



A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DO ALUNO DE ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE MATO GROSSO: UMA REFLEXÃO COM BASE NAS CORRENTES PROPOSTAS POR SAUVÉ

Daniela Brusamarelo¹
Sandra Regina Longhin², Angélica Ramos da Luz³ e Verbena Angélica Marinho Sanches⁴

¹Instituto Federal de Goiás, campus Jataí/ dankerberos@hotmail.com

²Instituto Federal de Goiás, campus Jataí – PUC Goiás / srlonghin@gmail.com

³Instituto Federal de Goiás, campus Jataí / angelica-luz@hotmail.com

⁴Escola Estadual Antonio Ferreira Sobrinho, Jaciara-MT/ angelicaverbena@gmail.com

Resumo:

A preocupação com as mudanças ambientais levou a sociedade global, a partir da década de 1960, a uma tomada de consciência. A Educação Ambiental (EA), que surge nesse contexto, tem, em sua prática, trilhado diversos caminhos e, Lucie Sauvé, no intuito de contribuir com a definição das várias abordagens de EA, organizou uma cartografia contendo um conjunto das principais correntes. Na área educacional, tem predominado a concepção ecológica de ambiente, em detrimento das dimensões social, política, econômica e ambiental. Assim, este trabalho teve o objetivo de investigar o entendimento da EA em alunos concluintes do ensino médio, analisando-o com base nas correntes propostas por Sauvé. Para tanto, os materiais foram coletados a partir da aplicação de um questionário. Por meio da análise textual e estatística descritiva dos resultados levantaram-se categorias sobre o entendimento da EA, relacionando com a cartografia proposta por Sauvé e com o ensino pretendido para esta sociedade contemporânea com vistas a uma nova racionalidade ambiental. Concluiu-se que a corrente predominante em EA é a conservadora/recursista; que a EA é pouco abordada nas disciplinas curriculares; que é possível ampliar o entendimento do aluno em que este se percebe pertencente a uma realidade socioambiental, responsável pela transformação almejada.

Palavras-chave: Abordagem da EA. Natureza. Racionalidade ambiental.

Introdução

A problemática ambiental torna-se tema de matérias jornalísticas e entra nas discussões políticas e econômicas a partir dos anos de 1960. Um dos motivos para tal foi a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, no ano de 1962, onde a Bióloga e pesquisadora apresenta o efeito do defensivo agrícola DDT (para-diclorodifeniltricloroetano) nos organismos vivos. Esta publicação é considerada um clássico do movimento ambientalista devido ao foco nos problemas ambientais surgidos a partir da era pós-II Guerra Mundial (DIAS, 2004 e BAIRD, 2004).

É nesse contexto que emergiu a consciência ambiental na sociedade global, que se expandiu com a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Estocolmo em 1970) e a Conferência de Tbilisi (Geórgia em 1977), na qual foram elaborados os princípios e orientações para a Educação Ambiental (EA) (LEFF, 2013).

No âmbito educacional brasileiro, a EA tem o seu direito e obrigatoriedade, em todos os níveis de ensino, preconizados na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN, em consonância com a LDB, estabelecem para os currículos do Ensino Fundamental e Médio a formação básica do cidadão para a compreensão do ambiente natural e social, o conhecimento do mundo físico e natural e a preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

A EA no ensino médio se constitui, então, como instrumento para o desenvolvimento de uma nova racionalidade ambiental, o entendimento do sujeito em sua relação com a natureza. Para tanto, necessita se integrar à dimensão da educação para a cidadania com vistas à sustentabilidade. Ou seja, o projeto educativo da EA necessita contemplar o exercício da cidadania, a defesa dos princípios da democracia, solidariedade, igualdade e diversidade.

Ao se considerar a abordagem da EA nesta etapa de ensino, é relevante analisar a concepção que se encontra consolidada no aluno que está concluindo sua formação básica e, assim compreender o enfoque que tem predominado na EA. O reconhecimento de tais abordagens é uma etapa importante na busca de metodologias que possibilitem a ampliação da concepção de EA.

