

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL ALÉM DO MEIO AMBIENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE RELAÇÕES SOCIOPOLÍTICAS NOS MODELOS DE ENSINO

*Environmental education beyond environment: considerations about social and political relations  
in education models*

Marco Antônio Pereira de Sá<sup>1</sup>  
Camila Aline Romano<sup>2</sup>  
Mirza Seabra Toschi<sup>3</sup>

### Resumo

Existem diferentes concepções de Educação Ambiental. Cada concepção é formulada conforme os interesses de um dado grupo ou momento social. Lucie Sauvé, em “Uma cartografia das correntes em Educa o Ambiental”, descreve os princípios dos quais partem as principais ideias que circundam os discursos em EA. Neste trabalho, fez-se uma breve revisão sobre os modelos de EA, confrontando o modelo hegemônico capitalista com a concep o política. As discussões foram norteadas a partir das correntes descritas por Sauvé. Entendeu-se que a EA fundamentada na crítica social busca supera o de uma visão ing nuo e fragmentada dentro do processo educativo, propiciando a aquisi o de ferramentas culturais que se direcionem contra valores capitalistas, no qual degrada o coletivo e deturpa os reais objetivos da EA. A concep o política da EA permite que vejamos as questões sociais de modo crítico, vendo o mundo determinado historicamente, sendo movido por interesses e conflitos sociais. A constru o de uma proposta política dentro da EA deve ser realizada coletivamente, levando em considera o a problematiza o das questões sociais, na qual se insere o educando.

**Palavras-chave:** Ambiente. Ensino. Sociedade. Política.

### Abstract

There are different conceptions of environmental education. Each design is formulated according to the interests of a given group or social time. Lucie Sauvé, in "A mapping of currents in Environmental Education", describes the principles of which start the main ideas surrounding the speeches at EA. In this work, there was a brief review of the EA models, confronting the hegemonic capitalist model with the political conception. Discussions were guided from the chains described by Sauvé. It was understood that EA grounded in social criticism search overcoming a naïve and fragmented view within the educational process, providing the acquisition of cultural tools they are directed against capitalist values, which degrades the collective and misrepresents the real objectives of the EA. The political conception of EA allows us to see social issues critically, seeing the world historically determined, being moved by interests and social conflicts. The construction of a proposed policy within the EA should be carried out collectively, taking into consideration the questioning of social issues, which fits the student.

<sup>1</sup> Mestre em Recursos Naturais do Cerrado pela Universidade Estadual de Goi s. UEG/Câmpus CET

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Biológicas – Universidade Federal de Goiás – Câmpus Colemar Natal e Silva

<sup>3</sup> Professora Doutora do Programa de Pós –Gradua o em Recursos Naturais do Cerrado – Universidade Estadual de Goiás

**Key-words:** Environment. Education. Society. Politics.

## **Introdução**

A Educação Ambiental (EA) não surgiu sem interesse evidente, vindo a se delinear historicamente movida por tensões, preocupação com problemas ambientais e a escassez dos recursos naturais (REIGOTA, 2009). O discurso de um colapso dos recursos naturais foi enfatizado no Clube de Roma, em 1968 e deu ensejo para a realização de outros eventos oficiais de relevância, possibilitando o desenvolvimento e a popularização da EA (RAMOS, 2001; REIGOTA, 2009).

A expressão Educação Ambiental passou a integrar diferentes campos, o qual pode ser evidenciado em políticas públicas educacionais e aquelas concatenadas a preservação ambiental (CARVALHO, 2001). Sendo assim, a EA incorpora diferentes significados e concepções, estando imbuído na própria complexidade de ser humano. Carvalho (2001) questiona a existência de não apenas uma EA, mas de muitas outras, devido às múltiplas práticas que estão associadas às posições pedagógicas. Assim, é necessária uma leitura crítica dos discursos que são engendrados nessas práticas pedagógicas, podendo trazer interesses dominantes. Conforme Ramos (2001), sobre a educação recai interesses econômicos e políticos. Dentre os discursos presentes na prática da EA há os que não questionam o modo capitalista de produção.

