

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSA SUELEN OLIVEIRA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Uma
análise a partir da pedagogia freireana**

SOROCABA-SP
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSA SUELEN OLIVEIRA

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Uma
análise a partir da pedagogia freireana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Ambiental

Orientação: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

SOROCABA-SP
2024

Clarissa Suelen, Oliveira

A dimensão estética na Educação Ambiental: Uma análise a partir da pedagogia freireana / Oliveira Clarissa Suelen -- 2024.
150f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Banca Examinadora: Juliana Rezende Torres, Pâmela da

Silva Rosin, Simoni Tormohlen Gehlen, Ofelia Ortega

Fraile

Bibliografia

1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Estética. I. Clarissa Suelen, Oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a conclusão desta tese. Ela não seria possível sem o apoio e as contribuições generosas de muitas pessoas.

Em primeiro lugar, quero expressar meu profundo agradecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, pela orientação valiosa, pela paciência e pelo incentivo ao longo de todo o processo de pesquisa.

Aos membros da banca examinadora pela disponibilidade e pela gentileza em participar do meu processo de construção de conhecimento, seja na qualificação, pelos construtivos debates realizados, seja na defesa, pelas significativas e provocadoras considerações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que me ajudaram no processo de desenvolvimento deste trabalho e em toda a minha formação acadêmica.

Ao apoio financeiro concedido pela CAPES no início do meu doutorado para a viabilização desta pesquisa.

Às minhas queridas amigas do Programa, Fer, Dani e Elis, que trilharam comigo esse caminho árduo e gratificante que é o doutorado.

Aos meus amigos da vida, Pam, Rene, Rayssa, Mía e May que sempre foram minha válvula de escape para os dias fáceis e difíceis. Quero cultivar essas amizades para sempre!

Aos meus colegas de trabalho por compartilhar experiências e vivências.

À minha família, minha mãe e meu pai, que me proporcionaram tudo para eu estar onde estou hoje. Espero ser esse alicerce de amor e dedicação para meus filhos! Vocês são incríveis! Este doutorado é nosso. Aos meus irmãos e cunhados, que vivenciaram os dias de estudo e de escrita, além do auxílio constante, seja com uma palavra de incentivo, seja com ações diárias de carinho e afeto. Aos meus tios, tias, primos, sogros e minha avó, agradeço o contínuo apoio emocional, acadêmico e o encorajamento.

Ao meu marido, que constrói sua vida ao meu lado e me motiva a ser a minha melhor versão.

Aos meus filhos e meus sobrinhos, o amor por vocês é o que me move todos os dias! Vocês foram o combustível que impulsionou meu esforço durante os períodos desafiadores.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram, mesmo que indiretamente, para a conclusão desta tese. Cada pessoa teve um papel importante na jornada, e sou grata por todas as experiências compartilhadas.

RESUMO

A estética é um fator histórico muito presente no nosso cotidiano, mas pouco discutida quando o assunto é a educação. A indissociabilidade dos conceitos educacionais com os valores estéticos, é uma premissa a partir de uma perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, uma vez que os valores estão intrínsecos em qualquer parâmetro e dimensão da sociedade contemporânea. Nesta tese, os valores estéticos foram discutidos e articulados com o conceito de Educação Ambiental, o qual, em uma visão crítica, dialética e transformadora, compreende e defende que a visão de mundo dos sujeitos e de seus fatores sociais, culturais e históricos devem ser o alicerce do processo de construção de conhecimento nas instituições de ensino. Dessa forma, com base em pesquisas bibliográficas na literatura da área e vivências experienciadas, foram construídas categorias de análise (práxis autêntica, alteridade e sensibilidade crítico-humanizadora) para a investigação de exemplares de pesquisas sobre a temática, para analisar a pertinência das asserções, associada aos valores estéticos, no âmbito educacional. Para isso, realizou-se pesquisas em bancos de dados educacionais, livros e artigos que discorressem sobre esse assunto, permitindo assim, investigar um campo pouco explorado na academia. Os trabalhos analisados possuíam alguns elementos que consideram os aspectos estéticos. Entretanto, não havia uma contemplação explícita e, por diversas vezes, nem implícita, de todos os aspectos nos textos. Dito isso, entende-se que a temática envolvendo a relação de uma Educação Ambiental Crítica, numa perspectiva freireana, pautada no Materialismo Histórico e Dialético que contemple as questões estéticas, ainda é escassa no meio acadêmico. Assim, são sugeridos outros estudos que versem sobre o contexto e busquem denunciar os fatores de opressão, exploração, exclusão, vulnerabilidades e desigualdades escancaradas do sistema social vigente, e anunciem ainda proposições de transformações sociais que a educação tem a potencialidade de proporcionar, baseadas na práxis autêntica, na sensibilidade crítico-humanizadora e na alteridade entre os sujeitos, que visem a emancipação dos sujeitos e a humanização.

Palavras-chave: Estética; Humanização; Perspectiva Freireana; Educação Ambiental.

ABSTRACT

Aesthetics is a historical factor that is very present in our daily lives, but little discussed when it comes to education. The inseparability of educational concepts with aesthetic values is a premise from a perspective of Historical and Dialectical Materialism, since values are intrinsic to any parameter and dimension of contemporary society. In this thesis, aesthetic values were discussed and articulated with the concept of Environmental Education, which, in a critical, dialectical and transformative vision, understands and defends that the subjects' worldview and their social, cultural and historical factors must be the foundation of the knowledge construction process in educational institutions. In this way, based on bibliographical research in the literature of the area and experiences, analysis categories were constructed (authentic praxis, otherness and critical-humanizing sensitivity) for the investigation of examples of research on the subject, to analyze the relevance of the assertions, associated with aesthetic values, in the educational context. To this end, research was carried out in educational databases, books and articles that discussed this subject, thus allowing us to investigate a field little explored in academia. The works analyzed had some elements that consider aesthetic aspects. However, there was no explicit and, often, implicit contemplation of all aspects in the texts. That said, it is understood that the theme involving the relationship of Critical Environmental Education, from a Freirean perspective, based on Historical and Dialectical Materialism that addresses aesthetic issues, is still scarce in academia. Therefore, other studies are suggested that look at the context and seek to report the factors of oppression, exploitation, exclusion, vulnerabilities and wide open inequalities of the current social system, and also announce propositions for social transformations that education has the potential to provide, based on authentic praxis, in critical-humanizing sensitivity and in the alterity between subjects, that aim at the emancipation of subjects and humanization.

Keywords: Aesthetics; Humanization; Freirean perspective; Environmental education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Campanha publicitária de 2012 da <i>World Wildlife Fund</i> (WWF).....	40
Figura 2 - Foto da favela de Paraisópolis e do bairro Morumbi, 2004.....	59
Figura 3 - Ilusão de ótica	64
Figura 4 - Foto apresentada no dossiê de direitos humanos em 1997	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sistematização das macrotenências político-pedagógicas de Educação Ambiental	43
Tabela 2 - Dados levantados da pesquisa sobre referências bibliográficas	68
Tabela 3 - Sistematização das macrotenências político-pedagógicas de Educação Ambiental e Educação Ambiental Crítico-transformadora.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de trabalhos da CAPES selecionados pelos descritores: Freire, estética e Educação Ambiental	108
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso
ANA - Agência Nacional de Águas
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETESB – Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
CFC's – Clorofluorcarbonetos
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
EA – Educação Ambiental
EACT – Educação Ambiental Crítico-transformadora
ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental
FNMA – Fundo Nacional de Meio Ambiente
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA – Meio Ambiente
MEC – Ministério da Educação
MMA – Ministério do Meio Ambiente
ONGs - Organizações não-governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
SNUC – Sistema Nacional das Unidades de Conservação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WWF – *World Wide Fund for Nature* (em tradução livre de Fundo Mundial da Natureza)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2: HISTÓRICO E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	20
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	21
2.2 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	36
2.2.1 Macrotendências da Educação Ambiental Brasileira	37
2.2.2 Educação Ambiental Crítico-Transformadora (EACT)	45
CAPÍTULO 3: A PRESENÇA DA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	47
3.1 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO NA AXIOLOGIA	51
3.2 ENFOQUE ESTÉTICO	56
3.3 REVISÃO DE TRABALHOS SOBRE ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ..	66
CAPÍTULO 4: O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E SUA DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	73
4.1 A ESTÉTICA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA.....	83
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	95
4.2.1 Categoria de análise Alteridade	96
4.2.2 Categoria de análise Práxis autêntica	97
4.2.3 Categoria de análise Sensibilidade crítico humanizadora	101
CAPÍTULO 5: METODOLOGIA	105
5.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	106
5.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO ANALISADO	107
CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS EXEMPLARES	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	139

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Em toda a minha formação acadêmica, busquei me aproximar dos conceitos de Educação Ambiental (EA) e meio ambiente, tentando entender as relações entre os seres vivos e as relações sociais, culturais e históricas que os envolvem. Nesse processo, aos poucos, fui me descobrindo como pesquisadora da área e como uma pessoa em constante formação e transformação, tendo aprendido muito em toda a minha graduação, na minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

É a partir das minhas experiências na pós-graduação, como aluna especial na disciplina “Teorias Críticas e Políticas Emancipatórias” e, posteriormente, como aluna regular de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, sob a orientação da Prof^{ra}. Dr^a. Juliana Rezende Torres, que pude me aprofundar em questões mais específicas e filosóficas da Educação Ambiental Crítica. Assim, pude compreender muitos aspectos e perspectivas da EA dentro da área da Educação.

As disciplinas cursadas me auxiliaram a compreender um pouco mais acerca do universo da pós-graduação e as diferentes visões existentes dentro da área da Educação. Essa oportunidade de estudo, com bolsa de dedicação exclusiva¹, propiciou-me a oportunidade de vivência acadêmica e imersão na tríade: ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, entendi que a área em que gostaria de atuar era realmente aquela que tratasse das relações sociais entre as pessoas, pois sempre foi a que mais me sensibilizou e a que eu mais questioneei em relação aos padrões existentes.

Em meio a questionamentos e dúvidas, contei com grandes parceiros acadêmicos e professores que me auxiliaram nesse processo, com a sugestão de leituras e com discussões em grupos de pesquisas e de estudos, instigando a compreensão de todo o processo das relações interpessoais. Nessa busca, percebi que meu objetivo, de atingir o patamar de conhecimento desejado, não se realizaria, uma vez que não seria possível alcançá-lo, dado a todo o conhecimento existente sobre a educação. Esse fato parece óbvio, no entanto, ter ciência disso, transforma nosso pensamento. Essas questões, a impossibilidade de esgotamento devido às transformações, aos pensamentos, às vivências e aos olhares diferentes para um determinado assunto, me motivaram ainda mais e

¹ Bolsa de pesquisa de doutorado da CAPES.

também permitiram que eu começasse a ter a noção da dimensão desse universo de saberes existentes dentro da educação.