No âmbito do município de Jaciara, no Estado de Mato Grosso (MT), no qual se encontra a escola investigada, convém destacar que é uma região cuja economia é baseada, principalmente, no cultivo da soja, da cana-de-açúcar, na produção de álcool e açúcar, na fabricação de móveis. A usina de açúcar a álcool e a indústria moveleira, instaladas na cidade, são as principais fontes de emprego da região.

Outra característica do município é ser pólo turístico de MT, devido aos seus recursos naturais como a concentração de quedas d'água, à exemplo da Cachoeira da Fumaça, a Cachoeira da Mulata, a caverna do Vale das Perdidas, esta última contendo inscrições e pinturas rupestres, conhecidas nacionalmente.

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo investigar a concepção de EA dos alunos que se encontram em fase de conclusão do ensino médio em uma escola pública, analisando esta a partir das correntes propostas por Lucie Sauvé (2005a).

As correntes de educação ambiental e a nova racionalidade ambiental

As concepções e práticas em EA são abordadas de diversas formas, em materiais de divulgação e práticas de EA como cartilhas, manuais, vídeos educativos, em projetos escolares e na prática pedagógica do professor. No intuito de analisar e organizar este universo, Sauv  (2005a) mapeou e estabeleceu um conjunto de correntes predominantes em EA. Para tanto, sua análise baseou-se nos seguintes parâmetros:

- a concep o dominante do meio ambiente nesses elementos;
- a inten o central da educa o ambiental;
- os enfoques privilegiados;
- os exemplo (s) de estratégia(s) ou de modelos(s) que ilustra(m) a corrente.

A cartografia ficou organizada em quinze correntes que em resumo são:

1. Corrente naturalista: centrada na rela o do homem com a natureza “cujo enfoque educativo pode ser cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual ou artístico” (SAUV , 2005a, p. 18);
2. Corrente conservacionista/recursista: centrada na conserva o quanto   quantidade e qualidade dos recursos como a água, o sol, a energia, as plantas, os animais e os patrim nios genéticos e construídos. Preocupa-se com a gestão ambiental e programas educacionais com base na redu o, reutiliza o e reciclagem;
3. Corrente resolutiva: surge a partir da década de 1970, propõe que o meio ambiente   acima de tudo considerado como um conjunto de problemas. Baseada na proposta educacional da Organiza o das Na es Unidas para a Educa o, a Ciência e a Cultura (UNESCO), busca a soluço para os problemas ambientais, por meio da informa o e forma o do indivíduo, e o desenvolvimento de habilidades para resolvê-los;
4. Corrente sist mica: o enfoque da realidade ambiental   de natureza cognitiva e por meio de análises   possível identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental, elementos biofísicos e elementos sociais, suas intera oes e interconexões e o desenvolvimento cognitivo de habilidades para análise e síntese, com observa o da realidade e dos seus fen menos;
5. Corrente científica: enfatiza o processo científico, sist mico e interdisciplinar da EA por meio da observa o dos problemas, elabora o de hipóteses, execu o de experimenta oes para confirma o/nega o da hipótese;