Buscar uma compreensão de EA é uma tarefa árdua, devido ao modelo educativo vigente baseado na fragmentação cartesiana entre natureza e cultura, o qual leva a desarticulação de uma EA profícua (GRÜN, 2007). A EA envolve uma complexidade que não pode ser baseada em uma visão simplista e salvacionista do meio ambiente, tampouco antropocêntrica. Assim, as questões ambientais estão interligadas à multiplicidade de situações presentes no mundo, envolvendo o social, cultural, econômico, político e outros. Podemos ter uma noção dessa perspectiva na fala de Braga (2010):

As questões ambientais estão agregadas a vários temas como: preconceito, violência, má distribuição de renda, desrespeito aos colegas, desperdícios, mau uso dos recursos naturais, desvalorização da vida e muitos outros, considerados como reflexos do modelo de sociedade que de alguma forma temos ajudado a construir (2010, p. 37).

É também na discussão de Loureiro et al. (2009):

As relações com a ‘natureza’, enquanto identidade e pertencimento à totalidade complexa da vida, e as relações de apropriação dos ‘recursos naturais’, enquanto utilização econômica é históricas e relativas às relações sociais e modos de produção (LOUREIRO et al, 2009, p. 92-93).

As práticas de EA deveriam se pautar em uma visão completa e reflexiva do mundo. Isso significa tratar as questões do mundo de maneira íntegra, enfrentando os percalços da fragmentação do conhecimento e buscando uma abordagem política na prática pedagógica (JACOBI, 2006). O desenvolvimento de uma postura política na prática da EA se alicerça na busca do bem coletivo, indo contra a degradação da equidade humana provocado pelos valores capitalistas. Partindo desse pressuposto, o seguinte artigo apresenta como proposta o desenvolvimento de uma discussão que aborde a EA em um contexto político.

O presente estudo foi delineado através da análise da EA em sua perspectiva política. Entretanto antes que a EA seja discutida neste âmbito, há que se definir o que é entendido por “visão política”, sua origem e diretrizes. Além disso, é também necessário evidenciar outras práticas de EA, para que então se possa ponderar sobre a fragmentação e possíveis tendências que fluem nos entremeios de cada concepção. Primeiramente, apresentar-se-ão as ideias gerais nas quais se firmam as principais concepções de EA. Então, os tópicos que a sucedem fazem um diálogo sobre EA e sua relação com o modelo econômico vigente, bem como a EA na visão política. Os modelos em discussão foram analisados a partir do disposto para cada concepção elencada em “Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental”, de Lucie Sauvé, dentre outros escritos.

## **Os modelos de EA**

Antes da Conferência de Estocolmo, o modo pioneiro dos conceitos em EA apareceu ligado à ideia que a preservação ambiental estava relacionada a um tipo distinto de desenvolvimento (SCOLLUS, 1995; SAUVÉ, 1997). De um modo geral, a EA se baseia fundamentalmente na preservação do meio por seu valor estético e de recurso (SAUVÉ, 1997). Entretanto, com o passar dos anos, diversos autores foram agregando modos particulares de conceber a prática da EA, compondo um cenário diversificado. Ao agrupar essas concepções pedagógicas, pode-se delinear diferentes correntes em EA, algumas mais clássicas, e outras mais recentes, conforme a ideia central, pontos privilegiados e estratégias que as ilustrem. Dentre as correntes mais antigas estão a: Naturalista; Conservacionista (recursista); Resolutiva; Sistêmica; Científica; Humanista; Moral (ética). E entre as mais recentes: Holística; Biorregionalista; Prática; Crítica; Feminista; Etnográfica; da Ecoeducação e da Sustentabilidade (SAUVÉ, 2008). O quadro 1 elenca algumas correntes em EA em suas particularidades.

