



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE -
PPGEduC

JEANE PINTO DE ALMEIDA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONTEMPORANEIDADE:
Produção e práxis do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão
Social dos Territórios- GEPET/UNEB (2010-2020)

SALVADOR

2021

JEANE PINTO DE ALMEIDA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONTEMPORANEIDADE:
Produção e práxis do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão
Social dos Territórios - GEPET/UNEB (2010-2020)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação e Contemporaneidade da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito
para obtenção do título de Mestre em Educação e
Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

SALVADOR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Almeida, Jeane

Pinto de

Educação ambiental e contemporaneidade: produção e práxis do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos territórios / Jeane Pinto de Almeida. – Salvador, 2021.

175 f.

Orientadora: Avelar Luiz Bastos Mutim.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2021.

Contém referências e apêndices.

1. Educação ambiental. 2. O Contemporâneo. 3. Educação (Ensino Superior). 4. Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social. I. Mutim, Avelar Luiz Bastos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

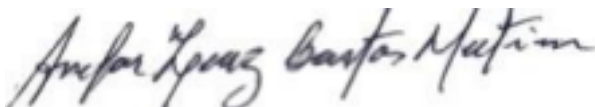
CDD : 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONTEMPORANEIDADE: PRODUÇÃO E PRÁXIS DO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO SOCIAL DOS TERRITÓRIOS – GEPET/UNEB (2010-2020)

JEANE PINTO DE ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 26 de outubro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil




Profa. Dra. Aline de Oliveira Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB Doutorado
em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Prof. Dr. Heron Ferreira Souza
Instituto Federal Educação Ciências e Tecnologia Baiano - IFBaiano
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Zanna Maria Rodrigues de Matos
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Doutorado em El Medio Ambiente Natural y Humano en las Ciencias
Universidad de Salamanca, USAL, Espanha



Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

Gratidão, honra e glória, eu ofereço ao Senhor meu Deus, que tens me guiado pelos melhores caminhos. Fé, perseverança, humildade, empatia, amor e gratidão, esses sentimentos tornaram-se combustíveis indispensáveis na minha trajetória acadêmica, profissional, fazendo parte da minha vida. Hoje, visualizando o trabalho concluído, a alegria e a emoção invade o meu ser!

Mas, quem disse que foi fácil? Passamos por muitos desafios: doença familiar, Greve das UEBAS (2019), em defesa da Educação pública e melhores condições de trabalho para os docentes. Em (2020-2021), a pandemia da Covid-19, que ceifou tantas vidas, prematuramente. Tivemos que nos readaptar, ficamos sem acesso a biblioteca física, e aos encontros e orientações presenciais do Grupo de Pesquisa, que posteriormente foram substituídos por encontros e orientações através das plataformas digitais. Mas graças a Deus, avançamos e vencemos todos os obstáculos.

Quero ressaltar, que não caminhei sozinha, fui cercada por pessoas que contribuíram para que esse sonho de Mestrado se concretizasse.

Agradeço a minha mãe Raimunda e minha avó Iraildes, pelo apoio incondicional e as orações constantes a mim direcionadas. Às minhas irmãs, Giselle e Jaqueline, que mesmo distante enviaram pensamentos positivos e torceram pelo meu sucesso. Às minhas sobrinhas, Geovanna e Maria Clara e meu sobrinho João Victor, pelo amor e torcida.

Agradeço a Sra. Josalva Barros e seu filho Abraão Barros por me acolherem em sua residência durante esse período de estudo.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim, esse ser humano sábio, pela

oportunidade de ser sua orientanda, por partilhar seus conhecimentos e experiências, sempre com paciência, motivação, por respeitar o meu tempo, pelo olhar humano para com o outro. Pela confiança depositada em mim, principalmente, em analisar a produção do GEPET, um grupo no qual é idealizador e fundador, e tem sido exemplo de competência, respeito e dedicação para com o GRUPO.

Agradeço a minha amiga e co-orientadora Dra. Aline de Oliveira Costa Santos, pelo tanto que é especial para mim! Sou grata pelos conhecimentos socializados, pela amizade, paciência, apoio, dedicação, respeito e conselhos. Suas contribuições nesse trabalho foram fundamentais e significativas para concretizá-lo.

Agradeço ao Prof. Dr. Heron Ferreira, pela amizade, conselho, apoio e conhecimentos partilhados. Ao Prof. Dr. Roberto Melo e Profa. Me. Cristiana Vieira, por compartilharem seus conhecimentos/experiências, nos recebendo para realização do Tirocínio Docente.

Gratidão aos professores da banca de defesa e qualificação, Dr. Heron Ferreira, Dra. Mary Valda Sales e Dra. Zanna Maria de Matos, pelas significativas contribuições para realização dessa pesquisa. À Coordenadora do PPGEduc, Dra. Mary Valda Sales, pela disponibilidade, alegria e presteza em nossas solicitações. A todos os docentes do PPGEduc (UNEB) pelo aprendizado e conhecimento compartilhado, em especial às professoras/es, Dra. Francisca de Paula, Dra. Gabriela Pimentel e Dr. Gilmário Brito. Agradeço também a Professora Dra. Célia Machado Tanajura, pelo respeito, competência, generosidade em socializar seus conhecimentos conosco.

A todos os funcionários do PPGEduc, Sr. Fernando e Sr. Antônio, tanto pelos sorrisos, quanto pela gentileza e disponibilidade, ainda, a preocupação comigo na chegada e retorno para o interior. Dona Hildete e Rosana do CDI e a todos da Secretaria Acadêmica do PPGEduc, Aline, Betson, Dionísio e Sônia, pela gentileza, competência e agilidade em nossas solicitações.

Agradeço a Vanessa Reis, pelas informações socializadas e pela amizade. A todos/as os/as colegas do Mestrado (2019), principalmente da Linha de Pesquisa (3), Delyana, Ewerton, Juliana e Marcella, pela amizade, pelo aprendizado, pela equipe maravilhosa. E, em especial, Aline, Fabiana, Kátia, Rosa, Simone, Tatiana e Verena. Meu muito obrigada aos GEPETIANOS, pela convivência harmoniosa e compartilhamento de aprendizagens e conhecimentos. Vocês são muito especiais!

Ao irmão de Aline, Hércules Júnior, pela gentileza em traduzir o resumo para a versão da língua estrangeira e a Thayse Lacerda pela leitura atenta do trabalho para inserir as normas.

A FAPESB pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de Mestrado, possibilitando minha formação com qualidade.

E, finalmente, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente, enviando energia positiva, orações e torceram e torcem pelo meu sucesso. **Muito Obrigada a todos (as).**

EPÍGRAFE

A nossa reflexão filosófica no GEPET está comprometida com a possibilidade de desenvolver uma metodologia para ação, reflexão, aprendizado útil, sobre os conceitos de educação, gestão e desenvolvimento, aplicada a construção de sociedades sustentáveis, na perspectiva da estruturação de uma cultura de convivencialidade e paz. Essa é a fiel tradução que fazemos da Educação Ambiental como processo formativo contínuo e permanente, transitório e incompleto.

Avelar Mutim (2018)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar como a práxis educativa do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios se expressa (ou não) na sua produção científica entre 2010 e 2020, no tocante as discussões sobre Educação Ambiental e Contemporaneidade. E, como objetivos específicos: a) Mapear a produção do GEPET (teses e dissertações) entre 2010-2020 destacando os principais enfoques temáticos e referenciais teóricos e metodológicos utilizados nas análises sobre EA; b) identificar possíveis contribuições da produção acadêmica do GEPET para o fortalecimento da linha 03 - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável; c) analisar se e como a

práxis educativa do GEPET se apresenta na sua produção entre 2010 e 2020, destacando possíveis contribuições para o campo da EA na Bahia e no Brasil. Para subsidiar a análise realizou-se discussões teóricas em torno das categorias Educação Ambiental e Contemporaneidade e a apresentação de um breve histórico da Educação Ambiental (EA) no mundo, no Brasil e na Bahia. Destacou-se o papel da Universidade na produção do conhecimento científico, a missão institucional da UNEB/PPGEduC e produção acadêmica sobre EA, a partir das suas tendências e/ou correntes, apresentadas também como objeto de discussão. Metodologicamente a pesquisa foi embasada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com a utilização da abordagem bibliográfica, inspirada nos estudos do tipo estado da arte. Foram apresentados o processo de formação e as principais atividades do GEPET, assim como o mapeamento da sua produção acadêmica (2010-2020) e a análise de 13 (treze) dissertações de mestrado, que constitui a amostra da produção sobre EA do GEPET. Conclui-se que essa amostra expressa a práxis educativa do GEPET a partir do compromisso com abordagens político-pedagógicas que defendem a EA em todos os espaços de aprendizagem (formal, não formal e informal) numa perspectiva integral, participativa, emancipatória e em defesa da construção de sociedades sustentáveis. No entanto, o estudo também identificou na produção do GEPET, sobre Educação Ambiental, a ausência de proposituras de temáticas, relacionadas a Plantas Alimentícias e Não Convencionais/PANCs; Saneamento Básico, e temas direcionados a Educação Infantil, apontando a necessidade de lançar novos olhares sobre temáticas e novos contextos, com o intuito de colaborar com futuras pesquisas sobre EA nos contextos baiano e brasileiro.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Contemporaneidade. Produção Acadêmica. GEPET

ABSTRACT

The present study had as its general aim analyzing how the educational practice of the Research Group on Environmental Education, Public Policies and Social Management of Territories (GPET – Portuguese initials) is expressed (or not) in its scientific production between 2010 and 2020, regarding the discussions on Environmental Education (EE) and Contemporaneity. It brings as specific objectives: a) Map the production of GEPET (theses and dissertations) by highlighting the main focused topics and the theoretical and methodological references used in its analyses on EE; b) identify possible contributions of GEPET's academic production to strengthen line 03 - Education, Management and Sustainable Local Development; c) analyze whether and how the educational praxis of GEPET is presented in its production between 2010 and 2020, highlighting possible contributions to the field of EE in Bahia and Brazil. To bases the analysis, theoretical discussions around Environmental Education and Contemporaneity categories' were made and a brief history of Environmental Education in the world, in Brazil and Bahia was presented. The University's role in scientific knowledge production, the institutional mission of UNEB/PPGEduC and its production on EE from its trends and/or currents, also presented as discussion target in this academic work, were highlighted. Methodologically, the research was based on the assumptions of qualitative research, using a bibliographical approach, inspired by state-of-the-art studies. The training process and main activities of GEPET were presented, as well as the mapping of its academic production (2010-2020) and the analysis of 13 (thirteen) master's dissertations, which constitute the GEPET's production's sample on EE. In conclusion, this sample shows GEPET's educational praxis based on the commitment with political-pedagogical approaches that defend EE in all formal, non-formal and informal learning spaces in an integral, participatory, emancipatory perspective and in defense of the construction of sustainable societies. However, the study also noticed in GEPET's academic

production on EE, the lacking of thematic proposals related to Non-conventional Edible Plants, sanitation and topics linked with Early Childhood Education, pointing the need of giving attention to new themes and contexts, in order to contribute to future research works about EE in Bahia and Brazil.

Key-words: Environmental Education. Contemporaneity. Academic Production. GEPET.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATES - Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEB- Centro de Ensino e Tecnologia da Bahia
CIEA- Comissão Interinstitucional Estadual de Educação Ambiental
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
DGPB- Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil
EA - Educação Ambiental
EdUReg - Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região
FACED- Faculdade de Educação da UFBA
FAMESF- Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco
FADBA- Faculdade Adventista da Bahia
FETRAF/BA- Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Bahia
GAMBÁ- Grupo Ambientalista da Bahia
GEPET - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios
GESTEC- Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação
IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPq 3 - Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável
MEC - Ministério da Educação
MMA- Ministério do Meio Ambiente
MPEJA- Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

MOC- Movimento de Organização Comunitária
ONG - Organização Não-Governamental
OMS- Organização Mundial da Saúde
OPAS- Organização Pan-Americana da Saúde
PPG/UNEB- Pró- reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação da UNEB
PPGE/UFBA - Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA
PPGEduC- Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade
PEA-BA- Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia
PEEA - Política Estadual de Educação Ambiental
PIBIC- Programa de Iniciação Científica
PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental
PIBID - Programa Institucional de Iniciação a Docência
PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA - Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental
ProEAZE - Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional
REBEA - Rede Brasileira de Educação Ambiental
REABA - Rede Brasileira de Educação Ambiental da Bahia
RUPEA - Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental
SEMA - Secretaria do Meio Ambiente
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UEFS - Universidade do Estado da Bahia
UCSAL - Universidade Católica do Salvador

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 2: Correntes com longa tradição em educação ambiental (SAUVÉ, 2003)

Quadro 1: 16 Princípios do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Quadro 3: Correntes mais recentes da Educação Ambiental (SAUVÉ, 2005)

37

66 68

Quadro 4: Linhas de pesquisa do PPGEduc ⁷⁸

Tabela 1: Dissertações e teses concluídas por ano, no âmbito do GEPET

(2010-2020)

86

Quadro 5: Trabalhos concluídos por linhas de pesquisa no GEPET ⁸⁸

Pesquisas sobre EA no GEPET
(2010-2020)

Quadro 6: Dissertações sobre Educação
Ambiental no GEPET (2010-2020)

103 116

Quadro 7: Espaços de investigação das
pesquisas sobre EA do GEPET
(2010-2020)

119

Quadro 8: Contexto Territorial das

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uneb Multicampi nos Territórios de Identidade da Bahia ⁷⁴ **Figura 2:**

Linhas de Pesquisa GEPET ⁸³ **Figura 3:** Principais atividades do GEPET ⁸⁵

Figuras 4 e 5: Cartazes do I e do IV Seminário de Educação, Gestão e ⁹⁰
Desenvolvimento Local e Sustentável

Figuras 6 e 7: Cartazes do GEPET Convida ⁹¹ **Figura 8:** Capa do Livro

organizado pelo GEPET em 2018 ⁹³ **Figura 9:** Capa do Livro organizado pelo

GEPET em 2019 94 **Figura 10:** Capa do livro organizado pelo coletivo do GEPET

em 2021 95

Figura 11: Enfoques temáticos tomados em articulação com a EA na 111

Produção do GEPET (2010-2020)

Figura 12: Abordagens da Produção do GEPET sobre EA (2010-2020) 127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	16
1.2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	18
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONTEMPORANEIDADE.....	23
2.1 MODERNIDADE E DESUMANIDADE: POR QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?	23
2.1.1 Covid-19: agravamento da crise e questão ambiental	28
2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL GLOBAL E LOCAL	31
2.2.1 A EA no contexto Mundial: o protagonismo da universidade	31
2.2.2 A EA no contexto nacional: o papel dos movimentos sociais e sua relação com a elaboração de Políticas Públicas.....	39
2.2.3 A EA na Bahia: normatização e institucionalização.	46
3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: O PAPEL DA UNIVERSIDADE E AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	53
3.1 A UNIVERSIDADE COMO FUNCIONÁRIA DO CONHECIMENTO	53
3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS, VERTENTES/CORRENTES E SUAS MACRO-TENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	57
3.3 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE.....	73
3.3.1 O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	77
4 GEPET: DEZ ANOS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	81
4.1 FORMAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA.....	81
4.2 PRINCIPAIS PROJETOS E ATIVIDADES ACADÊMICAS.....	84
5 A PRODUÇÃO DO GEPET SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (2010-2020)	98
5.1 ABORDAGENS DA PESQUISA.....	98
5.2 CRITÉRIOS E	

CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA	102
5.3 PRINCIPAIS RESULTADOS DA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO GEPET.....	109
6. CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	158
	15

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nessa dissertação teve como foco a análise da produção sobre Educação Ambiental desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios (GEPET), da Universidade do Estado da Bahia, entre 2010 e 2020. A construção coletiva de objetos de pesquisa, a partir da concepção de que a Educação Ambiental (EA) é parte inseparável da vida em sociedade, é um dos desafios colocados ao coletivo de pesquisadores do GEPET (MUTIM, 2018). Entende-se que, o pressuposto defendido é a —educação, em seu sentido mais amplo, —ambiental. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de compreender de forma mais analítica os sentidos da produção acadêmica desse grupo.

O debate sobre a produção do conhecimento e o papel dos grupos de pesquisa na universidade é de extrema relevância, sobretudo no atual momento em que a pandemia de COVID-19, com consequências sociais incalculáveis, expõe de forma radical a importância da ciência e do meio ambiente para a sociedade global. Para Nelzair Vianna (2020), Pesquisadora da Fiocruz Bahia, o surgimento de pandemias, como a de COVID-19 está associado a uma complexidade de fatores como: densidade populacional humana, mudanças antropogênicas, desmatamento e expansão de terras agrícolas, intensificação da produção ambiental, aumento da caça e comércio da vida selvagem, além da mobilidade humana numa sociedade cada vez mais globalizada. Autores como Sato, Santos e Sanches (2020) compartilham com a perspectiva da pesquisadora Nelzair Vianna (2020), ao enfatizarem que

A destruição da natureza e os desequilíbrios ecológicos são alguns dos fatores que mais contribuem para aumentar a proliferação de doenças causadas por vírus. Isso porque eles vivem em animais silvestres (hospedeiros) e com o aumento das populações humanas invadindo áreas naturais, cada vez mais se tem a possibilidade de contato com vírus (SATO, SANTOS; SANCHES, 2020, p. 9).

Além disso, as mudanças climáticas, as queimadas na Amazônia e no Pantanal, intensificação e liberação de registro de agrotóxico, insegurança alimentar, conflitos territoriais, perdas da biodiversidade entre tantos outros, são condicionantes que não emergem de catástrofes naturais, mas sim do modelo societário baseado no descarte material e humano que transforma a vida planetária insustentável. É oportuno trazer as considerações de Leff (2003, p.15) quando se refere que —a crise ambiental é crise do nosso tempo. E completa: —o

16

risco ecológico questiona o conhecimento do mundo.

O conhecimento que envolve a relação Educação Ambiental e Contemporaneidade, aponta para a necessidade de criarmos novos paradigmas, diferentes do atual, que subjuga e expropria a natureza, alicerçado no pensamento moderno, separando homem e natureza. Implica repensar o modo de produção que garanta a sustentabilidade em todas as suas formas: socioambiental, econômica, ética e política, tendo em vista a própria sobrevivência das diversas espécies de vida na terra. Tal conhecimento é em parte produzido e/ou traduzido pela academia, através de pesquisa, ensino e extensão.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

No âmbito do PPGEduc, o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios (GEPET), vem se constituindo como uma referência nas investigações sobre a relação Educação Ambiental e Contemporaneidade. A partir de uma concepção ampla de EA, o grupo busca compreendê-la a partir da relação entre Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.

É oportuno retomar aqui a epígrafe apresentada no início desse trabalho, que apresenta considerações do Professor Avelar Luiz Bastos Mutim, líder e fundador do GEPET sobre a missão institucional e concepção de EA:

A nossa reflexão filosófica no GEPET está comprometida com a possibilidade de desenvolver uma metodologia para ação, reflexão e aprendizado útil sobre os conceitos de educação, gestão e desenvolvimento, aplicada a construção de sociedades sustentáveis, na perspectiva da estruturação de uma cultura de convivencialidade e paz. Essa é a fiel tradução que fazemos da educação ambiental como processo formativo contínuo e permanente, transitório e incompleto. Enquanto processo é complexo por sua própria natureza (MUTIM, 2018, p.149, **grifo nosso**).