6. Corrente humanista: enfatiza a dimensão humana do meio ambiente, à diversidade cultural e natural. Corresponde a um meio de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas e estéticas, levando em conta seu significado e seu valor simbólico;
7. Corrente moral/ética: enfatiza a adoção de uma moral ambiental e de um sistema de valores e comportamentos para a atuação e relação com o meio ambiente;
8. Corrente holística: deve se levar em conta as múltiplas dimensões das realidades sócio-ambientais e dos sujeitos que se relacionam com essas realidades. Busca analisar de forma racional as realidades ambientais e os sujeitos envolvidos, em sua totalidade e complexidade;
9. Corrente biorregionalista: se inspira em uma ética eco-centrica centrada no desenvolvimento de educação ambiental e no desenvolvimento de uma relação com o meio local ou regional;
10. Corrente praxica: ênfase na aprendizagem por meio da ação reflexão dessa ação com o objetivo de provocar mudanças no meio ambiente e nos sujeitos, mudanças no meio (socioambientais e/ou educacionais);
11. Corrente crítica social: se inspira na teoria crítica das ciências sociais, com que analisa as dinâmicas socioambientais e seus problemas, de forma a buscar indagações e respostas nas mudanças de concepções e atitudes por meio de projetos de ação com vistas à emancipação e libertação das alienações;
12. Corrente feminista: a corrente feminista se opõe ao predomínio do enfoque racional das problemáticas ambientais. Denuncia as relações de poder nos grupos sociais, políticos e econômicos. Busca a igualdade de direitos e deveres dos gêneros na governança, na produção, no consumo e na organização social;
13. Corrente etnográfica: enfatiza “o caráter cultural da relação com o meio ambiente”, levando em conta que as populações possuem culturas e pedagogias diversas (SAUVÉ, 2005a, p. 34);
14. Corrente ecoeducação: enfatiza a perspectiva educacional da EA, buscando o desenvolvimento pessoal e a atuação significativa e responsável por meio da interação com o meio ambiente;
15. Corrente sustentabilidade: conceito de sustentabilidade absorvidos pela EA. O desenvolvimento econômico é indissociável da conservação dos recursos naturais e de sua utilização racional com vistas ao futuro na promoção do desenvolvimento socioeconômico da humanidade, em condição indissociável da conservação dos recursos naturais. A EA é tida como uma ferramenta a mais a serviço do desenvolvimento sustentável.

O intuito de Lucie Sauvé ao descrever essa cartografia é o de que se converta em um modelo teórico, de forma a contribuir positivamente na construção do pensamento em EA, possibilitando que se decida qual (is) abordagem (ns) adotar. Convém destacar que as correntes não são necessariamente excludentes, pois compartilham entre si características comuns.

No âmbito da diversidade de concepções acerca da EA, é importante se avaliar como tem sido conduzida na sala de aula considerando a sua construção histórica. Para Leff (2013, p. 249), ao longo de sua origem, a EA foi “reduzida a um processo de conscientização dos cidadãos, à incorporação de conteúdos ecológicos e à fragmentação do saber ambiental numa ligeira capacitação sobre problemas pontuais, nos quais a complexidade do saber ambiental permanece reduzida e mutilada”, o que não leva significativamente ao pensamento complexo necessário para a EA.

Sendo assim, é necessário que ampliemos o conhecimento sobre as concepções de EA dos jovens e adolescentes, pois predomina neste modelo econômico neoliberal a exploração e negação da natureza necessitando que se desperte os mesmos para novos valores de natureza, novos equilíbrios ecológicos o que leva ao fortalecimento de economias locais.

Compreender que a sociedade, que é consumista, é responsável por transformar, por meio do seu pensar e agir, o mundo em que habita. Significa desenvolver um novo caminho para o ensino da EA com vistas ao desenvolvimento de um futuro literalmente sustentável.

Para tanto, uma possibilidade é a pedagogia do ambiente vinculada à concepção da complexidade, caminho para uma nova racionalidade ambiental. Esta induzirá e fomentará, no educando, habilidades mentais para ampliar a concepção que se tem de ambiente e a compreensão do mundo como sistemas complexos, interdependentes e interconectados com os diferentes processos (LEFF, 2013).

Ressalte-se que, o impulso para as transformações sociais, políticas e econômicas, necessárias para o desenvolvimento de uma nova racionalidade ambiental, ocorrerão por meio da reflexão sobre o papel atribuído à educação e suas implicações na sociedade. Dessa forma, a reflexão sobre a finalidade do ensino se faz necessária, pois “[...] a educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam” (PIMENTA, 2012, p. 44).

Metodologia

O público-alvo deste trabalho foram os alunos do terceiro ano do ensino médio integrado à educação profissional, em uma escola do município de Jaciara-MT, que tem consolidado sua identidade de atendimento ao público jovem ao ofertar somente a modalidade de ensino médio. Concentra também, o maior número de matrículas por escola no município e recebe alunos da zona urbana urbana e rural do município.