**Quadro 1. Algumas correntes em EA e suas principais concepções, características do processo educativo e principais autores desenvolvedores de cada modelo. Fonte: Sauvé, 2008. Grifos nossos.**

Corrente	Concep�o	Aspecto educativo	Proposi�es
Naturalista	-Rela�o homem-natureza; -Ambiente como meio de aprendizagem;	-Educa�o ao ar livre; -Experiência cognitiva e afetiva;	Steve Van Matre
Conservacionista	-Natureza como recurso; Gestão do meio ambiente;	-Educa�o para o consumo (3 R's); -Ecocivismo;	-
Resolutiva	-Meio ambiente como um conjunto de problemas;	-Desenvolvimento de habilidades resolutivas. -Mudança de comportamento; -Projeto coletivo;	UNESCO
Humanista	-Dimensão humana do meio; -Interliga�o entre natureza e cultura; -Representa�o coletiva;	-Enfoque na observa�o, análise, síntese, e principalmente no caráter sensorial, afetivo e criativo.	Bernard Deham e Josette Oberlinkels
Científica	-EA baseada no processo científico; -Rela�o de causa-efeito; Sustentado nas ciências biofísicas;	-Habilidades relativas � observa�o e a experimenta�o; -Conhecimento para desenvolvimento de solu�es;	Louis Goffin e colaboradores
Moral	-A rela�o com o meio tem ordem �tica; -Conjunto de valores (consciência) ambientais;	-Desenvolvimento moral dos alunos; -Confronto de situa�es; -Justificativa de escolhas;	Louis Iozzi
Holística	-Enfoque analítico e racional da realidade ambiental; -Enfoque orgânico da realidade;	-Abordagem de realidades ambientais que diferem das que contribuem para a degrada�o; -Investiga�o a partir do exterior;	Nigel Hoffmann
Crítica	-Dinâmica social como base das problemáticas ambientais; -Postura crítica com <u>componente político</u> ;	-Análise das dinâmicas sociais baseada no questionamento;	Chaia Heller
Sustentabilidade	-Ideologia do desenvolvimento sustentável; -Uso racional dos recursos;	-Desenvolver condutas racionais de consumo;	UNESCO

Como foi apresentado, cada corrente de EA se desenvolve a partir de um entendimento particular do meio ambiente, que pode ser: o meio ambiente na sua forma fundamental (como natureza); como sistema integrado, como recurso, como nicho ou como projeto comunitário. Sobre este último, observa-se a necessidade do diálogo entre saberes, da discussão, da reflexão e da crítica. Acrescentar-se- o ai a educa o para a cidadania e democracia (SAUVÉ, 2005). Neste ponto, nota-se que a EA enquanto projeto comunitário três caracteres que lembram a ideia de EA Crítica.

Na perspectiva Crítica a EA é vista como um meio para se superar a alienação providenciada pelas hegemonias. Nessa corrente há um forte caráter político vislumbrado como “cadinho de mudanças”, em outras palavras, como agente transformador da realidade. Esse caráter é adquirido por meio da crítica *per si*, mas que frutifica em projetos que confrontam a própria realidade em função emancipadora de ideias e lugares-comuns impostos por grupos dominantes. Ainda, em outra abordagem da concepção crítica, é admitido a relação “saber-ação”, desenvolvido pelo diálogo entre os saberes que fundamentarão à reflexão crítica em função do enriquecimento gradual dos conhecimentos que levarão à resolução dos problemas (SAUVÉ, 2008).

Por outro lado, correntes de EA que se apóiam na ideia de meio ambiente como recurso estão fundamentalmente embasadas na educação para o consumo. Em outras palavras, na gestão do meio ambiente, das condutas individuais, tomando então um formato de educação econômica (SAUVÉ, 2005). Essa abordagem é nítida na EA da corrente de Sustentabilidade. Esta corrente é oriunda do Programa de Educação para um Futuro Viável, criado pela UNESCO em 1997, almejando contribuir com o desenvolvimento sustentável, em resposta às orientações da “Agenda 21”. A perspectiva do modelo de sustentabilidade une o desenvolvimento socioeconômico à preservação dos recursos. Contraditoriamente, os seguidores do modelo afirmam que o mesmo está limitado ao conhecimento naturalista em detrimento das preocupações sociais (SAUVÉ, 2005). Assim, pode-se perceber claramente o pensamento da hegemonia dominante sobre EA do modelo “sustentável”.