Na primeira parte grifada o Professor deixa claro o compromisso do GEPET com uma práxis¹(ação-reflexão-ação) que seja capaz de congrega os três conceitos: 1) educação; 2) gestão e 3) desenvolvimento para a construção de sociedades sustentáveis. Já o segundo grifo, destaca a —concepção de EA do GEPET: é um processo formativo na —perspectiva da estruturação de uma cultura de convivencialidade e paz.

¹ Nossa compreensão de práxis tem como premissa o conceito proposto por Paulo Freire (1978, p.21) —A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]. Nessa perspectiva, consideramos a práxis, como um ato político e libertador, propiciando a formação de seres humanos conscientes, pensantes e transformadores da realidade concreta.

17

Ainda de acordo com Mutim (2018), a práxis assumida pelo Grupo se reflete nas pesquisas desenvolvidas, tendo em vista que,

O compromisso social com essas expectativas políticas faz com que pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios (GEPET) desenvolvam estudos que repercutem como impactos sociais, visto que auxiliam na reflexão sobre a importância da relação entre —Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios na compreensão da política educacional na Bahia e no Brasil (MUTIM, 2018, p. 150-151).

O reconhecimento dessa contribuição e a relevância das temáticas em Educação Ambiental e Contemporaneidade concorreu para o delineamento do objeto dessa investigação.

Assim, apresentamos a **questão norteadora** da pesquisa:

Como a práxis educativa do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios se expressa na sua produção acadêmica (teses e dissertações) entre 2010 e 2020, no tocante as discussões sobre Educação Ambiental e Contemporaneidade?

Tal questão implica em identificar como essa produção tem se desenvolvido na relação educação, gestão e desenvolvimento sustentável. Ou seja, como a práxis do GEPET tem sido apresentada a partir dessa produção.

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa consistiu em analisar como a práxis educativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios se expressa (ou não) na sua produção científica entre 2010 e 2020, no tocante as discussões sobre Educação Ambiental e Contemporaneidade.

Para subsidiar o alcance desse objetivo geral apresentamos três objetivos específicos: a) Mapear a produção do GEPET (teses e dissertações) entre 2010-2020, destacando os principais enfoques temáticos e referenciais teóricos e metodológicos utilizados nas análises sobre EA; b) Identificar possíveis contribuições da produção acadêmica do GEPET para o fortalecimento da linha 03 Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável; c) Analisar se e como a práxis educativa do GEPET se apresenta na sua produção entre 2010 e 2020, destacando possíveis contribuições para o campo da EA na Bahia e no Brasil.

Para alcance dos objetivos realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de base bibliográfica. Apoiou-se teoricamente partir das categorias: (a) Educação Ambiental com contribuições de Souza Santos (2020), Loureiro (2006), Mutim (2007; 2018), Reigota (2009)

18

e outros; b) Contemporaneidade, a partir de Berman (1986), Guimarães (2011), Layragues e Lima (2011) e c) Produção do conhecimento acadêmico com análises de Furtado (1984) e Severino (2007). Metodologicamente essa pesquisa foi inspirada nas pesquisas denominadas de —Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, sobretudo na parte de levantamento e categorização da produção acadêmica do GEPET entre 2010-2020. Os critérios para levantamento foram: a) teses e dissertações apresentadas no âmbito do GEPET entre 2010 e 2020 e b) trabalhos que apresentam os termos —educação ambiental no seu título e/ou nas palavras-chave. A partir de tais critérios foram selecionados 13 dissertações de mestrado. Outros trabalhos do tipo Estado da Arte contribuíram para a pesquisa, a exemplo dos artigos: Carvalho, et al. (2016), —Estado da Arte das Pesquisas em —Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica teses e dissertações entre 2012-2016,—O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (REIGOTA, 2007) e —A produção acadêmica sobre formação de professores e abordagem (auto) biográfica: o que revelam dissertações e teses do PPGEduc/UNEB (2009-2019)? (MOREIRA e SOUZA, 2019). Desse modo, ressalta-se que o detalhamento dos caminhos percorridos para desenvolvimento do trabalho está apresentado no quinto capítulo.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA NA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA A minha²relação com a presente pesquisa e com a educação está estreitamente ligada a vivência profissional, acadêmica e principalmente a necessidade de formação continuada, além da possibilidade de acessar conhecimentos que contribuíssem para melhorar a condição social,

educativa, política e ética dos diversos atores, principalmente a nível local.

O interesse pela docência foi se construído ao longo de uma trajetória que teve início no Ensino Médio, quanto optei pelo Magistério. Estudante de escola pública, nascida e criada no interior da Bahia, no Município de Governador Mangabeira, eu sempre expressei aos familiares, professores e amigos o meu desejo em exercer a docência, principalmente na área da Biologia.

Em agosto de 2010 ingressei no curso de Licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, onde vivenciei a Educação Ambiental de diversas formas. Primeiramente, através do componente curricular Educação Ambiental, depois, por

²Pontualmente, ao me reportar a minha trajetória pessoal e profissional farei uso do verbo na primeira pessoa do singular. Mas, no texto em geral utilizarei a terceira pessoa, pois acredito que os caminhos traçados na pesquisa fazem parte de uma construção coletiva.

19

meio do Grupo de Pesquisa que promoveu o projeto de extensão intitulado: —Construindo Práticas Educativas Inovadoras com Enfoque em Educação Ambiental: estudo exploratório em escolas públicas da região do Recôncavo Baiano¹, realizado em três municípios do recôncavo com alunos do Ensino Médio. A experiência no grupo de pesquisa contribuiu para ampliar meus horizontes, no que tange a discussão sobre o meio ambiente. Esse espaço de formação permitiu aproximações com temáticas relevantes para a contemporaneidade e ascendeu o desejo de continuar estudando.

Em 2016, apresentei o trabalho de conclusão de curso intitulado —Os estudos e análise dos resíduos sólidos provenientes da merenda escolar, em escolas da rede pública de Governador Mangabeira-BA¹. Dos resultados desta pesquisa destacam-se a necessidade de formação continuada dos profissionais que manipulam a alimentação escolar e a falta de ações da escola no sentido de minimizar os desperdícios e promover ações de aproveitamento dos resíduos sólidos decorrentes da alimentação escolar.

Em 2017, iniciei uma Pós- Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental, o que foi aumentando significativamente o meu interesse pelo campo socioambiental, o que possibilitou maior aproximação com as discussões sobre sustentabilidade e o reconhecimento da necessidade de meu engajamento com a EA. Seguindo essa trajetória, o programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade - (PPGEduC) se apresentou como uma opção importante para aprofundar e ampliar o conhecimento desse campo. Principalmente pela proposta apresentada na Linha de pesquisa 3, referente a articulação entre educação, gestão e

desenvolvimento local sustentável, permitindo compreender não apenas os processos escolares, mas também as relações entre processos educativos, gestão social e sustentabilidade. Além de tudo, o referido programa possui entre seus principais objetivos:

Formar profissionais para atuar na realidade educacional, em especial, nos territórios de identidade do Estado da Bahia, marcados pela pobreza e desigualdade social, que visem a preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e histórico e o desenvolvimento humano (REGIMENTO DO PPGEduc, 2020, p.3)

Coadunando com nossa perspectiva de contribuir na formação de outros atores sociais, especialmente a nível local. Além disso, como supracitado, a Linha de pesquisa (LPq)-3 denominada - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, aborda os processos educativos na relação educação-gestão-desenvolvimento, enfatizando problemáticas contemporâneas. Desta forma, busca capacitar diversos profissionais da educação - gestores, professores, coordenadores, para participarem, conjuntamente com outros atores sociais, na

20

construção e/ou fomento de processos locais e territoriais com foco na sustentabilidade ambiental. Os pressupostos do PPGEduc e da linha de pesquisa -3, convergiam com o meu perfil e com os meus interesses de pesquisa.

Em 2018, fui aprovada para o Mestrado na linha de pesquisa 3, do PPGEduc. A vinculação ao GEPET foi uma conquista por representar o alcance de parte dos objetivos que estabeleci para minha formação. A minha inserção no grupo ocorreu em março 2019, grupo liderado por doutores, que integra pesquisadores mestres, doutores e mestrando, professores universitários e da educação básica, portanto, constituindo assim, uma heterogeneidade de conhecimentos e vivências. Minhas expectativas eram grandes, pois sabia que nesse espaço o conhecimento seria vasto. O propósito sempre foi aprofundar o conhecimento nesse campo e consolidar minha formação como pesquisadora, para contribuir com a educação no Território do Recôncavo, especialmente com minha cidade Governador Mangabeira.

Desde o início sempre fui bem recepcionada e acolhida por todos do grupo, o que permitiu, através de leituras e diálogos, fazer novas descobertas. As relações no grupo são permeadas de respeito, diálogos permanente e principalmente da valorização do outro. Nas reuniões quinzenais do GEPET socializamos nossas pesquisas em andamentos, valorizamos a contribuição de cada pesquisador que expressa seu olhar e experiências para fortalecer as diversas pesquisas. Na vivência fraterna, expomos nossas angústias e incertezas e nos refazemos, através das críticas construtivas redesenhamos e aprimoramos o nosso caminhar.

Destaco que no ingresso ao programa, o foco do projeto de mestrado era outro, era sobre a questão da alimentação escolar com ênfase no Programa de Alimentação Escolar (PNAE). Mas ao entrar em contato com as discussões sobre Educação e Contemporaneidade e ao apresentar o projeto submetido, nas aulas e na reunião do GEPET, fui sentindo a necessidade de ampliar e alinhar o objeto de pesquisa para as questões contemporâneas que se impõe ao Programa e ao Grupo de Pesquisa. Assim, passei a considerar a relação entre Educação Ambiental e a Segurança Alimentar. No entanto, esse projeto demandaria pesquisa de campo em escolas, tarefa que ficou comprometida com a suspensão das atividades escolares devido a Pandemia da Covid-19.

Diante da necessidade de mudanças, em março de 2019 aceitei o desafio de redefinir o projeto de pesquisa. Considerei a necessidade de analisar a produção do grupo de pesquisa ao qual estava vinculada no que tange a Educação Ambiental. Tomar essa decisão me deixou um pouco angustiada por desconhecer as metodologias denominadas Estado da Arte ou Estado do Conhecimento e considerar ser uma grande responsabilidade analisar produções de um grupo

21

como o GEPET. Mas, por outro lado, senti-me honrada com a possibilidade de desenvolver uma pesquisa para analisar a produção do GEPET, que tem colaborado com a produção do conhecimento e principalmente com a formação de diversos pesquisadores ao longo de uma década de existência.

A investigação sobre a produção do GEPET se justifica pela importância dos estudos sobre a relação entre a gestão e desenvolvimento local sustentável, diante de tantos desafios contemporâneos, como expresso no caderno de indicadores da CAPES (2012) sobre o Programa de Pós- graduação e Contemporaneidade - PPGEduc,

as problemáticas e os desafios que a contemporaneidade vem colocando para a educação, a exemplo de violência, globalização, relação escola x comunidade, gestão, valores, geração de trabalho e renda, as quais extrapolam, inevitavelmente, a dimensão das salas de aula ou da educação formal, e envolvem, necessariamente, processos de emancipação, desenvolvimento de comunidades ou inclusão social (CAPES, 2012, p.16).

Consideramos essa pesquisa fundamental, pois sabemos que a Universidade tem como função social primordial a produção do conhecimento e este conhecimento deve estar à serviço de toda a sociedade. Portanto, o modo como se produz o conhecimento na universidade é um aspecto muito relevante, uma vez que influenciará o tipo de homem e de

sociedade que queremos reproduzir.

Esperamos que esse trabalho contribua para lançar luzes sobre a importância dos grupos de pesquisa com discussões relevantes para exigências que a contemporaneidade nos impõe. Neste contexto, a pesquisa torna-se essencial para retroalimentação de políticas públicas, no âmbito dos territórios baianos, e para o fortalecimento da linha de pesquisa - 3 e do PPGEduc, também pela necessidade de manter os processos de avaliação da produção acadêmica do GEPET.

A presente dissertação encontra-se organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo corresponde a essa introdução, onde apresentamos o problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa, além de um breve histórico sobre a vida profissional, acadêmica e a motivação da autora para realização do presente trabalho.

No segundo capítulo intitulado —Educação Ambiental e ContemporaneidadeI apresentamos um debate em torno dessas duas categorias, além de breve um histórico da EA Global e Local, o qual contribuiu para compreensão do papel da universidade, dos movimentos sociais e das organizações sociais públicas e privadas nas lutas para construção e

22

consolidação da EA enquanto política pública.

—Produção do Conhecimento: o papel da universidade e as tendências da Educação AmbientalII é o título do terceiro capítulo, no qual situamos a responsabilidade da universidade no que tange a organização do conhecimento em prol da sociedade. Focalizamos especialmente a UNEB, sua atuação territorial no Estado da Bahia e a sua missão com o Desenvolvimento Local Sustentável, tema que é objeto da Linha de Pesquisa -3 do PPGEduc. Também nesse capítulo buscamos apresentar as principais tendências e/ou correntes da EA, conteúdo que representa uma parte da produção do conhecimento sobre esse tema no Brasil.

No quarto capítulo, intitulado —GEPET: dez anos de pesquisas em educaçãoIII apresentamos o processo de formação, a estrutura e as principais atividades do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios. O mapeamento da sua produção acadêmica: livros, artigos, capítulos de livro e principalmente orientações concluídas fazem parte desse item.

—A produção do GEPET sobre Educação Ambiental (2010-2020)IV é o nome do quinto capítulo, no qual se encontra descrito os caminhos da pesquisa: abordagens metodológicas (Pesquisa qualitativa /bibliográfica/estado da arte) e critérios de análise. Com base nesses

critérios identificamos 13 (treze) dissertações de mestrado sobre EA, analisadas a partir de perspectivas descritiva, analítica e interpretativa. Os resultados das análises apontam a relação entre a produção e a práxis educativa do GEPET e indicam as principais contribuições e possíveis lacunas dessa produção.

No sexto e último capítulo apresentamos a conclusão do trabalho com as reflexões provocadas pelo desenvolvimento da pesquisa.

Ressaltamos que nos apêndices apresentamos, em forma de quadros, os resultados do mapeamento da produção do GEPET.

23

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONTEMPORANEIDADE

A sociedade anseia por soluções imediatas para os problemas socioambientais, questões decorrentes de relações sociais baseadas na exploração desenfreada dos recursos naturais e humanos ao longo de séculos. Historicamente, os seres humanos usufruíram dos recursos naturais para subsistência, utilizando a pesca, caça e agricultura e deste modo vivia se uma relação de coexistência com o meio natural. Com o passar do tempo, o homem moderno aperfeiçoou as técnicas, mudou o modo de produzir, apropriou-se dos recursos naturais e humanos explorando-os demasiadamente, como se não fizessem parte do ambiente. Enfim, a ação humana criou e intensificou a problemática ambiental em todo o mundo, e as possíveis soluções passam também pela ação humana, a começar pela educação. Por isso, consideramos de extrema relevância a discussão sobre: Educação Ambiental e Contemporaneidade.

Nesse capítulo, buscamos compreender a EA na Contemporaneidade, primeiramente a partir da discussão sobre a relação do homem moderno e o meio ambiente, observando as consequências macrossociais, inclusive o contexto atual da Pandemia da COVID-19. No segundo momento, apresentamos um panorama da EA destacando os principais acontecimentos que a movimentara e os contextos mundial, nacional e local. Para desenvolvê-lo consultamos uma vasta literatura, a qual também subsidiará a nossa análise sobre a produção do GEPET.

2.1 MODERNIDADE E DESUMANIDADE: POR QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Marshall Berman (1986), Edvalter Santos (2002) e Mauro Guimarães (2011)

concordam sobre o fato de que a Modernidade contribuiu para o fortalecimento das relações nefastas entre homem e natureza. Santos (2002, p. 263), enfatizou que —o pensamento moderno alicerçou o modelo técnico-industrial que sustentou a separação entre homem e natureza, considerando-a como uma fonte inesgotável de recursos que sustenta a acumulação de riqueza da sociedade. Guimarães (2011, p.18), por sua vez, reforça que todo processo de —exploração da natureza tem como alguns de seus alicerces a perspectiva antropocêntrica da modernidade e o cientificismo mecanicista da ciência moderna (cartesiana). No entanto, Berman (1986) enfatiza que a modernidade gera um grande paradoxo: ao mesmo tempo em

24

que proporciona grandes avanços científicos e tecnológicos em diversos campos do conhecimento, também exclui, separa, segrega, expolia as pessoas, obrigando-as mudar de hábitos, de lugares, etc. Conforme as palavras do autor:

a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano (BERMAN, 1986, p.15).

Assim, para Berman (1986) a modernidade representa uma situação de ambivalência, o que explica ou pelo menos tenta explicar o contexto social e ambiental que a humanidade desenvolveu para si, considerando aspectos positivos e negativos. Nesse viés, o autor referenciado explicita o que considerou por moderno.

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, —tudo o que é sólido desmancha no ar! (BERMAN, 1986, p.15 grifo do autor).

Nesse trecho o autor expressa a complexidade do que chamou de experiência ambiental da modernidade. É possível observar que lutas em defesa do meio ambiente (das florestas, dos rios e mares, dos animais) extrapolam as escalas geográficas e sociais, como o exemplo das queimadas na floresta amazônica, que mobiliza desde as comunidades

tradicionais (ribeirinhas, indígenas quilombolas) às personalidades e organizações mundialmente conhecidas. A necessidade de um contato mais próximo com a natureza também é algo amplamente defendido, mas ao mesmo tempo observamos o avanço do desmatamento, do descarte desenfreado, da emissão de poluentes na atmosfera, enfim, podemos observar nesses exemplos que há uma unidade de desunidade, como afirmou o autor.

—Tudo que é sólido se desmancha no ar, a frase citada por Berman (1986) está expressa no Manifesto Comunista, assinado por Karl Marx e Friedrich Engels (1999), e revela que todas as relações antigas e cristalizadas se desfizeram em um mundo moderno, no qual

25

—tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas (KARL MARX; FRIEDRICH ENGELS, 1999, p.12). De algum modo, essa frase traduz a realidade atual, pois vivemos numa sociedade em que as relações são baseadas principalmente na cultura do consumo, do descartável, da obsolescência planejada, da lógica mercadológica e até mesmo os valores, os vínculos familiares e demais relações sociais se desfazem velozmente.

Podemos considerar que essas contradições sociais são decorrentes do contexto histórico marcado pela desigualdade socioeconômica das consequências de uma globalização perversa e sistêmica, do desemprego estrutural, da má distribuição de renda, e do sistema econômico capitalista, tornando o planeta terra insustentável. Diante do exposto, é importante pensarmos sobre o que Guimarães (2011, p.19) enfatizou, ao dizer —a compreensão e ação que prevalece hoje no mundo pelos paradigmas construídos historicamente pela sociedade moderna são os da desarmonia entre os indivíduos em sociedade e entre sociedades e natureza. De acordo com o autor:

Temos uma crise ambiental que põe em risco a própria sobrevivência da espécie humana e até mesmo da vida como um todo. Realmente, vivemos o que está sendo denominado por alguns autores em uma sociedade de risco, em que os riscos enfrentados pela coletividade humana não são mais os fenômenos naturais, e sim os riscos produzidos por essa própria sociedade; mas se essa crise ambiental é uma construção histórica, ela pode também ser historicamente desconstruída (GUIMARÃES, 2011, p.19).