O público-alvo deste trabalho foram os alunos do terceiro ano do ensino médio integrado à educação profissional, em uma escola do município de Jaciara-MT. A escola foi escolhida como locus da pesquisa por ofertar somente a modalidade de ensino médio, possuir o maior número de alunos matriculados e receber um público que inclui habitantes da zona urbana urbana e rural.

Em uma primeira etapa a direção da escola foi contactada para apresentação da proposta e objetivo da pesquisa e obtenção da autorização para realização da mesma. Em uma segunda etapa, procedeu-se a apresentação do objetivo do trabalho aos alunos do terceiro ano e aplicou-se um questionário aberto, contendo seis questões, versando sobre a temática da EA, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Para atender ao objetivo investigou-se o entendimento pelo aluno de EA, problemas ambientais, se os identificavam na sua localidade, a quem atribuem a responsabilidade pelos problemas identificados. Foi avaliado também em que momento e de que forma a EA era trabalhada na escola.

A avaliação das respostas seguiu uma abordagem qualitativa e quantitativa. Por meio da análise textual com base em Moraes (2007). As respostas foram lidas, interpretadas e agrupadas segundo os parâmetros propostos por Lucie Sauvè.

As categorias, não excludentes entre si, foram definidas de acordo com a maior frequência com que os termos eram citados e representadas por meio da estatística descritiva. Os percentuais obtidos em cada questão podem ultrapassar os cem por cento (100%), pois as respostas dos alunos podem ter sido relacionadas a mais de uma categoria.

Por fim, com base nas categorias levantadas buscou-se estabelecer uma relação entre as concepções de EA do aluno concluinte do ensino básico com as correntes propostas por Sauvè (2005a) e a leitura multidimensional de EA no entendimento de Leff (2013).

Resultados e discussão

O quantitativo de alunos que participaram da aplicação do questionário foi de vinte (n= 20), sendo todos do terceiro ano do ensino médio, identificados como Aluno A, Aluno B, ..., Aluno T.

A primeira questão propunha ao aluno a escrita de uma frase onde expressaria o seu entendimento quanto a EA. A análise das respostas levou as categorias organizadas conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Questão 1: Escreva em uma frase o que você entende por educação ambiental.

Categoria	Citação (%) (n=20)
É agir para transformar o ambiente para melhor	50 (n=10)
É preservar/proteger/respeitar/ o meio ambiente	45 (n=9)
É a conscientização de problemas ambientais	30 (n=6)
É coexistir sem prejudicar a natureza	15 (n=3)
É o cuidado com a destinação de resíduos	5 (n= 1)

Para o grupo de alunos participantes identificamos que a EA é tida como uma ferramenta para agir em prol da transformação do ambiente, que deve ser protegido, preservado, respeitado, e que é necessária a conscientização das pessoas sobre tais problemas para que a mudança ocorra.

A ação citada pelos alunos está relacionada à tomada de consciência sobre problemas ambientais, como observada nesta fala: “Ter uma consciência maior em não desrespeitar o meio ambiente e sim tentar ajudar e melhorá-lo de alguma forma (Aluno B), “ Educação ambiental é descartar o lixo corretamente, separá-lo, não queimar etc...”(Aluno C).

O que se observa no entendimento do aluno sobre a EA é que esta contribui para o estímulo à ação. Contudo a ação aqui denotada é voltada aos cuidados com o meio natural, a preservação de recursos, no desenvolvimento de ações pontuais e individuais para a preservação, a proteção e o respeito ao meio ambiente.

A questão 2 solicitava que os alunos descrevessem o que consideravam ser problemas ambientais, em âmbito geral. Conforme observado, as categorias identificadas com maior frequência se relacionam ao desmatamento e as queimadas. Com base nestas categorias é possível fazer a leitura de que o aluno tem o entendimento dos problemas ambientais que ocorrem a nível regional e local, como o desmatamento, as queimadas, a poluição do ar (Tabela 2).

Tabela 2: Resposta dos alunos - Questão: Cite o que você considera ser (em) problema(s) ambiental (is).