Na verdade, o conceito de sustentabilidade surgiu em um momento de tensões, servindo a interesses específicos, mesmo apresentando um consenso social (SAUVÉ, 2007). Ademais, existem tensões à cerca do desenvolvimento sustentável devido, principalmente ao:

[...] seu caráter otimista (garantia de uma melhor qualidade de vida através do desenvolvimento sustentável) e de sua natureza maleável, o desenvolvimento sustentável surge com uma estratégia inteligente e sedutora para o campo político-econômico à necessidade de convencer para integrar as preocupações sociais e ambientais em sua agenda para o crescimento econômico (SAUVÉ, 2007, p. 31 – tradução nossa);

Sauvé (2007) ainda pondera que ao se apoderar do termo sustentabilidade, as práticas desenvolvimentistas ganham um “*status quo*” que as mascaram, permitindo que a fragmentação social entre mais e menos favorecidos tenha continuidade. Os tópicos a seguir discutem a relação entre a ideia de sustentabilidade e seu caráter capitalista, bem como o papel educativo da EA.

## **EA como processo educativo na contramão do discurso capitalista**

O capitalismo propiciou uma secundarização do desenvolvimento humano em detrimento da qualidade de vida, elevando o consumo como uma verdade plena na obtenção do bem-estar (BRAGA, 2010).

Nas últimas décadas, com a globalização do modelo de desenvolvimento capitalista industrial e a cultura da ‘descartabilidade’, do desperdício e da competição anti-solidária que o acompanha, intensificaram-se a iniquidade social e a insustentabilidade do convívio entre os seres humanos e a natureza (PÁDUA; SÁ, 2002, p. 72).

Além dessa crise ambiental, a pós-modernidade está imersa na crise de conhecimento, valores, criatividade e outros (JACOBI et al., 2009). Ademais, presenciamos uma degradação da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo escancaradamente determinado por uma política neoliberal excludente (CANDAUI, 2008), ou seja, presenciamos uma crise civilizatória. Tais crises provocam profundo reflexo na deterioração do individual e do coletivo do ser humano (GUATARI, 2001), e assim, apresenta uma consequência para o âmbito educacional. Dessa forma, passamos a nos indagar: “qual o papel da Educação nas crises supracitadas?”. Partimos do pressuposto de Saviani (2001), o qual advoga por uma Educação pautada em uma prática social.

No delineamento de sua ideia, “a Educação no seio da prática social global”, Saviani (2001) se baseia em uma perspectiva marxista, em que a sociedade está dividida em classe, apresentando interesses antagônicos. Assim, segundo o autor, a Educação deve ser tecida em prol de uma transformação das relações de produção, que é um empecilho para a arquitetura de uma sociedade baseada na justiça e na equidade social. A educação deve se direcionar contra o modelo hegemônico, que privilegia os interesses da minoria em detrimento da maioria, ou seja, o privilégio recai sobre aqueles que dominam bens e produtos. Nesse sentido, a EA apresenta um papel importante ao se vincular a essas questões sociais.

A falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e princípios teóricos básicos da educação (LOUREIRO, 2003, p. 48).

Segundo Rodrigues e Colesanti (2008), vivemos uma carência pedagógica-metodológica na EA, o que se reflete em práticas descontextualizadas e isoladas, levando as metodologias comumente empregadas na EA, como a construção de uma horta, coleta seletiva de lixo e até mesmo tendência naturalista agregadas em aulas teóricas de Biologia e Geografia, que não possibilita a construção de uma nova perspectiva de mundo. Ademais, o

discurso de sustentabilidade é muito difundido na EA por vários autores, contudo, devemos ter cuidado ao difundir ideias de sustentabilidade, visto apresentar diversas interpretações, dentre elas a tendência a um determinismo econômico. De acordo com Ramos (2001), o termo desenvolvimento sustentável é usado como uma forma de difundir sorrateiramente os valores degradantes do capitalismo. A expressão desenvolvimento sustentável se encontra impregnada a um puro discurso utilitarista dos bens ambientais promovidos por políticas de controle da economia global (BARCHI, 2011).