Leff (2001, p. 15) é enfático quando afirma que —a crise ambiental veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza. É preciso que a sociedade contemporânea, mais do que

informação, possa construir o conhecimento, discutindo os paradigmas hegemônicos dominantes que originou a sociedade, que são impostos gerando essa dicotomia entre o homem e a natureza, na ação política e emancipatória.

Torna-se necessário que a sociedade contemporânea aprenda o saber ambiental, que a partir de uma conscientização coletiva se perceba como parte da natureza, que haja um reconhecimento sobre a finitude dos recursos naturais, que possamos criar uma cultura de paz e harmonia. Dessa forma, o saber ambiental torna-se crucial para mudança de postura e conscientização da humanidade. Como expõem Henrique Leff (2001),

26

O saber ambiental se constitui através de processos políticos, culturais e sociais, que obstaculizam ou promovem a realização de suas potencialidades para transformar as relações sociedade-natureza [...] O saber ambiental é, pois, gerado num processo de conscientização, **de produção teórica e de pesquisa científica**. O processo educativo permite repensar e reelaborar o saber, na medida em que se transformam as práticas pedagógicas correntes de transmissão e assimilação do saber preestabelecido e fixado em conteúdos curriculares e nas práticas de ensino (LEFF, 2001 p.151-152 grifo nosso).

Dessa forma, o processo educativo, pensado e fomentado a partir do saber ambiental, tem como desafio orientar os homens e mulheres a fortalecerem a participação popular em torno da construção de um projeto de sociedade que conduza o Estado e a economia, em detrimento de um projeto pensado pelas forças econômicas hegemônicas para a sociedade e conduzido pelo Estado.

Para Jacobi (2005, p.247) —A relação entre meio ambiente e educação assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos e riscos ambientais que se intensificam. Esses riscos citados por Guimarães (2011) e Jacobi (2005) não são os riscos de causas naturais, são os provenientes da ação humana, das consequências dessa modernidade, do processo de industrialização que ao mesmo tempo trouxe progresso nas áreas científicas e aperfeiçoou as técnicas, gerou degradação ambiental. Os acidentes nucleares, as contaminações tóxicas são exemplos dessas consequências supracitadas. Jacobi (2005) enfatiza que no século XXI precisamos de mudança na forma de pensar e estar no mundo. Para esse autor,

Vive-se, no início do século XXI, uma emergência que, mais que ecológica, é uma crise do estilo de pensamento, dos imaginários sociais, dos pressupostos epistemológicos e do conhecimento que sustentaram a modernidade. Uma crise do ser no mundo que se manifesta em toda sua plenitude: nos espaços internos do sujeito, nas condutas sociais autodestrutivas; e nos espaços externos, na degradação da natureza e da qualidade de vida das pessoas (JACOBI, 2005, p. 240).

Como afirma Layragues (2011, p. 190) —os indivíduos são obrigados a consumir bens que se tornaram obsoletos antes do tempo, já que cada vez mais se tornaram funcionalmente inúteis, logo após saírem das fábricas. O autor acrescenta que,

A vida útil dos produtos torna-se cada vez mais curta, e nem poderia ser diferente, pois há uma união entre a obsolescência planejada e a criação de demandas artificiais no capitalismo. É a obsolescência planejada simbólica, que induz à ilusão de que a vida útil do produto esgotou-se, mesmo que ele ainda esteja em perfeitas condições de uso. Hoje, mesmo que um determinado produto ainda esteja dentro do prazo de sua vida útil, do ponto de vista funcional, simbolicamente já está ultrapassado. A moda e propaganda provocam um verdadeiro desvio da função primária dos produtos. Ocorre que a obsolescência planejada e a descartabilidade são hoje

27

elementos vitais para o modo de produção capitalista, por isso encontram-se presentes tanto no plano material como simbólico (LAYRAGUES, 2011, p. 190).

Nesse sentido, para o autor a mídia tem um poder de convencimento extraordinário, e sempre a favor da demanda do mercado. Mesmo que do ponto de vista funcional o produto esteja apto para uso, o indivíduo é induzido a pensar que precisa de outro novo, que precisa estar sempre —na moda. Assim, as mídias cumprem o papel de apresentar as novas funcionalidades do produto e convencer os potenciais consumidores da necessidade de adquiri-lo. Além dos veículos de mídias mais tradicionais, temos convivido com as chamadas mídias digitais, as quais potencializam novas relações e aproximações entre as pessoas, mas também cumprem a função de apelo consumista.

Santos (2000) em sua obra —Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal, é enfático ao afirmar que o consumo transforma a própria natureza humana.

... O consumo é o grande emoliente produtor ou encorajador de imobilismos. Ele é, também, um veículo de narcisismos, por meio de estímulos estéticos, morais, sociais; e aparece como o grande fundamentalismo do nosso tempo, porque alcança e envolve toda gente. Por isso, o entendimento do que é o mundo passa pelo consumo e pela competitividade, ambos fundados no mesmo sistema da ideologia (SANTOS, 2000, p. 25).

O homem passa a ser apenas um consumidor. Condição que é levada ao extremo na contemporaneidade, e tem revelado doenças como a depressão, transtornos e síndromes diversas, conseqüentemente, o aumento nos índices de suicídios, principalmente entre os

jovens, tornando-se um dos grandes problemas sociais e de saúde pública. Milton Santos (2011) enfatiza que temos nos tornado ou somos vistos como consumidores mais que perfeitos, em detrimento de nossa condição de cidadãos. Assim, torna-se necessário repensar nossos valores e atitudes em uma sociedade tão desigual e desumanizada. De modo geral, podemos considerar que a sociedade desumanizada e desigual são reflexos desse ideário da modernidade, sendo um ponto de partida para reflexões contemporâneas, o que revela na contemporaneidade esta demanda pela educação ambiental pelo próprio cenário instituído pelos fundamentos da modernidade.

De acordo Carvalho (2003) a educação ambiental pode contribuir para uma sociedade mais justa e conseqüentemente mais igualitária. A autora enfatiza,

...a maior contribuição da EA estaria no fortalecimento de uma ética sócio ambiental que incorpore valores políticos emancipatórios e que, junto com

28

outras forças que integram o projeto de uma cidadania democrática, reforce a construção de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável (CARVALHO, 2003, p.117).

Para isto, se torna necessário uma Educação Ambiental sustentada na perspectiva crítica e dialógica, que possibilite ao cidadão refletir sobre seus valores culturais, pensar em nova forma de relacionar com o ambiente natural e com os seres humanos, desenvolver uma ética planetária do cuidado, empatia e solidariedade com a mãe terra e os seres humanos e entre humanos e humanos.

Sobretudo, com esse cenário desafiador, instalado mundialmente com a pandemia da COVID-19, mais uma vez a Educação ambiental é convocada, agora pela vida, sendo um dos pilares que tem que ser sustentado pela sociedade brasileira e mundial, no sentido de contribuir para a recuperação do planeta terra, em relação do que foi promovido pela pandemia. .

2.1.1 COVID-19: AGRAVAMENTO DA CRISE E QUESTÃO AMBIENTAL

Os dados da Organização Mundial da Saúde - OMS (2018) demonstram que a cada ano, cerca de 800 mil pessoas tiram a própria vida e tem sido a segunda principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos. Os índices são tão alarmantes que passou a compor uma das metas dos objetivos do Desenvolvimento Sustentável, no sentido de até 2030, reduzir em um terço a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis via prevenção e tratamento, e promover a saúde mental e o bem-estar (OMS, 2018).

Entretanto, dificilmente essa meta será alcançada, pois o surgimento do vírus SARS COV-2 já é responsável por 4,602 milhões de mortes a nível global. Publicado em 06 de setembro de 2021, pela Organização Mundial da Saúde, somente no Brasil são mais de 580 mil que perderam a vida em decorrência das complicações da doença denominada COVID-19 (FOLHA INFORMATIVA DA COVID-19, OPAS; OMS, 2021).

Em junho do ano vigente, a Organização Mundial da Saúde - OMS e Pan-Americana de Saúde- OPAS, divulgaram os dados do relatório “*Suicide worldwide in 2019*”, (—Suicídio em todo o mundo em 2019, tradução - nossa) em que se constatou que o suicídio continua sendo uma das principais causas de morte em todo o mundo. Ainda nesse relatório, foi reconhecido que —em 2019, mais de 700 mil pessoas morreram por suicídio: uma em cada 100 mortes, o que levou a OMS a produzir novas orientações para ajudar os países a melhorarem a prevenção do suicídio e atendimento (BRASIL, OMS e OPAS, 2021).

29

O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde, Tedros Adhanom Ghebreyesus, alerta para intensificação da prevenção do suicídio, principalmente com a pandemia de Covid-19. E enfatiza:

Cada um deles é uma tragédia. Nossa atenção à prevenção do suicídio é ainda mais importante agora, depois de muitos meses convivendo com a pandemia de covid-19, com muitos dos fatores de risco para suicídio - perda de emprego, estresse financeiro e isolamento social - ainda muito presentes [...] (GHEBREYESUS, BRASIL, OMS E OPAS, 2021, grifo nosso).

Nesse sentido, precisamos de uma olhar humanizado para com outro, ter mais empatia, sensibilidade, solidariedade e alteridade, a todo o momento, pequenos gestos e atenção podem fazer diferença significativa na vida de muitos, em especial neste momento da pandemia da covid -19, em que os riscos se intensificaram como expressado pelo diretor-geral da OMS.

No entanto, para o Sociólogo Boaventura de Souza Santos (2020), a Pandemia escancarou a crise instalada desde a década de 1980, quando o neoliberalismo foi se impondo como a versão dominante do capitalismo e este foi se sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro.

O autor faz uma analogia ao considerar a —pandemia como uma alegoria, pois, a sociedade já sofre não por causa do vírus, mas em decorrência das consequências oriundas da tríade —capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2020, p.12). Essa crise, apontada também por Leff (2001) e Guimarães (2011), é responsável pela —escandalosa

concentração de riqueza/extrema desigualdade social e a destruição da vida do planeta/iminente catástrofe ecológica como enfatiza Santos (2020, p.13). Em concordância com pensamento dos autores Sato, Santos e Sanches (2020) em plena era do capitalismo, a covid-19 é apenas uma parte de uma dramaticidade maior. Neffa, Silva e Neffa (2020, p.507) também concordam sobre o aprofundamento de um conflito anterior quando dizem que —a crise social, ambiental e econômica no mundo atual, agravada pela pandemia da COVID-19, aponta para os limites do modelo de desenvolvimento capitalista.

Sobre esse contexto pandêmico os (as) autores (as) citados (as) expressam preocupações com o agravamento da desigualdade e aumento das populações que são discriminadas e marginalizadas e/ou que já vivem em condição de vulnerabilidades social: moradores de rua, mulheres, idosos, trabalhadores informais, etc. No caso do Brasil, já temos vivenciado esse agravamento com o aumento do desemprego e do custo de vida.

30

O Sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020, p.31), enfatiza para que outras pandemias não aconteçam, —... só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar numa sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habitamos. E completa:

Uma humanidade que se habitue a duas ideias básicas: há muito mais vida no planeta do que a vida humana, já que esta representa apenas 0,01% da vida existente no planeta; a defesa da vida do planeta no seu conjunto é a condição para a continuação da vida da humanidade. De outro modo, se a vida humana continuar a pôr em causa e a destruir todas as outras vidas de que é feito o planeta Terra, é de esperar que essas outras vidas se defendam da agressão causada pela vida humana e o façam por formas cada vez mais letais. Nesse caso, o futuro desta quarentena será um curto intervalo antes das quarentenas futuras (SANTOS, 2020, p.31).

Ainda de acordo com Santos (2020, p.32) a nova articulação pressupõe —uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. E, primeiramente, deveria nos convencer de que, sobretudo nas últimas quatro décadas —vivemos em uma quarentena política, cultural e ideológica produzido por um —capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir (SANTOS, 2020, p. 32).

Portanto, a quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena, diz o autor.

Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de

imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias (SANTOS, 2020, p.32).

Neffa, Silva e Neffa (2020) também têm acordo sobre as mudanças que precisamos garantir, defendem que é necessário que haja a construção de novas formas de subjetividade e diferentes posturas no processo de produção da existência,

Portanto, uma nova maneira de pensar e de produzir conhecimento, trazida pela reflexão transdisciplinar, pode contribuir para a instauração de uma mentalidade que recuse: os especialismos; o fosso existente entre as ciências e, entre elas e o conhecimento filosófico, artístico e da experiência vivida no cotidiano da humanidade; a lógica linear e o raciocínio dicotômico que preconiza o certo em contraposição ao errado, o bem ao mal, a ordem à desordem; a redução utilitária da racionalidade que se submete à tecnologia, à idolatria ao mercado, ao espírito do lucro e à competitividade, acarretando perda das solidariedades; a cisão entre inteligência e sensibilidade e entre subjetividade e objetividade; a devastação ambiental; a manipulação das imagens e isolamento das pessoas conectadas às mídias eletrônicas e

31

desconectadas do mundo real (NEFFA; SILVA E NEFFA, 2020, p. 512-513).

Para as autoras, resumidamente, a humanidade necessita urgentemente de novas abordagens metodológicas e uma nova práxis para compreender e transformar a realidade socioeconômica para além do capital. Por representar as condições materiais da vida no planeta, a questão ambiental assume um protagonismo evidente no debate atual (NEFFA; SILVA E NEFFA, 2020).

Como exposto, as consequências do nosso processo histórico são profundas e envolve todas as dimensões da vida humana, revelando a complexidade das discussões sobre EA na contemporaneidade. A desumanidade fruto da ação humana precisa acabar. É o que tem apontado os diversos movimentos em torno da EA no mundo inteiro, desde a década de 1970 até os dias atuais, como apontou os estudos apresentados no próximo item.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL GLOBAL E LOCAL

A Educação Ambiental surge pela necessidade de conscientização e/ou reeducação da nossa relação com o meio ambiente. Do ponto de vista histórico trata-se de um campo muito recente, mas recheado de eventos importantes. Alguns acontecimentos aparentemente restritos ao espaço acadêmico, mas com ampla repercussão por causa da grave devastação causada

pelo sistema baseado no lucro e consumo desenfreado, como apontado no item anterior. O panorama aqui apresentado não tem a pretensão de apresentar todos os fatos que marcaram a EA, mas pontuar eventos importantes para o entender o campo. Nesse sentido, contamos com as contribuições de Almeida *et.al* (2012) Barbier e Silva (2011), Dias (2004), Giddens (1991), Guimarães (2004), Gohn (2012), Jacobi (2005; 2003), Layrargues (2004), Luca e Lagazzi (2016), Leff (2001), Lima (2009), Loureiro (2006), Viezzer (2009), Morin (1999), Mutim, (2018; 2007), Reigota (2009), Sauvé (2005), Sorrentino *et. al* (2005).

2.2.1 A EA no contexto Mundial: o protagonismo da universidade

A institucionalização da EA está intimamente relacionada aos movimentos ambientalista, movimentos sociais, as conferências mundiais, organização não governamental e a sociedade civil organizada. Na década de 60, os países ricos demonstravam a nível mundial os impactos que o modelo de desenvolvimento econômico insaturado trouxe para o ambiente, com intensificação da poluição atmosférica, contaminação dos rios pelos dejetos industriais (DIAS, 2004).

32

Naquele contexto, o ano de 1962, foi marcado por denúncias contra os sucessivos desastres ambientais provocados pela ação antrópica. A jornalista, bióloga americana Rachel Carson, publica seu livro *Primavera Silenciosa* que trouxe relatos de várias catástrofes ambientais, contaminação do solo, rios, uso intensivo de agrotóxicos, desmatamentos, vazamento de conteúdos radioativos, extinções de espécies, mortes, perdas irreparáveis, entre outros (DIAS, 2004).

Essas denúncias da exploração e destruições de recursos naturais elevaram a temática ambiental, fazendo com que a autora fizesse parte das inquietações políticas internacionais, dando um novo impulso ao movimento ambientalista. A primeira vez que se ouviu a expressão EA foi em 1965, na Grã-Bretanha, durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele. Pela primeira vez o termo Educação Ambiental foi reconhecido e registrado em uma conferência, fato que marcou certo protagonismo da universidade nesse campo.

Depois desse marco inicial, sucessivas conferências mundiais, levaram a EA a ganhar visibilidade. Em Roma, na Itália, em 1968, um grupo de 30 especialistas de diversas áreas do conhecimento, promoveu discussões da crise atual e futura da humanidade. Em 1972 um importante relatório foi publicado indicando que o crescimento do consumo levaria a

humanidade a um possível colapso. O impacto do documento denominado —Os Limites do Crescimento‖ fez com que aquele ano se tornasse reconhecido como um marco histórico para o reconhecimento da importância da EA a nível mundial.

Também em 1972, outro marco importante realizou-se em Estocolmo na Suécia: a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano. Reigota (2009) ressalta que nessa conferência o mote foi a poluição ocasionada pelas indústrias. Naquele contexto, Brasil e Índia estavam em plena era desenvolvimentista e defendiam a ideia de que —a poluição é o preço que se paga pelo progresso‖. Posição que propiciou a instalação de indústrias e multinacionais poluidoras nesses países, o que depois gerou graves consequências,

...o —exemplo‖ clássico é Cubatão, onde, devido à grande concentração de poluição química crianças nasceram acéfalas; na Índia o acidente de Bophal, ocorrido numa indústria química multinacional que operavam sem as medidas de segurança exigidas em seu país de origem, provocou a morte de milhares de pessoas (REIGOTA, 2009, p.23-24).

Exemplo que mostra a gravidade da situação e a necessidade da Conferência em Estocolmo (1972), a qual resultou na Declaração sobre o Ambiente Humano, documento com 26 princípios voltados para orientar a construção de ambiente que harmonizasse os aspectos

33

humanos e naturais considerados essenciais para o bem-estar dos humanos e para que pudessem gozar de todos os direitos fundamentais.

Também ficou estabelecido um plano de trabalho com 110 resoluções, e uma delas se refere à necessidade de implantar a EA de caráter interdisciplinar com o objetivo de preparar o ser humano para viver em harmonia com o meio ambiente (Resolução nº 96). Esse Plano de ação proposto na conferência seria criação do Programa Internacional de Educação Ambiental em todos os espaços escolares passando por todas as formas de ensino. Seguindo as recomendações no cumprimento da Resolução, de acordo com Barbier e Silva (2011).

A Unesco e o Pnuma criaram o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), com o objetivo de promover o intercâmbio de ideias, informações e experiências em EA entre as nações de todo o mundo, fomentar o desenvolvimento de atividades de pesquisa que melhorem a compreensão e a implantação da EA, promover o desenvolvimento e a avaliação de materiais didáticos, currículos, programas e instrumentos de ensino, favorecer o treinamento de pessoal para o desenvolvimento da EA e dar assistência aos Estados membros com relação à implantação de políticas e programas de EA (BARBIER; SILVA, 2011, p.55).

Conforme Dias (2004, p.79), a Conferência de Estocolmo —reconhecia o

desenvolvimento da educação ambiental como elemento crítico para o combate a crise ambiental. A necessidade de educar os cidadãos e cidadãs foi crucial para a disseminação da educação ambiental, para sensibilizar e propiciar a sociedade informações, reflexões, quebras de paradigmas, mudanças de posturas frente aos problemas ao meio ambiente.