Categoria	Citação (%) (n=20)
Desmatamento	70 (n=14)
Queimadas	65 (n=13)
Poluição do ar	55 (n=11)
Descarte inadequado de lixo	25 (n=5)
Enchentes	20 (n=4)
Poluição/assoreamento de rios	20 (n=4)
Desperdício de água	10 (n=2)
Resíduos tóxicos	10 (n=2)

Uma explicação para tal entendimento é o fato de que a usina de açúcar e álcool, em atividade na região e que demandam o plantio da cana-de-açúcar, promovem em toda safra a queima desta cana-de-açúcar que, dentre outros impactos ao ambiente, expede cinzas das queimadas na zona urbana do município. A fala de um aluno exemplifica a questão ao considerar problemas ambientais os “problemas causados pelo homem afetando diretamente no meio em que vive e a ele, queimadas, desmatamento, enchentes, poluição do ar, etc” (Aluno N).

Adicionalmente, em relação ao desmatamento e as queimadas, estes são também problemas enfrentados pelo Estado de Mato Grosso (MT). No que tange aos focos de queimadas, o MT nos últimos anos tem liderado o *ranking* e segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), dentre os 7.140 focos de queima detectados no país no período de 14 a 15 de julho de 2016, 2.241 estavam em MT (INPE, 2016).

Outro entendimento possível por meio destas categorias é o de que, se por um lado, o aluno tem por problema ambiental aquilo que compõe a sua realidade como ilustrado pela fala: “Existe muitas queimadas e lixos espalhados pelo bairro” (Aluno F); por outro lado destaca problemas-padrão de um “modelo global homogêneo de EA” (LEFF, 2013, p. 254) e

denota a necessidade da ampliação do entendimento da problemática ambiental, dos fatores econômicos, sociais, políticos intrínsecos à essa crise ambiental.

A pergunta seguinte solicitou que os alunos identificassem problemas ambientais vivenciados em sua localidade. As categorias mais citadas foram a queima de lixo doméstico, o descarte de lixo e o desmatamento (Tabela 3).

Tabela 3: Resposta dos alunos - Questão: Aponte os problemas ambientais que você percebe em seu bairro/município.

Categoria	Citação (%) (n=20)
Queima de lixo doméstico	75 (n=15)
Descarte inadequado de lixo	70 (n=14)
Desmatamento	30 (n=6)
Poluição/assoreamento dos rios/cachoeiras	30 (n=6)
Poluição do ar	25 (n=5)
Desperdício de água	15 (n=3)

Essas categorias mantêm relação com a questão anterior (Tabela 2), sendo o lixo, a queima e o descarte inadequado, o principal problema ambiental identificado. Nesse aspecto, é denotado que a compreensão que o aluno possui de problema ambiental está diretamente relacionada com o que este percebe em sua realidade local.

Com isso queremos dizer que o conhecimento da problemática ambiental denotado, fundamentalmente se concentra em questões pontuais da problemática ambiental, causadas em essência pelos hábitos e atitudes da população, conforme observado nas categorias mais citadas, relacionadas ao lixo. Um exemplo do que é considerado problema ambiental é exemplificado na fala de um aluno: “O consumo excessivo de água e o descarte incorreto dos lixos” (Aluno P).

Sequencialmente indagou-se como o aluno contribuiria para solucionar tais problemas. As categorias levantadas convergem para o que os participantes entendem ser um problema ambiental em seu contexto. Para eles, a transformação é possível por meio da mudança de atitude, que ocorrerá a partir da conscientização das pessoas à sua volta. Assim, questões relacionadas à mudança de atitudes individuais como o descarte adequado de resíduos, a redução do consumo de recursos naturais, como a água, no cotidiano das famílias,

a conscientização da importância do meio ambiente são um caminho para a transformação da problemática ambiental (Tabela 4).

Tabela 4: Resposta dos alunos - Questão: Como você pode contribuir, no seu bairro, no seu município, para minimizar/melhorar ou solucionar estes problemas ambientais.