Utilizando-se da “crise ambiental”, inculcada no pensamento social mundial para permitir a inserção de estratégias privatistas e imperialistas. Essa forma atual de entrada faz valer-se de conceitos utilizados na educação ambiental (EA), como desenvolvimento sustentável, economia verde, consumo sustentável, para se inserir em espaços estratégicos para a cooptação das massas e promoção de um projeto de desenvolvimento forçado e contínuo que não se sabe onde e nem quando findará (SIQUEIRA; KAPLAN, 2013, p. 3).

Torna-se essencial que a EA recuse o que é engendrado pelo sistema global, como o discurso de sustentabilidade ecologicamente correto ou um padrão de qualidade e estilo de vida predeterminado (BARCHI, 2011). Necessário se faz desvencilhar-se de um discurso educativo que se direcione a um modelo padrão dominante e utópico. O capitalismo adentra a vários discursos, como o supracitado. Isso sinaliza uma tendência que esse sistema apresenta de se adequar a diversos âmbitos, de modo a desarticular o que é comum a todos, privatizando até mesmo o direito ao ambiente. Neste sentido, visualizamos uma característica comum ao paradigma neoliberal, a privatização da esfera pública (CURY, 1992; SILVA, 2001), incluindo os bens naturais. Nessa visão degradante do discurso sustentabilidade embutido na esfera educativa cabe à discussão acerca de uma visão política de EA que, por conseguinte, nos leve a uma abordagem crítica dela.

### **EA crítica e a abordagem política**

Inicialmente, para direcionar esse diálogo sobre Educação Ambiental em uma perspectiva política, torna-se fundamental estabelecermos a etimologia da palavra política, visto ser esse um termo polissêmico, com significado moldado historicamente. Quando nos referimos à política, pensamos em partido político que, por sua vez, lembramos que temos que votar em um representante social, como vereador, prefeito, governador, e outros. Entretanto, tal expressão possui muitos significados que são usados em diferentes contextos associados ao público e ao social. Podemos ter essa noção ao buscamos a definição da palavra política:

1. Conjunto dos fenômenos e das práticas relativos ao Estado ou a uma sociedade. 2. Arte e ciência de bem governar, de cuidar dos negócios. 3. Qualquer modalidade de exercício da política (2). 4. Habilidade no trato das relações humanas. 5. Modo acertado de conduzir uma negociação; estratégia (FERREIRA, p. 543, 1999).

Etimologicamente a palavra política surge na Grécia, sendo usado por Aristóteles, que definiu o homem como um animal político, que depende da companhia dos seus semelhantes (DALLARI, 1984). Neste sentido, o termo política faz referência à vida na *polis* (cidade), isto é, a vida em coletivo, e é partindo desse pressuposto que política vem de encontro em cuidar das decisões sobre o que é de interesse do coletivo (DALLARI, 1984).

Partindo desse princípio que vem a residir à proposta de Educação Ambiental em uma perspectiva política, centrada na coletividade. Neste sentido, está alicerçada na cidadania, liberdade, autonomia e na participação ativa dos cidadãos na busca de solução ou mitigação de problemas visando o bem comum (REIGOTA, 2009). A EA não deve primar em preservar o ambiente por si só, secundarizando as questões sociais (CARVALHO, 2008). Pensar nas questões sociais nos direciona ao político.

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações política, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando à superação dos mecanismo de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (REIGOTA, p. 13, 2009).

A partir de uma EA que ambicione o político, desponta a educação crítica, que visa superar ideias hegemônicas (SAUVÉ, 2008), ou seja, os valores capitalistas que vem dissolver a participação efetiva dos cidadãos em questões que envolvam a qualidade de vida e o direito inerente ao ambiente. A esse respeito, Loureiro e colaboradores (2009) observam que a formação crítica do sujeito direciona a uma educação reflexiva que busca a problematização, a qual permite a compreensão e a alteração das relações sociais dominantes. Assim, a EA crítica está pautada na busca da compreensão da realidade social em seus diferentes contextos.

[...] a pedagogia crítica para a educação ambiental articula a concepção de educação como processo de formação humana unilateral com a concepção de ambiente pautado nos aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente compreendido como concreto pensado, como 'síntese de múltiplas determinações [...] (LOUREIRO et al., 2009, p. 89).

