretamente com o currículo. Isto implica no entendimento do próprio currículo como algo mais amplo. Segundo Pavesi e Freitas (2013, p. 2679):

Por tratar-se de uma construção que depende do equacionamento de situações particulares e contingentes, antes que de um manual detalhado para os professores, demandam-se estruturas coletivas que garantam um projeto pedagógico coerente, objetivos e estratégias congruentes e significados mínimos compartilhados (PAVESI; FREITAS, 2013, p. 2679).

Nessa conjuntura, a ambientalização curricular pode ser integralizada em diversos níveis de educação, já que se trata de uma proposta que tem sentido abrangente. Portanto, **proporciona novos questionamentos e compreensões acerca das práticas pedagógicas ambientais**, uma vez que é entendida “[...] como um processo de inovação que realiza mudanças no currículo através de intervenções que visam integrar temas socioambientais aos seus conteúdos e práticas” (KITZMANN; ASMUS, 2012, p. 270), materiais didáticos ao fomento do cidadão (planetário), como enunciado pela Ecopedagogia.

Entretanto, um currículo ambientalizado com base na Ecopedagogia possui uma série de elementos inter-relacionados que precisam ser considerados, conforme se verifica na Figura 11.

**FIGURA 11.** Diagrama Circular de um currículo ecopedagógico ambientalizado



**FONTE:** Adaptado de Oliveira Junior et al. (2003).

O diagrama acima representa a diversidade de elementos essenciais para se instrumentalizar a Ecopedagogia no âmbito da ambientalização curricular, como elencado por Oliveira Junior et al. (2003) o diagrama circular pode ser adaptado conforme os objetivos e a realidade de outros campos e esferas do conhecimento.

Ao analisar a relação entre a ambientalização curricular e a Ecopedagogia Molina e Fragozo (2016), reconhecem que mesmo esta proposta se constituindo como um grande desafio, ela é capaz de trilhar os caminhos necessários para a operacionalização de um currículo nessas configurações. Ainda, conforme os autores, além de empreender a formação integral, ela é indicada como a mais

adequada para ser abordada no currículo ambientalizado, isso porque não está relacionada apenas com as práticas ambientais, mas também com as culturas, com a justiça, com a educação global.

A Ecopedagogia atrelada ao currículo semeia as possibilidades de mudança cultural, novos estilos de vida e a promoção de uma sociedade global com novos valores. Entretanto, os caminhos a serem traçados pela ambientalização curricular na perspectiva ecopedagógica ainda são complexos, requer vontade de mudar, coragem e um compromisso firmado por todos que fazem parte desta casa comum. Por meio desta integração poder-se-á descobrir os caminhos práticos que conduzem à superação dos impasses mundiais atuais.

### 2.3.2 A ECOPELAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM OS PPPs E AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O advento da globalização levou a um processo permanente de desenvolvimento tecnológico, industrial, científico e da própria civilização. Isto refletiu diversas consequências em aspectos sociais, políticos, ambientais, econômicos e educacionais, revelando novos rumos para a educação da sociedade contemporânea. A temática ambiental ganha relevância e garante lugar de destaque nos Projetos Políticos Pedagógicos, sendo incorporada nesses documentos em forma de projetos.

É importante esclarecer que o Projeto Político-Pedagógico é um documento fundamental no âmbito escolar, pois, ele norteia as ações da escola e,

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. **Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola** (VEIGA, 2008, p. 12-13).

Esse documento deve ser construído democraticamente com base no contexto em que se insere a escola, pois, ele representa a identidade dela. O Projeto político-pedagógico indica os caminhos que a escola precisa seguir para alcançar seus objetivos. Ele demonstra “[...] o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua

autonomia e definindo seu compromisso com a clientela” (NEVES, 2008, p. 110), e com a sociedade de modo geral.

Ressaltando a importância da abordagem ambiental nos documentos que regem os sistemas escolares, Ferrari e Zancul (2010, p. 26) entendem que **a temática ambiental** precisa “[...] estar presente nas escolas, inserido na rotina do professor, **fazendo parte dos Projetos Políticos Pedagógicos** e que deve ser devidamente fundamentado para orientar as ações docentes e as atividades dos alunos.” Para que possa colaborar com a formação ambiental e de novos princípios capazes de mudar as complexas relações ambientais, sociais e humanas.

Contudo, esta abordagem escolar ainda não foi concebida como uma proposta interdisciplinar, pois, percebe-se que muitos professores têm uma interpretação arcaica em relação às práticas ambientais, ao acreditarem que as mais apropriadas para trabalhar com essas questões são as disciplinas de Ciências e Biologia (NEPOMUCENO e ARAÚJO, 2017), por serem as que possuem afinidades com a temática ambiental. Do mesmo modo, alunos também as percebem como as mais requisitadas para tratar de temas ambientais (SILVA et al., 2016).

Além dessas considerações, destaca-se que as Ciências Biológicas de modo geral realizam diferentes práticas ambientais no período escolar, mas pouco as compreende. Segundo Santos e Trugillo (2012, p. 255) as práticas ambientais atuais são **imediatistas e descontextualizadas** e, além disso, “[...] ainda se apresentam de maneira muito tímida o que acarreta num **direcionamento reducionista das ações**”.

A fragilidade do sistema escolar impede a formação ambiental de maneira satisfatória; pois, com um modelo educacional baseado apenas na transmissão de informações; que não se preocupa com a compreensão geral dos assuntos abordados será difícil colaborar com a integralidade do aluno e tampouco proporcionar uma visão unificada (ROSA; TESSER, 2014). E, sem esta capacidade de compreensão dos elementos envolvidos na prática ambiental, o desenvolvimento da percepção crítica e global dos alunos se torna limitado.

Nesse sentido, a Ecopedagogia tem uma relação direta com o Projeto Político-Pedagógico e também com as Ciências Biológicas, visto que pode perpassar essas duas esferas e através delas, estimular uma nova formação ambiental, com atores que pensam a práxis educativa a partir de uma visão ecossistêmica.

### **CAPÍTULO III**

#### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa, que considera a escola como um local de diversidade cultural e de conhecimento de diversos saberes, constitui-se ainda um espaço essencial para a construção de valores sociais e ambientais, os quais são indispensáveis para viver em harmonia com o outro e com a natureza.

A presente pesquisa é de cunho exploratório e a coleta de dados foi realizada utilizando-se de dois tipos de técnicas: a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em termos referente à Educação Ambiental, Ecopedagogia e práticas ambientais. Após esta busca, foi realizada uma leitura minuciosa em todos os textos, sendo que os pertinentes foram utilizados para a construção teórica do trabalho.

A segunda etapa desta pesquisa consistiu na análise de documentos relacionados à educação Básica de três diferentes níveis, sendo eles: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino médio (1º ao 3º ano), optou-se por analisar os três diferentes níveis educacionais pelo motivo de que a maioria das pesquisas realizadas até o momento restringe-se somente a um ou outro nível de ensino e porque deseja-se com este estudo analisar a sequência de EA que vem sendo realizada nessas quatro instituições.

O levantamento documental foi realizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Estaduais, Projetos Políticos Pedagógicos e, documentos relacionados com a Educação Ambiental nas escolas do município de Toledo-PR. Nestes documentos, foi explorada a possível detecção da temática ecopedagógica, ou seja, se é possível encontrar uma relação entre os princípios da Ecopedagogia e o que se pratica nessas instituições. Com base nas informações coletadas foi realizada a leitura e análise dessas. A análise nos documentos coletados seguiu os pressupostos ditados na análise de conteúdo de Bardin (1977).

### 3.1 ASPECTOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE TOLEDO – PR

O município de Toledo está localizado na região Oeste do Estado do Paraná, a 536,6 km de distância da capital do Estado, conforme é possível verificar na Figura 12. Sua economia se fundamenta principalmente em atividades industriais e agropecuárias, as quais vêm ganhando destaque nos últimos anos e auxiliando o processo de desenvolvimento Brasileiro.

Em 2017, a população estimada era de 135.538 pessoas, em uma área de aproximadamente 1.196,999 km<sup>2</sup>. Em 2010 o município possuía 119.313 mil habitantes, grande parte dos munícipes se encontrava residindo na zona urbana, com 108.259 habitantes, enquanto que apenas 11.054 residiam na zona rural. Da população total de Toledo, 13,1% tinha entre 0 e 9 anos de idade, 17,4 % da população estimada possuía entre 10 e 19 anos. A população com idade de 20 a 64 anos representava 62,7% da amostra. Sendo que, as pessoas com idade acima de 65 anos totalizavam 6,8 % dos habitantes do município (IBGE, 2018).

**FIGURA 12.** Mapa de localização geográfica do município de Toledo-PR



**FONTE:** Elaborado com base em IPARDES (2018).

Toledo faz parte de uma colonização considerada recente, já que a ocupação definitiva do município pelas famílias de colonizadores gaúchos teve início na década de 40 e intensificou-se a partir de 1950. Um pequeno povoado começou a ganhar forma quando a Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A – MARIPÁ comprou uma grande porção de terras na região e iniciou a apropriação da

área (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2015) e de forma consequente a transformação do cenário natural.

As atividades daquela época estavam centradas na extração de madeira para o comércio de países vizinhos, como: Uruguai e Argentina. Com isso, abriu-se espaço para o desenvolvimento de atividades agrícolas, devido às características regionais, como: clima e terreno apropriado, abundância de recursos hídricos e solo rico em nutrientes. Foi a partir deste processo de colonização e povoamento, que o desenvolvimento do município sucedeu-se de forma acelerada (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2015) e atingiu os patamares que se encontra hoje, sendo modelo de desenvolvimento econômico, social e humano eficiente.

Com o passar dos anos a modernização da produção gerou um novo montante de relações no âmbito rural, circunstância que facilitou a introdução da monocultura na região e o acúmulo de terras, levando ao processo de êxodo rural e urbanização (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2015). O município sofreu grandes transformações urbanas e ambientais causadas pelo aumento da população e o acelerado desenvolvimento.

Toledo é destaque no estado do Paraná em rebanho de suínos, plantel de aves, atividades de piscicultura comercial e produção leiteira, e, além disso, possui o maior abatedouro de frangos e suínos do país (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2015). Diante de todo esse sucesso do agronegócio e também de desenvolvimento industrial, os desafios atuais dessas atividades estão voltados para o respeito ao meio ambiente, fator que tem ganhado destaque nos últimos anos.

Quando o assunto é Educação Ambiental, pode-se notar que o município se destaca na região oeste do estado do Paraná. Ele representa área da grande influência do reservatório da Itaipu, portanto, foi um dos primeiros a estabelecer a Educação Ambiental como política pública pela Lei nº 2.223 de 13 de Maio de 2016<sup>3</sup>. O sancionamento desta lei é um grande conquista, pois, demonstra o interesse em tentar transformar as relações estabelecidas entre o ser humano e o planeta.