A leitura de livros e artigos de autores como Paulo Freire, Karl Marx, Juliana Rezende Torres, Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Marcos Nobre, Antônio Joaquim Severino, Adolfo Sánchez Vázquez, dentre tantos outros, ajudaram-me nessa empreitada de compreensão das relações sociais na área da Educação. Ademais, essas leituras, dentre outras tantas responsabilidades de uma jovem pesquisadora de mestrado, também contribuíram para meu amadurecimento nesse processo e permitiram compreender que o sistema social e econômico em que vivemos atualmente é extremamente excludente, misógino, machista, preconceituoso e, principalmente, desigual em inúmeras dimensões. Compreendi ainda que todas as pessoas são formadas nesse contexto, fazendo com que seja realmente difícil uma ruptura desses valores e princípios em uma pessoa adulta, bem como a superação dessas contingências.

Contudo, na escola, nós, professores, podemos ser facilitadores desse processo de superação, mediado pelas relações sociais, auxiliando no desvelamento a crianças e a adolescentes de toda essa desigualdade social, racial, econômica e cultural com fatos históricos que foram construídos dentro do sistema capitalista. Podemos auxiliar ainda, nesse processo, possibilitando o desvelamento juntamente aos educandos, dos limites de todo esse sistema, ao denunciar as falhas e apresentar também o anúncio de proposições e potencialidades de transformação, propiciando-lhes a possibilidade da mudança e da superação desse sistema excludente para um sistema inclusivo, coletivo, justo e, acima de tudo, humanizador.

Com essas questões em mente, surgiu a possibilidade da realização deste doutorado, permitindo, assim, apresentar para a academia e para a sociedade uma pesquisa que tivesse os princípios da coletividade e da humanização citados anteriormente. Dessa maneira, comecei a observar alguns fatores em meu entorno que auxiliariam nesse processo contínuo da superação.

Esteticamente, a sociedade capitalista impõe padrões sobre todos os corpos humanos, sobre os seus modos de agir, sobre a arte, sobre a cultura e até sobre como e o que pensar. Ao ligar a televisão, o celular ou o computador, nos deparamos com um bombardeio de produtos atrativos aos olhos e que prometem promover uma profunda satisfação e qualidade de vida, enchendo nossos olhos. Contudo, nos perdemos em nossos desejos e em nossas necessidades. Não sabemos mais o que realmente queremos, o que precisamos e o que querem que nós consumamos.

Todas essas questões impactam diretamente na Educação Ambiental e nos princípios de consumo e nas imposições da sociedade vigente. A ideia do belo e do feio é submetida ao estado de dominação imposto pela racionalidade instrumental capitalista. Essa ideia ilusória de ideal, portanto, acompanha a indústria cultural – processo de racionalização ocidental da cultura (Cf. Adorno e Horkheimer, [1947] 1985) – e os padrões impostos por ela – através do capitalismo –, sendo suscetível às suas mudanças no decorrer das décadas.

Com essas inquietudes sobre os processos políticos, éticos e estéticos, em conversa com meu orientador, decidimos abordar sobre os princípios da axiologia, já que discutem e discorrem sobre os pilares políticos, éticos e estéticos, consonante ao que estudei em minha trajetória, possibilitando assim articular esses princípios com a Educação Ambiental alicerçada nos princípios de Paulo Freire de Educação.

A estética está muito presente em nosso cotidiano, seja em um anúncio de algum produto na televisão, seja em uma embalagem de alimento, seja nas roupas, seja na arte, seja na paisagem de uma cidade, seja na cultura de uma população. O conceito de estética empregado neste trabalho, é de uma estética com sensibilidade, com criticidade, com uma perspectiva humanizadora e empreendida com uma proposta de transformação social, uma vez que os preceitos freireanos permeiam esta pesquisa. Dessa forma, os conceitos de Investigação Temática (Freire, 1982), Temas Geradores (Freire, 1982), Falas Significativas, Redes Temáticas (Silva, 2004) e Momentos Pedagógicos (Delizoicov, 1992) foram discutidos nesta tese aliados aos conceitos de Educação Ambiental crítica.

A Educação Ambiental compreendida em sua criticidade é uma ferramenta fundamental para a transformação social, já que pode vir a desmitificar esses valores associados ao consumismo, à ideologia burguesa, à extração de recursos e, conseqüentemente, à desigualdade social e à humanização dos sujeitos. Dessa forma, a EA, pautada nos princípios de Paulo Freire, vincula-se aos valores de humanização dos sujeitos no processo educativo, visando à emancipação dos mesmos, para que ocorra a possibilidade de transformação da sociedade e a quebra dos valores estéticos intrínsecos a ela.

As questões ambientais frequentemente envolvem perspectivas controversas. A busca incessante por crescimento econômico e lucro do sistema capitalista resulta em exploração excessiva dos recursos naturais, degradação ambiental, mudanças climáticas, desigualdades sociais, vulnerabilidade socioambientais e muitas outras disparidades econômicas, culturais e sociais. A Educação Ambiental Crítica adota uma abordagem

dialógica, facilitando o diálogo respeitoso e a análise crítica de diferentes pontos de vista em relação às questões ambientais.

A arte tem desempenhado um papel fundamental na formação e na expressão das sociedades ao longo da história, exercendo influências tanto positivas quanto negativas na estética e na cultura. A arte é uma forma poderosa de expressão cultural, refletindo as tradições, os valores e as identidades de uma sociedade. Ela auxilia a preservar e a transmitir conhecimentos, contando histórias e documentando eventos importantes. Movimentos artísticos, como o Renascimento, foram catalisadores para avanços em diversas áreas, incluindo a Ciência e a Filosofia.

Ela pode, ainda, ser usada como ferramenta de manipulação, especialmente em contextos políticos, para influenciar a opinião pública: uma propaganda artística tem o potencial de distorcer a realidade e ser empregada para promover agendas prejudiciais. Algumas formas de arte são passíveis de perpetuar estereótipos e preconceitos existentes na sociedade, bem como representações negativas podem contribuir para a marginalização de certos grupos. Diferenças culturais e estéticas são capazes de levar a conflitos, nos quais uma forma de arte é mal compreendida ou mal recebida por outra cultura, permitindo gerar tensões e desafios na apreciação mútua. Em alguns casos, a massificação da arte para atender a demandas comerciais pode levar à desvalorização da criatividade e da originalidade em prol do lucro, podendo comprometer a integridade artística.

No entanto, o contato com a arte muitas vezes leva à introspecção e à reflexão, de modo a promover o autoconhecimento e a compreensão do mundo ao redor. Artistas frequentemente abordam questões sociais, políticas e filosóficas, incentivando o público a refletir sobre elas. Dessa forma, a arte pode gerar empatia ao apresentar perspectivas diferentes e experiências de vida diversas. Fotografias, pinturas e obras literárias, por exemplo, podem sensibilizar as pessoas para realidades desconhecidas.

Ou seja, a arte sempre esteve presente na estética da sociedade no desempenho de papéis complexos e multifacetados. Enquanto enriquece a cultura e promove a expressão individual, a arte também pode ser uma ferramenta poderosa que molda perspectivas, influencia comportamentos e, em alguns casos, contribui para desafios sociais. Com essas colocações, esta pesquisa é orientada pelas perguntas: “Quais as dimensões estéticas que fundamentam o processo de investigação temática com o olhar sobre a Educação Ambiental Crítica?”; e “Em que medida a estética tem potencial presença em uma Educação Ambiental orientada pela Pedagogia Freireana?”. Assim, esta tese tem a

intencionalidade de abarcar os processos axiológicos, com ênfase na questão estética, visando à articulação desse contexto com a Educação Ambiental, de modo a buscar compreender os limites e as potencialidades dessa articulação e sugerir ainda proposições construtivas que de fato contribuam para a temática.

Dessa forma, os objetivos deste trabalho são: Explorar o conceito estético e contextualizá-lo no conjuntura do Materialismo Histórico e Dialético e suas aproximações com uma Educação Ambiental pela perspectiva freireana; Analisar a estética como uma dimensão relevante e fundamental na Educação Ambiental, explorando como as percepções estéticas impactam a compreensão e a abordagem de questões ambientais; Identificar e definir categorias de análise relevantes para a pesquisa, explorando a literatura especializada e os debates acadêmicos sobre a estética e a educação ambiental; Analisar a relevância e a interrelação entre as categorias de análise (práxis autêntica, alteridade e sensibilidade crítico-humanizadora), a estética e a educação ambiental, visando compreender como esses elementos podem ser integrados de maneira significativa e humanizadora para a educação em contextos de pesquisa; Avaliar criticamente a aplicação de categorias de análise estética em trabalhos acadêmicos anteriores no campo da Educação Ambiental, com ênfase na perspectiva freireana, identificando lacunas, desafios e oportunidades para o aprimoramento dessas abordagens; E contribuir para o desenvolvimento teórico da Educação Ambiental, numa perspectiva crítica e humanizadora, ao propor abordagens reflexivas que considerem as categorias de análise e estética como ferramentas integradas de análise e interpretação.

Assim, o **Capítulo 2: Histórico e Tendências da Educação Ambiental**, é dedicado à Educação Ambiental e seu histórico, uma vez que o conhecimento do processo histórico da temática é de suma importância para a compreensão do tema geral, em razão da relevância da construção histórica, principalmente, no Materialismo Histórico e Dialético e para depreendermos a evolução do pensamento e das práticas relacionadas à preservação do meio ambiente. A Educação Ambiental desempenha um papel crucial na conscientização das pessoas sobre questões ambientais e na promoção de comportamentos sustentáveis no âmbito social, cultural e econômico. Sendo assim, entender o histórico da Educação Ambiental permite contextualizar as mudanças nas perspectivas sociais e nas preocupações ambientais ao longo do tempo, e a identificar como as abordagens evoluíram ajudaram a adaptar estratégias educacionais de maneira mais coerente.

São apresentadas, ainda no **Capítulo 2**, as Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira e alguns conceitos, como Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade, que permeiam todo o contexto da Educação Ambiental. Nesse capítulo, também é caracterizada a Educação Ambiental Crítico-transformadora, a qual balizou os estudos subsequentes da pesquisa.

O **Capítulo 3: A Presença da Estética na Educação Ambiental** permeia a discussão sobre a axiologia em uma visão geral de modo a contextualizar as percepções gerais da temática. Posteriormente, especifica-se a axiologia numa visão do Materialismo Histórico e Dialético, visão ao qual é defendida nesta tese, juntamente com o enfoque estético da temática. O Materialismo Histórico e Dialético é uma abordagem filosófica associada ao pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels cuja perspectiva busca compreender a dinâmica social, histórica e econômica, enfatizando o papel dos fatores materiais na evolução e história das sociedades.

Quando consideramos o enfoque estético dentro do Materialismo Histórico e Dialético, podemos examinar como as relações sociais e a produção material influenciam as manifestações artísticas e estéticas. Como consequência, foi realizada uma análise bibliográfica de trabalhos que abordam a temática da Educação Ambiental Crítico-transformadora e da estética, para que a ponte entre os conceitos fosse construída no tópico seguinte. E por fim, foi abordada a Educação Ambiental Crítico-transformadora na perspectiva da estética, considerando a construção empreendida dos tópicos anteriores.