Categoria	Citação (%) (n=20)
Descarte adequado de lixo/reciclagem	75 (n=15)
Conscientizar as pessoas para mudar atitudes	50 (n=10)
Reduzir consumo de recursos naturais	25 (n=5)
Não produzir queimadas	25 (n=5)
Respeitar o ambiente	10 (n=2)
Não desmatar	10 (n=2)

E assim, se entende que para a mudança necessária é preciso concentrar esforços individuais, em problemas considerados pontuais em EA (LEFF, 2013). Neste ponto, e à guisa de exemplo e reflexão sobre a complexidade da temática ambiental, é interessante o que coloca Jarrosson (1996) ao afirmar que, quando se pensa no descarte de resíduo, por exemplo, é preciso compreender que a coleta é uma solução parcial, uma solução complexa para o problema seria a produção de embalagens biodegradáveis.

Quando questionados sobre quem ou o que causam os problemas ambientais, foram levantadas as categorias ser humano, com 99% de citações; empresas, com 1% de citações; políticos, também com 1% das citações. Não foram citadas expressões que remetessem ao desenvolvimento econômico e tecnológico, a sociedade em sua coletividade, as políticas que de um lado estimulam a produção e o consumo de bens, e de outro lado acentuam as desigualdades sociais e exploram a natureza.

A partir desse resultado ponderamos a necessidade de ampliar, junto aos alunos, o entendimento de que a problemática ambiental, crise desta sociedade contemporânea, necessita ser considerada nas várias dimensões: a econômica, a social, a política e a ambiental; que a transformação almejada ocorrerá a partir da mobilização dos vários atores sociais, que a sociedade se constitui no coletivo e que o sujeito necessita, para além de se

perceber responsável pelos danos causados ao ambiente, participar para transformar a realidade para melhor.

A última questão investigou em quais disciplinas e/ou projetos a EA é trabalhada na escola. Com o resultado obtido se evidenciou que, embora o ensino da EA esteja contemplado da LDB, nas DCNs, como prática transversal, interdisciplinar, de acordo com as citações dos alunos, a sua abordagem se expressa por meio de dois projetos desenvolvidos na escola. Os alunos se referiram ao projeto não por seus nomes, mas pela disciplina que os executa (Tabela 5).

Tabela 5: Resposta dos alunos - Questão: Em qual (is) disciplina(s) e/ou Projetos Escolares a Educação Ambiental é tratada?

Disciplinas/Projetos	Citação (%) (n=20)
Projeto de Geografia	100 (n=20)
Projeto de Informática	75 (n=15)
Inglês	5 (n=1)

Ao analisar os referidos projetos observou-se que o objetivo central do Projeto de Geografia (Projeto Jaciara Mata Viva) é desenvolver práticas de conservação de bens naturais, o exercício da consciência ecológica, a recuperação de áreas degradadas por meio do plantio de mudas e assim, buscar desenvolver atitudes e valores fundamentais para o exercício da cidadania. O Projeto de Informática (Projeto E-Lixo), por sua vez, também objetiva a conscientização acerca do consumo e descarte de tecnologias, danos ao ambiente, reaproveitamento e reutilização destes resíduos.

É possível, estabelecer a relação entre a abordagem de EA dos projetos e seus objetivos, com o entendimento que tem sido consolidado no aluno. Conforme observadas nas categorias levantadas, as problemáticas e atitudes como o desmatamento, as queimadas, o descarte de lixo, a poluição do ar, a contaminação de recursos naturais, a conscientização sobre o desperdício, a redução do consumo são evidenciadas e vem de encontro às propostas dos projetos, que por sua vez, atendem à um enfoque conservador/recursista.

Ao analisar as categorias levantadas, as propostas dos projetos citados, tendo por base as correntes propostas por Sauv  (2005a), chegou-se a defini o que predomina o enfoque conservador/recursista da EA. Tal corrente agrupa proposi es que estão centradas na conserva o dos recursos como a água, a energia, o solo, as plantas e os animais; se

preocupa em como cuidar/administrar o meio ambiente. Já os programas educacionais enfocam a redução, a reutilização, e a reciclagem.