Além disso, o município desenvolve a Educação Ambiental formal e não formal de maneira “[...] intersetorial e interdisciplinar seguindo as premissas da Política Nacional de Educação Ambiental e do Programa Nacional de Educação Ambiental.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2015, p.293). Atualmente, o

---

<sup>3</sup> Texto completo disponível em:  
[http://www.toledo.pr.gov.br/sapl/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/9088\\_texto\\_integral](http://www.toledo.pr.gov.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/9088_texto_integral)

município conta com diversos programas e projetos desenvolvidos nesta área, os quais podem ser verificados no Quadro 2:

**QUADRO 2.** Atividades desenvolvidas em projetos ambientais em Toledo-PR

<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>
Horta saudável	Projeto desenvolvido em escolas e centros municipais de educação infantil. Tem como principal objetivo a construção de hortas, com o intuito de facilitar a integração e a aprendizagem dos alunos quanto à agroecologia, de modo a incentivar o aluno a consumir hortaliças e frutas orgânicas. Pretende estimular o reaproveitamento de materiais recicláveis e a expansão dessas práticas para o cotidiano do aluno.
Conhecendo Toledo	Esta atividade é desenvolvida com alunos do 2º ao 5º ano das escolas municipais onde são realizadas visitas em locais de relevância histórica, cultural, econômica e ambiental do município. Este programa pretende envolver a comunidade escolar, melhorar as ações de preservação ambiental e ofertar novos conhecimentos sobre o município de Toledo.
Ecopedagogia	A Ecopedagogia é ofertada em formato de curso para a capacitação de professores da rede pública municipal, de modo a auxiliá-los nos trabalhos que envolvem a Educação Ambiental do currículo básico.
Formação de Educadores Ambientais	Esta formação acontece pelo convênio da Itaipu com as prefeituras dos municípios que fazem parte da bacia Paraná III. Este programa está voltado para a formação de gestores através de capacitações específicas de Educação Ambiental. Ainda ocorrem encontros para a formação de educadores ambientais voluntários, conforme o PROFEA (Programa de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente).
Sensibilização referente à legislação ambiental	Esta atividade é desenvolvida através de trabalhos de divulgação da legislação municipal de Educação Ambiental, e tem o intuito de clarificar e sensibilizar as crianças que frequentam a rede pública do município no que se refere à finalidade e aplicabilidade da legislação ambiental.
Estruturas Educadoras	Refere-se às estruturas de educação socioambiental, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Jardim Zoobotânico: envolve atividades permanentes de sensibilização do público em geral referente aos aspectos de proteção à biodiversidade da região e à natureza;</li> <li>b) Aquário Municipal: compreende atividades que buscam promover a sensibilização do público quanto à fauna aquática da região;</li> <li>c) Sala verde: possui um acervo de livros e atividades lúdicas no que se trata das questões socioambientais;</li> </ul>
Projeto Florir Toledo	Este projeto está voltado para a capacitação de jovens (de 14 a 18 anos) participantes através de ações de proteção ao meio ambiente. Os participantes são aqueles considerados em situação de vulnerabilidade social e risco pessoal, os quais recebem uma bolsa auxílio.
Projetos de sensibilização	Corresponde aos projetos que objetivam a sensibilização da população em geral, principalmente quanto à coleta seletiva e a conservação da biodiversidade urbana.

**FONTE:** Adaptado de Prefeitura Municipal de Toledo (2015).

Diante desta conjuntura, o município de Toledo-PR foi escolhido para este estudo, inicialmente por possuir uma ampla rede de programas e projetos que versam a Educação Ambiental e pelo cuidado atípico projetado ao meio ambiente. Mas, principalmente pela relevância adquirida por algumas instituições do sistema escolar toledano, no que se refere à Educação Ambiental.

Assim, percebe-se que o município de Toledo desenvolve a Educação Ambiental por meio de iniciativas do próprio município, das instituições do sistema escolar e com parcerias firmadas com outras entidades. Portanto, se verifica a necessidade de compreender como está se desenrolando o processo de Educação Ambiental formal no município, e que relação este possui com a Ecopedagogia, elemento de estudo desta pesquisa.

O município de Toledo possui 36 Escolas Municipais, 28 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), 29 Escolas Estaduais e ocupa o 3º lugar em Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado do Paraná (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO, 2015), o que demonstra que o município tem evoluído rapidamente.

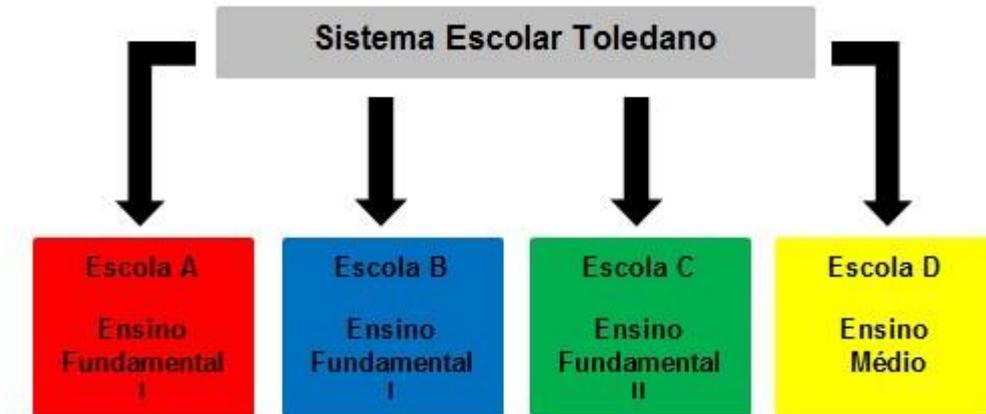
Além do mais, nota-se que o município se insere num contexto de transformação das relações entre sociedade e planeta terra. Para tanto, utiliza-se de estratégias e propostas educacionais ambientais embasadas em uma nova forma de viver com a natureza, em busca de uma nova realidade ambiental. Por este motivo, voltamos nosso enfoque para instituições do sistema escolar deste município, em razão de que são consideradas as escolas mais ecológicas de Toledo-PR. E, além de representarem um importante local de construção e propagação de práticas sociais e ambientais significativas, essas instituições viabilizam a identificação e o entendimento dos pormenores de cada prática realizada.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES

Como citado anteriormente, serão analisados documentos das instituições do sistema escolar Toledano. Para tanto, foram selecionadas duas escolas de ensino fundamental I, uma escola de ensino fundamental II e uma escola de ensino médio, conforme é possível verificar na Figura 13. Essas escolas foram selecionadas pelo fato de se destacarem significativamente em práticas educativas ambientais formais, além de terem sido indicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de

Toledo e Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo, como sendo as que mais se enquadravam neste estudo.

**FIGURA 13.** Instituições do Sistema Escolar de Toledo-PR selecionadas



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018).

As escolas A e B são mantidas pela Prefeitura Municipal de Toledo-PR. Já as escolas C e D que ofertam as séries finais do ensino fundamental e ensino médio são mantidas pelo Governo do Estado do Paraná. Reforçamos que os nomes das instituições participantes dessa pesquisa serão mantidos sob sigilo absoluto, por este motivo elas foram denominadas, como: I-A, B, C e D.

### 3.3 A PESQUISA DOCUMENTAL E SEUS DESDOBRAMENTOS

A pesquisa documental é uma técnica essencial na esfera qualitativa, porque além da preservação das informações proporcionadas pelos documentos, eles são materiais acessíveis e possuem um custo baixo (PEREIRA; COSTA, 2008). Nesse sentido, os documentos configuram-se como uma fonte de dados que “[...] permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta” (SILVA et al., 2009, p. 4557). A utilização de documentos em uma pesquisa propicia uma riqueza de informações e aproxima a compreensão do objeto em uma dimensão social, cultural e histórica (SÁ-SILVA et al., 2009).

A pesquisa documental pode ser compreendida como um elemento base que possibilita coletar informações e fundamentos capazes de subsidiar pesquisas de diversas áreas do conhecimento, colaborando, portanto, com o objetivo almejado.

Este tipo de pesquisa “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Além disso, colaboram com a confiabilidade das informações apresentadas (CARBONE et al., 2016).

Como pesquisa documental considera-se aquela realizada em documentos de instituições governamentais, cartas, relatórios, jornais, regulamentos, planos de ação, (ZULUAGA et al., 2017) documentos escolares, como planos de aula, regimentos, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's), que proporcionem a compreensão mais profunda das informações bem como os saberes relacionados a elas (CARBONE et al., 2016). A utilização da pesquisa documental na presente pesquisa está voltada para o entendimento das intencionalidades dos documentos a serem analisados, principalmente no que se trata das orientações da Educação Ambiental e da operacionalização dos princípios defendidos pela proposta ecopedagógica.

Mediante os dados coletados pela pesquisa documental, foi realizada a exploração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em questão, sendo realizada a análise desses, na qual a técnica adotada neste estudo seguiu os princípios da Análise do Conteúdo de Bardin (1977). A técnica de análise de conteúdo consiste na descrição do conteúdo emitido no processo comunicativo.

Segundo Silva e Fossá (2015) a Análise de conteúdo consiste na análise das comunicações, e refere-se a um conjunto de ferramentas metodológicas que tem como objetivo investigar as múltiplas fontes de conteúdos seja verbal ou não. E, além disso, possibilita ir além da superficialidade e das incertezas. Como declarado por Chizzotti (2006, p.98), o principal “[...] objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Nesta técnica, se trabalha com as palavras, com a prática da língua, na qual se considera as significações da mensagem e, dentro dessa conjuntura, “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, explica Bardin (1977, p. 44). Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo consiste na procura de distintas realidades por intermédio das mensagens.

Bardin (1977) indica que essa análise permite um nível de entendimento muito amplo, que se insere num horizonte que ultrapassa uma leitura comum,

portanto, demanda uma interpretação crítica, racional e imparcial, que possibilita a clareza e o conhecimento da comunicação e dos elementos que dão sentido a ela. Este foi um dos procedimentos metodológicos a serem utilizados no tratamento dos documentos institucionais que serão analisados nesta pesquisa.

Para tanto, foram definidas quatro categorias de análise, a fim de compreender a relação da Ecopedagogia com as práticas educativas ambientais formais do sistema escolar de Toledo-PR, conforme é possível verificar no Quadro 3.

**QUADRO 3.** Categorias de análise

<b>CATEGORIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>EXPLORAÇÃO DO AMBIENTE</b>	Propõe o reconhecimento de todos os elementos estruturantes envolvidos na prática ambiental.
<b>INTEGRALIZAÇÃO DE SABERES</b>	Desenvolve a reflexão acerca dos aspectos socioambientais, para a reconstrução da percepção ambiental, a tomada de decisão e a aprendizagem.
<b>RESSIGNIFICAÇÃO</b>	Caracteriza-se pela busca da integração entre as informações obtidas, procurando dar novo sentido a elas.
<b>AVALIAÇÃO CONTÍNUA</b>	Visa articular as dimensões atingidas pelas práticas e os diversos valores causados por ela.

**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

Esta análise tem como principal finalidade identificar a perspectiva ecopedagógica nas práticas ambientais educativas estabelecidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas analisadas. Configura-se como uma compreensão abrangente e articulada entre a dinâmica da Ecopedagogia e da Educação Ambiental e com base na contagem e seleção dos principais termos relacionados à Educação Ambiental presentes nos documentos analisados realizou-se uma correlação com as quatro categorias de análise supracitadas, e assim elaboraram-se os gráficos apresentados no capítulo a seguir.