Já no **Capítulo 4: O Processo de Investigação Temática e Sua Dimensão Estética na Educação Ambiental**, como o próprio nome diz, foi construída uma relação do processo de Investigação Temática com a dimensão estética na EA. Esse processo refere-se, portanto, a uma abordagem que busca compreender e explorar alternativas para questões ambientais por meio da investigação crítica, participativa e humanizadora. A dimensão estética na Educação Ambiental não apenas destaca a beleza do ambiente, mas também discute o que é belo ou feio, quem determina essa beleza ou feiura e busca impulsionar a transformação social do sistema vigente para um mais justo social e economicamente.

Ao envolver as pessoas esteticamente, cria-se um impulso para ações que objetivam a sustentabilidade, a preservação do meio ambiente e o fim das desigualdades sociais e culturais. Ou seja, a Investigação Temática na Educação Ambiental, quando combinada com a dimensão estética, proporciona uma abordagem holística e envolvente para tratar questões ambientais, conectando-se emocionalmente com as pessoas e com

intuito de promover uma apreciação mais profunda da beleza e da feiura, e da importância do meio ambiente como fator social, cultural histórico, econômico, político, estético e ético.

Ainda no **Capítulo 4**, foram construídas, a partir da fundamentação teórica mencionada anteriormente, categorias de análise de pesquisa para permear a análise dos exemplares selecionados no **Capítulo 5** e para compor o **Capítulo 6**. As categorias de análise desempenham um papel crucial em uma pesquisa, proporcionando estrutura e organização para a interpretação e a compreensão dos dados coletados. Essas categorias são elementos fundamentais que permitem ao pesquisador identificar padrões, relações e significados relevantes dentro do material analisado. Ao criar categorias relacionadas à pergunta de pesquisa, o pesquisador mantém o foco nos objetivos e na relevância do estudo.

No **Capítulo 5: Metodologia** foi sintetizada a metodologia da pesquisa, abordando a discussão necessária sobre a Análise Crítica do Discurso – importante recurso para pesquisas em consonância com a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético –, ao trazer a notoriedade da análise de exemplares para trabalhos acadêmicos. A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma metodologia de pesquisa que se concentra na análise de textos, discursos e práticas linguísticas para desvelar relações de poder, ideologias e construções sociais.

A ACD combina elementos da Linguística, da Teoria Social e dos Estudos Culturais, visando compreender como o discurso contribui para a produção e a reprodução de estruturas sociais e ideológicas. Essa abordagem oferece uma metodologia robusta para explorar como o discurso possibilita a construção social de significados, ideologias e relações de poder. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e contextual, essa metodologia é valiosa para pesquisadores interessados na compreensão profunda das dinâmicas sociais e linguísticas.

Ainda no capítulo em questão, realizou-se uma contextualização dos textos que foram analisados no capítulo seguinte e os percursos metodológicos que permearam a pesquisa. A apresentação do percurso metodológico em uma pesquisa é uma etapa crucial e estratégica que desempenha um papel fundamental na compreensão e na avaliação do estudo. Essa seção fornece uma explicação detalhada de como a pesquisa foi planejada, conduzida e analisada, oferecendo transparência e rigor ao processo.

Por fim, no **Capítulo 6: Análise dos Exemplares**, foram analisados os exemplares pertinentes selecionados para contemplar a investigação sobre a relação da

Educação Ambiental Crítica, com a Investigação Temática e toda a Perspectiva Freireana, bem como as categorias de análise construídas no **Capítulo 4** (práxis autêntica, alteridade e sensibilidade crítico-humanizadora). Isso foi realizado à luz da discussão construída nos **Capítulos 3 e 4**, considerando os aspectos da Educação Ambiental Crítico-transformadora e da estética, em uma visão baseada na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético.

CAPÍTULO 2: HISTÓRICO E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O intuito deste capítulo é trazer para o debate informações e referenciais teóricos relevantes sobre o histórico e as tendências da Educação Ambiental para fomentar e embasar as discussões que serão empreendidas ao longo desta tese. Portanto, o movimento de construção de cada capítulo é dialógico, estando em consonância com a metodologia do Materialismo Histórico-dialético aqui empregada.

Atualmente, o termo Educação Ambiental está muito presente em nosso cotidiano, de modo a ser abordado com frequência em escolas, campanhas publicitárias, projetos ambientais e em muitos espaços públicos e privados. A temática da EA ganhou espaço nas discussões e vem crescendo e se fortalecendo, tanto nas discussões simples entre as pessoas comuns quanto nas grandes reuniões mundiais (Pádua, 2010).

Em meados dos anos de 1960, o termo Educação Ambiental foi utilizado pela primeira vez (Cf. Cunha, 2005). Todavia, é importante salientar que ele abarca inúmeras interpretações ao longo de sua história na literatura e na sociedade. Dessa forma, irei contextualizar como essas diferentes concepções foram construídas e as intencionalidades acerca delas, apresentando um breve histórico sobre a temática.

A Educação Ambiental é uma ramificação da grande área da Educação. Sendo assim, sua especificidade é caracterizada por valorizar o meio ambiente e as interações que nele ocorrem. A primeira vez em que se tem registros sobre como e por que estudar o meio ambiente foi em 1869, com Ernst Haeckel, que propôs o termo “Ecologia”, referindo-se à interação do meio ambiente com os seres vivos e às espécies que nele vivem (Bonilla, 2010).

Até então, meio ambiente era caracterizado por apresentar apenas características naturais e questões sobre a natureza em si, fauna e flora. Em 1981, o órgão da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), definiu, na Lei 6.938/81, o conceito de meio ambiente como “o conjunto de condições, leis, influências e infraestrutura de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (Brasil, 1981, p. 01).

Com o passar do tempo, os estudiosos sobre o assunto começaram a enxergar além dos fatores naturais e biológicos. Para Guimarães (2006, p. 13), por exemplo, “Meio Ambiente é um conjunto complexo como uma unidade que contém a diversidade em suas relações antagônicas e complementares de forma muitas vezes simultânea”. O autor considera, aqui, as relações entre os seres vivos e não vivos em sua conceituação.

Já Silva (2000, p. 20), o define como a “interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas”. Nessa definição, são discutidos os fatores artificiais e culturais, para além dos naturais, ampliando as dimensões que concernem o meio ambiente em toda a sua complexidade. Para chegar a essas definições de meio ambiente articuladas à concepção de Educação Ambiental, os autores em questão acompanharam toda a literatura em torno do termo, seu desenvolvimento e sua historicidade.

É dessa maneira que Reigota (1998), em seu livro **Meio Ambiente e Representação social**, versa sobre o conceito de meio ambiente como representação social, definindo-o como “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído” (Reigota, 1998, p. 154).

Ou seja, para o autor, o meio ambiente é determinado pelos grupos sociais em seu tempo e espaço, a partir das experiências e dos conhecimentos vividos. Dessa forma, é necessário enxergá-lo de maneira contextualizada, ampla e com muitas dimensões, “como resultado da dialética das relações entre os grupos sociais e o meio natural construído, aplicando um processo de criação permanente, que estabelece e caracteriza culturas em tempos e espaços específicos” (Reigota, 1998, p. 155). Assim, com uma conceituação mais definida sobre meio ambiente, podem ser introduzidos os conceitos de Educação Ambiental.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Da mesma maneira que o termo meio ambiente possui um caráter polissêmico, como vimos, o termo Educação Ambiental também é e tem sua historicidade. Antes de se intitular como “Educação Ambiental”, o seu significado já vinha sendo construído ao longo dos anos, desde a primeira Carta Régia do Brasil, com as normas disciplinares para o corte de madeira, implantada em 1542 e conhecida como a Lei 601, editada por D. Pedro II, proibindo a exploração florestal (Ramos, 1996).

Desde então, criou-se uma preocupação diante dos cenários de ambientes naturais, com objetivos e intencionalidades políticas, éticas e estéticas das épocas. Com um grande salto na história, em 1872, nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, foi criado o primeiro Parque do Mundo, “*Yellowstone*”. Este parque foi um primeiro passo a

favor do meio ambiente natural, na época, com o intuito de preservar a rica fauna e flora da região de exploração humana (Ramos, 1996).

A partir desse momento, muitos parques e espaços naturais foram determinados como espaços de preservação ou conservação, e Organizações não-governamentais (ONGs) em prol da conservação da natureza foram criadas, como indícios de uma preocupação com o ambiente natural. Essas preocupações surgiram, não por coincidência, mas ao mesmo passo dos grandes “acidentes” ambientais.

Como exemplo disso, o chamado “Grande Nevoeiro” de Londres marcou a história da cidade e de todo o mundo em 1952. O acidente envolveu a poluição do ar, cuja causa foi o crescimento exponencial da queima de combustíveis fósseis das indústrias e dos transportes, provocando a morte de milhares de pessoas e se tornou um marco de uma grande preocupação com a qualidade do ar no mundo inteiro. Em 1956, o parlamento inglês aprovou a Lei do Ar Puro com a finalidade de reduzir o ar denso poluído, principalmente pela queima de carvão no inverno (MMA, 2018).

Em 1960, os Estados Unidos da América foram inundados por protestos a favor da manutenção do meio ambiente natural preservado, da preservação da biodiversidade, do descarte correto de resíduos sólidos urbanos e de inúmeras pautas vinculadas diretamente à natureza, provocando o surgimento do ambientalismo no país. Logo após, em 1965, pela primeira vez em que se tem registros, a expressão “Educação Ambiental”, foi utilizada durante a Conferência de Educação na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, com o termo em inglês, *Environmental Education*. A partir dessa citação, a Educação Ambiental teve sua primeira aparição e foi alvo de inúmeras interpretações (Cunha, 2005).

Desde então, ela entrou em pauta nas grandes reuniões globais sobre os problemas climáticos e sobre as resoluções das relações dos países. Em 1968, o Clube de Roma – reunião realizada com membros, entre homens, mulheres, políticos, físicos, cientistas que compartilhavam a preocupação do futuro do planeta, com iniciativa do empresário italiano Aurelio Peccei (1908-1984) e do cientista escocês Alexander King (1909-2007) – utilizou-se de análises e avaliações de risco para o futuro, visando identificar os problemas cruciais do planeta, com a promoção de alternativas para apresentar aos órgãos públicos e aos tomadores de decisões (Lima, 2012).

Do Clube de Roma foi realizado um relatório muito polêmico, nomeado *The Limits to Growth* (Os Limites do Crescimento), o qual nada mais é do que a manifestação dos ideais do Clube. Este relatório chega à conclusão de que “se a população mundial

continuasse a consumir como na época, por consequência da industrialização, os recursos se esgotariam em menos de 100 anos” (Lima, 2012, p. 01).