Em 1975 realizou-se, com a coordenação da Unesco e Pnuma, o I Seminário Internacional de Educação Ambiental em Belgrado, congregando especialistas de 65 países. Deste encontro foram —definidos objetivos e princípios para construção do programa internacional de Educação Ambiental, segundo os quais esta deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais (DIAS, 2004, p.80). Os princípios, orientações e objetivos da Educação Ambiental foram publicados no documento que se convencionou a Carta de Belgrado.

Os objetivos da Educação Ambiental, de acordo com a Carta de Belgrado, são os seguintes:

1. Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como um todo e quanto aos problemas relacionados com ele; **2. Conhecimento:** propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às influências do ser humano e de suas atividades;

34

3. Atitudes: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais. **4. Habilidades:** proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa; **5. Capacidade de avaliação:** estimular a avaliação das providências efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e aos programas de educação ambiental; **6. Participação:** contribuir para que os indivíduos e grupos desenvolvam o senso de responsabilidade e de urgência com relação às questões ambientais (BARBIER; SILVA, 2011, p. 56 grifos nosso).

Outro evento marcante foi a Conferência Intergovernamental em Tbilisi na Geórgia em 1977, organizada pela Unesco, em colaboração com Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA. Neste evento discutiram-se as propostas elaboradas nos encontros sub-regionais, promovido em todos os países acreditados pela ONU e contribuiu para precisar a natureza da Educação Ambiental, definindo seus princípios, objetivos e características, formulando recomendações e estratégias pertinentes aos planos regionais, nacional e internacional.

De acordo com Dias (2004) em Tbilisi, foi recomendado que se considerassem todos

os aspectos que compõem a questão ambiental, ou seja, os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos (DIAS, 2004, p.82-83).

Para o desenvolvimento da EA, a consideração desses aspectos apontou para necessidade de uma visão holística, para melhor compreender os problemas ambientais e buscar soluções importantes para diversas áreas da vida social.

Outro acontecimento apontado por Dias foi o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, realizado em Moscou em 1987, promovido pela Unesco e Pnuma, com objetivo de avaliar as conquistas e dificuldades dos países no desenvolvimento da EA. O congresso reafirmou a necessidade da EA no Ensino Formal, tendo produzido o relatório denominado —Nosso Futuro em Comum, apresentando temas como: Desenvolvimento Sustentável, População, Segurança Alimentar, Energia, Indústria e outras que apontavam principalmente para os desafios enfrentados pelos crescentes e desordenados processos de urbanização. Pautas que já em 1987 demonstram a complexidade da educação ambiental na contemporaneidade.

Em solo brasileiro se realizou outra grande conferência no campo da EA: a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), conhecida como Rio-92 ou Eco 92, realizada na cidade do Rio de Janeiro em junho de 1992.

35

Considerada um grandiosíssimo evento no debate sobre problemas socioambientais, o evento contou com representantes de 170 países. Com certeza tratou-se de um marco histórico importantíssimo, com grande visibilidade mundial e como resultados tivemos a assinatura de acordos, tratados e planos de ações que desencadearam inúmeras políticas públicas e programas de EA.

Entre os diversos documentos decorrentes dos desdobramentos da ECO-92 apontamos: a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, o Princípio para a Administração Sustentável das Florestas, a Convenção sobre Mudança do Clima a Convenção sobre a Diversidade Biológica e a Agenda 21. Esta última influenciou bastante a formulação de políticas de EA para a educação básica no país.

Segundo Dias (2004, p.50), a ECO-92 reconheceu —o desenvolvimento sustentável como novo modelo a ser buscado e elegeu a Agenda 21 como um plano de ação para —sustentabilidade humanal, considerando a EA como —processo estratégico desse novo modelo de desenvolvimento. Ainda de acordo com o autor, a Conferência Rio-92 já é

reconhecida como o encontro internacional mais importante desde que o ser humano se organizou em sociedades (DIAS, 2004, p.50).

Paralelamente ao Rio- 92, também no Rio de Janeiro, acontecia o Fórum Global, com a participação de diversos segmentos sociais, entre eles destacou-se participação da sociedade civil, dos movimentos ambientalistas, das ONGs, e dos movimentos sociais. Assim, autores como Anthony Giddens (1991) e Maria da Glória Gohn (2012) coadunam ao enfatizar que os movimentos sociais fornecem pautas para potenciais transformações futuras, e a consciência gerada no processo de participação desses movimentos sociais, leva ao reconhecimento do indivíduo como cidadão, que reivindica seus interesses baseados no coletivo. Além disso, os movimentos sociais e populares têm um caráter educativo incrível baseado na experiência e no cotidiano das pessoas (GOHN, 2012; GIDDENS, 1991).

Conforme, Tozoni-Reis (2003), o Fórum Internacional das ONGs pactuou o —Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. A autora enfatiza que esse documento merece destaque por se tratar de posições da sociedade civil organizada. Destaca que o Tratado reconhece a educação como direito dos cidadãos e firma posição na educação transformadora, convocando as populações a assumirem suas responsabilidades, individual e coletivamente e a cuidar do ambiente local, nacional e planetário (TONZONI-REIS, 2003 s/p).

36

Luca e Lagazzi, (2016) concordam sobre a relevância do Tratado e destacam o fato dele ter sido elaborado em evento concomitante a ECO-92, justamente por representar o outro lado, não- oficial, não-governamental, e trazer as marcas dessa diferença no texto. Segundo as autoras:

Há um gesto político marcado na materialidade do texto do Tratado de EA que é muito significativo: de fato, em nenhum momento o documento traz a expressão _desenvolvimento sustentável_, que amplamente foi discutido na Conferência oficial, já como forma de se opor ao imaginário que configura o termo. No seu lugar, traz a expressão _sociedades sustentáveis_, permitindo abrir para sentidos de pluralidade e diversidade, locais diferentes, formas diferentes de ser e fazer, de nos relacionarmos. O Tratado de EA foi construído nesse contexto que buscou legitimação de um discurso de oposição (LUCA E LAGAZZI, 2016, p. 156).

Tonzoni-Reis (2007, p.1) identificou que educação ambiental para a sustentabilidade, anunciada no documento é uma educação política de caráter democrático, libertador e transformador. Moema Libera Viezzer (2009) também destaca a diferença desse Tratado por

ser um documento idealizado e construído por muitas mãos, aprovado em quatro idiomas, com a participação de educadores, sociedade civil organizada, movimentos sociais e a expressiva presença de ONGs. Para essa educadora, que participou ativamente na elaboração do Tratado de EA,

...o futuro perfil da humanidade não pode ser desenhado apenas pelos diversos governos nacionais ou pelos mecanismos oficiais de concentração mundial hoje existentes. Assim, representantes de 1300 organizações não governamentais (ONGs) com atuação em 108 países, cidadãos e cidadãs engajados no enfrentamento da crise ecológica que ameaça o Planeta e na crise que condena à miséria a maioria das mulheres e dos homens, aceitaram o desafio de imaginar e propor alternativas à iniquidade do modo de vida global em que, por exemplo, 20% da população habitante do Hemisfério Norte consome 80% dos recursos planetários e agradece com a emissão de 75% da poluição ambiental (VIEZZER, 2009, s/p).

A autora assegura que o Tratado de EA representou o início de um processo de se pensar a educação de forma holística e a partir da vida. Ainda destaca que o mesmo impulsionou o desenvolvimento de pesquisas, seminários, de debates e novos programas educacionais tanto na rede formal de ensino, como em ONGs e movimentos sociais. Nesse sentido, consideramos importante apresentar mais elementos do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

37

Trata-se de um documento redigido de forma clara e objetiva, o qual se encontra disponível para downloads no site do MEC, e em outros sítios em formato PDF, contendo 5 (cinco) páginas. No preâmbulo está declarado:

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador de nossas comunidades e nações, através de envolvimento pessoal, para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim, belo planeta (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992, p.1).

O Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais fez questão de não institucionalizar o documento com a afirmação que se tratava de pessoas de todas as partes do mundo em defesa de uma causa em comum. Objetivamente, foram estabelecidos 16 Princípios e 22 Metas de Ação. Os denominados —Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis

e Responsabilidade Global se tornaram um marcador de orientação para as políticas públicas no campo da EA. O quadro 1 a seguir, apresenta os princípios, como citados no documento:

Quadro 1: 16 Princípios do Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global de 1992

Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global	
1.	A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.
2.	A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3.	A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4.	A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.
5.	A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
6.	A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.
7.	A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.
8.	A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.

38

9.	A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngüe.
10.	A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
11.	A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patentado ou monopolizado.
12.	A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.

13.	A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe.
14.	A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações sem bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.
15.	A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.
16.	A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

Fonte: Brasil, MMA. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992. Elaboração da Autora.

Os 16 Princípios do Tratado da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) abrangem os fundamentos éticos e políticos que embasam a defesa da EA. Nesse sentido é importante atentar para o primeiro deles: educação como direito de todos! Ou seja, a grande bandeira da EA é a educação compreendida no sentido mais amplo possível, uma vez que o texto desse primeiro princípio não faz referência a tipos de educação e mostra coerência com o exposto nos demais princípios, ao apontar para uma EA que seja integral, holística, política, crítica e ética, considerando toda complexidade da vida terrena.

Redigido há quase três décadas o conteúdo do Tratado de Educação Ambiental continua a inspirar políticas, programas e ações para EA em todo o mundo. É impressionante observar a atualidade do texto e o compromisso assumido em defesa de uma educação inclusiva e/ou diversa (princípio 13). Porém impressiona mais ainda constatar que algumas pautas ainda hoje (2021) são travadas por motivos políticos e ideológicos nas escolas.

39

Esse breve histórico da EA no contexto mundial, como dito anteriormente, não teve o propósito de apresentar todos os fatos ocorridos, mas pontuar alguns acontecimentos marcantes e compreender seus aspectos. Foi possível observar a importante atuação dos movimentos sociais e a relevância dos eventos ocorridos em solo brasileiro. Um dos aspectos

observados foi o papel das universidades na construção e consolidação da educação ambiental como campo do conhecimento. Além de situar pela primeira vez o termo em 1975 (Universidade de Keele, na Grã-Bretanha) a academia se mostrou comprometida com a construção e consolidação do campo da EA.

Ao nos voltarmos para o contexto nacional foi possível observar a importância dos movimentos sociais para a EA, como apresentamos no próximo subcapítulo.

2.2.2 A EA no contexto nacional: o papel dos movimentos sociais e sua relação com a elaboração de Políticas Públicas

É importante lembrar que as discussões sobre EA no Brasil começaram a surgir no período da Ditadura Militar (1964-1985) em um contexto de repressão aos movimentos sociais em geral e suspensão de direitos civis. Trata-se de um período complicado para defender ideias progressistas e críticas ao sistema estabelecido. Considerar esse contexto é fundamental para compreender os limites e avanços dessa pauta em solo brasileiro.

Segundo informações do Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA, a Educação Ambiental no Brasil, surge muito antes da oficialização pelo Governo Federal. Porém, ganhou visibilidade na década de 70, com a emergência de um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas, com pequenas ações pontuais de professores, estudantes e escolas, prefeituras e governos estaduais, com ações educativas em prol da conservação, recuperação e qualidade do meio ambiente (BRASIL, 2005).

Nesse período ocorreu a criação da —Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural—Agapan precursora dos movimentos ambientalistas (DIAS, 2004, p.78). E posteriormente, em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, primeiro organismo brasileiro de ação nacional orientado para gestão integrada do ambiente, que tinha como competência: —Promover, intensamente, através de programas em escala nacional, o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1973).

Hoje extinta, a SEMA estruturou inúmeros projetos de educação ambiental, entre eles, a inclusão de temas ambientais nos currículos dos antigos ensinos de 1º e 2º graus

(atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio), além de promover seminários sobre Universidade e Meio Ambiente, cursos de Especialização em Educação Ambiental e

estruturou a rede de produção e circulação de materiais educativos, envolvendo diversas publicações e audiovisuais referentes à área ambiental (BRASIL, 2005).

O mentor do movimento ambientalista no Brasil, titular da SEMA no período 1974 a 1986, o Professor Paulo Nogueira-Neto, colaborou com a estruturação das leis ambientais e com o programa de estações ecológicas, tendo recebido a maior premiação mundial —no campo da conservação da natureza, o Prêmio Paul Getty (DIAS, 2004, p.37). Sua atuação marcou o início das políticas públicas voltadas para o Meio Ambiente. A Lei 6.902/1981 de 27 de abril de 1981 foi um marco naquele contexto, dispondo sobre a criação de Estações Ecológicas, Áreas de Proteção Ambiental e dando outras providências. A referida lei em seu Artigo 1º definia:

Estações Ecológicas são áreas representativas de ecossistemas brasileiros, destinadas à realização de pesquisas básicas e aplicadas de Ecologia, à proteção do ambiente natural e ao desenvolvimento da educação conservacionista (Art.1). Regulamentada pela Lei nº 9.985, de 18 de Julho de 2000. Regulamenta o Art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências (BRASIL, 1981).

Também em 1981 foi instituída a Política Nacional do Meio Ambiente, através da Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981, que determinou a adoção de princípios da EA em todos os níveis de ensino. Para Dias (2004) essa lei contribuiu como instrumento de amadurecimento, implantação e consolidação da política ambiental no Brasil.

Ainda, segundo Moura (2016) a Secretária Especial de Meio Ambiente, foi a pioneira em discutir a temática ambiental no âmbito federal, atuando no controle da poluição industrial e urbana especialmente por meio de denúncias da sociedade.

A Constituição Federal (1988) foi o principal marco legal para a EA e para a Educação em geral, sobretudo pelo restabelecimento das garantias sociais e da possibilidade de proposição, efetivação e ampliação de programas e políticas públicas de cunho social e popular. Além disso, o princípio da gestão democrática, o incentivo a participação social e cooperação entre os entes federados, representaram avanços para a educação. No que tange especificamente a EA, a CF (Art. 225, Parágrafo 1º, Inciso VI) a legitimou como processo educativo em todos os níveis de ensino e atribuindo responsabilidades ao poder público e a coletividade de cuidar e preservar o meio ambiente.

comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações. Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Portanto, cabe ressaltar que a Educação Ambiental no Brasil, se assenta efetivamente a partir da década de 90 com a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) na cidade do Rio de Janeiro em 1992 (CARVALHO, 2008).

A partir dessa Conferência e, principalmente, do Fórum Global, evento que ocorreu simultâneo à Conferência oficial da ONU, tivemos resultados promissores como já mencionado anteriormente, os Planos de ações, Acordos e os diversos Tratados, em especial o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que a quase três décadas tem inspirado a elaboração e ampliação de Políticas, Programas de Educação ambiental, nas instâncias Municipal, Estadual e Federal.

A criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental - REBEA também foi um dos frutos dos dois grandes acontecimentos que ocorreram no Brasil em 1992. No Fórum Global, a REBEA esteve envolvida nos principais eventos de EA no contexto global. E adota como um dos princípios o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pois entende que os princípios forjam a identidade da EA. De acordo com informações disponíveis em sua página na internet, a REBEA tem articulado —uma grande malha nacional de redes de educadores ambientais, formada de ideais, sonhos, conhecimentos e objetivos que, compartilhados, tecem a cidadania necessária para a construção de uma cultura de paz e uma sociedade sustentável (PORTAL REBEA, 2021).

Convém ressaltar que há uma multiplicidade de redes vinculadas a REBEA. São mais de 50 Redes conectadas em todo Brasil que são agrupadas em —Redes Territoriais, Redes Temáticas, Redes de Juventude e por fim a Rede em Diálogos e Articulação (PORTAL REBEA, 2021). Na Bahia, por exemplo, temos a Rede Territorial, intitulada Rede de Educação da Bahia-REABA, concebida no ano 1992, por ambientalistas e educadores ambientais baianos que participaram da Rio-92, com propósito, a princípio, de divulgar o —Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (GRUPO AMBIENTALISTA DA BAHIA- GAMBÁ, 2021). O histórico da REABA é representativo, porque mostra o crescimento do movimento ambientalistas e o seu enraizamento no Brasil após a promulgação da CF (1988) e, sobretudo, a partir de 1992.

Em dezembro de 1994, foi criado pela Presidência da República, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência do Rio. O programa apresentou como eixo norteador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país democrático. No âmbito do mesmo, as ações educativas devem permear a interação entre os diversos aspectos do ambiente, na busca da sustentabilidade ambiental, seja ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política, principalmente busca-se o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (BRASIL, 2005).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, que disciplina a educação escolar brasileira, orientava no seu artigo 32, Inciso II, que o ensino fundamental teria por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [...] a —compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996).

Outro marco, que trouxe referência para renovação e elaboração de propostas curriculares, além de reorientar o trabalho dos professores, foi a criação Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no ano de 1997, que sugeriu o tema meio ambiente como um dos temas transversais e que deveria ser trabalhado de modo interdisciplinar. De modo geral, os PCNs foram bastante criticados e sofreu muita resistência dos educadores, principalmente porque não partiu de uma construção coletiva que envolvesse todas as categorias de interessados, mas apenas um grupo de especialistas. A questão do meio ambiente como tema transversal foi apenas uma das polêmicas que tem desdobramentos até os dias atuais.

Ainda em 1997, ocorreu em Brasília a I Conferência de Educação Ambiental, da qual foi gerada a —Carta de Brasília para a Educação Ambientall, contendo cinco áreas temáticas: (1) Educação ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável; (2) Educação ambiental formal: papel, desafios, metodologias e capacitação; (3) Educação no processo de gestão ambiental: metodologia e capacitação; (4) Educação ambiental e as políticas públicas: PRONEA, políticas de recursos hídricos, urbanas, agricultura, ciência e tecnologia e (5) Educação ambiental, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade (BRASIL, 2005).

Em 1999 a Política Nacional da Educação Ambiental iniciada como programa governamental, foi legitimada pela Lei nº 9.795 que a definiu —um componente essencial e

do processo educativo formal e não- formal. De acordo com a referida Lei, a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Apenas no ensino superior, quando se fizer necessário, foi facultada a criação de disciplina específica.

Leff (2001) concorda com essa orientação, pois, acredita que a construção de uma racionalidade ambiental implica a formação de um novo saber e a integração interdisciplinar do conhecimento, para explicar o comportamento de sistemas socioambientais complexos. A partir da interdisciplinaridade e da transversalidade a EA é interligada a outras temáticas, a qual deve perpassar todos os espaços de formação, e passe a ser explorada em função das múltiplas dimensões que compõem o ambiente, seja cultural, econômica, social, ética e/ou política.

Em 2002 foi regulamentada a Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA, pelo Decreto Presidencial nº 4.281, de 25 de junho, que cria o Órgão Gestor e define sua estrutura na figura de representantes do Ministério do Meio Ambiente - MMA e da Educação-MEC, Como expresso no Artigo 1º do presente Decreto.

Art.1º- A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade (BRASIL, 2002).

Essa regulamentação representou avanços para o campo da EA, pois representava não mais uma diretriz, mas uma ação com plano de trabalho, pessoal e recursos para colocar em prática os objetivos e metas traçados. Para isso ficou estabelecido a criação de uma comissão com o objetivo de auxiliar o Órgão Gestor no cumprimento das suas atividades, com 13 representantes, a saber:

- I - setor educacional-ambiental, indicado pelas Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental;
- II - setor produtivo patronal, indicado pelas Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio e da Agricultura, garantido a alternância;
- III - setor produtivo laboral, indicado pelas Centrais Sindicais, garantido a alternância;
- IV - Organizações Não-Governamentais que desenvolvam ações em Educação Ambiental, indicado pela Associação Brasileira de Organizações não Governamentais - ABONG;
- V - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB;

VI - municípios, indicado pela Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente - ANAMMA;

VII - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC;

44

VIII - Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA, indicado pela Câmara Técnica de Educação Ambiental, excluindo-se os já representados neste Comitê;

IX - Conselho Nacional de Educação - CNE;

X - União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

XI - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA;

XII - Associação Brasileira de Imprensa - ABI;

XIII - Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente – ABEMA (BRASIL, 2002).