A partir dessa abordagem, realizou-se este estudo em quatro instituições do sistema escolar Toledano, assim, a fim de facilitar a leitura, denominamos a Instituição A, como: I-A, a Instituição B, como: I-B, a Instituição C, como: I-C e a instituição, como: I-D.

## **CAPÍTULO IV**

### **A ECOPEDAGOGIA NO SISTEMA ESCOLAR TOLEDANO: RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo apresentam-se os dados coletados nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e nos documentos auxiliares das instituições escolares participantes da pesquisa, as quais se constituem em fotografias, relatos, relatórios e projetos sobre práticas ambientais. Com isso, esta análise pretende identificar as ações e os aspectos ambientais inclusos nesses registros e sua relação com a proposta ecopedagógica.

Inicialmente, foi realizado o primeiro contato com as instituições objetivando a apresentação da pesquisadora e do presente estudo à direção e à coordenação, onde foram elencados os objetivos da pesquisa e solicitado o apoio dessas instituições, o qual foi firmado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE. A coleta dos documentos realizou-se durante junho e outubro de 2018.

Nos PPP's consultados, verificou-se que I-A e I-B tem como última atualização no ano de 2015; I-C formulou modificações no ano de 2017; e I-D foi alterado em 2018. Constatou-se ainda que as instituições I-A, I-B, I-C e I-D apresentam indicativos de incluírem a EA em sua prática pedagógica.

Por exemplo, quando exploramos o ambiente e a integralização de saberes ambientais nas escolas, notam-se que as ações ambientais analisadas na I-A têm sido realizadas, principalmente, pela disciplina de Educação Ambiental. As práticas educativas ambientais formais recebem tópico específico, neste é tratada de sua funcionalidade, forma de encaminhamento metodológico e de avaliação, de maneira básica e resumida, sem muitos detalhes.

Já na I-B, as ações ambientais vêm sendo desenvolvidas de forma interdisciplinar. No PPP da I-B percebeu-se que este não apresenta um tópico específico para a EA. Nele, ela é abordada dentro de um projeto voltado para a formação de cidadãos ambientais. Ao ser abordada, ela é referenciada sob a ótica de seus aspectos legais, sua função e importância, segundo a percepção da escola.

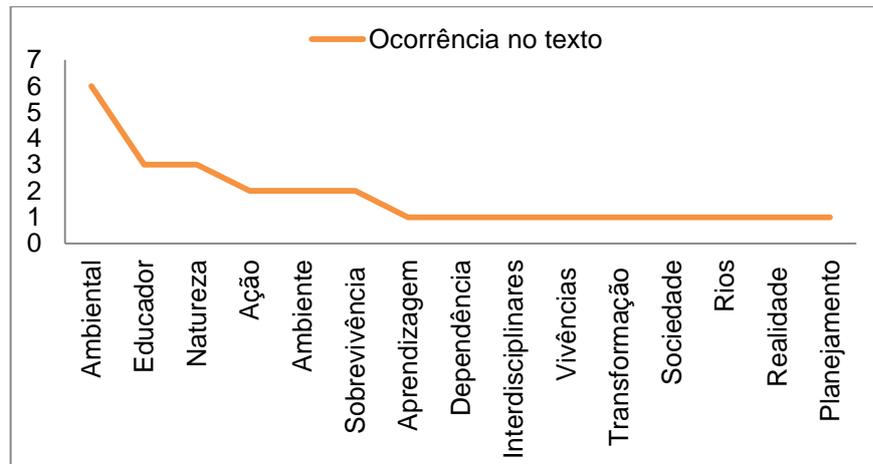
No caso das instituições I-C e I-D, as ações práticas estão sendo desenvolvidas, veementemente, pelos Clubes de Ciências. Especificamente no PPP da I-C, as práticas educativas ambientais formais não são explicitadas no corpo do documento, sendo evidenciadas apenas em um tópico sobre Conteúdos Obrigatórios e Desafios Educacionais Contemporâneos, juntamente com outras temáticas sugeridas pela alínea “g” do tópico “6” da Instrução 009/2011 da Proposta Pedagógica Curricular, que aborda conteúdos obrigatórios para todas as disciplinas. Mas, os projetos que envolviam a EA encontravam-se em anexo ao documento.

Já no PPP da I-D, as práticas educativas ambientais formais recebem um tópico específico, no qual é abordada a sua trajetória histórica, significação, aspectos legais e formas de efetivação, de forma breve e superficial. Os projetos de EA da I-D, também se encontravam anexo ao PPP. As reflexões sobre os dados obtidos com os documentos emergiram do confronto desses dados com o referencial teórico apresentado.

Agora, quando analisamos a ressignificação e a avaliação contínua dos projetos ambientais formais verifica-se que, com base no PPP e no relato descritivo da professora de EA, a análise do conteúdo das ações de EA da I-A revela-nos unidades de registro que caracterizam a EA como conservadora.

Esses fatores estão relacionados à concepção de uma prática EA que dependente necessariamente de um **educador**, alguém capaz de indicar as maneiras de intervir sobre a **natureza**, por meio da **ação** comportamental dos indivíduos, de forma a garantir a preservação dos recursos para a sua **sobrevivência** e dos elementos que compõem o meio **ambiente**. Em contrapartida, o documento deixa evidente que as práticas **interdisciplinares** e o **planejamento** do processo de **aprendizagem** ambiental, não são o ponto principal da EA desenvolvida na escola.

Da mesma forma, essas unidades de registro ainda somam-se a pouca importância dada às **vivências** dos alunos que atrelada à postura de **dependência** adotada pela **sociedade**, não gera a emancipação dos sujeitos, competência fundamental para a **transformação** da **realidade** ambiental e manutenção de seus componentes, assim como: o ar, os solos e, especialmente a água, componente vital para a vida na terra, que abrange entre tantos outros, os **rios**, correntes naturais de água (Cf. gráfico 1).

**GRÁFICO 1.** Frequência no uso dos termos no Projeto Político-Pedagógico da I-A

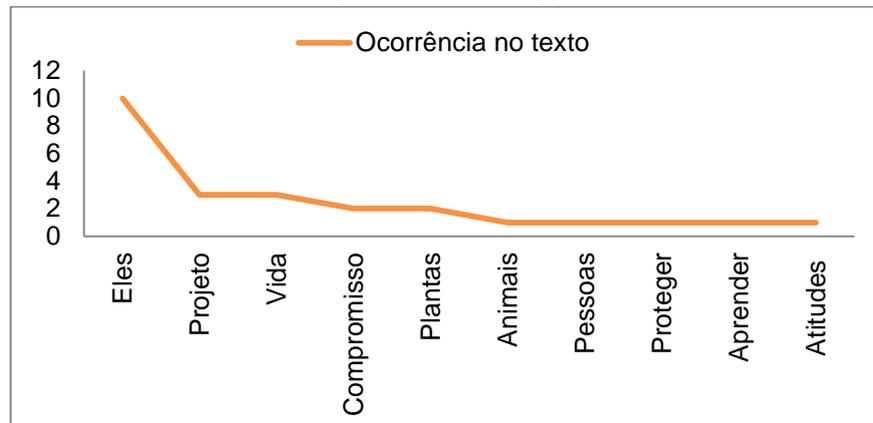
**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

Nota-se, portanto, por meio deste documento, que a I-A demonstra se preocupar mais com os comportamentos e com as ações ante ao ambiente, do que com o seu próprio planejamento e embasamento teórico para a formação de novos valores. E, de acordo com o relato descritivo oferecido pela professora de EA da I-A, sobre as atividades ambientais realizadas nos últimos anos, referente ao projeto: Plantas na minha casa, verifica-se que as ações por meio do **projeto** de EA acabam por deslocar por meio da menção da palavra: **eles**, a responsabilidade de todos, exclusivamente, para o outro.

Nota-se que a manutenção da **vida** representa um **compromisso** ambiental, de atenção especial com a flora, definida no relato pelo termo: **plantas**, que em sentido equivocado refere-se à natureza. Entretanto, percebe-se que a I-A oferece menos enfoque em suas práticas ao dever de **proteger** e garantir o desenvolvimento dos **animais**.

As unidades de registro deixam claro que as ações de EA oferecidas pela escola pouco englobam abordagens educativas que enfatizem uma nova maneira de **aprender**, capaz de potencializar nas **pessoas** diferentes concepções e **atitudes** cotidianas (Cf. gráfico 2).

**GRÁFICO 2.** Frequência no uso dos termos no relato descritivo sobre o projeto: Plantas na minha casa da I-A



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

As ações práticas de EA da I-A possuem uma preocupação com a investigação do ambiente e a necessidade de explicação da situação que envolve a prática ambiental e sua importância, buscando dessa forma, inserir maior sentido a ela. Verifica-se que na ação há relação entre a natureza e a sociedade, isso engloba considerações sobre aspectos naturais, sociais, econômicos, políticos e culturais, que podem colaborar com a integralização da aprendizagem de novos saberes.

Verifica-se ainda que há uma grande preocupação com a intervenção coletiva sobre o ambiente natural, por meio da exploração do solo, da manipulação das plantas medicinais e por meio da rega. Além disso, percebe-se que esta ação é bastante enriquecedora, pois, proporciona maior interação entre os alunos, entre aspectos socioambientais e os conceitos/conteúdos abordados na teoria. Nesta ação, os alunos são colocados como agentes ativos da prática ambiental e, nesse sentido, nota-se que as ações de Educação Ambiental da I-A são retratados mediante elementos conservacionistas.

Com base na proposta ecopedagógica, essas práticas estão migrando do patamar *fazer-se caminho ao andar*, pois, pelos dados obtidos nota-se, que há a compreensão dos aspectos que estruturam as ações, as quais são realizadas com base no contexto dos alunos, isso é evidenciado pelas intervenções usuais do meio ambiente e articulação com seus componentes. Ela não avança ainda para um *caminhar com sentido*, porque os indícios mostram que a significância real das ações realizadas não é clara, uma vez que estão mais preocupados com ações imediatistas, sem muita previsão de onde se deseja chegar.

Mas, para avançar rumo à construção de um perfil de cidadão planetário, é essencial tentar alguns caminhos, e, portanto, a área das Ciências Biológicas pode colaborar com isso em alguns pontos, pois, todas as sugestões devem ser pensadas de acordo com a faixa etária do público-alvo da instituição.

Para *caminhar com sentido*, é fundamental desenvolver o espírito da significação para as temáticas exploradas, por meio da seleção, apresentação e exploração de materiais especializados de divulgação científica sobre o assunto abordado, que conduzam o aluno a pensá-lo, entendê-lo e conhecê-lo, essas ações precisam, especificamente, fazer aluno a pensar o mundo e seus processos, assim ele poderá dar maior significado para sua ação ambiental.