Ele obteve repercussões maximizadas, pois no mesmo ano de sua publicação – 1972 – foi realizada a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano (conhecida como Conferência de Estocolmo), preceituada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Estocolmo, capital da Suécia. Esta conferência tinha por objetivo a preservação e a melhora do meio ambiente natural. O relatório presidido em Roma foi muito discutido e criticado, já que ia de encontro dos interesses políticos dos grandes governantes dos países desenvolvidos, os quais queriam o desenvolvimento a qualquer custo. O diretor-geral do Clube de Roma, Alexandre Linhares, relatou que:

O impacto político foi enorme. Um dos que criticaram veementemente foi George Bush pai (na época, embaixador da ONU). Ele, assim como outros líderes, acreditava que tínhamos petróleo para milhares de anos. Essa vertente dizia que o Clube de Roma queria criar limites para o crescimento econômico (Lima, 2012, p. 01).

Antes da Conferência de Estocolmo e da repercussão do documento produzido pelo Clube de Roma, em 1971, aconteceu a Convenção de Ramsar, no Irã. Ela foi um tratado intergovernamental de conservação e de uso sustentável das zonas úmidas e dos recursos naturais, tendo como principal objetivo a preservação da fauna e flora que viviam em zonas úmidas (Granziera, 2006). Essa convenção fortaleceu ainda mais a compreensão da Educação Ambiental como um fator meramente natural.

Apesar da polêmica, em 1972, envolvendo a Conferência de Estocolmo, também conhecida como Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, foi nela que a Educação Ambiental foi de fato levada em consideração e incluída como recomendação para a capacitação dos professores para suprir as necessidades dos debilitados recursos didáticos e pedagógicos sobre a temática, incrementando assim, no desenvolvimento e no fortalecimento da Educação Ambiental nas escolas e em toda a comunidade. Para que toda reformulação na educação acontecesse, foi designado a um órgão da ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o cumprimento dessa nova etapa da concepção educacional (Garagorry, 2005).

Com essa missão, a UNESCO procurou tratar a Educação Ambiental como uma abordagem interdisciplinar nos currículos das escolas. Seus pesquisadores entenderam que a Educação Ambiental compreendida em apenas uma única disciplina no currículo não condiz com a proposta de uma Educação Ambiental de fato, que preza pela

interdisciplinaridade, já que seu contexto transpassa por todos os assuntos e as temáticas. Essa constatação influenciou a lei, que mais tarde foi instituída Lei n.º 9.795/99. De acordo com o art. 10, §1º, desta lei, dispõe que: “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (Araújo, 2007, p 23).

A Conferência de Estocolmo foi de fato uma conferência internacional de grande importância e impacto no mundo e na política. Porém, apesar de vários grandes feitos serem propostos e aceitos nessa conferência, muitos deles não foram colocados em prática e não suprimiram, efetivamente, as expectativas que lhe foram incumbidas. Ambientalistas afirmam que foi um grande passo, porém, se houvesse um compromisso maior das potências com o que foi decidido, a mudança poderia ter sido melhor e mais efetiva (Albuquerque, 2006).

É importante ressaltar que, nessa conferência, os assuntos como fome, miséria e subnutrição já estavam na pauta de discussão, sendo articulados aos fatores social, político e econômico na somatória ambiental. Contudo, não há registros de indagações das contradições do sistema social do capitalismo, das suas incongruências e da polarização.

Na Holanda, em Haia, em 1974, realizou-se o primeiro Congresso Internacional de Ecologia. Nesse evento, ocorreu a primeira menção oficial sobre a camada de ozônio, ao alertar o mundo das consequências e da possibilidade de sua redução pelo uso de Clorofluorcarboneto (CFC's). No mesmo ano, aconteceu o Seminário de Educação Ambiental, em Jammi, na Finlândia, que reconheceu a Educação Ambiental como educação integral e permanente, sendo um grande passo para a Educação Ambiental nas escolas (Araújo, 2007).

Em 1975, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) juntamente com a UNESCO, como consequência da Conferência de Estocolmo (a qual a UNESCO ficou incumbida de promover os processos educacionais em torno das questões ambientais e Educação Ambiental), promoveram o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), com o intuito de estimular o desenvolvimento da Educação Ambiental na educação. Alguns de seus objetivos eram:

- a) promover o intercâmbio de ideias, informações e experiências em educação ambiental entre as nações e regiões do mundo;
- b) promover o intercâmbio de ideias, informações e experiências em educação ambiental entre as nações e regiões do mundo;

- c) fomentar o desenvolvimento e a coordenação de atividades de pesquisa, para melhor compreensão dos objetivos, conteúdos e métodos da Educação Ambiental;
- d) favorecer o desenvolvimento e a avaliação de novos materiais, currículos, programas e instrumentos didáticos no campo da Educação Ambiental;
- e) impulsionar o treinamento ou atualização de pessoal-chave para o desenvolvimento da Educação Ambiental, tal como professores, planejadores, pesquisadores e administradores educacionais;
- f) oferecer assistência técnica aos Estados membros no desenvolvimento de programas de Educação Ambiental (Garagorry, 2005, p. 24).

Ainda em 1975, a UNESCO, promoveu um Encontro Internacional em Educação Ambiental em Belgrado, na Iugoslávia, o qual foi uma consequência direta da Conferência de Estocolmo. Este encontro foi realizado a fim de reformular os princípios e as recomendações da PIEA, contando com especialistas de 65 países para a formulação de um programa internacional de Educação Ambiental. Com o intuito de aprimorar a implantação da Educação Ambiental de maneira interdisciplinar, os pesquisadores da UNESCO construíram um ideal voltado ao ensino focado nos interesses de cada região, pensando globalmente, mas com ação local para vivenciá-la nas escolas. Foi nesses termos que foi escrita a “Carta de Belgrado”, a qual afirma que

Governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novas abordagens para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio do mundo, mas tudo isso não passa de soluções de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Esta implicará um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e entre o sistema educacional e a sociedade em geral (Araújo, 2007, p. 34).

Um grande avanço acadêmico adquirido no Brasil em 1977, foi a disciplina de Ciências Ambientais que passou a ser obrigatória em todos os cursos de engenharia das nossas universidades. Isso fez com que o tema fosse abordado, não de modo interdisciplinar como antes proposto, mas como uma introdução do tema nas grandes universidades (Pádua, 2010).

No final do mesmo ano, ocorreu a Conferência de Tbilisi, na Geórgia. Ela foi uma outra grande Conferência Internacional sobre Educação Ambiental organizada pela UNESCO em colaboração com o PNUMA (Garagorry, 2005). A importância dessa conferência está descrita na Declaração Oficial de Tbilisi, em que se destaca um trecho:

Uma vez compreendida devidamente, a educação ambiental deve constituir um ensino geral permanente, reagindo às mudanças que se produzem num mundo em rápida evolução. Esse tipo de educação deve

também possibilitar ao indivíduo compreender os principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva visando à melhoria da vida e à proteção do meio ambiente, atendo-se aos valores éticos. Ao adotar um enfoque global, fundamentado numa ampla base interdisciplinar, a educação ambiental torna a criar uma perspectiva geral, dentro da qual se reconhece existir uma profunda interdependência entre o meio natural e o meio artificial. Essa educação contribui para que se exija a continuidade permanente que vincula os atos do presente às consequências do futuro; além disso, demonstra a interdependência entre as comunidades nacionais e a necessária solidariedade entre todo o gênero humano (Documento oficial da Declaração da Conferência de Tbilisi, 1977, p. 01).

As intenções da Conferência de Tbilisi incluíam assumir as responsabilidades de todas as catástrofes ambientais ocorridas e preparar o ser humano para ter a percepção de que o mundo caminha para um abismo, caso as atitudes dos governantes continuassem as mesmas no que dizia respeito às questões socioambientais. Sendo assim, as concepções da Educação Ambiental são injetadas nas escolas e na sociedade, de forma a ajudar inicialmente na mudança do pensamento consumista e egoísta, reconhecendo os valores biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais que o meio ambiente pode acrescentar na vida do ser humano. São as medidas tomadas na conferência, em prol de mudanças, até então ainda não realizadas, sobre a Educação Ambiental dos países:

- 1º Convoca os Estados-membros a incluírem em suas políticas de educação, medidas visando incorporar um conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas, com bases nos objetivos e características mencionadas anteriormente;
- 2º Convida as autoridades educacionais a intensificarem seu trabalho de reflexão, pesquisa e inovação no que tange à educação ambiental;
- 3º Incentiva os Estados-membros a colaborar nessa área, principalmente através do intercâmbio de experiências, pesquisas, documentação e materiais, colocando, além disso, os serviços de formação à disposição do corpo docente e dos especialistas de outros países;
- 4º Estimula, finalmente, a comunidade internacional a dar uma generosa ajuda para fortalecer essa colaboração numa área de atuação que simboliza a necessária solidariedade de todos os povos, e que pode considerar-se como particularmente alentadora na promoção do entendimento internacional e da causa da paz (Documento oficial da Declaração da Conferência de Tbilisi, 1977, p. 02).

Observa-se que as suas resoluções se dirigem, exclusivamente, aos governantes dos países, ao considerar que atitudes coletivas podem ter grande impacto na problemática socioambiental. Ainda, voltando seus esforços à Educação Ambiental da população, reforça-se mais ainda esse caráter coletivo e totalizante da temática.

Em 1979, ocorreram dois importantes eventos sobre Educação Ambiental no mundo. De um lado, a primeira Conferência de todas as nações da União Soviética sobre Educação Ambiental e de outro, o Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina em San José, Costa Rica (Araújo, 2007).

Já em 1980, aconteceram vários eventos ao redor do mundo sobre a temática, tais como: o Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental, para Europa e América do Norte, frisando a importância do intercâmbio de informações e experiências; o Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes, Manama, Bahrein, realizado pela UNESCO em parceria com o PNUMA; e a Primeira Conferência Asiática sobre Educação Ambiental em Nova Delhi, na Índia. Assim, o mundo se mobilizava para atender às exigências sobre a Educação Ambiental impostas pelos maiores órgãos responsáveis pelo assunto. Inclusive, foi proposto ao Papa vigente na época, que São Francisco fosse reconhecido como o Santo Padroeiro da Ecologia, por ser um santo que viveu em prol da proteção e afeto da fauna e flora (Ramos, 1996). No entanto, essas ações ainda partiam de uma visão de Educação Ambiental limitada ao contexto natural.

Em 31 de agosto de 1981, no Brasil, o então Presidente João Figueiredo sancionou a Lei n.º 6.938, que dispunha sobre a política ambiental no país. O artigo 2º relatava que “a Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana [...]” (Brasil, 1981, p. 01). Este artigo evidencia o reconhecimento do Brasil, tardiamente, da necessidade de conservar o ambiente natural para uma próspera vida humana, mas ainda com intencionalidades e pretensões estritamente limitadas ao natural e voltados a uma adaptação ao sistema social vigente.

A UNESCO, responsável pela Educação Ambiental do mundo, realizou muitos estudos e eventos para a disseminação global da Educação Ambiental. Em 1985, a UNESCO realizou seu 10º Programa Internacional de Educação, mostrando seus resultados e ganhos desde sua criação até aquele ano. Um desses ganhos foi a introdução oficial da Educação Ambiental nos planos educacionais, políticos e na legislação em quarenta países, entre seminários internacionais e regionais, treinamentos, conferências, missões e projetos de pesquisa, comprovando o seu crescimento e seu fortalecimento constante, juntamente com o crescimento da conscientização ambiental pelo mundo (Ramos, 1996).