Loureiro (2009) aponta a importância da visão de Paulo Freire na formação do sujeito-crítico, caminhando a um processo de problematização das questões sociais. Ademais, Reigota (2009) cita a pedagogia Freiriana como relevante na busca de uma abordagem

política na EA. A pedagogia de Freire defende a emancipação e a libertação das concepções opressoras que limitam a visão de mundo.

É necessário termos cuidado a utilizar a expressão: “a Educação é um ato político”, conforme descreve Saviani (2001). De acordo com ele, apesar de educação e política ser intrínsecos um ao outro, são diferentes, visto que cada um apresenta característica própria.

Diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses dos educandos [...] a relação política se trava, fundamentalmente entre antagônicos. No jogo político defrontam-se interesses excludentes. Por isso que o objetivo político é vencer [...] (SAVIANI, 2001, p. 82).

Assim, Saviani (2001) coloca o político como se tratando de uma luta entre adversário que visa vencer e dominar, por outro lado, o educativo direciona a uma posição de convencer, de um diálogo visando o bem do educando. Mas, assumir uma posição política na educação estaria relacionado na apropriação dos instrumentos de acultramento e na socialização do conhecimento que possibilite a luta contra o hegemônico (SAVIANI, 2001). Neste sentido, EA deve se inserir na busca de apropriação cultural que permite a superação de uma visão ingênua e utópica no processo educativo, direcionando na problematização das questões sociais.

O foco de uma educação dentro do novo paradigma ambiental, portanto, tenderia a compreender, para além de um ecossistema natural, um espaço de relações socioambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais (CARVALHO, 2001, p. 45).

Assim, a superação da concepção ingênua de EA reivindica a apropriação de ferramentas culturais que focalizem o mundo como marcado por interesses e conflitos sociais, buscando desconstruir valores de tendência dominante que faz apologia à desintegração do coletivo e da própria socialização do conhecimento. A partir disso, construir-se-á uma EA na perspectiva política, ambicionando sempre o conhecimento que retire as vendas dos olhos do homem, em busca de sujeito crítico, que saiba interpretar a sua realidade e agir perante ela. Além disso, o meio ambiente, por si é um componente político, porque além dos recursos comuns à população, é meio de construção da identidade individual e coletiva da sociedade e, portanto, construtor também da identidade política (SAUVÉ, 2009).

Dallari (1984, p. 13) faz alusão a Aristóteles que afirma que o homem é um animal político, e a partir disso, que o mesmo discute sobre a característica intrínseca ao ser humana: “o homem é um ser social por natureza e, por isso, tudo que ele tem ou realiza é tido ou realizado em sociedade”. Pensar no político é buscar formas colaborativas de estabelecer uma

educação que coloque em cheque a individualidade tão presente no pós-modernismo, é buscar a humanização do ser que se encontra perdido nessa crise civilizatória. Entendendo a componente política da EA, propõe-se que ela seja estimuladora do reconhecimento da identidade, necessária no processo de restabelecimento da relação entre o homem e o meio ambiente (SAUVÉ, 2009). Isso porque, muito além de educar em função do meio ambiente, o objeto real da EA está na relação da sociedade com o mesmo (SAUVÉ, 2005).

Por fim, deixa-se uma frase de Paulo Freire, que nós dá indício dessa postura política: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: o homem se educa em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 39, 1987).

### **Considerações finais**

A EA ainda é compreendida a partir de uma concepção biológica e preservacionista. Torna-se de suma necessidade a superação de tais visões, para se construir uma EA que prime pelas questões inerentes à vida social do homem, ou seja, no seio da prática social transformadora, buscando apropriar-se de saberes para a libertação do homem das amarras dos valores dominantes. Concomitantemente, construir-se-á uma EA crítica e política, que direcione ao bem coletivo, lutando contra valores que desintegram a natureza do homem, como um ser social. Nesse texto, foi defendida a concepção de EA pautada na prática política, requerendo a sua realização no coletivo. Portanto, concluímos que a construção da EA em uma perspectiva política não é utópica, embora seja árdua, devido requerer novas formas de ver o ambiente que não estejam concatenados a uma concepção cartesiana e elitista, ela é construída e reconstruída no dia-a-dia problematizando a realidade do educando como sujeito integrante da teia de relações que constitui o meio ambiente.