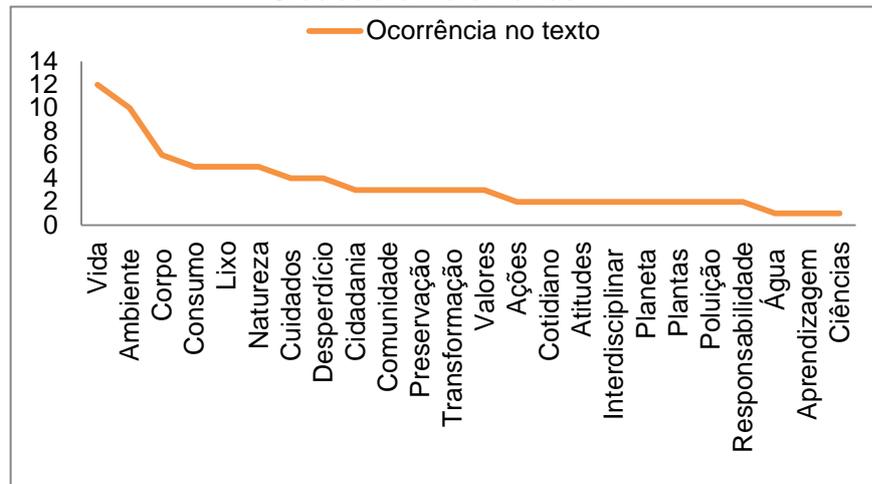
No âmbito da realização das ações em *atitude de aprendizagem* podem ser trabalhados os aspectos sobre a dinâmica dos ecossistemas, condições climáticas, solo, fauna, flora e os rios locais, regionais e mundiais mais relevantes, seu relevo, uso da água, abordando assuntos emergentes locais e globais.

Para avançar ao *diálogo com o ambiente* podem ser realizadas rodas de conversa com elementos lúdicos e de recreação para transmitir/trocar/compartilhar informações referentes aos conteúdos ambientais, onde fossem valorizadas as vivências dos alunos, trabalhando juntamente com sentimentos de coparticipação, amizade e união, os quais podem ser estimulados por meio de dinâmicas específicas, assim estariam atingindo o nível de *caminhar com sentimentos*, impulsionando o aluno a desenvolver sua imaginação para buscar o novo.

Já no patamar de *processo produtivo*, as ações podem ser registradas por meio de portfólios com imagens das ações. No entanto, para *caminhar re-criando o mundo* as atividades podem ser realizadas tanto na teoria quanto na prática, de forma que o aluno seja o principal protagonista, onde a criação dos conhecimentos possa colaborar com o entendimento de toda a dinâmica que envolve as situações ambientais. Além do mais, na esfera do *caminhar avaliando o processo*, a avaliação pode ser realizada continuamente, por meio de instrumentos variáveis, que permitam ao docente identificar se as ações culminaram em bons resultados de apropriação dos conteúdos e de aprendizagem integral.

Já as ações de EA da I-B foram analisadas com base nas imagens cedidas pela escola e com base no PPP da mesma. A partir das unidades de registro identificadas no PPP da escola, a EA é entendida como conservacionista. No gráfico 3, podem-se verificar as palavras utilizadas no texto do PPP da I-B.

**GRÁFICO 3.** Frequência no uso dos termos no Projeto Político-Pedagógico: Cidadão ambiental da I-B



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

Assim, a palavra mais recorrente neste documento foi **Vida**, isso remete a duas compreensões, sendo elas: aos organismos bióticos e, também ao modo de viver, ou seja, o conjunto de hábitos desses. Consideraremos aqui, o conjunto de hábitos para a promoção da melhoria das relações presentes no **ambiente**, isso inclui segundo as unidades de registro, **cuidados** com o próprio **corpo**, a moderação com os hábitos de **consumo** para a minimização do **desperdício** e da produção de **lixo**, que podem interferir negativamente sobre a **natureza**.

No entanto, atribui-se a isso, a importância da coletividade, representada pela **comunidade**, incorporar e exercer a sua **cidadania**, como um elemento essencial para a **transformação** do modo como vem sendo realizada a **preservação** ambiental. Fica evidente que os **valores** e as **atitudes** adquiridas por meio das **ações** ambientais, realizadas no **cotidiano** escolar, carecem ser realizadas de forma **interdisciplinar**, de modo a agrupar saberes de diversas áreas para o fortalecimento da **responsabilidade** para a manutenção adequada do **planeta**, das **plantas** e para a redução da **poluição**, que vem degradando gradativamente a **água** do planeta, colocando em xeque a sobrevivência da própria civilização, assim, o ensino de **ciências** têm papel fundamental neste processo de **aprendizagem**, sendo este o principal componente curricular a tratar das questões ambientais na escola.

Nesse sentido, verifica-se que segundo o PPP da I-B as ações ambientais estão relacionadas com os modelos atuais e emergentes de relacionamento entre o meio ambiente e a sociedade. De modo geral, as atividades práticas recebem mais ênfase do que as teóricas, além disso, aspectos relacionados à degradação

ambiental, à saúde e a importância da redução das demandas são elementos variavelmente presentes em maior e menor escala ao longo de todo o documento.

Na I-B, verifica-se a primeira ação ambiental analisada foi de abrangência geral na escola, ou seja, todos os alunos participaram. A ação apresenta abordagens sobre episódios cotidianos, como o descarte irregular de pneus e garrafas. O teatro pedagógico sobre a Dengue denota de características lúdicas para a transmissão de informações aos alunos do ensino fundamental I sobre saúde, resíduos sólidos, prevenção e sensibilização.

A segunda ação ambiental de visita ao aterro sanitário do Município de Toledo-PR, do ano de 2013, apresenta-nos características que remetem à preocupação em explicar os processos diários do aterro, os principais entraves e a importância do mesmo, enfatizando trazer maior significação para esta prática. Verifica-se a integração entre a sociedade e os modos de consumo, representados na imagem pelos resíduos gerados, isso envolve outros pontos dialógicos sobre consumismo, questões de saúde pública, separação dos resíduos, formas de descarte, reciclagem, reutilização, redução, gerenciamento de resíduos no município, bem como a observação dos aspectos físicos, químicos e biológicos da produção e armazenamento do chorume, além da produção do Biogás para a geração de energia elétrica limpa e renovável.

Além do mais, a visita ao aterro facilita identificar os benefícios e malefícios que as atitudes trazem para o meio ambiente e também para a comunidade local/global. A escola mostra ter uma prática que envolve a preparação do solo e o contato com as mudas de hortaliças para o plantio nas garrafas reutilizadas, além disso, a prática envolve aspectos referentes à alimentação saudável. Também, identifica-se a manutenção constante da horta, com rega e cuidados necessários para o crescimento e desenvolvimento saudável das hortaliças e flores.

Dessa maneira, as ações que envolvem a horta escolar, de forma geral, estimulam práticas que conduzem ao uso de materiais que podem diminuir o impacto ambiental causado pelas ações antrópicas, envolvem, dimensões referentes às atitudes de consumo, fortalecimento das responsabilidades, questões de saúde alimentar, resíduos sólidos, plantio, cultivo, cuidados e fenômenos naturais. Entretanto, mesmo sendo uma ação integradora, dinâmica e enriquecedora, nota-se que a reutilização acaba, indiretamente, estimulando o consumo.

De modo geral, as ações da I-B são realizadas dentro de uma perspectiva conservadora avançando para a pragmática. E, ao analisá-las sob a ótica da Ecopedagogia, nota-se que elas já avançaram de o nível *fazer-se caminho ao andar*, isso pode ser confirmado pela periodicidade das atividades, pela exploração ambiental, pela variedade de experiências e vivências proporcionadas e, pelo enfoque que é dado à realidade dos alunos.

As ações ambientais dessa instituição já estão num nível de *caminhar com sentido*, pois, verifica-se que há a contextualização e problematização das temáticas exploradas e envolvimento global da escola, isso ratifica a inserção da significação às ações ambientais. Dessa forma, para que avance ao nível de *atitude de aprendizagem*, é fundamental que se pense em formas de abordar os conteúdos em todas as suas dimensões, dentro das Ciências Biológicas podem ser trabalhados os pormenores dos tipos de solo da região, os tipos de poluição do solo, do ar e da água, compostagem, as matérias primas utilizadas na fabricação dos pneus e das garrafas Pet, seu uso e destinação, ressaltando os benefícios do descarte adequado. Também se propõe discorrer sobre as temáticas: aspectos morfológicos das hortaliças, de crescimento e desenvolvimento, valor nutricional, fotossíntese, alimentação saudável, obesidade, transtornos alimentares, energias renováveis e redução das demandas.

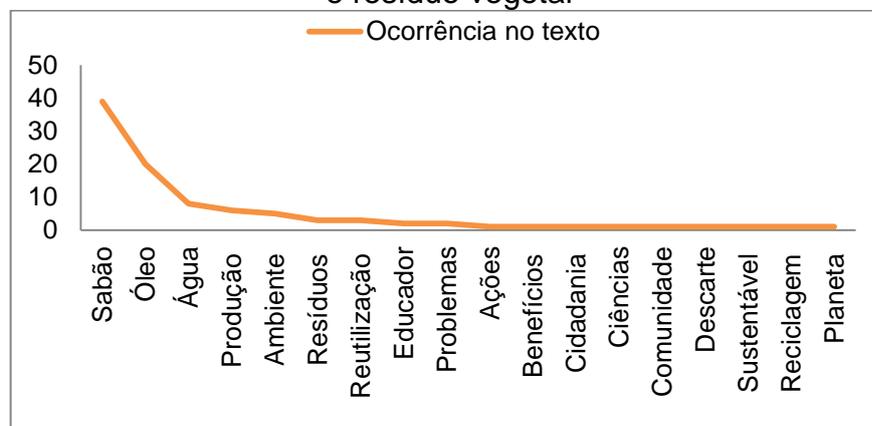
No nível de *diálogo com o ambiente* podem ser realizados jogos lúdicos ou até mesmo conversas estruturadas, que possibilitem a troca mútua de assuntos sobre os temas ambientais das práticas, de modo a entender as vivências dos alunos e sua relação com as ações. Para que haja o despertar dos sentimentos, como: criatividade e afetividade podem ser utilizadas brincadeiras próprias para esta finalidade, assim pode ser alcançado o patamar de *caminhar com sentimentos*.

Na perspectiva do *processo produtivo* poder-se-á registrar as ações com ferramentas audiovisuais, como: vídeos e imagens. A proposta para o nível de *recriação do mundo* consiste em planejar atividades de acordo com faixa etária, onde os alunos se tornem agentes ativos no processo de transformação do meio e consequente de suas percepções socioambientais. Já a classe de *caminhar avaliando o processo*, pode ser realizada com ferramentas de observação, por exemplo, que permita verificar os produtos das ações ambientais, assim, como: a capacidade de se relacionar e se expressar.

No que tange às ações de EA da I-C, elas foram analisadas com base nas imagens cedidas pela escola e com base nos projetos de EA presentes no PPP. Com base nas unidades de registro identificadas no neste primeiro projeto de EA escola, ela é entendida como pragmática, estando voltada principalmente para ações a serem seguidas, abrange a busca por soluções para os problemas ambientais, envolve questões econômicas e o manejo sustentável dos recursos.

O gráfico 4 traz as palavras referentes à EA utilizadas com maior e menor frequência no projeto de produção de sabão:

**GRÁFICO 4.** Frequência no uso dos termos no Projeto Produção de sabão com óleo e resíduo vegetal



FONTE: Elaborado pela autora (2018)

Com base nas unidades de registro para este projeto de EA, nota-se que a palavra mais citada é – **sabão**, com 39 ocorrências, sendo em segundo lugar **óleo**, com 20 ocorrências, essas duas unidades de registro indicam a confecção de determinado produto a partir da transformação de uma matéria proveniente do cotidiano da escola e das famílias dos alunos, o óleo de cozinha usado (OCU). Também se aborda o termo **água**, o qual emerge tanto como ingrediente do sabão como elemento afetado negativamente pelo descarte inadequado do OCU.