Porém, em 1986, uma enorme falha ocorreu nessa jornada pelo meio ambiente natural que alguns países demonstravam fazer. Em abril, aconteceu uma gigantesca explosão do reator número 4 da Usina de Chernobyl, na antiga União Soviética, sendo o maior acidente nuclear da história desse tipo de energia. Até hoje, ele é lamentado e estudado. Sabe-se que o acidente provocou uma nuvem radioativa que atingiu 5 países europeus, matando de 7 a 10 mil pessoas e afetando 4 milhões. Alega-se ter escapado 80% do combustível atômico (Ramos, 1996).

Já no Brasil, no mesmo ano, grandes feitos pela Educação Ambiental eram realizados, dentro da perspectiva da preservação do meio ambiente natural. O Programa Nacional de Controle de Emissão Veicular foi promulgado pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), se estabelecendo em 1989 por atrasos em acordos com as indústrias automobilísticas. Também em 1986 ocorreu, em São Paulo, o Seminário Internacional de Desenvolvimento Sustentado e Conservação de Regiões Estuarino-Sagunares, com o objetivo de alertar que não eram apenas a Mata Atlântica e a Amazônia que mereciam destaques na conservação, mas também os manguezais, os quais eram usados como aterros. Em Brasília, na Universidade de Brasília (UnB), realizou-se o primeiro Seminário Nacional do Meio Ambiente com o intuito de integração da universidade com o meio ambiente (Araújo, 2007).

Em 1987, foi divulgado o Relatório da Comissão Brundtland realizado pela ONU e instituído no Brasil como “Nosso Futuro Comum”, que soube abordar e trazer à tona assuntos muito importantes, agora não mais com a terminologia de importância da preservação e da conservação do meio ambiente natural, mas com uma nova nomenclatura, do **desenvolvimento sustentável**. Nesse relatório, alegava-se que o desenvolvimento não precisa ser freado para que se possa conservar a natureza, mas que eles, desenvolvimento e meio ambiente, podem caminhar juntos por meio da sustentabilidade.

O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades. Em sua essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, o direcionamento dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão em harmonia e reforçam o atual e futuro potencial para satisfazer as aspirações e necessidades humanas (ONUBR, 2012, p. 01).

O conceito de **desenvolvimento sustentável** é controverso numa perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, pois, segundo essa visão de mundo, da qual

compartilho, não há como haver um desenvolvimento nos moldes capitalistas – de extração de recursos naturais, de maior consumo de toda a população, gerando desigualdades, acumulação de riquezas e um número enorme de resíduos sólidos – com a sustentabilidade, que preza pela disponibilidade de recursos para todos, pela qualidade de vida coletiva e bem-estar dos seres humanos, articulados ao bem-estar do meio ambiente natural. Essa discussão será desenvolvida de modo aprofundado nos demais capítulos da tese.

No ano de 1987, outro acidente com devastação ambiental aconteceu, dessa vez no Brasil, em Goiás. Quatro pessoas morreram, dezenas foram contaminadas e sofrem até hoje com as consequências da contaminação com radiação atômica que ficou conhecida no mundo inteiro pelo nome de “Césio 137”. Devido à falta de informação de um funcionário que trabalhava em um ferro velho, o isótopo foi manipulado por inúmeras pessoas e levado para uma área habitada, resultando na contaminação por inalação, contato direto e indireto com o isótopo (Wascheck, 2007). Em razão da falta de informação que ocasionou esse incidente, na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, um capítulo fora dedicado exclusivamente ao Meio Ambiente.

Na cidade de São Paulo também foram tomadas medidas para minimizar os impactos ambientais da população. A Secretaria do Meio Ambiente e a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB) colocou em prática uma operação chamada de “Operação Alerta”, que obrigou cerca de 200 mil veículos a não circularem no centro da cidade. Os índices, segundo a Secretaria do Meio Ambiente, eram de que 4,5 milhões de veículos eram responsáveis por 90% da poluição do ar (Araújo, 2007). Dessa forma, dado aos números elevados de poluição, alguma medida precisava ser tomada, já que o modelo de desenvolvimento mundial precisava de reformas.

A necessidade de reformulação foi vista como urgente, e para que todos cumprissem as novas exigências promulgadas, foram criadas inúmeras leis e decretos em função das questões ambientais. Em fevereiro de 1989, foi criada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) a Lei nº 7735, com o intuito de formular e colocar em prática as políticas nacionais do meio ambiente, fazendo-lhe responsável pelo controle dos recursos naturais e de sua preservação no território federal. Já em julho do mesmo ano, foi instituído o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) pela Lei nº 7.797/89, com o objetivo de promover o **desenvolvimento**

sustentável, que vai desde recuperação de áreas até manutenção e melhorias em todo o país (Ramos, 1996).

Antes de uma das maiores conferências mundiais já realizadas até então, em 1990, a ONU declarou o ano internacional do Meio Ambiente. No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) promulgou um documento que expunha o tema da Educação Ambiental em todos os currículos dos níveis de ensino do país (Araújo, 2007).

Em 1992, realizou-se, uma das maiores conferências da ONU, de 3 a 14 de junho, no Rio de Janeiro, Brasil: a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, intitulada de **ECO-92** ou **RIO-92**. Nela se reuniram representantes de mais de 150 países para a discussão sobre as responsabilidades e as questões ligadas ao meio ambiente. Muitos documentos foram discutidos, dentre eles, a Agenda 21; a Declaração de Florestas; o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; a Convenção-Quadro sobre Mudanças climáticas; a Carta da Terra; a Declaração do Rio de Janeiro; o Tratado da Biodiversidade e a Convenção sobre o clima (Garagorry, 2005).

Após 20 anos da Conferência de Estocolmo, a RIO-92 foi fundamental para atualizar, analisar, divulgar e aprovar novos e velhos documentos acerca das questões ambientais. Essa reunião com os grandes líderes mundiais foi essencial para divulgar e relacionar as questões sociais e econômicas à Educação Ambiental, impulsionando a sustentabilidade e mostrando definitivamente sua importância para o mundo. Uma das resoluções construídas foi para que os países desenvolvidos assumissem um compromisso de ajudar os países em desenvolvimento a progredir por meio de apoio financeiro e tecnológico, em troca da redução de padrões de consumo de recursos naturais (Araújo, 2007).

Dentre tantos documentos construídos pelos integrantes da RIO-92, um dos mais importantes e fundamentais para a Educação Ambiental foi a **Agenda 21**. Nele se discutiu, em 40 capítulos, sobre os mais diversos temas que concernem a temática ambiental: a pobreza, a mudança nos padrões de consumo, o desenvolvimento sustentável, o desenvolvimento dos países em desenvolvimento, os manejos sustentáveis de fauna e flora, e a conservação da natureza e dos animais (MMA - AGENDA 21, 1992), dentre outras resoluções pertinentes. Vale destacar que, todas as resoluções propostas foram de adequação ao sistema social do capitalismo, uma vez que estamos inseridos nesse sistema socioeconômico. Portanto, nenhuma proposta até então foi de superação desse sistema.

Após a RIO-92, continuaram os congressos e as conferências sobre o assunto em diversos lugares do mundo no decorrer dos anos. No Brasil, o MEC estava cada vez mais empenhado em inserir a Educação Ambiental como assunto interdisciplinar em todos os níveis escolares e tema transversal do currículo (Garagorry, 2005).

Outra importante conferência que merece ser ressaltada nesse trabalho, é a Conferência de Thessaloniki, conhecida também como Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO, em dezembro de 1997, na Grécia. Ela contou com a participação de órgãos governamentais, não governamentais, intergovernamentais e a sociedade civil cujo enfoque foi a abordagem de assuntos pertinentes, como Educação Ambiental, embasada em conceitos éticos, sustentáveis, culturais e sociais nas práticas interdisciplinares do ensino (Garagorry, 2005).

Essa conferência retomou outras conferências e encontros já realizados sobre Educação Ambiental, afirmando que o progresso da Educação Ambiental ainda era insuficiente, apesar de toda mobilização. Destaca-se como afirmações relevantes dessa conferência:

Para atingir a sustentabilidade, são requeridos enormes esforços de coordenação e integração num grande número de setores e uma **mudança radical nos comportamentos e estilos de vida, incluindo-se a mudança nos padrões de proteção e de consumo**. Para tal, reconhece-se a educação apropriada e a conscientização pública como pilares da sustentabilidade, ao lado da legislação, economia e tecnologia.

A pobreza torna mais difíceis a promoção da educação e de outros serviços, e favorece a explosão demográfica e a degradação ambiental. **A redução da pobreza é, portanto, um objetivo essencial e uma condição indispensável para atingir a sustentabilidade.**

Um **processo coletivo** de aprendizado, as parcerias, a participação paritária e o **diálogo contínuo** são requeridos entre os governos, autoridades locais, comunidade educacional e científica, empresas, consumidores, organizações não-governamentais, **mídia e outros atores sociais**, para que se atinja a **conscientização e se busquem alternativas, bem como se atinja a mudança de comportamentos e estilo de vida, incluindo padrões de consumo e produção na direção da sustentabilidade.**

A reorientação da educação como um todo em direção a sustentabilidade envolve todos os níveis de educação formal, não-formal e informal, em todas as nações. **O conceito de sustentabilidade não se restringe ao ambiente físico, mas também abrange as questões da pobreza, população, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz.** Sustentabilidade é, enfim, **um imperativo**

moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados (MMA, 1997, grifo nosso).

A partir das declarações proferidas no documento oficial da Conferência de Thessaloníki, é possível ver um grande avanço no discurso dos governantes, não apenas com a inserção dos fatores sociais, mas também com uma proposta de mudança nos padrões de proteção e de consumo da população. Ao ler o documento em sua totalidade, é interessante perceber que o discurso de mudança e de comportamentos não mais se limita ao indivíduo, mas ao coletivo e às grandes empresas, a fim de repensar também os moldes de produção dos materiais.

Ao aprofundar a leitura deste documento, há inúmeros pontos extremamente relevantes, envolvendo a ética, a diversidade cultural, direitos humanos, igualdade social e alterações nos padrões da sociedade vigente. Ainda que esses assuntos sejam abordados e atrelados ao desenvolvimento sustentável em sua discussão, todas essas resoluções são compatíveis com um processo de humanização dos sujeitos e de sustentabilidade numa visão crítica, considerando a insuficiência da adequação de todos esses pontos ao capitalismo.

Esse documento ressalta, ainda, as falhas na aplicação e no desenvolvimento dos objetivos da **Agenda 21** da Conferência Rio-92 e aponta que “ocorreu um insuficiente progresso nos cinco anos após a Conferência do Rio, como foi reconhecida pela comunidade internacional” (MMA, 1997).