Pela primeira vez, a Política Nacional de Educação Ambiental estava se organizando com ampla representação, envolvendo o setor produtivo (indústria/agricultura), organizações e instituições do meio ambiente, da educação, do direito e da imprensa. Fato que representou coerência com os princípios da própria EA.

É importante salientar, como mencionado anteriormente, que os movimentos sociais tiveram um papel importantíssimo para aprovação de marcos legais (Leis, Decretos e Regulamentações) sobre EA no Brasil. Desde a CF, os movimentos têm marcado posições a partir de congressos, manifestações diversas, participação em conselhos de empresas e órgãos da administração pública das diferentes esferas. Em alguma medida, todo o arcabouço legal e políticas públicas desenvolvidas têm a participação dos movimentos, ainda que de forma indireta como no caso dos PCNs, quando os especialistas pesquisaram os diversos posicionamentos para dispor recomendações para o ensino.

Em 2012, em duas ocasiões foi possível contemplar resultados da luta dos movimentos sociais de EA e ambientalistas em geral, a partir de duas importantes diretrizes aprovadas, que contemplaram pautas históricas defendidas por esses movimentos. Primeiro a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação - CNE que incluiu os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos e definiu que a educação para a cidadania deve compreender a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global. O texto apresenta concepções em consonância com princípios caros para EA, como a questão do ambiente educacional, que engloba a noção de entorno social e/ou de base territorial, como exposto no trecho a seguir:

Sendo assim, é importante ressaltar que o ambiente educacional diz respeito

não apenas ao meio físico, envolvendo também as diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição de educação.

Compreende, então, os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados

45

pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral (BRASIL, 2012).

Em seguida foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, através da Resolução nº 2 do CNE, de 15 de junho de 2012, que estabelece as diretrizes a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental –PNEA, reafirmando que

Art. 7º [...] A Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógico.

Observa-se que as Diretrizes para a Educação Ambiental mantêm o caráter —transversal da EA, coerente com a perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, defendida historicamente pelos movimentos sociais. Com as Diretrizes aprovadas a expectativa é a de que as instituições de ensino tenham mais apoio para construção de projetos políticos pedagógicos fundamentados em princípios que potencializem ações efetivas e transformadoras para suas comunidades.

No que compete a Educação Superior as Diretrizes para a Educação Ambiental dispõe no Art.10 sobre a promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da EA. O texto dispõe também sobre as formas de fomento e financiamento:

Art. 22. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa, em regime de colaboração, devem fomentar e divulgar estudos e experiências realizados na área da Educação Ambiental.

§ 1º Os sistemas de ensino devem propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável.

§ 2º Recomenda-se que os órgãos públicos de fomento e financiamento à pesquisa incrementem o apoio a projetos de pesquisa e investigação na área da Educação Ambiental, sobretudo visando ao desenvolvimento de tecnologias mitigadoras de impactos negativos ao meio ambiente e à saúde (BRASIL, 2012).

46

Assim, é possível verificar a mesma conexão entre as demandas dos movimentos sociais e as ações no plano governamental se repetem no contexto baiano, como apontamos no próximo item.

2.2.3 A EA na Bahia: normatização e institucionalização.

Para discorrer sobre Educação Ambiental na Bahia optamos pela apresentação do aspecto político/institucional, para tanto, recorreremos às informações organizadas pela Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado da Bahia – CIEA - BA e as regulamentações que organizam a EA no Estado, as quais representam pautas dos movimentos sociais, como no contexto nacional. A CIEA-BA é um órgão de caráter consultivo e deliberativo, instituído pelo poder público estadual através do Decreto nº 9.083 de 28 de abril de 2004, e posteriormente, reafirmado na Lei nº 10.431 de 20 de dezembro de 2006, que versa sobre a Política de Meio Ambiente e de Proteção à Biodiversidade do Estado da Bahia. Instituída como um espaço público colegiado de participação social, a CIEA- BA constituir-se em uma instância de coordenação das atividades de Educação Ambiental no Estado.

A criação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado da Bahia – CIEA-BA, como em todos os Estados Brasileiros, teve como objetivo primordial propor diretrizes para elaboração da Política Estadual e do Programa Estadual de Educação Ambiental, em conformidade com as recomendações da Política Nacional de Educação Ambiental (1999), e principalmente, influenciada pelo movimento provocado pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentável e Responsabilidade Global.

A comissão conta com representação e apoio da Sociedade civil organizada, Movimentos Sociais, ONGS, Redes de Educação Ambiental, povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ciganos) e do poder público Federal e Estadual, respectivamente na representação do IBAMA, SEMMA, SEC, coordenações dos territórios de identidade que representam (Bioma Caatinga; Cerrado e Mata Atlântica), organização de trabalhadores, como também representativo de instituições de ensino público e privada, da Educação Básica Superior (SEMA, 2021).

Em 2009, o Governo do Estado da Bahia criou o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional (ProEASE). O referido programa tem como finalidade fortalecer e orientar a Educação Ambiental nos sistemas de ensino estabelecendo princípios, diretrizes e linha de ação. Cabe destacar que o ProEASE foi construído de forma participativa e democrática, contou com a participação de professores, gestores da rede de ensino da Bahia,

47

além de consultoria técnica e pedagógica de especialistas na área, a exemplo dos pesquisadores: Miguel Arroyo, Carlos Frederico B. Loureiro e Avelar Luiz Bastos Mutim. Também contou com o apoio da CIEA-BA e do Superintendente de Políticas para Educação Básica-SUPED (BAHIA, 2015).

O ProEASE foi considerado um marco histórico, um divisor de águas para efetivação, regulação e implementação de ações educativas, para posteriormente servir de subsídios na elaboração de uma política de EA estadual que contemplasse as especificidades dos 27 Territórios de Identidade da Bahia³.

Em 2011 se estabeleceu a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia- PEEA BA por meio da Lei 12.056 de 07 de janeiro de 2011, em decorrência de um amplo processo coletivo e participativo, através de consultas públicas debatidos em seminários em todos os Territórios de Identidade da Bahia⁴. Conforme o próprio documento, a Política foi instituída considerando, —... os aspectos desse imenso Estado, cenário de diversas culturas, histórias e saberes, o que permitiu que se tornasse um produto rico e diverso, buscando retratar os anseios de toda a sociedade (BAHIA, 2011, p. 9).

Outra conquista para os baianos, foi a criação do Programa de Educação Ambiental da Bahia - PEA-BA em 2012, em consonância com diretrizes e objetivos da Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia. O referido documento é entendido como um Programa aberto, fruto de um momento histórico da Bahia e da EA, onde a capacidade de organização social das populações envolvidas em nível local e regional foi fortalecida pelos mecanismos locais de gestão ambiental (BAHIA, 2013, p.41).

No referido programa, destacam-se como eixos estruturantes: a) Comunicação b) Transversalização e c) Territorialidade e Avaliação. Eixos que conferem ao mesmo uma identidade e uma dinâmica que facilitam a apropriação do sentido para o qual foi criado e possibilita conceber a diversidade do meio físico-geográfico-ambiental dos 27 Territórios de Identidade da Bahia. As áreas temáticas contempladas no PEA-BA se inter-relacionam através

do conceito integrado de educação para a sustentabilidade, e são as seguintes:

³Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. Fonte: <http://www.seplan.ba.gov.br>.

⁴Ressalta-se que quando a Política e Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia, foram elaborados, só havia no Estado 26 Territórios de Identidade, portanto, a consulta pública foi feita nos 26 territórios.

48

I-Educação Ambiental no Ensino Formal; II-Educação Ambiental Não Formal; III - Educomunicação Socioambiental; IV - Educação Ambiental nas Políticas Públicas: a) Educação Ambiental na Gestão das Águas; b) Educação Ambiental na Gestão de Unidades de Conservação; c) Educação Ambiental no Saneamento Ambiental e d) Educação Ambiental no Licenciamento Ambiental (BAHIA, 2011).

As temáticas apontam a extensão da EA tanto no sentido de espaços e formas de aprendizagem, como de aspectos ambientais e conteúdos.

Porém, no que se refere a atenção às demandas de EA dos 27 Territórios de Identidade, aponta-se como trabalho mais completo o que foi desenvolvido pela Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado da Bahia. Pelo seu caráter consultivo e deliberativo, a CIEA-BA não tem respaldo para encaminhar projetos e/ou propor leis e decretos, apenas pode recomendar e/ou orientar a iniciativa pública ou particular.

Com o objetivo de orientar a formulação dos planos municipais de meio ambiente considerando a matriz territorial, foi publicada a Recomendação nº 01 de 28 de outubro de 2014.

O documento apresenta as seguintes diretrizes aos municípios:

I. A criação de um capítulo dedicado à Educação Ambiental nas leis municipais que instituem a Política Municipal de Meio Ambiente, [...] a qual deve se adequar a realidade local, ou a instituição da Política Municipal de Educação Ambiental, por meio de lei específica, em consonância com as políticas federal e estadual de Educação Ambiental;

II. Que o município que já contemple a Educação Ambiental em sua Política de Meio Ambiente, elabore o Plano Municipal de Meio Ambiente, por meio de consulta pública, envolvendo todos os setores municipais, atentando para as demais políticas públicas e transversalizando a Educação Ambiental nos diversos programas, projetos e ações da educação formal e não- formal;

III. A criação e implementação de instâncias que promovam a inserção da Educação Ambiental na Administração Pública Municipal e nos Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETER), tendo em vista a

promoção e o fortalecimento do exercício da cidadania, da autodeterminação dos povos e da solidariedade para a construção de uma sociedade justa e sustentável;

IV. Que as Prefeituras Municipais incentivem a criação, dentro de suas estruturas, de espaços de Educação Ambiental que congreguem representantes das secretarias municipais, em especial, a de educação, a de saúde e a de meio ambiente ou congêneres, bem como representantes da sociedade civil organizada;

V. Que os Conselhos Municipais, em especial o da educação, o de saúde e o do meio ambiente ou congêneres, tenham Câmaras Técnicas, ou correlatas, que abarquem a pauta da Educação Ambiental;

49

VI. A criação e a implementação, no âmbito das unidades municipais de ensino, das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COMVIDAS), que construam as Agendas 21 escolares, oportunizando o aprendizado contextualizado e o fortalecimento de atitudes e valores socioambientais justos e sustentáveis (BAHIA, 2014).

Ressaltamos a importância dos Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETER), criados em cada território foram responsáveis pela articulação das pautas de EA em todo o estado. Sabemos que cada dimensão da EA tem seus desdobramentos e especificidades a serem trabalhadas, e no que tange à Educação Ambiental no Ensino Formal, a necessidade de diretrizes se impõe para conferir institucionalidade às ações desenvolvidas nas instituições de ensino.

Cabe destacar, nesse quesito, a Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE nº11, de 17 de janeiro de 2017, que teve como Relator o Conselheiro Dr. Professor Avelar Luís Bastos Mutim. O documento referenciado tratou sobre a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e apresentou em seu Artigo 1º a finalidade e concepção de EA que embasa a resolução:

§ 1º A Educação Ambiental, componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, deve estar presente de forma articulada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e inserida no Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso (PC), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

§2º Entende-se por Educação Ambiental o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão, construção e promoção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra.

É importante observar que o documento enfatiza as prerrogativas estabelecidas na

Constituição Federal e nas normas estabelecidas nacionalmente quando afirma que a EA é —componente, essencial e permanente da Educação Nacional e como tal, precisa constar nos planos pedagógicos das instituições de ensino. A concepção de EA apresentada marca politicamente o compromisso com a EA que seja integral (completa) e integrada com os demais saberes e conhecimentos.

No Art.9, Incisos I, II e III há o reconhecimento da necessidade de formação constante para os professores em exercício, seguido de uma determinação para que as Secretarias de Educação e as instituições de ensino promovam:

50

- I - o fomento e a divulgação de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas realizadas na área da Educação Ambiental;**
- II - as parcerias com a comunidade visando a produção de conhecimentos, tecnologias sustentáveis e materiais didáticos, sobre as condições socioambientais local, regional e global;**
- III - a articulação com as instituições de ensino superior para promoção de cursos de extensão e pós-graduação *lato e stricto sensu*, acerca das dimensões inerentes às políticas da Educação Ambiental (BAHIA, 2017 grifo nosso).**

Como é possível observar nos destaques, a Resolução nº11 enfatiza a importância das parcerias com a comunidade (incluindo seus grupos e associações) e as instituições de ensino superior, valorizando as experiências acumuladas e as pesquisas. Ou seja, o reconhecimento dos saberes popular e científico.

Em linhas gerais, a presente Resolução pactua e reafirma as prerrogativas de documentos legais (Política Nacional e Estadual da Bahia, incluindo também Programa Estadual da Bahia, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental) que versa sobre a perspectiva multi, inter e transdisciplinar da EA. Como podemos observar nos respectivos artigos,

Art. 6º A inserção da Educação Ambiental no currículo da Educação Básica e Superior deve ser efetivada por meio de abordagem integrada e interdisciplinar.

Parágrafo único. A Educação Ambiental requer a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e articulação entre diferentes componentes curriculares e em atividades extraclasse.

Art. 7º A Educação Ambiental nos currículos das instituições de ensino será organizada conforme os respectivos níveis, etapas e modalidades, com suas diretrizes específicas, de forma transversal e sistemática, levando em consideração a diversidade sociocultural das comunidades e dos territórios de identidade (BAHIA, 2017).

A Resolução nº 11 faz parte de um conjunto de leis e normas para direcionar os planos pedagógicos das escolas, e se encontra disponível no site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na aba Legislação Educação Ambiental e Saúde. Esse documento está acessível também na versão impressa, enviada às escolas e é distribuída para estudantes em eventos e feiras de educação, organizados pela Rede Estadual.

Mais recentemente, em 26 de setembro de 2019 em reunião plenária realizada pela CIEA-BA, as Câmaras Técnicas de Municípios e Territórios; Educação Ambiental de Águas, Saneamento Básico Unidades de Conservação e Biodiversidade; e Educação Ambiental no Ensino Formal, apresentaram duas recomendações aprovadas em plenária. Sendo que a primeira destaca

51

...a importância da inserção da Educação Ambiental, como um dos temas integradores, nos referenciais curriculares a serem (re)elaborados pelas Secretarias Municipais de Educação, visando atender ao instituído na Base Nacional Comum Curricular (BAHIA, 2019).

Cabe destacar que a Educação Ambiental, está referenciado no Documento Curricular Referencial da Bahia, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - parecer CEE 196/2019, como tema integrador (BAHIA, 2019). A segunda recomendação sugere a continuidade de Conferências Infanto-juvenil, incentivado a transversalização da Educação Ambiental no currículo, bem como o incentivo a pesquisas na área socioambiental,

... destaca a necessidade das secretarias de Educação Estadual e Municipais continuem promovendo os processos da Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, visando estimular a inserção da Educação Ambiental no Currículo Escolar de forma transversal, a pesquisa e reflexão sobre as questões socioambientais, a participação democrática de estudantes e a mobilização da comunidade escolar para a transformação de valores em prol da sustentabilidade (BAHIA, 2019).

Também em 2019, através do Decreto Estadual nº 19.083 de 06 de Junho, fica regulamentada a Lei nº 12.056/2011 que versa sobre a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia. Para Maria Alice Cintra, conselheira e diretora do Grupo Ambientalista da Bahia - GAMBÁ, em entrevista promovida e divulgada pelo Grupo, após a aprovação do referido decreto, afirma que é importante ressaltar:

O decreto traz a importância de ações voltadas para territórios e regiões, não só municípios. Ele afirma apoio às redes de educação ambiental e aos núcleos que devem ser instalados em diversas instituições, além de garantir a existência de uma equipe técnica voltada para isso dentro das Secretarias de Meio Ambiente e Educação para apoiar e subsidiar o trabalho do órgão

Neste panorama sobre a EA na Bahia destacamos os documentos normativos que regem a EA no Estado, e a atuação da CIEA-BA, o qual representa diversas entidades da sociedade civil que tratam da questão ambiental. Nesse sentido, foi possível concluir que a Bahia apresenta uma série de dispositivos oficiais sobre a EA, embasado nos princípios acordados em tratados e acordos internacionais e considerando as especificidades locais. É importante registrar que os avanços na legislação é o primeiro passo para a efetivação do objetivo maior da EA: colaborar com a construção de sociedades sustentáveis. Neste quesito, o Estado da Bahia, com a participação dos movimentos sociais tem avançado.

Entretanto, sabemos que precisamos avançar mais para alcançar os objetivos da EA, e como o próprio conceito de EA sugere, trata-se de um processo. Pesquisas desenvolvidas nas

52

universidades buscam analisar o desenvolvimento do campo da EA e ações as que vêm sendo implementadas.

No próximo capítulo buscamos discutir a importância da produção do conhecimento na universidade e apresentar as principais tendências da EA enquanto campo de investigação. Estudo que se torna fundamental para análise da produção do GEPET sobre EA.

53

3. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: O PAPEL DA UNIVERSIDADE E AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No Brasil, assim como no mundo, a EA foi sendo construída e fortalecida por pessoas representadas por entidades da sociedade civil (ONGs, associações comunitárias, grupos ambientalistas, sindicatos, etc.); órgãos e instituições governamentais (secretarias do meio ambiente, secretarias de educação, conselhos e institutos vinculados ao meio ambiente, instituições de educação, etc.). Nessa trajetória, a universidade teve sua importância, como destacou Sato e Santos (2003):

Ao refletirmos sobre as tendências na Educação Ambiental (EA) brasileira, percebemos o grande desafio que isso representa. Até pouco tempo atrás, as ações em EA eram marcadas pela inexistência de um referencial teórico adequado, pois a maioria das publicações era traduções estrangeiras, além da ausência de um quadro de profissionais com qualificação que contribuísse para este debate. Na década de 90, entretanto, fomos testemunhas de uma revolução em termos científicos, com surgimento de diversas publicações relacionadas à temática ambiental e a formação de um pessoal com titulação

acadêmica, seja em *lato* ou em *stricto sensu*, com diversos cursos de especialização, mestrado e alguns doutorados na área de EA (SATO e SANTOS, 2003, p.2).

Essa —revolução em termos científicos, como denominou os autores, contribuiu para a institucionalização da EA como campo do conhecimento. Para compreender o impacto dessa —revolução para a sociedade brasileira cabe uma reflexão sobre a ideia de universidade como —funcionária do conhecimento, como defendida por Severino (2007; 2002). Nesse capítulo, buscamos situar o papel da universidade na produção do conhecimento, destacando a atuação da Universidade do Estado da Bahia, principalmente no que tange ao conhecimento que abrange a EA, e a esse respeito focalizamos o GEPET, objeto desse estudo. Por fim, apresentamos resultados da produção/organização acadêmica sobre as tendências da EA, fundamental para análise da produção do GEPET.