A **produção** do sabão surge como uma alternativa para a minimização dos prejuízos causados pelos **resíduos** do óleo ao **ambiente**. Nesse sentido, o processo de **reutilização** requer, sobretudo, a mediação do **educador**, que por meio desta prática pode auxiliar na redução dos **problemas** socioambientais, mediante algumas **ações** simples, que podem ser traduzir em **benefícios**, em curto ou longo prazo.

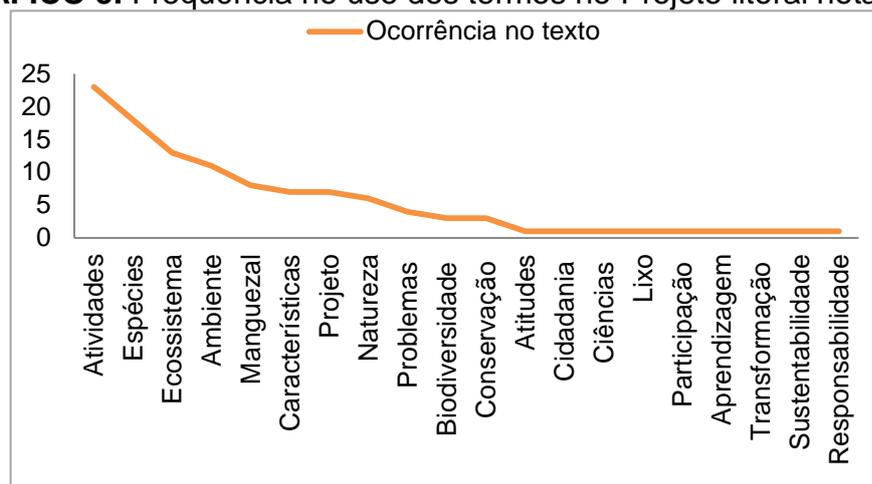
Entretanto, esta prática ambiental que envolve temas referentes à disciplina de **Ciências**, além de desenvolver ações com valores de **cidadania**, reivindica uma

preparação da **comunidade** escolar, para que seja possível a autogestão dos processos que envolvem o OCU, pois, sem comprometimento, o **descarte** inadequado do óleo estará limitando a possibilidade da **reciclagem** e, conseqüentemente, de avançar rumo a um **planeta** mais **sustentável**.

É possível perceber que os dados coletados envolvem a discussão sobre as relações socioambientais, com foco em reutilizar e reciclar, não em reduzir. De forma geral, os dados revelam que esta ação engloba aspectos do cotidiano escolar e dos alunos, com a produção de produtos sustentáveis. Nota-se pouco destaque quanto à teoria do projeto e as conseqüências ambientais causadas pelo sabão.

O gráfico 5 procura ressaltar as palavras com maior e menor escala no projeto litoral nota CEM, da I-C.

**GRÁFICO 5.** Frequência no uso dos termos no Projeto litoral nota CEM



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018).

A palavra mais mencionada neste projeto foi **atividades**, com 23 registros, que é sinônimo de ação, portanto, percebe-se que a prática ganha destaque neste documento. Em segundo lugar, temos a palavra **espécies**, com 18 registros e em terceiro lugar **ecossistema** com 13. Essas palavras remetem ao conjunto a que pertencem, compreendido como meio **ambiente**, no presente documento é dado enfoque ao ecossistema de transição costeiro: **manguezal**, o qual é identificado de acordo com as suas **características** específicas.

Ainda segundo os dados, nota-se menção quanto ao termo **projeto**, que transmite a intenção de realizar algo representada pelas ações ante a **natureza**,

com a intenção de minimizar/reduzir os **problemas** e impactos socioambientais que vem afetando a **conservação** da **biodiversidade** litorânea.

Dentre as palavras que recebem menos destaque no documento, temos: **atitudes** que atreladas aos conceitos de **cidadania** e ao ensino de **ciências**, conduzem a pensar em um processo de **aprendizagem** efetiva, que precisa, essencialmente, gerar como produto a **participação** individual e coletiva, para a redução do **lixo**. Já quanto aos termos: **responsabilidade**, **transformação** e **sustentabilidade**, que também receberam pouca evidência no documento, torna-se claro que a construção desses alicerces para avançar rumo a um planeta sustentável, não são prioridades nessas ações de EA.

Segundo os dados verificados há certo distanciamento entre a prática ambiental, a teoria e a formação de valores. A escola apresenta em seu cotidiano a manutenção da horta escolar, pelas interfaces entre sociedade e meio ambiente, na medida em que demonstra o contato dos alunos com o solo, a manipulação das hortaliças, enfatizando o conceito da reutilização e da alimentação saudável.

Conforme as imagens analisadas notam-se uma preocupação com a sua manutenção ao longo do tempo e com a limpeza do ambiente. Dessa forma, a I-C evidencia compromisso, mas envolvimento pequeno da comunidade escolar. As práticas educativas ambientais da I-C demonstram fortes indícios pragmáticos.

Dentro da perspectiva da Ecopedagogia, as ações dessa instituição já se fazem *caminho ao andar*, pelo fato de que são práticas cotidianas que contemplam a realidade *do* aluno. Com base nos princípios de formação do cidadão planetário, a I-C *caminha com sentido*, isto é, as ações ambientais recebem a relevância necessária e os alunos podem identificar o verdadeiro sentido da existência das atividades, destacado pelo trabalho intenso das circunstâncias que estão ao redor das ações ambientais, quase que exclusivamente práticas.

Nota-se, portanto, que a I-C dentre todas é a que mais apresenta indícios de previsibilidade sobre suas ações. Para que ela progrida em *atitude de aprendizagem*, propõe-se explicar todas as esferas dos conteúdos abordados, assim, podem ser tratadas de forma aprofundada as temáticas sobre: importância da água, quantidade de água no planeta, características gerais, economia, poluição e formas de uso. Também podem ser abordados temas sobre os diferentes tipos de óleo de cozinha e suas características nutricionais, alimentação saudável, descarte inadequado e malefícios causados ao meio ambiente e podem ser realizadas

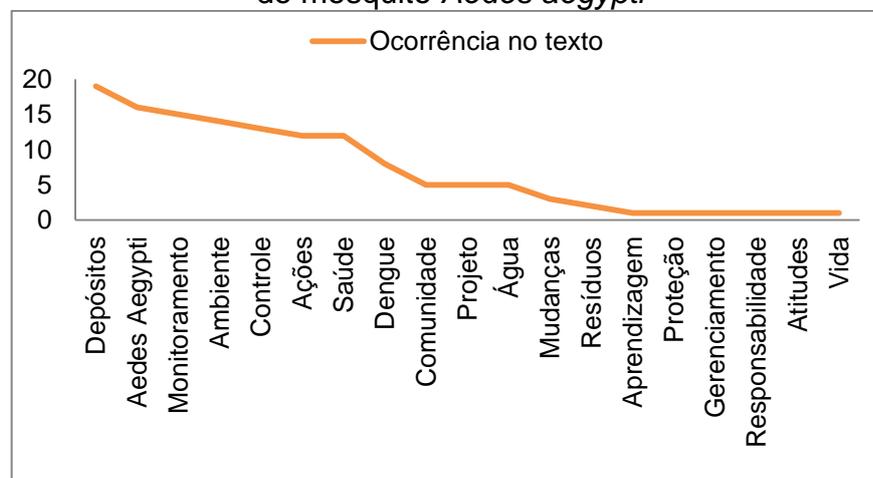
abordagens minuciosas sobre os diferentes tipos de ecossistemas e seus aspectos, quanto manguezal pode ser trabalhado sua importância, biodiversidade, clima, dentre outros. Fundamentalmente, as dimensões químicas do sabão, seus benefícios e consequências poderão ser englobados.

Para *dialogar com o ambiente* poderão ser utilizadas estratégias de comunicação como oficinas e mesas redondas onde sejam partilhados os assuntos e conhecimentos sobre a temática das práticas ambientais. E, para *caminhar com sentimentos*, poderão ser utilizados meios que permitam ao aluno formar e reafirmar seus sentimentos de inovação, originalidade e motivação. Na etapa de *processo produtivo*, as atividades podem ser armazenadas por intermédio de registros escritos pelos próprios participantes, relatos e depoimentos gravados em áudio.

Em relação ao nível de *reelaboração do mundo* a sugestão é que as atividades teóricas e práticas sejam trabalhadas conjuntamente, de forma que possibilitem aos alunos autonomia e iniciativa para a tomada de decisões. Para a etapa de *avaliar os processos*, sugere-se que sejam realizadas avaliações através instrumentos que possibilitem identificar se os resultados das práticas culminaram no desenvolvimento da capacidade criativa e integrada dos alunos.

Por fim, a análise das ações de EA da I-D foi realizada com base em imagens e nos projetos de EA inseridos no PPP da escola. Nesse sentido, de acordo com o gráfico 6, podem-se verificar as palavras utilizadas em maior e menor escala, no texto do projeto relacionado à Dengue:

**GRÁFICO 6.** Frequência no uso dos termos no Projeto de prevenção à proliferação do mosquito *Aedes aegypti*



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

A palavra mais recorrente neste projeto, de acordo com o gráfico 6, foi **depósitos**, com 19 ocorrências. Esta palavra demonstra grande preocupação com os locais de reservatório do mosquito *Aedes aegypti*, que acaba exigindo o **monitoramento** constante do **ambiente**, de forma a garantir o **controle** da **dengue**. Esse processo de monitoramento, realizado por meio da **ação** de eliminar os possíveis focos, pode minimizar problemas de **saúde** pública, que podem atingir tanto a **comunidade** escolar, quando a comunidade local e global.

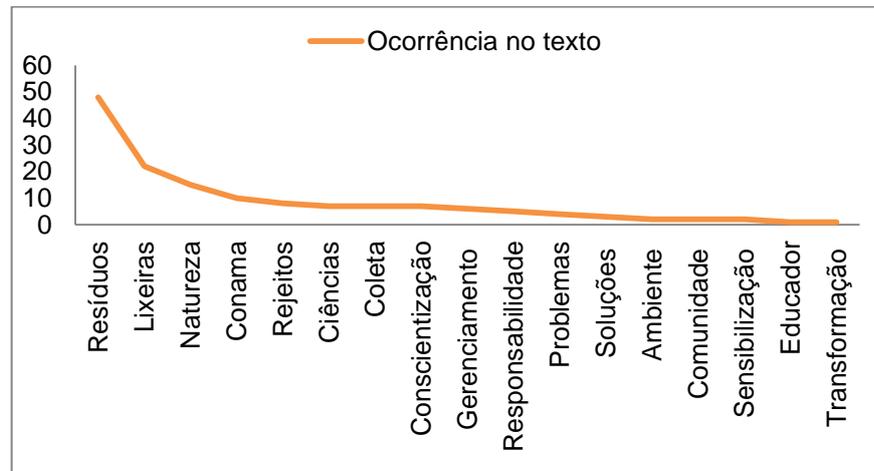
Nesse mesmo sentido, a palavra **projeto**, se relaciona com a noção de prevenção da doença, pelas **mudanças** atitudinais e eliminação dos paradouros de **água**, representados em sua grande maioria por **resíduos** sólidos descartados inadequadamente. Em contrapartida, menos enfoque foi dado ao conceito de **aprendizagem**, que é de extrema importância para um **gerenciamento** adequado para reforçar a **proteção** contra o mosquito da dengue.