### **Referências Bibliográficas**

BARCHI, Rodrigues. Educação e Meio Ambiente entre a Biopolítica e a Biopotência. *REU*, Sorocaba, SP, v. 37, n. 1, p. 167-179, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=597&path%5B%5D=683>. Capturado em: 02 agosto 2014.

BRAGA, Adriana Regina. *Meio Ambiente e Educação: uma dupla de futuro*. Campinas, São Paulo: Mercados das Letras, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Capturado: 20 jull. 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental Popular e extensão rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável.*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 43-51, 2001. Disponível em:<[http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano2\\_n2/revista\\_agroecologia\\_ano2\\_num2\\_parte11\\_artigo.pdf](http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano2_n2/revista_agroecologia_ano2_num2_parte11_artigo.pdf)> Capturado em: 28 abr. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na Educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Cad. Pesq. São Paulo*, n. 81, p. 33-44, 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/914.pdf>> Capturado em: 02 agosto 2014.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: Abril Cultura: Brasiliense, 1984, p. 99.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 543, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 107. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_do_oprimido.pdf) > Capturado em: 14 agosto 2014.

GRÜN, Mauro. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, p. 2007.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. *O mundo da saúde São Paulo*, v. 30, n. 4, p. 524-531, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf> > Capturado em: 20 jull. 2014.

JACOBI, Pedro; TRISTÃO, Marta; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a05v2977.pdf>> Capturado: 21 abr. 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*, Rio Grande, 8: 37-54, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/897/355>> Capturado em: 20 jul. 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo Loureiro; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. *Caderno Cedes*, Campinas, v.. 29, n. 77, p. 81-97, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a06v2977.pdf>. Capturado em: 20 jul. 2014.

PÁDUA, Suzana Machado; SÁ, Laís Moura. O Papel da Educação Ambiental nas Mudanças Paradigmáticas da Atualidade. *R. Paran. Desenv.*, Curitiba, n. 102, p.71-83, 2002. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista\\_PR/102/suzana.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/102/suzana.pdf) > Capturada em: 21 abr. 2014.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação Ambiental: origem e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 201-218, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/32824/20808>> Capturado: fev. 2014.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 2009, p. 107.

RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos; COLESANTI, Marlene T. de Muno. Educação Ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação. *Sociedade & Educação*, Uberlândia, n. 1, v. 20, p. 51-66, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sn/v20n1/a03v20n1.pdf>>. Capturado em: 20 jul. 2014.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, vol. 10, p. 01-18, 1997. Disponível em <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao\\_ambiental\\_e\\_desenvolvim.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html)>. Capturado em: 07 jul. 2015.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SAUVÉ, L. L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, n. 4, p. 31-47, 2007.

SAUVÉ, L. Le rapport entre éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement. *Éducation Relative à L'environnement*, v. 8, p. 147-162, 2009

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: Sato, M.; Carvalho, I. *Educação Ambiental: pesquisas e desafios*. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 34<sup>a</sup> ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, p. 95, 2001.

SCOULLOS, M. Towards an environmental education for sustainable development. In United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). Interregional Workshop on Re-orienting Environmental Education for Sustainable Development. *UNESCO International Science, Technology & Environmental*, v. 20, n. 2, anexo 6, p. 1-10, 1995.

SILVA, Ronalda Barreto. Educação Comunitária: Além do Estado e Mercado? *Caderno de Pesquisa*, n<sup>o</sup> 112, p. 85-97, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16102.pdf>> Capturado: 02 agosto 2014.

SIQUEIRA, Thiago Vasquinho; KAPLAN, Leonardo. Liberalismo e “terceira via”: a educação ambiental como meio de sociabilização da classe dominante. *VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro-SP, p. 15, julho/2013. Disponível em: [http://www.epea.tmp.br/epea2013\\_anais/pdfs/plenary/0210-2.pdf](http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0210-2.pdf). Capturado em: 02 agosto 2014.