3.1 A UNIVERSIDADE COMO FUNCIONÁRIA DO CONHECIMENTO

O lugar (histórico, social, político e epistemológico) das universidades no Brasil é um fato que denota a responsabilidade dessa instituição frente aos grandes problemas que a sociedade brasileira enfrenta. Para Furtado, (1984, p.56) a instituição universitária é —a combinação do trabalho produtor de conhecimento como o de transformação desse conhecimento em instrumento de ação a serviço da sociedade. É nesse sentido que Severino

54

(2007; 2002) defende a existência de uma práxis educativa em torno do papel da universidade como funcionária do conhecimento. Diz o autor:

Ciente das limitações da perspectiva filosófica, desenvolvo considerações tentando sistematizar um olhar sobre aquela universidade que todos buscamos, em condições de contribuir para a construção de outra sociedade brasileira, marcada pela cidadania e pela democracia. Uma universidade que, funcionária do conhecimento, possa colocá-lo a serviço da sociedade. Comprometida com o conhecimento, ela o será, também, com a extensão e a pesquisa, tanto quanto com o ensino (SEVERINO, 2002, p.117).

O autor defende que em seu sentido mais profundo, a Universidade deve ser entendida como uma entidade que presta um serviço à sociedade na qual ela se encontra situada. Para dar conta do seu compromisso social a universidade precisa desenvolver articuladamente o ensino, a pesquisa e a extensão. De acordo com Severino (2002), a distinção entre as funções é apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber os processos de

transmissão da ciência e da socialização de seus produtos desvinculados de seu processo de geração, —... na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviço à comunidade, se tais serviços nascem e se nutrem da pesquisa (SEVERINO, 2007, p. 24).

A relação entre as funções da universidade não é entendida de forma hierárquica, mas no sentido de interdependência tendo como objetivo principal a produção e a socialização do conhecimento. Ainda conforme o autor, a atividade de ensinar e aprender estão intimamente vinculadas ao processo de construção do conhecimento, pois corresponde a implementação de uma equação de acordo com a qual —educar significa conhecer; e conhecer significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar (SEVERINO, 2007, p.25).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, no artigo 52 dispõe sobre a finalidade das universidades:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, LDBEN, 1996).

55

Com tal finalidade e organização, previstas também na Constituição Federal do Brasil (1988), às universidades tem prerrogativa primordial da produção do conhecimento como exposto Art. 207. —As universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste contexto, os grupos de pesquisas são imprescindíveis no cumprimento da missão institucional das universidades.

Assim, por exemplo, o reconhecimento e autorização de funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado são condicionados a existência de grupos de pesquisa, como estabelece Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001, que expressa no seu artigo e inciso Art. 1º, parágrafo 5º:

É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação stricto sensu a

comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso (BRASIL, 2001).

Segundo o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq) o grupo de pesquisa se define por um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças, tendo a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico como fundamento organizador, cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário) e que em algum grau, compartilha instalações e equipamentos (DGPB/CNPq, 2020).

As denominadas —linhas de pesquisas representam temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si (DGPB/CNPq, 2020). Além disso, —um grupo pode ter uma ou mais linhas, sendo que elas não precisam, necessariamente, estar associadas a todos os integrantes do grupo (DGPB/CNPq, 2020).

Dessa maneira, amplia-se o leque de possibilidades o que permite intercâmbio interinstitucional entre outros pesquisadores o que corrobora para visibilidade das pesquisas e a produção do conhecimento. Para Gamboa (2003) seria inconcebível a existência concreta de uma linha de pesquisa sem um grupo de pesquisadores articulados, motivados e atuantes, que abordem sistematicamente a problemática dessa linha (GAMBOA, 2003, p. 84). Nesse contexto os autores Pereira e Andrade (2007, s/p) enfatizam o trabalho pedagógico desempenhado pelo grupo de pesquisa;

56

O grupo de pesquisa desenvolve um trabalho pedagógico inteiramente voltado à incorporação dos esquemas de percepção e ação indispensáveis à prática científica, assim como, de uma atitude relativamente a essa prática. Ao pôr em contato direto, *na e pela pesquisa*, investigadores com diferentes graus de experiência, o grupo tanto cumpre o papel de intelectual coletivo específico, quanto desempenha a função de escola, esta entendida como agência formadora de *habitus* (PEREIRA E ANDRADE, 2007, s/p).

Cabe mencionar, que a formação do grupo de pesquisa inclui estudantes da graduação e da pós- graduação que são mestrandos, mestres, doutores, pós-doutores, técnicos, alunos de graduação. Nesse espaço de aprendizagem, o aluno de graduação inicia desde cedo seu processo de investigação, através de Programa de Iniciação Científica (PIBIC) ou Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), como também através da construção do

Trabalho de Conclusão de Curso e principalmente e participação em atividades de extensão. Essa troca de saberes possibilita aprendizado a todos os envolvidos, como expressa Pereira e Andrade (2007, s/p)

Beneficiando- se do calor da cultura e da ideia e da troca de experiências que circulam nos grupos, os pesquisadores se munem, na aprendizagem da pesquisa, dos métodos e das técnicas, dos saberes teóricos e práticos à ciência, dos quais a apropriação é condição *sine quo non* para formação do pesquisador e, consequentemente, para produção do conhecimento (PEREIRA; ANDRADE, 2007, s/p).

A produção do conhecimento no processo de formação é o que inclusive diferencia a universidade de outros centros de formação, pois a indissociabilidade que deve existir entre ensino, pesquisa e extensão garante o dinamismo e o reconhecimento de que a ciência não é estática. A possibilidade de desenvolver a criatividade, a criticidade e as inovações necessárias à sociedade é uma prerrogativa da função da universidade.

Para a Professora e Pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Dra. Nadia Hage Fialho (1998, p. 27) —... a universidade reúne, na sua própria condição de instituição promotora do avanço da ciência, a sua corresponsabilidade pela construção de perspectivas econômicas menos perversas e de relações sociais mais saudáveis.

A referida autora desenvolveu relevantes estudos sobre a universidade, sobretudo para o conceito que denominou de —Multicampial. Uma característica de muitas universidades no Brasil que adotam a configuração multicampi. A autora orientou e desenvolveu muitas pesquisas sobre a Multicampia da UNEB. Nesse sentido, no item 3.3, apresentamos a

57

configuração da UNEB e a sua contribuição para o campo da EA, a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduc.

3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS, VERTENTES/CORRENTES E SUAS MACRO-TENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

A compreensão da concepção de Educação Ambiental, e o modo de concebê-la depende do contexto histórico, das experiências, crenças, do caráter cultural e social, e ideológico de cada indivíduo. Desde a década de 70, quando ganha visibilidade, a educação ambiental é reconhecida como potencial crítico para o enfrentamento das causas socioambientais. Desde então, os atores sociais, educadores ambientais, ONGs, a educação

formal, adotam maneiras distintas de conceber esse processo educativo, embasados em diferentes conceitos, correntes, vertentes, macrotendências político-pedagógica e concepção de meio ambiente (SAUVÉ, 2005). Corroborando com Lima (2009, p.147) enfatiza que a Educação Ambiental, —... já nasceu como um campo plural e diferenciado que reunia contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político pedagógicas, atores e movimentos sociais.

Dessa forma, segundo Almeida et. al (2012) o conceito de Educação Ambiental varia de acordo com a vivência de cada ser humano e varia de interpretações,

Conforme as vivências de cada um, o conceito de educação ambiental varia de interpretações. Para muitos, restringe-se em trabalhar assuntos relacionados à natureza como preservação, paisagens, lixo, animais, etc., assumindo um caráter basicamente naturalista. Entretanto, atualmente, a educação ambiental vem assumindo um novo contexto adaptado à realidade interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais locais e globais (ALMEIDA et al., 2012, p.160).

A Política Nacional de Educação Ambiental instituída pela Lei nº 9.795/99 define a Educação Ambiental como:

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 (BRASIL, 1999).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art.2º define a Educação Ambiental como:

58

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

Para Tonzoni-Reis (2007, p.2) —se a educação ambiental é uma ação política, ela exige posicionamento. Isso significa que o pensar e o agir educativo ambiental trazem diferenças conceituais. Portanto, a autora, de forma sucinta, apresenta as diferentes perspectivas Educação Ambiental,

...a educação ambiental como promotora das mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados – de fundo disciplinatório e moralista -; a

educação ambiental para a sensibilização ambiental – de fundo ingênuo e imobilista; a educação ambiental centrada na ação para a diminuição dos efeitos predatórios das relações dos sujeitos com a natureza – de caráter ativista e imediatista; a educação ambiental centrada na transmissão de conhecimentos técnico científicos sobre os processos ambientais - de caráter racionalista e instrumental; e a educação ambiental como um processo político, crítico, para a construção de sociedades sustentáveis do ponto de vista ambiental e social - a educação ambiental transformadora e emancipatória (TONZONI-REIS, 2007, p.2).

Como podemos perceber o campo da educação ambiental é plural, integra diversas matizes, conceitos e adjetivação e interpretação. Cabe ressaltar que cada autor denomina a educação ambiental conforme as filiações teóricas e perspectiva ético-política.

Loureiro (2006, p.33) por sua vez, considera a educação ambiental na perspectiva emancipatória, o autor explica que —... adjetivação de Educação Ambiental emancipatória pode incluir outras denominações como sinônimo ou concepções similares: Educação Ambiental crítica, Educação Ambiental popular e Educação Ambiental Transformadoral. Essas denominações —se refere enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, a uma única categoria teórico-prática estruturante: educação|| (LOUREIRO, 2006, p.35).

No entanto, para Layrargues (2004, p.07) —Educação Ambiental é um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambientall.

Enquanto o substantivo Educação confere a essência do vocábulo —Educação Ambientall, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o contexto

59

prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica. O adjetivo ambiental designa uma classe de características que qualificam essa prática educativa, diante desta crise ambiental que ora o mundo vivencia. Entre essas características, está o reconhecimento de que a Educação tradicionalmente tem sido não sustentável, tal qual os demais sistemas sociais, e que para permitir a transição societária rumo à sustentabilidade, precisa ser reformulado (LAYRAGUES, 2004, p.07).

Ainda, conforme o autor —a diversidade de nomenclaturas hoje enunciadas, retrata um momento da educação ambiental que aponta para a necessidade de se re-significar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político-pedagógicos||

(LAYRAGUES, 2004, p.07).

Lima (2011) explica a importância da diferenciação interna do campo da educação ambiental, devido a multiplicidade de posições políticas e discursos que fundamenta essa prática educativa. Pois, para as pessoas não especializadas na área, parecem que os discursos e posições políticas, trazem em comum os mesmos valores, objetivos, interesses e ideologias. No entanto, ao observar atentamente, —o múltiplo campo da educação ambiental, podemos perceber que as aparências escondem diferenças sutis e essenciais com relação aos meios e, sobretudo, as finalidades da EA (LIMA, 2011, p.125). Desse modo, o autor explica que essa constatação,

Justifica a necessidade crescente de se diferenciar internamente o campo da EA, com a identificação e discernimento dos conteúdos que informam suas principais tendências, permitindo, dessa forma, a visualização dos futuros prováveis que cada uma dessas tendências aponta (LIMA, 2011, p.125-126).

Portanto, considerando que educação ambiental é uma atividade intencional, precisamos estar atentos aos paradigmas dominantes. Nesse aspecto, Lima (2011) é enfático e adverte que no campo da educação ambiental há expressividade de produções, leituras que são embasadas em perspectivas e ponto de vista políticos diferentes. Nessa perspectiva, precisamos refletir que educação ambiental estamos reproduzindo, sabendo que —o processo educativo não é neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e ideologias (LIMA, 2011, p.126). Dessa forma poderemos conservar e reproduzir as ideologias das classes dominantes, ou proporcionar uma educação emancipadora e política como assevera Lima (2011), —a educação é uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas e de vontades políticas, adotada de uma especial singularidade, que reside em sua capacidade reprodutiva dentro da sociedade.

60

Ela significa, portanto, uma construção social estratégica, por estar diretamente envolvida na socialização e formação dos indivíduos e de sua identidade social e cultural. **A educação, nesse sentido, pode assumir tanto um papel de conservação da ordem social, reproduzindo os valores, ideologias e interesses dominantes socialmente, como um papel emancipatório, comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõem** (LIMA, 2011, p. 126-127, grifo nosso).

Portanto, no presente trabalho consideramos os conceitos de educação ambiental, alicerçado na perspectiva da educação ambiental crítica, transformadora, política, integral

voltada para transformação social e para o exercício da cidadania. Autores como Mutim, (2018); Reigota (2009); Sorrentino *et al.* (2005); Loureiro (2006); Layrargues (2002); orientam essas discussões.

No livro —Educação Profissional, Território e Sustentabilidade, Mutim (2018, p.152) nos apresenta a Educação Ambiental, como processo educativo integral, considerando o contexto histórico e cultural do indivíduo, como destaca o autor —a Educação Ambiental é compreendida com Educação Integral, tem como eixo norteador a valorização do indivíduo como um todo: suas histórias, sua cultura, suas crenças e saberes desenvolvidos no decorrer da vida. E continua,

O espaço onde as pessoas vivem, o seu território ou sua cidade é ponto de partida para entender o mundo e suas relações. Pelo entrelaçar dessas relações é possível despertar o sentimento de pertencimento, que é a força motriz para organização de ações que promovem a mudança, abrindo possibilidades para o fortalecimento dos laços comunitários e garantia dos direitos socioambientais (MUTIM, 2018, p.152).

Em concordância com esta concepção encontramos a formulação de Loureiro (2006,) em diálogo com Morin (1999; 2002) sobre EA transformadora, como:

Aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e o conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais. Em que a dimensão política da educação seja —a arte do compromisso e da intransigência (Morin, 2002:43), compromisso com a transformação societária e intransigência na defesa dos valores, atitudes individuais e ações coletivas condizentes com a emancipação. Em que a dialética da vida seja um movimento ético e material, pois —trata-se ao mesmo tempo de mudar de vida e transformar o mundo, de revolucionar o indivíduo e unir a humanidade (LOUREIRO, 2006, p.89).

Nesse sentido, Layrargues (2006, p.191) afirma que a Educação Ambiental crítica,

61

... é um processo educativo eminentemente político, que visa o desenvolvimento nos educandos, de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática.

Para Marcos Reigota (2009, p.13-15), a educação ambiental como educação política,

... está comprometida com ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna voltada para o bem comum. A Educação Ambiental como Educação Política é por princípio, questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências; é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; e crítica muito crítica, em relação aos discursos e as práticas que consideram a capacidade de discernimentos e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética (REIGOTA, 2009, p.13-15).

Sorrentino *et al.* (2005) em seu trabalho, —Educação ambiental como política pública afirma que a Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental,

materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 288-289).

A Educação Ambiental, além da pluralidade de conceitos, possui múltiplas vertentes, correntes e macrotendências político-pedagógicas. Por sua vez, a Doutora e pesquisadora Canadense Lucie Sauvé (2005) em uma —Cartografia das Correntes em Educação Ambiental nos apresenta 15 (quinze) correntes de educação ambiental. A autora referenciada esclarece que a —noção de —corrente empregada concerne à maneira de conceber e de praticar a educação ambiental (SAUVÉ, 2005, p.17, grifo da autora).

Sauvé analisou as correntes a partir de quatro parâmetros, —a concepção dominante do meio ambiente, a intenção central da educação ambiental, os enfoques privilegiados e exemplos de estratégias ou de modelos que ilustram as correntes (SAUVÉ, 2005, p.18). Para

62

isto, ao analisar as referidas correntes, Sauvé (2005) as classificou em dois grupos, a corrente com longa tradição, que integra as correntes —naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética, e as correntes mais recentes que estão a holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica da eco-educação e da

sustentabilidade (SAUVÉ, 2005, p.18).

De acordo com Sauvé (2005) no campo da educa o ambiental, os atores sociais, a sociedade civil organizada, profissionais da educa o, pesquisadores, ONGs, movimentos sociais, organismos internacionais, educadores ambientais, entre outros, trazem em comum a preocupa o com o meio ambiente, e considera a educa o como fundamental para estabelecer uma rela o harmoniosa com o meio ambiente, no entanto, segundo a autora, no que concerne a prática educativa em educa o ambiental, são diferentes discursos e enfoques que têm norteado o modo de conceber essa prática. Desse modo, cada um predica sua própria visão e viu-se, inclusive, formarem-se —igrejinhas‡ pedagógicas que propõem a maneira —correta‡ de educar, —o melhor‡ programa, o método —adequado‡ (SAUVÉ, 2005, p. 17).

Diante disso, com tantas abordagens, a es, métodos e diferentes discursos orientando a prática pedagógica em educa o ambiental, Sauvé (2005, p.17) destaca alguns questionamentos diante desse campo do conhecimento e salienta —como encontrar-se em tal diversidade de proposi es? Como caracterizar cada uma delas, para identificar aquelas que mais convém a nosso contexto de interven o, e escolher aquelas que saberão inspirar nossa própria prática?‡.

Desse modo, a autora salienta a importância da sistematiza o das correntes como —uma ferramenta de análise a serviço da explora o da diversidade de proposi es pedagógicas e não um grilh o que obriga a classificar tudo em categorias rígidas, com o risco de deformar a realidade‡ (SAUVÉ p.17-18). E acrescenta, —embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns‡ (SAUVÉ, 2005, p.17). Portanto, a partir dessa discussão, apresentaremos de forma breve a descri o das correntes analisada por Lucie Sauvé (2005), dentre as correntes que —têm uma longa tradi o em educa o ambiental‡, estão as:

A **Corrente Naturalista**   centrada na rela o com a natureza. O enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   da natureza).

63

A **Corrente Conservacionista/Recursista** agrupa as proposi es centradas na —conserva o‡ dos recursos, tanto no que concerne   sua qualidade como   sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. Quando se fala de —conserva o da natureza‡, como da biodiversidade, trata

se, sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a —administração do meio ambiente, ou, melhor dizendo, de gestão ambiental.

A **Corrente Resolutiva** surgiu em princípios dos anos 70, quando se revelaram a amplitude, a gravidade e aceleração crescente dos problemas ambientais. Agrupa proposições em que o meio ambiente é considerado principalmente como um conjunto de problemas. Esta corrente adota a visão central de educação ambiental proposta pela UNESCO no contexto de seu Programa internacional de educação ambiental (1975-1995). Trata-se de informar ou de levar as pessoas a se informarem sobre problemáticas ambientais, assim como a desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las.

A **Corrente Sistêmica** [...] o enfoque sistêmico permite conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais. A análise sistêmica permite identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situação ambiental. Esta análise é uma etapa essencial que permite obter em seguida uma visão de conjunto que corresponde a uma síntese da realidade apreendida. Chega-se assim à totalidade do sistema ambiental, cuja dinâmica não só pode ser percebida e compreendida melhor, como também os pontos de ruptura (se existirem) e as vias de evolução. [...] se apoia, entre outras, nas contribuições da ecologia, ciência biológica transdisciplinar, que conheceu seu auge nos anos de 1970 e cujos conceitos e princípios inspiraram o campo da ecologia humana.

Na **Corrente Científica** algumas proposições de educação ambiental dão ênfase ao processo científico, com o objetivo de abordar com rigor as realidades e problemáticas ambientais e de compreendê-las melhor, identificando mais especificamente as relações de causa e efeito. O processo está centrado na indução de hipóteses a partir de observações e na verificação de hipóteses, por meio de novas observações ou por experimentação. Nesta corrente, a educação ambiental está seguidamente associada ao desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades relativas às ciências do meio ambiente, do campo de pesquisa essencialmente interdisciplinar para a transdisciplinaridade.