E, entre as palavras de menor ocorrência, temos: **responsabilidade**, **atitudes** e **vida**, as quais demonstram que o foco do projeto se preocupa mais com o imediatismo da prática, do que com o próprio comprometimento e condutas individuais e/ou coletivas, para a melhoria qualidade de vida. Assim, de acordo com os dados obtidos, verifica-se que o projeto pretende solucionar um problema emergente, aborda assuntos sobre saúde, qualidade de vida e meio ambiente.

Ele está voltado principalmente para ações práticas, de combate ao mosquito *Aedes aegypti*, enfatiza mudanças comportamentais ante ao meio ambiente e coloca indiretamente a construção de valores sociais, habilidades e competências em preterição.

A frequência das palavras utilizadas no texto do Projeto de gerenciamento de resíduos sólidos da I-D pode ser observada no gráfico 7, a seguir. Verifica-se assim que a EA nesse projeto é entendida sob a perspectiva pragmática, de ações normativas e individuais para a resolução da problemática dos resíduos sólidos, no ambiente escolar.

**GRÁFICO 7.** Frequência no uso dos termos no Projeto de Gerenciamento de resíduos sólidos



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

No gráfico 7, verifica-se que a palavra mais mencionada no texto do projeto foi **resíduos**, com 48 ocorrências, em segundo lugar temos a palavra: **lixeiros**, com 22 ocorrências e em terceiro: **natureza** com 15. Dessa forma, tais termos deixam claro a grande importância dada à classificação do lixo escolar e à limpeza do meio, para um ambiente e **natureza** mais saudável.

A palavra **Conama** também ganhou lugar de destaque no documento, isso, significa que tal ação ambiental é pautada em uma legislação específica, isso inclui até mesmo a preocupação com a minimização dos **rejeitos** no espaço escolar e descarte adequado dos mesmos. Dentro desse processo, o clube de **Ciências** tem papel fundamental na **coleta** e **gerenciamento** desses resíduos e também no processo de **conscientização** da comunidade escolar e local.

Entre as palavras que receberam menos destaque, temos a **responsabilidade** deve deveria ao menos ser assumida por todos, uma vez que os **problemas** ambientais requerem **soluções** urgentes para a gestão do meio **ambiente** e, numa escala escolar, a **sensibilização** da **comunidade** escolar é um ponto crucial. Em uma frequência ainda menor, as palavras: **educador** e **transformação** receberam menos atenção, isso, remete à ideia de que o mediador do processo de aprendizagem tem um papel irrelevante no processo de modificação das concepções e atitudes e, conseqüentemente, da realidade e futuro ambiental.

A partir da análise dos dados supracitados, percebe-se que este projeto apresenta abordagens socioambientais, comportamentalistas e de coleta seletiva. Percebe-se ainda que esta prática de EA relaciona-se com uma política interna de

gerenciamento e caracterização de resíduos, por meio das atividades diárias da escola. Assim, é possível identificar aspectos de preocupação com a preservação, cuidado e estética ambiental, com um paralelo de relação entre o homem e o meio ambiente, evidenciado pelo plantio de mudas de flores nas quatro escolas.

Considerando as ações de Educação Ambiental da I-D, percebe-se que elas vêm sendo desenvolvidas sob um entendimento pragmático. No âmbito da Ecopedagogia elas se fazem *caminho ao andar*, pois, são realizadas cotidianamente e de acordo com as vivências dos alunos. Nota-se que esta instituição não conseguiu avançar para a segunda etapa de formação do cidadão planetário, pois, de acordo com o que se verifica o real sentido das práticas ambientais não emergiu, visto que, elas ainda representam um conjunto de normas, procedimentos e comportamentos a serem seguidos. Assim, indica-se que para *caminhar com sentido* é essencial trabalhar a relevância das ações ambientais, seja por meio de constantes conversas, pesquisas, investigação, verificação de fatos, entre outros.

Dentro da perspectiva da *atitude de aprendizagem*, cabe estimular processos pedagógicos, que permitam compreender o que há na essência das ações. Assuntos sobre: classificação, origem, ciclo de vida e políticas de combate do *Aedes aegypti*; situação epidemiológica da Dengue no Brasil e no mundo são conteúdos relevantes a serem estudados. Nesse sentido, cabe, também, trabalhar detalhadamente as particularidades dos resíduos, rejeitos e recicláveis, a compostagem, bem como a função, os objetivos e as resoluções do CONAMA.

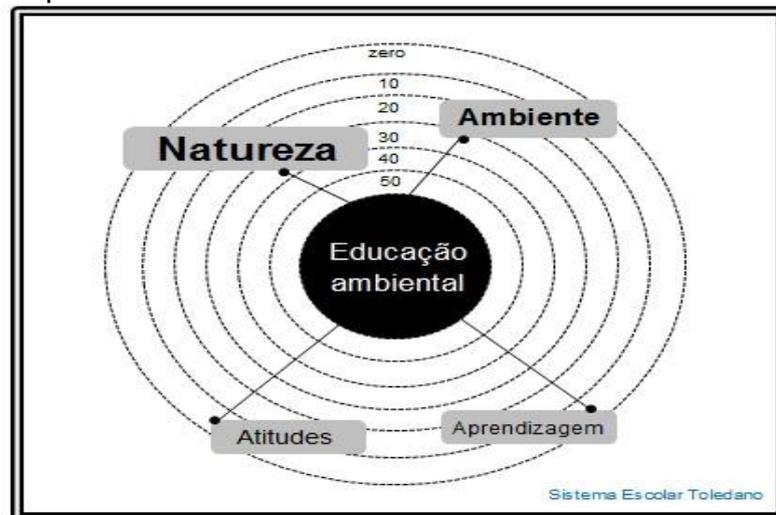
Fundamentado na perspectiva de um avanço em *diálogo com o ambiente*, recomenda-se realizar um processo comunicativo com por meio de debates e seminários, onde seja possível trocar experiências e suscitar conhecimentos capazes de colaborar com a mudança socioambiental. O *caminhar com sentimento* é de extremo valor no processo ecopedagógico, portanto, podem ser utilizadas dinâmicas de grupo para desenvolver sentimentos de cuidado, comprometimento, curiosidade e sinergia. As ações do *processo produtivo* podem ser preservadas através de gráficos, entrevistas gravadas, tabelas e imagens.

Entretanto, para que seja possível *recriar o mundo*, as atividades precisam ser realizadas de forma que os alunos possam ser sujeitos ativos da transformação, por meio do desenvolvimento de sua ousadia e autoestima. E, para se atingir o último nível de formação do cidadão planetário, a etapa de *avaliar o processo* poderá ser desenvolvida por elementos diversos, de acordo com o perfil de cada

turma, desde que permita verificar se houve resultados satisfatórios na formação desse novo cidadão, como pela mudança voluntária de atitudes e demandas.

Considerando os documentos aqui analisados, notou-se a ocorrência de quatro palavras comuns às quatro instituições, duas em maior ocorrência, sendo ela: *Natureza* e *Ambiente* e, duas em menor ocorrência, a citar: *Atitudes* e *Aprendizagem*, conforme se identifica na Figura 14:

**FIGURA 14.** Frequência no uso dos termos nos documentos das escolas analisadas



**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

A partir dessas palavras é possível delinear a EA que vem sendo desenvolvida no sistema escolar toledano. De forma geral, verifica-se que a palavra **natureza** representa grande destaque dado pelas instituições ao mundo natural e, por sua vez, a palavra **ambiente** que pode ser entendida como a interpretação humana dessa natureza, recebe grande ênfase nas práticas ambientais, por representar especialmente a relação entre toda a dimensão natural e os seres vivos, o que inclui o ser humano.

Além disso, a palavra ambiente remete ao conceito de meio ambiente, muito abordado nessas práticas de EA formal, que simboliza os elementos que envolvem cada tipo de organismo existente. Portanto, com base nas palavras mais citadas nos documentos das instituições analisadas, nota-se que a EA é abordada principalmente sob a perspectiva das relações socioambientais, revestida por noções preservacionistas e pragmáticas, que tem por base uma grande preocupação com a resolução de problemas de destruição da **natureza** e degradação do meio **ambiente**.

Em contrapartida, as palavras **atitudes** e **aprendizagem** foram as que menos receberam destaque nos documentos das quatro instituições. Elas mostram que as ações ambientais pouco priorizam a construção de um novo posicionamento antes as questões abordadas nas práticas, portanto, infere-se que a EA desenvolvidas nessas instituições não vem sendo utilizada como ferramenta para proporcionar novas aprendizagens, limitando, conseqüentemente, a construção de conhecimentos, a modificação das posturas, a constituição de valores e a formação de atitudes.

De acordo com o levantamento realizado nos documentos também foi possível traçar um panorama específico sobre cada escola e sua compreensão de EA, por meio de unidades de registro exclusivas em cada uma delas, conforme se verifica na Figura 15.

**FIGURA 15.** Palavras que ocorrem especificamente nos documentos de cada escola analisada

I-A	Sobrevivência e Compromisso
I-B	Valores e Desperdício
I-C	Ecossistema e Reutilização
I-D	Saúde e Gerenciamento

**FONTE:** Elaborado pela autora (2018)

Averiguou-se que as unidades de registro presentes exclusivamente nos documentos da I-A relacionam-se a aspectos de intervenção do meio ambiente para garantir a continuidade da vida na terra, bem como a questões de comprometimento assumido individual ou coletivamente, com algum objetivo ou propósito. Assim, a EA dessa escola em sua especificidade tem por base o compromisso com a vida.

A I-B, por sua vez, demonstra por meio de suas unidades de registro que a EA desenvolvida nela se concatena com noções de uso inadequado e exagerado dos recursos, o que envolve enfoques econômicos e de controle/redução. Além disso, as discussões envolvendo as ações ambientais formais buscam aproximá-las dos princípios morais. Portanto, as ações ambientais da I-B revelam que esta escola, especificamente, enfatiza a construção de valores para a transformação de ações atitudinais do mundo contemporâneo.

Com base, nas unidades de registro presentes apenas nos documentos da I-C, percebe-se que é abordada a questão da reciclagem, por meio da reutilização, englobando, assim, perspectivas sociais, ambientais e econômicas. Também se aborda exclusivamente temáticas que tratam da interdependência entre o meio ambiente e os seres vivos, com isso, as particularidades de EA dessa escola revelam que há intenção em se legitimar a reciclagem como uma forma de proteção aos diversos ecossistemas.

De outro modo, os documentos da I-D, pelas suas unidades de registro exclusivas, demonstram que há a abordagem de aspectos de gestão ambiental, pelas práticas de EA. Similarmente, pontos referentes à saúde e ambiente são elencados nesses documentos. Entende-se que as práticas ambientais da I-D, unicamente, abordam assuntos que dão grande importância para a gestão do meio ambiente de forma a garantir a proteção da saúde das pessoas e do meio ambiente.