Convém destacar que esta corrente se consolidou historicamente no Brasil, e no entendimento de Loureiro (2012, p. 89), a forma com que se conduziu a EA “produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas centrais da educação”. Complementa ainda, que esse contexto “levou à incorporação acrítica por parte dos educadores ambientais, das tendências conservadoras e pragmáticas dominantes, estabelecendo ações educativas dualistas entre o social e o natural”, principalmente em como se define a responsabilização humana no processo de degradação ambiental.

A consolidação da concepção de EA com enfoque conservador/recursista, como observado nesta pesquisa, remete a necessidade de repensar o caminho percorrido pela EA no ensino. É premente a construção de um saber ambiental em que o aluno se perceba um sujeito que está inserido em uma realidade local, global, ideológica, social. Que ensine a pensar a realidade socioambiental como um processo de construção social, que os processos são interrelacionados e interconectados. Para tanto, é necessária uma reorganização de todo o processo educativo (LEFF, 2013).

O processo pedagógico necessita, então, que sejam ampliadas as dimensões da abordagem da EA em sua prática. Para além de considerar a educação para o meio ambiente ou em prol deste, o objeto da EA é fundamentalmente a relação entre a sociedade e a natureza. Assim, o educador, para intervir adequadamente, necessita considerar as múltiplas facetas, diversas e complementares, que compõe essa relação. Para Sauv  (2005b) o meio ambiente deve ser considerado em suas diferentes concepções: como natureza, como recurso, como problema, como sistema, como lugar para se viver, como biosfera e como projeto comunitário. A EA que se limita a apenas uma destas concepções se torna incompleta e limitada.

Considera es finais

O entendimento do ambiente enquanto recurso, que necessitada ser conservado, protegido, em que a reciclagem de resíduos, a reutiliza o, a redu o, a conscientiza o são caminhos para a soluço dos problemas ambientais, predomina no entendimento do aluno que está concluindo a sua forma o básica de nível médio e guardam rela o com a corrente conservadora/recursista, estabelecida por Sauv .

A EA não tem sua prática interdisciplinar e transversal disseminada nesta unidade escolar. A concepção que tem se consolidado no aluno é a de que a EA se constitui em meio pelo qual a consciência ambiental é desenvolvida e assim, possibilita o cuidado, a proteção e a preservação do meio ambiente. O descarte inadequado de lixo é o principal problema local apontado e o entendimento é o de que as ações individuais e pontuais são caminhos para a solução dos problemas ambientais, uma concepção limitada de EA.

É premente a ampliação das concepções do aluno, saindo do meio ambiente como recurso, e atingindo a EA nas dimensões social, política, econômica e ambiental, como encontrado na literatura da área, é possível por meio da elaboração de propostas que, na prática pedagógica do professor, contemplem essa multidimensionalidade.

Como proposta de intervenção, um trabalho futuro poderia contemplar uma proposta de prática pedagógica interventiva em EA, de modo que contemple a abordagem social, a política, a econômica e a ambiental, buscando, por meio da interdisciplinaridade, desenvolver o pensamento crítico e o entendimento que o homem e a natureza estão interrelacionados, interconectados são interdependentes, e que a transformação do cenário deste século XXI, é responsabilidade de toda a sociedade.

Referências

BAIRD, Colin. **Química Ambiental**, 2. ed. Rio de Janeiro, Bookman, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29/10/2015.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**, 9. ed. São Paulo, GAIA, 2004.

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Histograma dos focos de queima**. 2016. Disponível em:<<http://www.dpi.inpe.br/proarco/bdqueimadas/grafico.php?&datainicial=2012-11-01&datafinal=2012-11-23&estado=RO&pais=Brasil&satelite=&vegetacao=&bioma = &tipo=politico&LAT1=-55.0&LAT2=55.0&LON1=-120.0&LON2=65.0>>. Acesso em: 15/07/2016.

JARROSSON, Bruno. **Humanismo e técnica: o humanismo entre economia, filosofia e ciência**. Trad. Isabel de Almeida Brito. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. Moura (Orgs.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005a, p. 17- 44.

_____. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005b.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FERITAS, J. V. (Org.). **Metodologias Emergentes de Pesquisa em educação ambiental**, 2ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-63.