Em setembro de 2002 foi realizada, em Johannesburgo, na África do Sul, uma nova conferência importante denominada como Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável, assim como a RIO-92. Ela acontece 30 anos após a Conferência de Estocolmo e 10 anos da Conferência RIO-92, surgindo para implementar e acrescentar as tomadas de decisões das últimas conferências, e países e blocos econômicos, como EUA, União Europeia, Grupo dos 77 e a China que se comprometeram a abrir mão de algumas regalias e começar a cumprir o que foi proposto para minimizar os impactos ambientais, viabilizando o desenvolvimento sustentável para todo o mundo (Lago, 2006).

Há trechos da Declaração de Johannesburgo em que é explícito o reconhecimento das relações das questões ambientais com as sociais e culturais, admitindo que o modo de vida da sociedade deve ser alterado o mais rápido possível para se alcançar qualidade de vida para todos e qualidade ambiental.

Reconhecemos que a **erradicação da pobreza**, a mudança dos padrões de consumo e produção e a proteção e manejo da base de recursos

naturais para o desenvolvimento econômico e social são os principais objetivos e os requisitos essenciais do desenvolvimento sustentável.

O profundo abismo que divide a sociedade humana entre ricos e pobres juntamente com a crescente distância entre os mundos desenvolvidos e em desenvolvimento **representam uma grande ameaça à prosperidade, à segurança e à estabilidade do planeta.**

O meio ambiente global continua sofrendo. A perda de biodiversidade prossegue, estoques pesqueiros continuam a ser esgotados, a desertificação toma mais e mais terras férteis, os efeitos adversos da mudança do clima já são evidentes e desastres naturais têm sido mais frequentes e mais devastadores; **países em desenvolvimento são mais vulneráveis e a poluição do ar, da água e do mar segue privando milhões de pessoas de uma vida digna** (Declaração de Johannesburgo, 2002, grifo nosso).

Apesar de ainda expressar em seu discurso o termo desenvolvimento sustentável, os elaboradores dessa declaração englobam questões fundamentais para uma sustentabilidade de fato: fim da pobreza, fim da desigualdade social – que “ameaça à prosperidade, à segurança e à estabilidade do planeta” – e o prejuízo para a saúde de milhões de brasileiros atingidos pelas poluições do ar, água e mar, que, conseqüentemente e não por acaso, também são as classes menos favorecidas economicamente e socialmente.

Desde então, muitas leis e decretos surgiram ao redor do mundo sobre a temática das questões ambientais e, particularmente, da Educação Ambiental. Aqui no Brasil, já em 1999, foi sancionada a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Em 2000, foi criada a Lei nº 9.984 de 17 de julho de 2000, dispondo sobre a criação da Agência Nacional de Águas (ANA), entidade federal de implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos e de coordenação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (Brasil, 2000).

A partir de 2006, foi sancionada a Lei Distrital nº 3.833 que estabelece a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, criando o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal e complementa a Lei Federal nº 9.795/1999 no âmbito do Distrito Federal (Brasil, 1999). Por fim, o Decreto Distrital nº 31.129, de 2009 – regulamenta a Lei nº 3.833, de 27 de março de 2006, que dispõe sobre a educação ambiental, estabelece a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal –, cria o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal e complementa a Lei Federal nº 9.795/99 (Brasil, 1999).

Após tantas mobilizações em decorrência dos eventos, das leis e dos decretos sobre a Educação Ambiental, em 2009, os países que se mobilizaram na Conferência da

RIO-92 assumiram um novo compromisso; de se reunirem 20 anos após a conferência, para “a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes”, como afirma o Ministério do Meio Ambiente através da reportagem sobre a Rio+20 no site do próprio órgão².

Ainda segundo o site, os principais temas percorridos na Conferência Rio+20 foram: “a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza”; e “a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável”. Ao analisar os documentos da conferência, pode-se perceber que há um esforço para se discutir a Educação Ambiental, no entanto, o foco da conferência concentrou-se na Sustentabilidade como sinônimo de Desenvolvimento Sustentável. Segundo a perspectiva da Educação Ambiental Crítico-transformadora, as palavras não são sinônimos e são termos muito distintos.

Além disso, a Educação Ambiental foi tratada como uma ramificação da sustentabilidade e, aqui neste trabalho, evidencia-se exatamente o contrário: a sustentabilidade será considerada como uma ramificação da Educação Ambiental, uma vez que, segundo Oliveira (2019, p. 25), “a Educação Ambiental traz consigo o princípio da sustentabilidade, mas as concepções de meio ambiente e de sustentabilidade têm implicações no campo educacional”.

Em 2015, aconteceu o último grande evento promovido pela ONU e pelos mais de 150 países que participaram: Cúpula da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável. Este evento foi em Nova Iorque e os países que participaram afirmaram o compromisso dos **17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável** e da **Agenda 2030**, que promete acabar com a fome no mundo até 2030. O secretário-geral ONU, Ban Ki-moon, afirmou, para o site da ONU (2015), que

É uma agenda para as pessoas, para acabar com a pobreza em todas as suas formas. É uma agenda de prosperidade partilhada, paz e parceria (que transmite a urgência da ação do clima (e) está enraizada na igualdade de gênero e no respeito aos direitos de todos. Acima de tudo, promete não deixar ninguém para trás. [...] O verdadeiro teste do compromisso com a Agenda 2030 será sua implementação. Precisamos da ação de todos, em toda parte. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

² Reportagem isponível em <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/a3p>>.

(ODS) são o nosso guia. Eles são uma lista de coisas a fazer para as pessoas e o planeta, e um plano para o sucesso (ONU, 2015, p. 01).

Dentre os inúmeros eventos, leis, decretos e cartilhas, a Educação Ambiental consolidou-se e disseminou-se como um assunto de extrema importância entre os governos e as pessoas comuns. É evidente que muitas atitudes foram tomadas ao longo da história, cada vez mais, foi se percebendo a necessidade de abrir os olhos para a temática ambiental.

Contudo, ao longo da história, é possível perceber que o foco das questões foi voltado para as questões naturais, da fauna e da flora. Posteriormente, em meados de 1970, os assuntos sociais e econômicos foram inseridos nas discussões, quando incluídas as temáticas da pobreza, da desigualdade social e miséria, por inúmeras pressões de grupos ambientalistas da época, no Brasil e no mundo.

Ainda que com intencionalidades de desenvolvimento dentro de um sistema socioeconômico capitalista, essas questões foram crescendo e tomaram os espaços de discussões. Além disso, os eventos sobre a temática ambiental também foram cada vez mais frequentes, o que demonstra uma preocupação com o assunto. Pode-se perceber também uma evolução em relação às questões para além das naturais. As questões sociais, econômicas, culturais e políticas foram timidamente inseridas na problemática inicial e ganharam espaço no decorrer das conferências.

Apesar dos documentos advindos das grandes conferências não terem sido ricos em detalhes e em proposições específicas, e sim terem trazido resoluções abrangentes e interpretativas, grandes passos foram dados rumo a uma mudança de pensamento coletivo. Torres (2010, p. 38) afirma que “não é suficiente incorporar a dimensão social nas questões ambientais, para que possamos realizar uma Educação Ambiental crítica. É necessário que ela venha junto com, no mínimo, um sério questionamento da realidade, para que todos possam ser sujeitos de transformação”. Portanto, apesar de todos os avanços, ainda há o fator do questionamento da realidade, fundamental para a transformação dos próprios sujeitos e da realidade concreta.

Todo esse desenvolvimento de pensamento no decorrer das décadas foi interpretado por muitos autores. Porém, serão destacados dois, Layrargues e Lima (2014), cujos estudos sobre as Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental serão tema de discussão no próximo subcapítulo.

2.2 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como pode-se perceber no subitem anterior, a Educação Ambiental possui um vasto histórico de orientações, sentidos e significados ao longo das décadas de sua existência. Essas dimensões contextualizadas sobre a temática fazem com que, até hoje, seu caráter seja polissêmico e divergente entre os cientistas e a comunidade em geral. Devido a essa percepção de pluralidade das diferentes visões de mundo dos sujeitos e com o intuito de entender e delimitar essas inúmeras interpretações, muitos autores, cientistas e estudiosos sobre o assunto procuram sistematizar as tendências e pensamentos ocorridos aos longos dos anos para se chegar às concepções que existem hoje.

O primeiro desafio é definir Educação Ambiental de maneira precisa para todas as pessoas. Já adianto que essa é uma missão impossível, pois, como foi dito, cada sujeito possui uma visão de mundo advinda de sua história de vida, dos seus aprendizados e toda a sua bagagem axiológica, ontológica e epistemológica. Cada perspectiva aqui apresentada proporcionará uma definição diferente do que se entende por EA, pois possuem perspectivas históricas, ideológicas, políticas, éticas e estéticas diferentes.

Segundo o site do Ministério do Meio Ambiente, a PNEA, instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, define a educação ambiental como

[...] Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Ambiental, art. 2º, definem Educação Ambiental como

[...] 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.

Já Layrargues (2002, p. 169), define Educação Ambiental enquanto

Um processo educativo eminentemente político, que visa ao 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.

Diante das diferentes definições, alguns autores iniciaram uma divisão estrutural dos conceitos. Guimarães (2004) classifica duas vertentes dentro da Educação Ambiental: a educação ambiental tradicional e a educação ambiental crítica, compreendidas por ele como hegemônica e contra hegemônica, respectivamente.

A Educação Ambiental tradicional, dita hegemônica pelo próprio autor, ressalta uma Educação Ambiental conservadora, que mantém uma visão mecanicista da ciência e do meio ambiente como fator natural e desconsidera a complexidade das relações e dos fenômenos existentes na realidade concreta, excluindo da definição e da temática da Educação Ambiental os fatores sociais, culturais e tantos outros que contemplam a totalidade do termo.

Já a Educação Ambiental, dita contra hegemônica abarca conceitos de interdisciplinaridade, entendendo a complexidade das relações e dos fenômenos existentes na realidade concreta. Por isso, essa vertente é identificada como crítica pelo autor, pois busca se mostrar como um contraponto da adequação ao sistema social vigente da Educação Ambiental tradicional, com o intuito de relevar as relações de dominação e as injustiças que ocorrem na sociedade.

Segundo o livro **Educação Ambiental conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99)** de 2017, há 16 diferentes correntes de Educação Ambiental no Brasil: naturalista; conservacionista/recursista; resolutiva; sistêmica; científica; humanista; moral/ética; holística; biorregionalista; prática; crítica social; feminista; etnográfica; ecoeducação; sustentabilidade; e por fim, a do desenvolvimento sustentável.

Para ser capaz de englobar as mais diferentes concepções de EA, os autores Layrargues e Lima (2014) desenvolveram um estudo voltado para a delimitação das Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. Dessa forma, as diferentes concepções podem ser inseridas nas macrotendências construídas por eles, de maneira a se organizarem de acordo com os limites e as aproximações de cada perspectiva.