Dessa forma, constatamos que a educação ambiental formal do município é desenvolvida entre uma variação de ações ambientais tradicionais constantes e outras inovadoras, mas isoladas. Notamos também uma grande dificuldade quanto ao aperfeiçoamento das práticas, uma vez que muitas delas são meramente realizadas, mas não têm seu significado compreendido.

Nesse sentido, a EA desenvolvida pelas instituições representa uma perspectiva para mudar a realidade ambiental e exploratória imposta pelos modos de vida da sociedade atual. As práticas analisadas incitam o pensamento reflexivo do aluno sobre problemas emergentes que envolvem a natureza e evidenciam a ligação entre sociedade e meio ambiente, contudo, os levam apenas à exploração do básico e entendimento superficial das ações, isso exige, portanto, práticas ambientais mais flexíveis, fundamentadas e críticas.

Os resultados demonstram que os projetos em sua grande maioria não possuem continuidade, ou seja, são pontuais. Por outro lado, a EA é trabalhada enfocando, especialmente, o compromisso com a transformação da sociedade, na busca de um planeta melhor, formado por sociedades sustentáveis e com mais qualidade de vida. Assim, defende-se que os indicadores apresentados neste estudo sobre a Educação Ambiental e a Ecopedagogia no âmbito escolar podem representar um caminho para a transformação das ações ambientais, pois, ainda hoje se verifica a dificuldade das instituições escolares em entender como de fato proporcionar uma educação significativa voltada para o meio ambiente.

Os caminhos para a Ecopedagogia não são caminhos fáceis e isentos de impasses, mas, para que seja possível colocá-la em prática, a EA deverá romper com as práticas mecânicas e sem sentido. O desafio dessas instituições, por vezes, ainda consiste em sair da tradicional forma reproducionista e proporcionar condições para pensar e viver cada instante com mais compreensão e sensibilidade.

## CONCLUSÃO

A análise dos documentos relativos à Educação Ambiental das quatro instituições do sistema escolar toledano permitiu verificar que elas em sua totalidade inserem na missão e nos valores educacionais preceitos conservacionistas e de resolução de problemas emergentes, como dimensões a serem desenvolvidas nas ações ambientais.

Com referência às práticas ambientais foram observadas que duas das quatro instituições desenvolvem os seus projetos ambientais sem produzir oportunidades para todos os alunos, ou seja, apenas um número reduzido de alunos é contemplado nessas ações, estando assim, em não consonância com o que defende a Ecopedagogia, que acredita que a educação voltada ao meio ambiente deve abranger a comunidade global escolar.

De forma geral, as ações desenvolvidas em três instituições se resumem em projetos que tem por base datas comemorativas. As atividades propostas com esses projetos estão baseadas na mudança de comportamento dos alunos, isso indica práticas ambientais frágeis e sem evidência de que tipo de formação ambiental deseja-se proporcionar, ou seja, as ações ambientais surgem como um assunto que se esgota na própria atividade desenvolvida. Além disso, notaram-se lacunas na inserção da temática ambiental como tema interdisciplinar e transversal, atrelado aos conteúdos dos diversos componentes curriculares.

Por meio deste estudo, constatou-se a necessidade de um planejamento integrado, flexível e conjunto voltado para o desenvolvimento das atividades voltadas às práticas ambientais cotidianas. Nesse sentido, sugere-se uma reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos de forma a inserir de modo objetivo, as temáticas ambientais as práticas cotidianas, indicando possíveis modos de abordagem, associado à legítima elaboração e aplicabilidade dos planos de aula.

Especificamente, a proposta ecopedagógica emerge como uma maneira diferente para se abordar a Educação Ambiental, e nesse sentido, cabe ressaltar que há um conjunto de fatores que influenciam todo esse processo, e que devem ser considerados no planejamento de reestruturação do cidadão planetário, assim como: as tecnologias, a cultura, o contexto, as políticas educacionais e os valores intrínsecos das pessoas.

Dentro dessa perspectiva, ressalta-se, especialmente, uma formação de inicial e continuada de professores não apenas de novas estratégias de ensino, mas de formação ambiental, cultural, social e política, capaz de criar possibilidades para buscar novas atitudes voluntárias dentro e fora do âmbito escolar, por meio do trabalho ecopedagógico e por ações cotidianas na busca de uma civilização mais sustentável e planetária.

Na perspectiva das práticas pedagógicas ambientais, nota-se pouca evolução das ações ambientais quando comparadas aos objetivos instituídos nos documentos oficiais, assim como nas Diretrizes Curriculares Estaduais e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Esses documentos delineiam o trabalho da Educação Ambiental com base na transversalidade e na interdisciplinaridade, sob um discurso que pondera a importância de repensar novas ações, discutir aspectos de sustentabilidade e valorizar a relação entre sociedade e meio ambiente.

Segundo essas diretrizes, as instituições do sistema escolar deveriam incorporar ao currículo e as práticas pedagógicas a abordagem de temáticas que envolvam a esfera ambiental de forma local, regional e global, possibilitando uma visão integrada e integradora dos assuntos, superando o entendimento fragmentado do conhecimento. Além do mais, as diretrizes apontam que a EA deve ser desenvolvida como um processo diacrônico, que necessita acompanhar o aluno definitivamente por toda a sua vida escolar. Embora se conheçam essas orientações, fica evidente que elas insuficientemente se concretizaram nas quatro instituições analisadas, assim, ressaltamos que elas encontram-se apenas em parcial acordo com o que é proposto, e que seguem avançando pouco a pouco para mudanças nas práticas educativas ambientais.

Da mesma forma, os resultados obtidos revelaram indícios de que a Ecopedagogia encontra-se presente no sistema escolar toledano, entretanto, de forma tímida e superficial. Genericamente, verifica-se que as quatro instituições ainda se encontram nos passos iniciais de formação de um perfil de cidadão planetário. Nesse sentido, a manutenção da cidadania planetária mesmo que possível, ainda representa um grande desafio para essas instituições, pois, sabe-se que conceber e efetivar princípios diferentes daqueles usuais não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se pretende desenvolver ações capazes de formar cidadãos com uma nova visão de mundo, capazes de se relacionarem de forma mais harmônica com o planeta. Além do mais, acredita-se que essa transformação dar-se-á por meio

de um trabalho conjunto desenvolvido tanto pela criação e efetivação de políticas públicas quanto pelas mudanças atitudinais cotidianas, pensados com elementos relacionados à formação de professores, a influência das tecnologias e ao envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Ao analisar os dados, podem-se identificar as características da proposta de Educação Ambiental desenvolvidas nessas instituições. Assim, a caracterizamos, em sua totalidade como esporádica, por vezes restrita, disciplinar, com pouco resgate teórico, ou seja, atualmente as ações ambientais não têm proporcionado conhecimentos reflexivos e momentos de aprendizagem ativa e significativa. Por sua vez, a Ecopedagogia se alia à Educação Ambiental e, é no sentido de justamente, dar um significado antagônico para as suas características.

As práticas educativas ambientais desenvolvidas nas quatro instituições do sistema escolar toledano, apontam para um amadurecimento das ações ambientais. Isso demonstram que as propostas curriculares apresentadas pela Ecopedagogia têm o objetivo de nortear práticas pedagógicas democráticas, abrangentes e capazes de proporcionar a compreensão acerca de todos os conteúdos curriculares possíveis envolvidos nas ações, delineando uma nova forma para viver e entender a vida na terra. Nesse sentido, para progredir rumo a construção da cidadania planetária é essencial sair do ideário dos documentos e atingir o sistema escolar em sua totalidade, tendo por base práticas ambientais efetivas, com real significado que incentivem a mobilização social e política e o fortalecimento do sentido dos valores para a melhoria da qualidade ambiental global e liberdade humana.

As práticas de EA analisadas, apesar de não estarem em total acordo com o que é proposto para a esfera da Educação Ambiental, demonstram possibilidades de superação, ou seja, é possível ir além do usual, muito embora, se faz necessário despertar uma nova visão pedagógica capaz de atender às necessidades e anseios da educação e da sociedade atual. Para isso, a Ecopedagogia oferta como princípio norteador, o **aprimoramento das ações ambientais** que vem sendo realizadas no sistema escolar, de modo a alcançar em longo prazo uma forma de pensar global.

Nesse sentido, destaca-se que a Ecopedagogia não é a solução para todos os impasses que envolvem a EA, mas ela representa uma possibilidade para repensarmos as nossas ações ambientais diárias, tendo como base a superação das práticas reducionistas e o fortalecimento da sustentabilidade do planeta. Considerando a realidade da educação pública tanto nacional quanto municipal,

consideramos que os objetivos ecopedagógicos apresentados neste estudo constituem-se um leque de desafios complexos e de grandes proporções, contudo, não impossíveis. Assim, é fundamental acreditar e lutar por uma prática ambiental capaz de desenvolver novos valores e reafirmar os já existentes, onde a inclusão, o respeito, a cidadania, a equidade e a valorização do indivíduo sejam uma constante no processo de ação educativa.

## REFERÊNCIAS

- ALBANUS, L. L. F. Ecopedagogia. In: ALBANUS, L. L. F.; ZOUVI, C. L. (Org.) **Ecopedagogia: Educação e meio ambiente**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 51-56.
- ALMEIDA, N. O. **Gerenciamento de portfólio: alinhamento o gerenciamento de projetos à estratégia da empresa e definindo sucesso e métricas em projetos**. Rio de Janeiro: Brasport, 2011.
- ALVES, S.R. **Dicionário de tecnologia educacional: terminologia básica apoiada por micromapas**. São Paulo: PerSe, 2011.
- ARRUDA, R. F.; MARQUES, M. R.; REIS, J. T. Implantação de horta escolar utilizando materiais recicláveis como alternativa de ensino de Educação Ambiental. **LINKSCIENCEPLACE - Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 4, n. 3, p. 158-176, set. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOFF, L. Nova Era: a civilização planetária; desafios à sociedade e ao cristianismo. São Paulo: Ática, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Conceitos de Educação Ambiental: Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977)**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>> . Acesso em: 10 Abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Diário Oficial, Brasília, DF, 31 agosto 1981.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial, Brasília, DF, 27 abril 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra**: histórico. 2000. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/CartaDaTerraHistoria2105.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/CartaDaTerraHistoria2105.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.282**, de 25 de junho de 2002. Diário Oficial, Brasília, DF, 25 junho 2002.
- \_\_\_\_\_. Documentos técnicos. **Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental**. Brasília: MMA/MEC/UNESCO, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Cadernos SECAD. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2**, de 15 de junho de 2012. Diário Oficial, Brasília, DF, 15 junho 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Conceitos**: Metodologia de elaboração de programas do PPA. 2015. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/173/\\_arquivos/173\\_08122008043515.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/173/_arquivos/173_08122008043515.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Acordo de Paris**. 2017. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris>> . Acesso em 23 jul. 2018.

BUENO, A. M. O.; PEREIRA, E. K. R. O. Educação, escola e didática: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano – UEL. In: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 349-362.

CALLEJA, J. M. R. Os professores deste século: algumas reflexões. **Revista Investigación, Biodiversidad y Desarrollo**, Istmina, v. 27, n. 1, p. 109-117, 2008.