A **Corrente Humanista** dá ênfase à dimensão humana do meio ambiente, construído no cruzamento da natureza e da cultura. O ambiente não é somente apreendido como um conjunto de elementos biofísicos, que basta ser abordado com objetividade e rigor para ser melhor compreendido, para interagir melhor. Corresponde a um meio de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas, estéticas, etc. Não pode ser abordado sem se levar em conta sua significação, seu valor simbólico. O —patrimônio não é somente natural, é igualmente cultural: as construções e os ordenamentos humanos são testemunhos da aliança entre a criação humana e os materiais e as possibilidades da natureza.

A **Corrente Moral/Ética** educadores consideram que o fundamento da relação com o meio ambiente é de ordem ética: é, pois, neste nível que se

deve intervir de maneira prioritária. O atuar se baseia num conjunto de valores, mais ou menos conscientes e coerentes entre eles. Assim, diversas proposições de educação ambiental dão ênfase ao desenvolvimento dos

valores ambientais. Alguns convidam para a adoção de uma —morall ambiental, prescrevendo um código de comportamentos socialmente desejáveis (como os que o ecocivismo propõe); mas, mais fundamentalmente ainda, pode se tratar de desenvolver uma verdadeira —competência ética, e de construir seu próprio sistema de valores. Não somente é necessário saber analisar os valores dos protagonistas de uma situação como, antes de mais nada, esclarecer seus próprios valores em relação ao seu próprio atuar. A análise de diferentes correntes éticas, como escolhas possíveis, torna-se aqui uma estratégia muito apropriada: antropocentrismo, biocentrismo, sociocentrismo, ecocentrismo, etc. (SAUVÉ, 2005).

No entanto, entre as correntes de educação ambiental mais recentes, se enquadram:

A **Corrente Holística** os educadores que inscrevem seus trabalhos nesta corrente, o enfoque exclusivamente analítico e racional das realidades ambientais se encontra na origem de muitos problemas atuais. É preciso levar em conta não apenas o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais como também das diversas dimensões da pessoa que entra em relação com estas realidades, da globalidade e da complexidade de seu —ser-no-mundo|. O sentido de —global aqui é muito diferente de —planetário|; significa antes holístico, referindo-se à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido.

A **Corrente Biorregionalista** se inspira geralmente numa ética ecocêntrica e centra a educação ambiental no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertença a este último e no compromisso em favor da valorização deste meio.

A **Corrente Prática** a ênfase desta corrente está na aprendizagem na ação, pela ação e para a melhora desta. Não se trata de desenvolver a priori os conhecimentos e as habilidades com vistas a uma eventual ação, mas em pôr-se imediatamente em situação de ação e de aprender através do projeto por e para esse projeto. A aprendizagem convida a uma reflexão na ação, no projeto em curso. Lembremos que a práxis consiste essencialmente em integrar a reflexão e a ação, que, assim, se alimentam mutuamente. O processo da corrente prática é, por excelência, o da pesquisa-ação, cujo objetivo essencial é o de operar uma mudança num meio (nas pessoas e no meio ambiente) e cuja dinâmica é participativa, envolvendo os diferentes atores de uma situação por transformar. Em educação ambiental, as mudanças previstas podem ser de ordem socioambiental e educacional.

A **Corrente de Crítica Social** insiste, essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação. [...] As mesmas perguntas são formuladas a propósito das realidades e problemáticas educacionais, cuja ligação com as problemáticas ambientais dever ser explícita: a educação é ao mesmo tempo o reflexo da dinâmica social e o cadinho das mudanças. Como exemplo de pergunta crítica: por que a integração da educação ambiental no meio escolar apresenta problemas? Em que a educação ambiental pode contribuir para desconstruir a herança nefasta do colonialismo em certos países em

desenvolvimento? Esta postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transformação de realidades. Não se trata de uma crítica estéril. Da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de ação numa perspectiva de emancipação, de libertação das alienações. Trata-se de uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar a si mesma (a pertinência de seus próprios fundamentos, a coerência de seu próprio atuar) e porque ela implica o questionamento dos lugares-comuns e das correntes dominantes.

A **Corrente Feminista** adota a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais. Mas, além disso, e quanto às relações de poder nos campos político e econômico, a ênfase está nas relações de poder que os homens ainda exercem sobre as mulheres, em certos contextos, e na necessidade de integrar as perspectivas e os valores feministas aos modos de governo, de produção, de consumo, de organização social. Em matéria de meio ambiente, uma ligação estreita ficou estabelecida entre a dominação das mulheres e a da natureza: trabalhar para restabelecer relações harmônicas com a natureza é indissociável de um projeto social que aponta para a harmonização das relações entre os humanos, mais especificamente entre os homens e as mulheres.

A **Corrente Etnográfica** dá ênfase ao caráter cultural da relação com o meio ambiente. A educação ambiental não deve impor uma visão de mundo; é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas. A corrente etnográfica propõe não somente adaptar a pedagogia às realidades culturais diferentes, como se inspirar nas pedagogias de diversas culturas que têm outra relação com o meio ambiente.

A **Corrente da Ecoeducação** está dominada pela perspectiva educacional da educação ambiental. Não se trata de resolver problemas, mas de aproveitar a relação com o meio ambiente como cadinho de desenvolvimento pessoal, para o fundamento de um atuar significativo e responsável. O meio ambiente é percebido aqui como uma esfera de interação essencial para a ecoformação ou para a ecoontogênese.

A **Corrente da Sustentabilidade** a ideologia do desenvolvimento sustentável, que conheceu sua expansão em meados dos anos de 1980, penetrou pouco a pouco o movimento da educação ambiental e se impôs como uma perspectiva dominante. Para responder as recomendações do Capítulo 36 da Agenda 21, resultante da Cúpula da Terra em 1992, a UNESCO substituiu seu Programa Internacional de Educação Ambiental por um Programa de Educação para um futuro viável (UNESCO, 1997), cujo objetivo é o de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. Este último supõe que o desenvolvimento econômico, considerado como a base do desenvolvimento humano, é indissociável da conservação dos recursos naturais e de um compartilhar equitativo dos recursos. Trata-se de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades do amanhã. A educação ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras, a serviço do desenvolvimento sustentável (SAUVÉ, 2005, p. 18-38).

Por fim, a autora sinaliza que —esta sistematização deve ser vista como uma proposta teórica e será vantajoso que seja objeto de discussões críticas‖ (SAUVÉ, p.18). Portanto,

corrente possui características peculiares, que a distingue, mas possuem objetivos e características que confluem. A autora —analisa que algumas proposições específicas (programas, modelos, atividades, etc.) ou de relatos de intervenção nos levam amiúde a constatar que eles integram características de duas ou três correntes.‖ Ainda, clarifica que —esta cartografia permanece como objeto de análise e de discussão por aperfeiçoar e cuja evolução continua a da trajetória da própria EA‖ (SAUVÉ, 2005 p.39).

No entanto, de modo sintético buscamos apresentar no quadro 2, Correntes de longa tradição na EA e quadro 3, Correntes mais recentes na EA, conforme o enfoque dado por Sauvé (2003) utilizando os quatro parâmetros citados anteriormente.

Quadro 2: Correntes com longa Tradi o em Educa o Ambiental segundo Sauvé (2003)

Correntes	Concep�es do Meio Ambiente	Objetivos da Educa�o Ambiental	Enfoques dominantes	Exemplo de estratégias
Naturalista	Natureza	Reconstruir uma liga�o com a natureza.	Sensorial Experiencial Afetivo Cognitivo Criativo/ Est�tico	Imersão Interpreta�o Jogos sensoriais Atividades de descoberta.
Conservacionista/ recursista	Recurso	Adotar comportamentos de conserva�o. Desenvolver habilidades relativas � gestão ambiental.	Cognitivo Pragmático	Guia ou código de comportamentos; Audit(??) ambiental Projeto de gestão/conserva�o.
Resolutiva	Problema	Desenvolver habilidades de resolu�o de problemas (RP): do diagnóstico � a�o.	Cognitivo Pragmático	Estudos de casos: análise de situa�es problema Experiência de RP associada a um projeto.

Sistêmica	Sistema	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas.	Cognitivo	Estudo de casos: análise de sistemas ambientais.
Científica	Objeto de estudos	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidades relativas à experiência científica.	Cognitivo Experimental	Estudo de fenômenos Observação Demonstração Experimentação Atividade de

67

				pesquisa hipotético dedutiva.
Humanista	Meio de vida	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver um sentimento de pertença.	Sensorial Cognitivo Afetivo Experimental Criativo/ Estético	Estudo do meio Itinerário ambiental Leitura de paisagem
Corrente moral/ética	Objeto de valores	Dar prova de ecocivismo. Desenvolver um sistema ético	Cognitivo Afetivo Moral	Análise de valores Definição de valores Crítica de valores sociais

Fonte: Adaptado de Sauvé (2005, p. 40-41).

Analisando a sistematiza o das correntes organizadas no quadro 2, denominadas das correntes de longa tradi o, Sauvé (2005) nos apresenta a caracteriza o dessas correntes, a concep o de ambiente, o objetivo da educa o ambiental, os enfoques dominantes que serão alcançados e finaliza com os exemplos e estratégias que pode ser adotada. Todas essas correntes, embora diferentes, possuem algumas características que convergem entre ambas.

A op o em seguir algumas dessas correntes/ou tendências da Educa o Ambiental,

depende da perspectiva, do ponto de vista, da intencionalidade da sua prática. Aqui, tomamos, por exemplo, a corrente **Conservacionista/ recursista**, de acordo com nossa compreensão e com base na autora citada, a concepção de meio ambiente, adotada, tem como pressuposto o patrimônio natural apenas como recursos, e objeto de apropriação humana. A ideia conserva para ter, para expropriação desses recursos, somente para benefício humano e para alimentar o sistema econômico. A corrente supracitada está estreitamente relacionada à corrente, da **Sustentação e/ou Sustentabilidade** (referenciada no quadro 3) ambas confluem, traz a concepção do ambiente como recurso, e têm enfoques pragmático. Tal enfoque associa-se a ações pontuais e resoluções de problemas imediato, sem provocar uma reflexão na sociedade, não há um questionamento sobre o modelo de produção.

Tomamos por exemplo o lixo, fala-se muito em reciclagem, para diminuir os impactos negativos dos resíduos sobre o solo, porém, não discutem o consumismo, a obsolescência planejada, descartabilidade dos produtos, dissociando as relações política econômica, ética e socioambiental. Além disso, o viés **Sustentação e/ou Sustentabilidade** que é observado nessa corrente, que todos serão beneficiados pela exploração desses recursos naturais, chegaram de forma igualitária para todos. Em uma sociedade capitalista, desigual e

68

excludente, uma pequena parcela da sociedade detém todos os privilégios. Enquanto, a parcela maior da população, é manipulada ao consumismo.

Quadro 3: Correntes mais recentes da Educação Ambiental (SAUVÉ, 2003)

Correntes	Concepções do Meio Ambiente	Objetivos da Educação Ambiental	Enfoques dominantes	Exemplo de estratégias
Holística	Total Todo o Ser	Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento —orgânico do mundo e um atuar participativo em e com o meio ambiente.	Holístico Orgânico Intuitivo Criativo	Exploração livre Visualização Oficinas de criação Integração de estratégias complementares

Biorregio na lista	Lugar de pertença Projeto comunitário	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional.	Cognitivo Afetivo Experien cial Pragmáti co Criativo	Exploração do meio Projeto comunitário Criação de ecoempresas
Prática	Cadinho de ação/reflexão	Aprender em, para e pela ação; Desenvolver competências de reflexão.	Prático	Pesquisa-ação
Crítica	Objeto de transformação, lugar de emancipação	Desconstruir as realidades sócioambientais visando a transformar o que causa problemas	Prático Reflexivo Dialogístico	Análise de discurso Estudo de casos Debates Pesquisa-ação
Feminista	Objeto de solicitude	Integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente.	Intuitivo Afetivo Simbólico Espiritual Criativo/Estético	Estudos de casos Imersão Oficinas de criação Atividade de intercâmbio, de Comunicação.
Etnográfica	Território Lugar de identidade Natureza/Cultura	Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura; Aclarar sua própria cosmologia; Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente.	Experiência Intuitivo Afetivo Simbólico Espiritual Criativo/Estético	Contos, narrações e lendas Estudos de casos Imersão Camaradagem

Ecoeducação	Pólo de interação para a formação pessoal Cadinho de identidade	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se pelo meio ambiente; Construir sua relação com o mundo, com outros seres que não sejam humanos.	Experien cial Sensorial Intuitivo Afetivo Simbólico Criativo	Relato de vida Imersão Exploração Introspecção Escuta sensível Alternância subjetiva/objetiva Brincadeiras
--------------------	--	--	--	--

Sustentação e/ou Sustentabilidade	Recursos para o desenvolvimento econômico Recursos compartilhados	Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente. Contribuir para esse desenvolvimento.	Pragmático Cognitivo	Estudo de casos Experiência de resolução de problemas Projeto de desenvolvimento de sustentação e sustentável.
--	--	--	-------------------------	--

Fonte: Adaptado de Sauvé (2005, p. 41-42).

Aqui escolhemos de forma sucinta, comentar sobre as respectivas correntes prática e crítica da Educa o Ambiental, são esses princípios que defendemos em nosso trabalho, são correntes que provocam verdadeira mudança cultural. Pois, ambas propiciam reflexão e questionamento da atual conjuntura social, política,  tica, científica, econômica e socioambiental. São correntes contra- hegemônicas, questiona os paradigmas dominantes, causando uma verdadeira revolu o, aqui os atores sociais são convidados a participarem de forma ativa da mudança estrutural.   nesse viés que precisamos formar multiplicadores para atuarem em todos os espaços educativos formais, não- formais e informais.

No trabalho intitulado —Mapeando as Macro-Tendências Político-Pedagógicas da Educa o Ambiental Contemporânea no Brasil, os autores Philippe Pomier Layrargues e Gustavo Ferreira da Costa Lima (2011), identificaram três macrotendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educa o Ambiental no Brasil (LAYRARGUES & LIMA, 2011). Conforme os autores as disputas nesse campo são representadas por forças de conserva o ou de transforma o, e, nesse aspecto, faz-se necessário compreender a rela o prática ou pensada que os agentes mant m com o jogo. Ao trazer a no o de campo social para a educa o ambiental os autores Layrargues e Lima, enfatizam,

EA   composta por uma diversidade de atores, grupos e institui es sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Contudo, tais atores têm se diferenciam em suas concep es sobre meio ambiente e a questão ambiental, e nas suas propostas políticas, pedagógicas e

epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais. Esses diferentes grupos e forças sociais disputam a hegemonia do campo e a

possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente (LAYRAGUES; LIMA 2011, p. 3).

Essa ideia levantada pelos autores supracitados coaduna com a perspectiva apresentada por Sauvé (2005) que nos apresentou várias concep es de meio ambiente. Na qual, as correntes, vertentes e tendências da educa o ambiental, a serem praticadas na sociedade, dependem da op o política, pedagógica, epistemológica de cada ator social. Principalmente, numa sociedade de classe como a nossa, em que a perspectiva será de acordo com os próprios interesses pessoais de determinado grupo, não pensando na coletividade e na prote o do patrimônio natural, cultural.   fundamental, tratar a aliena o das pessoas, oportunizando-as a refletir sobre a sua a o no mundo, instigando o questionamento da estrutura social, da sua posi o na sociedade, das rela es sociais, econômicas e políticas, levando os atores sociais   leitura crítica da sociedade.

Portanto, as macrotendências político-pedagógicas da EA reconhecida por Layragues e Lima (2011) caracterizam-se como as vertentes: a) conservadora; b) pragmática e c) crítica. A conservadora —expressa-se por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetiza o Ecológica e do autoconhecimento. Caracteriza-se pelo —limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transforma o social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder. (LAYRAGUES; LIMA, 2011, p.8). E completam,

Apoia-se nos princípios da ecologia, na valoriza o da dimensão afetiva em rela o   natureza e na mudança dos comportamentos individuais em rela o ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante (LAYRAGUES & LIMA, 2011, p.3)

Ademais, Layragues e Lima (2011) acrescentam que a vertente conservadora, como uma —tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educa o Ambiental   —pauta verdell, como biodiversidade ecoturismo, unidades de conserva o e determinados biomas específicos. Contudo, apesar de ser uma tendência bem consolidada, para os autores —não parece ser a tendência hegemônica no campo na primeira década do século XXI (LAYRAGUES & LIMA, 2011, p.8-9).

Na obra intitulada, —Crise ambiental, educa o e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória, Lima (2011), se propôs a listar uma série de características da

tendência de Educação Ambiental conservadora:

a) Concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental; b) Compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; c) Tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas diante dos desafios ambientais; d) leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais; e) abordagem despolitizada da temática ambiental; f) baixa incorporação de princípios interdisciplinares; g) perspectiva crítica limitada ou inexistente; h) ênfase nos problemas relacionados ao consumo em relação aos ligados a produção; i) separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental; j) responsabilização dos impactos ambientais a um homem genérico, econômica e politicamente (LIMA, 2011, p. 133-134).

Ainda sobre a EA Conservadora, para Mauro Guimarães (2004), trata-se de uma concepção de educação que não promove transformação da realidade, —a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução pois a reproduz de acordo —com os interesses dominantes se alicerçando na visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação. Para o autor, —centrada na totalidade em suas complexas relações, como na máquina fotográfica que ao focarmos em uma parte desfocamos a paisagem (GUIMARÃES, 2004, p.26-27).

Portanto, em conformidade com o autor a fragmentação da realidade e supervalorização da parte, em detrimento da totalidade em suas complexas relações, reflete e reproduz uma prática educativa tradicional e conservadora, apolítica, acrítica e descontextualizada, porque acredita que, pela ação individual e comportamental seja suficiente para superar os grandes problemas socioambientais vigentes (GUIMARÃES, 2004). Na prática pedagógica uma EA conservadora não abarca o sentido integral da educação, pois

...produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (—educação bancária de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. **Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é**

relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (GUIMARÃES, 2004, p.26-27 **grifo nosso**).

Para o autor, a EA conservadora reflete justamente os paradigmas da sociedade moderna, ao privilegiar o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental. A perspectiva de explorar a relação Educação Ambiental e Contemporaneidade, como exposto no segundo capítulo tem como objetivo questionar e contrapor o paradigma moderno, buscando outras formas de se relacionar com o ambiente e construir sociedades sustentáveis.

Nesse sentido, a vertente crítica da EA se apresenta com a potencialidade necessária para orientar essa construção. Jacobi (2003) enfatiza

A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade Socioambiental (JACOBI, 2003, p.190).

Essa nova aliança proposta pelo autor parece apontar para um tipo de educação capaz de promover uma reconciliação das relações, que neste caso é a educação ambiental. Identificamos nesta defesa a perspectiva crítica da EA, comprometida com o diálogo problematizador e conseqüente ação transformadora, através da educação contra-hegemônica, como destaca Guimarães (2004),

A Educação Ambiental crítica e objetiva promove ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção na realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejam os educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos (GUIMARÃES, 2004, p. 30-31).