2.2.1 Macrotendências da Educação Ambiental Brasileira

Para dar início a discussão das Macrotendências da Educação Ambiental no Brasil, Layrargues e Lima (2014) trazem para o discurso a noção de **Campo Social** de

Bourdieu (2001; 2004)³, para que o leitor possa entender que há “um conjunto de relações de dominação, subordinação e adesão associado a estratégias ideológicas de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro deste espaço social” (Layrargues; Lima, 2014, p. 23). Ou seja, quando se analisa algum elemento do fator social, que está na realidade social das pessoas, há essa relação de dominação inerente, pois vivemos em uma sociedade capitalista em que o ponto de partida é a acumulação de riquezas e a exploração do trabalho.

Mesmo que os autores definam as Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental pensando, justamente, nos valores políticos e pedagógicos, há intrínsecos a esses valores os campos da ética e da estética, uma vez que os valores são indissociáveis e presentes na realidade concreta de modo completo, complexo e multidimensional. Por isso, eles discutem as complexidades da Educação Ambiental nas Macrotendências Político-pedagógicas, com o intuito de recompor “sua complexidade e faculta aos agentes envolvidos a possibilidade de refinar o olhar e, por consequência, de se posicionar com maior autonomia [...], escolhendo os caminhos pedagógicos, éticos e políticos que melhor atendam a seus interesses” (Layrargues; Lima, 2014, p. 24).

Segundo, Layrargues e Lima (2014) existem três Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental: a conservacionista, a pragmática e a crítica. As concepções conservacionista e pragmática coadunam com a ideia de uma Educação Ambiental conservadora, já que aceitam e se adequam ao sistema social vigente. Já a concepção crítica se defere das demais, pois busca a transformação desse sistema (Oliveira, 2019).

A Educação Ambiental nunca perspectiva conservacionista foi a primeira vertente disseminada no final do século XX. Com uma característica baseada na lógica de “conhecer para amar, amar para preservar” (Layrargues; Lima, 2014, p. 27), essa perspectiva busca disseminar uma Educação Ambiental de maneira romantizada de preservação do meio ambiente natural com o distanciamento do mesmo com os seres humanos.

Em outros termos, a concepção de meio ambiente nessa perspectiva é simplista e natural, mantendo apenas o ambiente ecológico em voga. É interessante frisar que o Brasil, entre 1964 e 1985, passou por um período de regime da ditadura militar, o que também limitava, devido à falta de liberdade democrática, o pensamento de associar

³ Bourdieu. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
_____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

outros contextos à problemática ambiental, para além dos naturais (Layrargues; Lima, 2014).

Dessa forma, a estética de uma visão conservacionista de Educação Ambiental limita-se a concepção da cor verde como predomínio da preservação natural. A maioria das campanhas publicitárias que defendem esse tipo de perspectiva utilizam-se de árvores para representar a Educação Ambiental e o meio ambiente. Há também o predomínio de animais carismáticos como propagandas de conservação do meio natural.

Portanto, vinculada a uma postura meramente ecológica, a EA em uma visão conservacionista de afetividade com a natureza, sem considerar as dimensões sociais, políticas e culturais, e, ainda, levando em conta apenas atitudes individuais e comportamentais como fatores primordiais para a EA, vai se tornando insuficiente para explicar e representar as complexidades da realidade concreta.

Após essa percepção, de que a EA é extremamente complexa e não caberia nos parâmetros estabelecidos pela perspectiva conservacionista, os estudiosos buscaram inúmeras concepções que contemplassem as suas intencionalidades com a questão. Aqui, por enquanto, serão destacadas às vertentes pragmáticas e críticas, pois essas duas concepções abarcam as outras em alguns aspectos.

A visão pragmática surge como grande diferencial, no início do século XXI, por abranger alguns preceitos do mundo moderno em sua definição. Agora, está inserido na problemática ambiental as questões do lixo urbano, da coleta seletiva e da reciclagem de resíduos sólidos e, “deixa à margem a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento” (Layrargues; Lima, 2014, p. 31).

Assim, o domínio da lógica de mercado e da ideologia do consumo são preponderantes para o desenvolvimento da sociedade, e as ações ambientais podem se adequar a esses mecanismos de produtividade e consumo crescentes, desde que haja uma compensação inserida nesse processo. Dito isso, os autores discutem que a responsabilidade de promover reformas em alguns setores comportamentais e individuais são valorizados e, qualquer investida social não é considerada nas duas vertentes discutidas até aqui.

Julgavam que a opção conservadora, materializada pelas macrotendências conservacionistas e pragmática, era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudista e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar

o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social (Layrargues; Lima, 2014, p. 29).

Nesse sentido, ambas concepções conservadoras – conservacionista e pragmática – omitem as responsabilidades do sistema social e econômico a correção processos de desigualdades e injustiças sociais, a neutralidade da ciência em relação às dimensões políticas e sociais, e se adequam ao sistema social vigente, focando nas ações individualizadas e comportamentalistas, “agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as ‘imperfeições’ do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo” (Layrargues; Lima, 2014, p. 31). Sendo assim, não há qualquer tipo de tentativa de abordagem de um processo sensível e humanizador sobre o assunto.

Nessa concepção, ainda há um predomínio da cor verde para representar qualquer menção ao meio ambiente, o famoso **marketing verde**. Propagandas de conscientização realizadas nessa perspectiva, utiliza-se de imagens que focam no consumo sustentável de materiais, representando o sujeito, cidadão comum, como ser único e responsável individual e direto sobre as suas ações na sociedade e sobre seu consumo, sem distinção de classe social ou econômica.

Figura 1. Campanha publicitária de 2012 da *World Wildlife Fund* (WWF)



Fonte: Expedição vida, 2012. Expedição vida, 2012. Disponível em: <<https://expedicaovida.com.br/acoes-publicitarias-super-criativas-sobre-meio-ambiente>>. Acesso em: 8 fev. 2024.

Destaca-se ainda, que a vertente pragmática de Educação Ambiental transita por termos como **Desenvolvimento Sustentável** e **Consumo Sustentável**, dois termos um tanto quanto problemáticos em uma visão crítica, a qual defendo neste trabalho. O

consumo sustentável pode ser considerado bem amplo e discutível, pois é desumano tentar colocar uma métrica igualmente harmônica e neutra no consumo das pessoas. Como exigir que alguém economicamente e, em razão disso, socialmente desfavorecida, tenha as mesmas atitudes individuais e comportamentais de uma pessoa com um grande acúmulo de capital? As exigências de ações voltadas à preservação ambiental entre as classes dominantes e dominadas não pode ser as mesmas. Contudo, isso não se pode ser discutido dentro da perspectiva pragmática, pois o fator social não está agregado à discussão.

Já o termo Desenvolvimento Sustentável é seriamente controverso e problemático, já que a elucidação de **desenvolvimento** dentro dos moldes capitalistas é de crescente produção de insumos para o consumo da população e do movimento da economia global e, conseqüente da exploração dos recursos naturais e da mão de obra assalariada. Já a concepção da palavra “sustentável” é o oposto – mesmo dentro do sistema capitalista – de preservação dos recursos naturais para a manutenção da vida dos seres e de garantia de recursos para as gerações futuras.

Segundo o site da **WWF** (*World Wide Fund for Nature*, em tradução livre, Fundo Mundial da Natureza), “o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro”. Mas como é possível garantir essas necessidades, se há muitos anos não se consegue suprimir nem mesmo as gerações atuais, considerando os altos índices de miséria e fome que temos no mundo todo? Questiona-se: o que é considerado como necessidade nessa problemática?

Para responder a última pergunta, a ONU, juntamente com seus países associados, criaram os objetivos do Desenvolvimento Sustentável para o Brasil: erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água potável e saneamento; energia limpa e acessível; trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsável; ação contra a mudança global do clima; vida na água; vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; e parcerias e meios de implementação. Entretanto, como seria possível alcançar todos esses objetivos em um sistema cujo modelo social e econômico é voltado para a acumulação de capital e exploração do trabalho alheio?

A vertente pragmática ainda estimula a compensação ambiental, a qual está prevista no artigo da Lei nº 9.985/2000, que instituiu o Sistema Nacional das Unidades

de Conservação (SNUC). Esse sistema nada mais é do que uma compensação da degradação ambiental causada por algum órgão, seja ele privado ou público. Assim, o órgão que realizar alguma atividade ou empreendimento que degrade ou cause algum impacto ao meio ambiente, os chamados “empreendimentos causadores de impactos ambientais significativos e não mitigáveis” (Almeida; Pinheiro, 2011, p. 39), deve criar uma unidade de conservação ou fazer alguma compensação com a justificativa de compensar o dano causado.

Segundo, Almeida e Pinheiro (2011, p. 39), essa medida de compensação “é instrumento que permite a redução do ônus ao meio ambiente e à coletividade, determinando uma conciliação entre proteção ambiental e desenvolvimento econômico”. Assim, a visão pragmática de Educação Ambiental não foge dos interesses a serviço do capital, adequando-se inteiramente aos interesses capitalistas com uma conceituação de “compensação” que torna a degradação ambiental aceitável mediante condições contraditórias que abarcam, inclusive, o desenvolvimento sustentável discutido anteriormente.

Com todos esses limites escancarados de intencionalidades para fomentar a hegemonia neoliberal, surge, a partir de inquietudes de sujeitos críticos, a concepção crítica da Educação Ambiental. A proposta dessa nova concepção é trazer de forma totalizante a realidade concreta para a dimensão da Educação Ambiental, manifestando suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, para além das naturais. Afinal, “a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes desses problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes” (Layrargues; Lima, 2014, p. 29).

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a vertente crítica foi facilitada por um momento histórico libertador. Após a ditadura militar e com a redemocratização, as pessoas tinham mais liberdade para contestar e reivindicar suas opiniões, voltando assim os movimentos sociais às ruas. Embora, a Conferência Rio-92, realizada no Brasil, também tenha aberto portas para as discussões das questões ambientais, de modo a possibilitar diálogos mais complexos e fugindo das resoluções reducionistas anteriores, “as dimensões política e social da educação e vida humana são fundamentais para sua compreensão, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades” (Layrargues; Lima, 2014, p. 33).

Na **Tabela 1**, observa-se uma sistematização das Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira aqui explicitadas.

Tabela 1. Sistematização das macrotendências político-pedagógicas de Educação Ambiental.

Macrotendências de EA em relação a alguns aspectos	EA conservacionista	EA pragmática	EA crítica
Concepção da EA	Romantizada; “amar para preservar”	Fomentada pela mesma visão do desenvolvimento sustentável	Crítica, contínua e permanente, voltada à práxis e à transformação social
Centralidade	Indivíduo	Indivíduo	Coletivo
Conceito de meio ambiente	Natureza preservada	Seres vivos e natureza	Ser humano, natureza e suas interrelações naturais e sociais
Ato educativo	Mudança comportamental individual voltada à preservação da natureza	Mudança comportamental individual voltada à resolução de problemas como atividade-fim	Conscientização para a transformação cultural e social
Características	Tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada	Tendência a aceitar a ordem social estabelecida adequando-se a ela e reformando o ambiente	Contesta, critica e quer transformar a ordem social estabelecida

Fonte: Oliveira, 2019.