CAPRA, F. **A teia de vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

CARBONE, P.P.; TONET, H.C.; SILVA BRUNO, J.R.; SILVA, K.I.B. **Gestão por competências**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

CARVALHO JUNIOR, R. M. **Gestão de projetos**: da academia à sociedade. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez Editora, 2017 (1ª edição eBook).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humana e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMPIANI, M. Utopias e ingenuidades da educação ambiental? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 559-562, jul. 2017.

COUTO, A. R. O.; VIVEIRO, A. A. Uma proposta de Educação Ambiental crítica na Educação infantil. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA DE LAS CIÊNCIAS, 10., 2017, Sevilha. **Anais...** Sevilha: Universidad de Sevilla, 2017. p. 3195-3199.

CUNHA, B. P.; RANGEL, A. C. L. C. A crise contida em outras crises: perspectivas históricas e político-sociais da crise ambiental atual. In: CUNHA, B.P.C. (Org.) **Crise Ambiental**. Curitiba: Appris, 2016. p.13-39.

DIAS, J. A. Sistema Escolar Brasileiro. In: MENESES, J. G. C. (Org.) **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 127-136.

DIAS, L. S.; MARQUES, M. D.; DIAS, L. S. Educação, Educação Ambiental, Percepção ambiental e educomunicação. In: DIAS, L. S.; LEAL, A. C.; JUNIOR, S. C. (Org.). **Educação Ambiental: Conceitos, metodologias e práticas**. Tupã: ANAP. 2016. p. 12-44.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FERRARI, A. H.; ZANCUL, M. C. S. A educação ambiental nos projetos político-pedagógicos das escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Araraquara/SP. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 25, n. 1, p. 22-34, dez. 2010.

FONSECA, V. M. da **Educação Ambiental na escola pública: entrelaçando saberes, unificando conteúdos**. São Paulo: Biblioteca24horas, 2009.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 5.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C.A. (Org.) **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. p. 81-132.

\_\_\_\_\_. A Ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 1-15, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Terra e cultura da sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 1, n. 6, 15-29, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Mercosul educacional e os desafios do século 21**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educar para viver com a Terra**. 2016. Disponível em: <<http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/416>> . Acesso em: 02 Abr. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, v. 2, n. 11, p. 13-74, 1996.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; ORSI, R. F. M.; STEUCK, E. R.; CARLETTO, D. L.; DA SILVA, M. P.; LUNA, J. M. F. A ambientalização na Educação Superior: trajetórias e perspectivas. In: GUERRA, A.F.S. (Org.) **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2015. p. 11-33.

GUTIÉRREZ, F. **Pedagogia para el Desarrollo Sostenible**. Costa Rica: Instituto americano de pedagogia de la comunicación, 1994.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HALAL, C. Y. Ecopedagogia: uma nova educação. **Revista de Educação**, v. 12, n.14, p. 87-103, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **IBGE Cidades**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/toledo/panorama>> . Acesso em: 24 jun. 2018.

IPF. Instituto Paulo Freire. **Carta da Ecopedagogia: em defesa de uma pedagogia da Terra**. São Paulo: Conselho da Terra/UNESCO-Brasil, 1999.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico Município de Toledo**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná. 2018.

KINDEL, E. A. I. Educação Ambiental nos PCN. In: LISBOA, C. P.; KINDEL, E. A. I. (Org.) **Educação Ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 21-28.

JUNQUEIRA, E. S. G.; KAWASAKI, C. S. Os movimentos ambientalistas e a educação ambiental: a militância como espaço educativo. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7, n. 2, p.162-186, 2017.

KITZMANN, D.; ASMUS, M. L. Ambientalização sistêmica - do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 269-290, abr. 2012.

LAYRARGUES, P. P. Educação para gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.) **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-155.

\_\_\_\_\_. A crise Ambiental na perspectiva da relação entre ser humano, tecnologia e natureza. In: FERREIRA, A. A.; FREITAS, E. S. M. (Org.) **Meio ambiente em cena**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p. 75-116.

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

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Ambiental**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, G. F. C. **Educação Ambiental no Brasil**: Formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2015.

LUZZI, D. Educação Ambiental: Pedagogia, política e sociedade. In: PHILIPPI JR, A.; PELICIONI, M. C. F. (Org.). **Educação Ambiental e sustentabilidade**. 2.ed. Barueri: Manole, 2014. p. 445-464.

MADEIRA, L. E.; MADEIRA, J. C.; MADEIRA, C. G. Desafios à Educação Ambiental: algumas considerações sobre a efetividade da Lei 9.795/99. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 674-684, 2013.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 15, n. 1, p. 23-33, jan. 2011.

MARQUES, S.; OLIVEIRA, T. Educação, ensino e docência: reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 189-211, dez. 2016.

MARTINS, D. P.; HEINZELMAN, L.S.; BERETTA, E. M. Uma experiência em educação ambiental para contribuir com a redução de risco de desastres naturais no município de Novo Hamburgo – RS. In: XVI ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 16., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2017. p.1-4.

MEDINA, N. M. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Org.). **Educação ambiental**: caminhos trilhados no Brasil. Brasília: IPE, 1997. p. 257-269.

MOLINA, N. F.; FRAGOZO, H. E. G. Ambientalização curricular universitária: um desafio da Ecopedagogia. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, v. 1, n. 40, p.310-339, 2016.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2016.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Rio de Janeiro: Vozes, 2017 (1ª edição eBook).

NAÇÕES UNIDAS. **Acordo de Paris**. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/04/Acordo-de-Paris.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

NEPOMUCENO, A. L. O.; ARAUJO, M. I. O. Políticas públicas de educação ambiental e ensino de biologia: perspectivas para a formação de professores e prática pedagógica. In: X CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS, 10., 2017, Sevilla. **Anais...** Sevilla: Enseñanza de Las Ciencias, 2017. p. 3293-3297.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 24.ed. Campinas: Papirus, 2008. 95-130.

NEVES, M. L.; PERASSI, R.; FIALHO, F. Sustentabilidade e educação ambiental na concepção da Encíclica Laudato Si'. **Revista Mix Sustentável**, v. 2, n. 1, p. 133-141, 2016.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (Org.) **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 9-25.

NOGUEIRA, C.; MOLON, S. I. A Educação ambiental no curso técnico em meio ambiente do Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Educação Ambiental em ação**, v. 16, n. 63, p. 1-14 mar. 2018.

NOVICKI, V. A. Educação Ambiental: desafios à formação/trabalho docente. In: CUNHA, A. M. O.; DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 21-42.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M.; GARGALLO, J. B.; AMORIM, A. C. R.; BAU, E. A. As 10 características em um diagrama circular. In: JUNYENT, M.; GELI, A.M.; ARBAT, E. (Orgs.) **Ambientalización curricular de los estudios superiores**: Proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudio superiores. Girona: Universidad de Girona, 2003. p. 35-55.

OTERO, P. B. G.; NEIMAN, Z. Avanços e desafios da educação ambiental brasileira entre a Rio92 e a Rio+20. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 20-41, 2015.

PAVESI, A.; FREITAS, D. Desafios para a ambientalização curricular no ensino superior brasileiro. In: IX CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIÊNCIAS, 9., 2013, Girona. **Anais...** Girona: Ensenanza, 2013. p. 2678-2682.

PEREIRA, C. M. M. C.; MARÓN, J. R. L.; FREITAS, M. J. C. C.; MAGALHÃES, H. G. D. Ecopedagogia: uma nova pedagogia com propostas educacionais para o desenvolvimento sustentável. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 80-89, jun. 2007.

PEREIRA, G. A.; COSTA, N. M. V. N. O estudo de caso: alternativa ou panacéia? . In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008. p. 169-190.

PITANO, S.C. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan. 2017.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: PNUD, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO. **Plano diretor participativo: Toledo 2050**. Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo-PR, 2015.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** Tatuapé: Brasiliense, 2017 (1ª edição eBook).

RODRIGUES, M.H.Q.; CARVALHO, M.R. **Práticas de educação ambiental: metodologia de projetos**. Curitiba: Appris, 2016.

ROSA, C. R.; TESSER, H. C. B. Desafios da educação ambiental nas escolas municipais do município de Caçador – SC. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 2996-3010, mar. 2014.

ROSA, M. D.; SANTOS, V. S.; SCHMITT, J. L. Aportes teóricos da Educação Ambiental: um olhar para a educação profissionalizante. In: GANZER, A. A.; OSORIO, D. M. M.; HUPFFER, H. M.; BAUER, M. M.; RAUBER, L. H.; SOARES, N. A. (Org.). **Educação Ambiental e Meio Ambiente em Pauta**. Novo Hamburgo: Feevale, 2017. p. 35-63.

RUSCHEINSKY, A. Atores sociais e meio ambiente: a mediação da Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 51-63.

RUSCHEINSKY, A. **Ecopedagogia e atores sociais**. 2011. Disponível em: <<http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/cea/2011/12/Aloisio.pdf>>. Acesso em: 11 Jun. 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANDES, A. B. Ecopedagogia: olhar antropológico, teleológico e Metodológico. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 29940-29954.

SANTOS, T. A.; TRUGILLO, E. A. Educação Ambiental: uma análise sobre as práticas educativas na E.M.E.B. Prof.<sup>a</sup> Ana Cristina de Sena. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 250-257, ago. 2012.

SANTOS, R.; LEAL, A. C. Educação ambiental e gestão ambiental participativa. In: DIAS, L. S.; LEAL, A. C.; JUNIOR, S. C. (Org.). **Educação Ambiental: Conceitos, metodologias e práticas**. Tupã: ANAP. 2016. p. 99-111.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-45.

\_\_\_\_\_. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da Educação Ambiental. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 288-299, ago. 2016.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2009. p.4554-4566.

SILVA, D. G. Educação ambiental e a Ecopedagogia no processo de ensino e aprendizagem. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, n. 2, p. 672-676, set. 2017.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s**, v. 17, n. 1, p.1-14, 2015.

SILVA, W. M. F.; ALMEIDA, M. C. A.; GASPAS, M. M. G. S. Relações entre Ecopedagogia e a infância: um estudo sobre memórias, experiências e identidades de um professor de Geografia. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 34, n. 1, p. 108-126, jan. 2017.

SILVA, E.; OLIVEIRA, H. M.; NASCIMENTO, A. L. R. Environmental education in the teaching of biology in schools of Pombal (PB, Brazil). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 12-24, 2016.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessalonique, a educação ambiental no Brasil. In: CASCINO, F.; OLIVEIRA, J. F.; JACOBI, P. (Org.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA. 1998. p. 20-24.

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, ago. 2005.

TEIXEIRA, L. M.; SILVA, R. M. L.; FERNANDES, H. **Educação e sociedade: compromisso com o humano**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 24.ed. Campinas: Papirus, 2008. p.11-36.

VICTOR, C. Mudanças Climáticas no Centro das Questões Humanitárias: da comunicação de riscos às propostas de *media interventions*. In: XXXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016. p. 1-14.

ZULUAGA, C.F.A.; SOUZA NETO, S de.; LAOCHITE, R.T. **Políticas docentes de formação de professores no estágio supervisionado: Colômbia, Brasil, Argentina e Chile**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017 (1ª edição eBook).