Identificar e analisar as limitações da EA conservadora e as potencialidades da EA

os —times| que estão em jogo no campo da EA. Esse estudo sobre as tendências foi de fundamental importância para análise da atuação e produção do GEPET, principalmente no que tange a EA, a qual apresentamos nos capítulos 4 e 5.

3.3 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

A Universidade do Estado da Bahia, - UNEB, é considerada a maior instituição pública de ensino superior da Bahia. Foi instituída através da Lei nº 66 de 01 de junho de 1983, sob a forma de autarquia, em regime especial, estruturada sob a forma de um Sistema Multicampi, em todas as regiões do Estado da Bahia, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura, mantida pelo Governo do Estado da Bahia.

Todavia, a sua autorização para funcionamento consolidou-se através do Decreto Presidencial nº 92.937, de 17 de julho de 1986, desse modo, ampliava-se o acesso ao ensino superior na capital e especialmente no interior baiano. A Universidade do Estado da Bahia originou-se das unidades que compunha a extinta Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia - SESEB, unidades presente na capital e no interior do Estado (BAHIA, 1997).

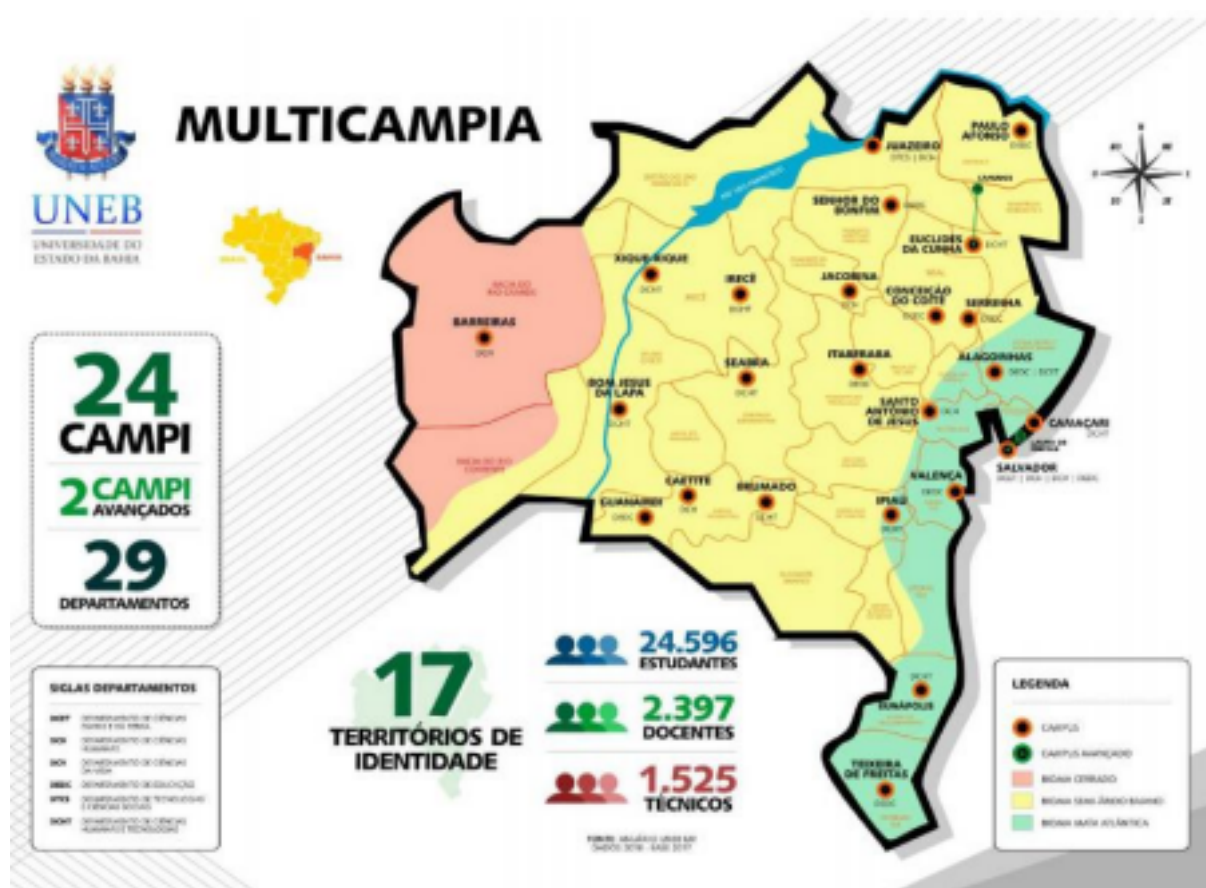
Segundo Boaventura (2009) inicialmente as sete faculdades integrantes foram: 1) Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, 2) Formação de Professores de Alagoinhas, 3) Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, 4) Formação de Professores de Jacobina, 5) Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, 6) Filosofia, Ciências e Letras de Caetitê e o 7) Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), —primeiro núcleo estadual de educação superior de Salvador em torno do qual se implantou a UNEB| (BOAVENTURA, 2009, p. 20).

Atualmente, a UNEB completou 38 anos de institucionalização, de resistência e existência nos diversos Territórios de Identidades baiano. No ano 1995, a Universidade do Estado da Bahia foi reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho e reestruturada pela Lei Estadual n.º 7176, de 10 de setembro de 1997, assim, —adota-se na UNEB, a estrutura orgânica com base em departamentos, passando a ser administrada pelo

faculdades e centros existentes| (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL UNEB, 2017-2022, p.19).

A UNEB, atualmente agrega 29 departamentos, distribuídos em 24 campi, um sediado na capital do Estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de médio e grande porte distribuídos em 19 Territórios de Identidade da Bahia. Portanto, podemos observar a partir da figura 1, abaixo, a distribuição geográfica da Multicampia da Universidade do Estado da Bahia, os 19 Territórios de Identidades e os respectivos municípios:

Figura 1:Uneb Multicampi nos Territórios de Identidade da Bahia⁵



Fonte: Pró Reitoria de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação, UNEB, 2019.

Os campi da UNEB, apresentados na imagem, são a seguir relacionados indicando o território e as cidades contempladas com unidades:

01-Irecê (Irecê e Xique-Xique); 02- Velho Chico (Bom Jesus da Lapa); 03- Chapada Diamantina (Seabra); 04-Sisal (Conceição do Coité e Serrinha); 06- Baixo Sul (Valença); 07-Extremo Sul (Teixeira de Freitas); 10-Sertão do São Francisco(Juazeiro); 11- Bacia do Rio Grande (Barreiras); 13-Sertão Produtivo (Brumado, Caetité e Guanambi); 14-Piemonte do Paraguaçu (Itaberaba); 16-Piemonte da Diamantina (Jacobina); 17-Semiárido Nordeste II (Euclides da Cunha); 18- Litoral Norte e Agreste Baiano (Alagoinhas); 21-Recôncavo (Santo Antônio de Jesus); 22-Médio Rio de Contas (Ipiaú); 24-Itaparica (Paulo Afonso); 25- Piemonte Norte do Itapicuru (Senhor do Bonfim); 26- Metropolitano de Salvador (Camaçari e Salvador) e 27- Costa do Descobrimento (Eunápolis) (UNEB, 2019).

Desse modo, a UNEB com sua estrutura multicampi se faz presente em diversas regiões do Estado da Bahia, através do Ensino, da pesquisa e extensão. Com essa estrutura —possibilita a implantação de novos cursos e campi universitários em regiões com baixos indicadores sociais que demandam políticas governamentais pautadas em ações de caráter educativo, fortalecendo a sua estratégica missão de interiorização da educação superior (PDI, UNEB, 2017-2022, p. 21).

Com a multicampia a UNEB cumpre a missão inicial da democratização do ensino superior através da interiorização e regionalização, propiciando o acesso aos alunos concluintes do antigo segundo grau, tanto da capital e interior a o direito a educação superior (BOAVENTURA, 2009; NASCIMENTO 2009). Para Palmeira e Menezes, como universidade multicampi, a UNEB apresenta um conjunto de condições favoráveis à discussão da diversidade étnico-cultural:

As populações tradicionais que podem ser atendidas pela dimensão multicampi da UNEB, a variedade de fatos culturais oferecidos pelas mesmas e a diversidade de traços característicos das culturas desses municípios, são alguns dos aspectos que impelem esta Universidade a expandir o debate sobre o seu papel na promoção de atividades que trabalhem na afirmação da nossa identidade pluricultural (PALMEIRA; MENEZES, 1999, p. 9).

Portanto, através do seu caráter institucional interiorizado, a UNEB tem cumprido sua função social de melhorar a qualidade da educação básica e superior, promovendo desenvolvimento humano e considerando as singularidades, as características culturais e regionais de cada território, pois sua característica multicampi favorece o seu enraizamento em todo Estado. Entretanto, historicamente, tal enraizamento se deu em função do ensino e

em detrimento da extensão e da pesquisa. Situação que começou a mudar com a necessidade de formação continuada dos professores e a criação da pós-graduação.

76

A primeira experiência de Mestrado em Educação na UNEB ocorreu em parceria internacional com a Universidade do Quebec (Canadá), o que colocava desde já a recém criada UNEB, com visibilidade internacional, o que propiciou posteriormente parcerias com outros países para mobilidade e intercambio de alunos, professores e técnicos. O mestrado realizou-se no Campus I (Salvador) no período de 1987 a 1990 com foco principal na formação continuada dos docentes da própria universidade. Foram contemplados 24 docentes.

A demanda para a expansão da pós-graduação era necessária para atender o contingente baiano, pois naquela época tínhamos apenas um curso de mestrado em educação desenvolvido na UFBA. A Pós-Graduação em Educação (PGE) da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA foi a pioneira a oferecer o curso de pós-graduação em Educação na Bahia, em nível de mestrado, desde 1971 e em nível de doutorado foi recomendado pela CAPES em 1995 (NASCIMENTO, 2009).

A demanda de qualificação na pós-graduação na área de Educação cresceu, em especial, na medida em que se efetivou a exigência LDB de universalizar, em níveis de ensino superior, a habilitação do professor da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Para Boaventura (2009) a primeira iniciativa de mestrado na UNEB em parceria com a universidade canadense foi primordial para qualidade da educação baiana, pois as iniciativas de pós-graduação em educação em solo baiano eram bastante restritas naquela época, sobretudo no nível de mestrado. De acordo com o autor, professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFBA, participaram da experiência —em caráter de colaboração, proferindo palestras, compondo a comissão de apresentação de anteprojetos e projetos de pesquisa e oferecendo sugestões! (BOAVENTURA, 2009, p.189), e foi muito importante para a realização do programa.

Após três décadas a UNEB tem avançado muito na formação de pesquisadores e profissionais da educação cumprindo sua missão inicial com a educação do Nordeste. Atualmente, o número de Pós-graduação *Stricto Sensu* na UNEB tem alcançado nível elevadíssimo em quantidade e qualidade, no território baiano. Hoje contamos com 25 programas em nível de mestrado (acadêmico e profissional) e 05 em nível de doutorado,

distribuídos em diversos campi, sendo 4 na área de educação: Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA); Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia aplicadas à Educação (GESTEC); Programa de Pós-Graduação em Educação e

77

Contemporaneidade (PPGEduC) e Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

Entretanto, destacamos o programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, aprovado pela resolução nº 214 /98 de 24 de julho de 1998, do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão-CONSEPE, instituindo os programas em Nível de Especialização, Mestrado e Doutorado. O referido Programa, destaca-se em âmbito regional e nacional, na avaliação quadrienal da CAPES (2017) recebeu o conceito 5,0 (cinco) revelando suas potencialidades para formação de pesquisadores. No tópico 3.3.1 apresentamos de forma sucinta a formação do PPGEduC, e suas respectivas linhas de pesquisas.

3.3.1 O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

O Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC está vinculado ao Departamento de Educação do Campus I da UNEB em conformidade com o disposto na Resolução CONSEPE nº 214, de 24 de julho de 1998. O programa oferta cursos *Stricto Sensu* em nível de mestrado e doutorado e tem por finalidade a produção de conhecimentos na Área de Concentração Educação e Contemporaneidade, considerado o nível de formação em mestrado e doutorado (REGIMENTO PPGEduC, 2020).

Conforme o Regimento os objetivos do PPGEduC são:

- I) Contribuir para a elevação da competência acadêmica, científica e profissional da área de educação daqueles que atuam nas universidades, nas redes de ensino, no setor público, nas organizações não-governamentais e em outras modalidades organizacionais da sociedade civil, e para o desenvolvimento sustentável;
- II) Fomentar a pesquisa no âmbito dos processos formativos desenvolvidos na graduação, na pós-graduação *latu senso* e nas atividades de extensão;
- III) Formar profissionais para atuar na realidade educacional, em especial, nos territórios de identidade Estado da Bahia, marcados pela pobreza e desigualdade social, que visem a preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e histórico e o desenvolvimento humano;**
- IV) Proporcionar uma experiência acadêmica que contemple a formação do

pesquisador em educação e do docente da educação básica e universitária; e, V) Consolidar e ampliar intercâmbios e parcerias institucionais visando a cooperação acadêmica e técnica para o avanço do conhecimento, da ciência e tecnologia a Área de Concentração em Educação e Contemporaneidade (REGIMENTO PPGEduc, 2020, p. 2-3).

78

Sublinhamos o objetivo III do Regimento, porque ele foi apontado como objetivo geral no site do PPGEduc, apesar de o documento não fazer tal distinção. No site, esse objetivo é apresentado com a seguinte redação:

Formar profissionais para intervir em realidades educacionais nas diversas regiões do Estado da Bahia, em especial, e em outras regiões marcadas pela pobreza, pela desigualdade social e pelos desequilíbrios regionais, visando à preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e qualificação da educação (PPGEduc, UNEB, 2021).

Nota-se a preocupação com a ampliação da abrangência do Programa em contemplar outras regiões marcadas pela pobreza e desigualdade para além do Estado da Bahia. Entendemos que essa nova redação contempla a realidade alcançada nas pesquisas já desenvolvidas no Programa, as quais a partir dos intercâmbios tem se voltado também para análise de outros contextos, inclusive na relação Sul - Sul, como o exemplo da tese: —De Angola à Nilo Peçanha: traços da trajetória histórica de resistência dos povos do Kongo/Angola na região do baixo sull defendida por Mile Caroline Rodrigues Fernandes, em 2020, no âmbito do Programa.

De acordo com informações do site do PPGEduc, a sua organização e vida acadêmica —preservam o significado sociocultural e crítico do processo educativo e o caráter multirreferencial, pluricultural e interdisciplinar do referido processo. Organização esta que se apresenta por quatro (4) Linhas de Pesquisa, as quais expressam as temáticas-objeto que constituem o seu eixo-formativo – disciplinas, pesquisas, dissertações/teses e publicações (PPGEDUC, 2021).

As 4 Linhas de Pesquisa são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 4- Linhas de pesquisa do PPGEduc

Linha de Pesquisa	Descrição
-------------------	-----------

<p>(LPq) 1-Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.</p>	<p>Aprofunda questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios e seus impactos sobre as atividades e práticas educativas. Estuda os processos civilizatórios vinculados a formação do povo brasileiro, na negação de uma relação unívoca da escola e visão eurocêntrica de mundo. Trabalha a dimensão da memória como elemento constitutivo/construtor de identidades múltiplas, plurais e, no respeito a alteridade, busca a construção de uma ética de convivência, constituída tanto no interior da escola como fora dela.</p>
<p>(LPq) 2 - Educação, Práxis</p>	<p>Estuda questões epistemológicas e teórico-metodológicas,</p>

<p>Pedagógica e Formação do Educador.</p>	<p>historicamente situadas, com ênfase na formação do educador na contemporaneidade. Discute modos de organização dos distintos níveis e modalidades de ensino e suas interfaces com a profissão docente. Trata essas questões, na perspectiva de estudos nos campos da memória, histórias de vida, experiências, (inter) subjetividades, afetos, representações sociais, diversidades, práticas culturais de oralidade, leitura e escrita, bem como das infâncias, juventudes e adultez. Analisa a formação do educador implicado, investigativo e questionador de suas práxis educativas, na condição de sujeito que ressignifica o saber e o conhecimento, ancorados em epistemologias da formação do educador, articulando-as aos desafios políticos, sociais, culturais, éticos que emergem na contemporaneidade.</p>
<p>(LPq) 3 –Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável.</p>	<p>Estuda a relação Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável como constructo teórico e como ferramenta para o enfrentamento das desigualdades sociais tendo como base o entendimento da importância das representações e herança sociocultural das comunidades que respaldam as ações de investigação presentes no observatório de educação de jovens e adultos, na educação profissional, nos movimentos sociais, educação ambiental, no turismo de base comunitária e suas territorialidades. Discute a formação dos profissionais que atuam na gestão da educação, do território e do lugar. Trabalha na estruturação de aportes epistemológicos com base nos estudos de indicadores educacionais e das medidas de regulação do sistema educacional de forma a analisar criticamente os fundamentos da Política Educacional tendo em vista a gestão social dos territórios e a sustentabilidade econômica, social e ambiental.</p>

<p>(LPq) 4 – Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.</p>	<p>Compreende o Currículo como um processo originado nas diferentes formas de gerar e socializar conhecimento numa relação fundamental com a Epistemologia, implicados os seus efeitos e desdobramentos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais; bem como, os Processos Tecnológicos enquanto processos criativos e transformativos de base material e imaterial, oriundos da condição humana nos termos da Tecnogênese. Nesta medida, assume a Educação como discurso (laço) não científico (démarche), como base na transmissão do saber, com pragmáticas específicas, dinâmicas, modos elaborativos próprios e literalidades. Tais processos são geradores de produção de sentidos que implicam a relação fundamental e indispensável entre a Epistemologia e a Estética, bem como a Subjetividade e a Linguagem.</p>
---	---

Fonte: Site do PPGEduc (2021). Elaboração Própria do quadro.

Pela descrição é possível entender o caráter multirreferencial, pluricultural e interdisciplinar desse programa. Também foi possível identificar que a perspectiva da sustentabilidade é uma temática referencial para o mesmo, destacando assim, a importância dos estudos desenvolvidos pela Linha de Pesquisa Lpq3.

80

A Linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, atualmente são constituídos de sete (7) Grupos de pesquisa descritos a seguir: (1) EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação, Líder: Gabriela Sousa Rego Pimentel; (2) EdUReg: Educação, Universidade e Região, Líder: Nadia Hage Fialho; (3) Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, Líder: Antônio Dias Nascimento; (4) Grupo de Pesquisa Teoria Social e Projeto Político-Pedagógico, Líder: Eduardo José Fernandes Nunes; (5) Grupo de Pesquisa Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios, Líder: Avelar Luiz Bastos Mutim/ Vice-líder: Célia Tanajura Machado; (6) GIPRES: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis, Líder: Natanael Reis Bomfim e (7) SSEETU: Grupo Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo, Líder: Francisca de Paula Santos da Silva / Vice-líder: Natália Silva Coimbra de Sá.

No próximo capítulo apresentaremos o processo de criação e estruturação do GEPET, bem como informações gerais sobre sua atuação ao longo de uma década de existência. Para o desenvolvimento do capítulo utilizamos informações do registro do GEPET, no Diretório dos

Grupos de Pesquisa, do Site do GEPET (<http://gepet.uneb.br/>) e do artigo —Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios: Campo de Investigação e Práxis de um grupo de pesquisa (2010-2015)‡, publicado em 2018 por Mutim. Além disso, fizemos o registro de eventos/publicações recentes.