Em consonância, Loureiro e Layrargues (2013), defendem que o conceito de justiça ambiental permeia a EA numa perspectiva crítica. O movimento da justiça ambiental engloba assuntos como a igualdade social e ambiental, de modo a considerar e refletir sobre a vulnerabilidade social e ambiental de certas classes sociais menos favorecidas financeiramente, conseqüentemente, também no social. Oliveira (2019) alega que

A preocupação com o meio ambiente está atrelada, para muitos intelectuais, ao crescimento populacional. Quanto mais pessoas no mundo, maior é o consumo. Contudo, a relação entre sistema social e econômico vigente tem muito mais implicações ambientais do que o crescimento populacional por si só. Segundo Reigota (2010) há alguns estudos que comprovam que o consumo é mais intensificado pela acumulação de capital do que pelo crescimento da população mais pobre. Ou seja, o consumo está relacionado com uma das principais implicações do capitalismo: a concentração de riquezas (Oliveira, 2019, p. 24-25).

À vista disso, para que haja uma sociedade com acumulação de capital e interesses privados prevaletentes, como nos moldes capitalista, é necessário que haja uma classe explorada e uma classe dominante. Ao considerar a divisão de Guimarães (2004), já

mencionada no início do capítulo, a concepção crítica é contra hegemônica, uma vez que se contrapõe ao sistema social vigente e o contesta, na busca de transformações e melhorias na qualidade de vida de todos os seres vivos, e não apenas de alguns eleitos economicamente e socialmente.

Partindo desse pressuposto, é possível entender que as desigualdades socioambientais existem nesse contexto e a preocupação com a degradação ambiental não podem ser consideradas legítimas, pois são esses mesmos mecanismos de injustiça e de desigualdade social que movem o sistema capitalista e promovem a degradação ambiental. De acordo com Sorrentino *et al.* (2005, p. 287)

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados. Cumpre à educação ambiental fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente).

Ou seja, as relações que compreendem as questões sociais e naturais não podem ser dissociadas, uma vez que são dimensões intrinsecamente relacionadas e dadas de maneira conexa na realidade dos sujeitos que vivem em sociedade. Da mesma forma que os seres humanos interferem na natureza por viver e conviver nela e com ela, a natureza também vive e convive com os seres humanos e não para os seres humanos. É nessa relação dialética entre sociedade e natureza que ambas se constituem historicamente.

Ao analisar com um olhar estético crítico, é possível apresentar o seguinte exemplo: as queimadas na Amazônia. Estas queimadas ilegais e com o consentimento do governo vigente ocorreram ao final de 2019. Apesar disso, muitos chefes de Estados se manifestaram contra e, inclusive, interromperam algumas relações políticas com o Brasil. Um capitalista com um olhar mais conservador, nessa situação, enxerga com um olhar de pena e dó, de maneira romantizada, uma perda de fauna e flora carismática e que representa o país. Um capitalista com um olhar mais pragmático enxerga a destruição da Amazônia com um olhar de perda da riqueza natural, pois essa riqueza poderia gerar muito lucro, caso fosse preservada. Uma pessoa que defenda um olhar pautado na criticidade, enxerga um impedimento à humanização dos sujeitos, que, em uma questão tão complexa não conseguem ter um olhar sensível, empático e humanizador perante as

consequências que essas queimadas trarão para a sociedade, de maneira geral, mais pobre econômica e socialmente, uma vez que existem comunidades ribeirinhas que vivem de recursos fornecidos pela floresta e, de maneira recíproca, auxiliam na manutenção da mesma, respeitando os períodos de pesca, de colheita, de cheias dos rios, de acasalamento dos animais e etc.

Diante de todo esse contexto apresentado, o presente trabalho buscou abordar uma vertente da Educação Ambiental crítica. Torres (2010) afirma que há uma concepção de Educação Ambiental que contempla os princípios da Educação Ambiental Crítica e ainda propõe uma Educação Ambiental na perspectiva crítica, pautada em pressupostos educacionais freireanos, denominada pela autora de **Educação Ambiental Crítico-transformadora**.

2.2.2 Educação Ambiental Crítico-Transformadora (EACT)

Até o momento abordou-se tendências da EA para a contextualização desta pesquisa. A partir do histórico e do desenvolvimento dessas tendências, foi possível observar uma transformação e construções de pensamentos que perpassaram outras esferas e dimensões da sociedade. Conforme os assuntos de pauta social foram tomando forma e se tornaram temáticas discutidas por uma parcela maior da população mundial, a Educação Ambiental também foi vista de forma social dentro da realidade complexa das pessoas, não apenas como um assunto distante e imaterial.

Da mesma maneira que a realidade é complexa, o modo de enxergá-la também deve ser complexo, completo e por meio de suas múltiplas dimensões. Por isso, não se pode dissociar a Educação Ambiental de seus múltiplos e complexos valores políticos, éticos e estéticos, de ordens econômicas, culturais, sociais, históricas, ontológicos e epistemológicas.

Dessa forma, neste tópico discorre-se sobre a Educação Ambiental Crítico-Transformadora (EACT), que preza por essa visão plural da EA. O termo Educação Ambiental Crítico-Transformadora foi cunhado por Juliana Rezende Torres (2010) cujos estudos se voltam para a construção de uma visão transformadora, emancipatória e humanizadora, seguindo os preceitos de educação de Paulo Freire, com as contribuições principais de Delizoicov (1982) e Silva (2004), com origem pautada em **Temas Geradores** (FREIRE, 1987) e na perspectiva de **Investigação e Redução Temática** cunhados por Freire.

Para compreender a EACT, é preciso contextualizar os temas geradores e os processos de investigação e de redução temática, os quais são propostos por Paulo Freire no processo de alfabetização de adultos.

Freire não desenvolveu seus estudos e suas experiências na educação escolar. Dessa maneira, Delizoicov (1982) transpôs seus ensinamentos para o contexto escolar e, os sistematizou em cinco etapas: 1) **levantamento preliminar**: momento em que o educador reconhece a realidade local com as problematizações iniciais, a partir do levantamento das palavras geradoras; 2) **codificação**: análise e escolha das possíveis contradições sociais advindas da problematização anterior; 3) **descodificação**: legitimação das situações-limites constatadas e desenvolvimento dos temas geradores; 4) **redução temática**: seleção de conceitos científicos e conteúdos escolares a serem trabalhados e desenvolvidos; 5) **planejamento e implementação** das aulas, baseados em todos os processos anteriores.

Ainda, destaca-se Silva (2004), que contribuiu de maneira relevante com os conceitos das **Falas significativas** e das **Redes temáticas**. Os três autores citados – Paulo Freire, Demétrio Delizoicov e Antônio Fernando Gouvêa da Silva – foram fundamentais referências para a construção do conceito da Educação Ambiental Crítico-transformadora, uma vez que, Freire foi o precursor de toda a visão de mundo humanizadora, crítica e emancipatória; Delizoicov trouxe as perspectivas de Freire para o ensino de escolar; e Silva contribuiu com os novos conceitos, dentro da mesma perspectiva, para o ensino de Ciências.

Portanto, a Educação Ambiental Crítico-transformadora é uma educação voltada para abarcar a compreensão hegemônica do conceito ambiental que concerne as dimensões sociais, culturais, históricas, naturais e, conseqüentemente, ontológicas, epistemológicas e axiológicas, já que é uma visão de mundo compreendida com um olhar crítico, humanizador, emancipatório e transformador.

Os conceitos e explicações sobre Temas Geradores, Investigação Temática, Redução temática e todos os outros conceitos citados aqui, são aprofundados no **Capítulo 4**, o qual retoma as discussões sobre essas temáticas e entende o papel da estética nesse processo. Nesse contexto, inicia-se a discussão sobre a axiologia e os valores estéticos e éticos intrínsecos à compreensão holística da Educação Ambiental Crítico-Transformadora.

CAPÍTULO 3: A PRESENÇA DA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste capítulo, aprofunda-se as questões estéticas do trabalho. Para isso, é preciso compreender as questões axiológicas da Educação Ambiental voltada para a visão de mundo pautada no Materialismo Histórico e Dialético. Mas o que é axiologia? Como pode-se compreender a axiologia na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético? Para responder essas perguntas, é importante a compreensão de quais as motivações e as intencionalidades políticas, éticas e estéticas apresentam tais pensamentos e definições, pois cada concepção filosófica possui seus valores éticos, políticos e estéticos advindos de toda sua experiência e de suas influências do mundo e de seus contextos. A área que estuda esses parâmetros é a área da Axiologia e, dependendo de seus contextos, a perspectiva desses parâmetros mudam.

Bem por isso, a necessidade de uma compreensão adequada dos valores, enquanto fundamento último da realidade humana, porque são eles que, em última instância, orientam a conduta em diferentes direções, de cuja interação e resultado surge o mundo histórico-cultural, que é realidade para o homem (Nogueira, 2007, p. 79).

Nogueira (2007) afirma em seu texto que as condutas são orientadas pelos valores dados aos objetos ou às situações. A autora propõe uma reflexão acerca de uma grande discussão no contexto estético, isto é, se o valor é objetivo ou subjetivo: “as coisas têm valor porque as desejamos ou as desejamos porque elas têm valor em si mesmas?” (Nogueira, 2007, p. 76). Todas as coisas, as pessoas, as situações e as ações possuem valores éticos, estéticos e políticos intrínsecos a elas. A pergunta inicial é: Esses valores estão pautados nos valores humanizadores?

Ao digitar “sinônimos de valores” no buscador Google, aparecem, no primeiro site da página, as seguintes definições: “1. princípios, moral, preceitos, padrões, crenças, normas, regras, convicções, opiniões, juízos, conceitos, concepções. Riquezas: 2. riquezas, bens, posses, fortunas, haveres, meios, recursos, economias, pertences, rendimentos, fundos, patrimônio, capital, espólio, pecúlio, cabedal, herança”. Dentro de uma sociedade capitalista, há de se entender que os conceitos de **riquezas, bens, posses, fortunas**, entre outros estejam dentre dos valores atribuídos.

A Axiologia é a linha de estudo que pesquisa sobre os valores éticos, estéticos e políticos, sendo que, **valores** são o objeto de estudo da **Axiologia**, não sendo sinônimos. Historicamente, a Axiologia surgiu como um ramo da Filosofia (Santos, 2020) e, atualmente, ela é analisada e divulgada por inúmeros autores que possuem diferentes

posicionamentos filosóficos, por defenderem divergentes correntes filosóficas. Dessa forma, não é uma tarefa fácil construir uma compreensão sobre a temática.

Por isso que, neste momento, contextualiza-se a Axiologia geral, perpassando pela corrente de pensamento do Materialismo Histórico-dialético, até chegar, de fato, ao posicionamento voltado para o contexto educacional. A partir daí serão desenvolvidas as concepções da Estética, foco central deste trabalho, dentro da Educação Ambiental Crítico-transformadora e suas potencialidades para a humanização dos sujeitos e a transformação social.

Nos estudos de Santos (2020), é possível notar a dificuldade em se definir a natureza dos valores, pois há diferentes vertentes que tentam fazer essa definição, e suas concepções de mundo são muito divergentes. Segundo Hessen (1974, p. 38) “quando pronunciarmos a palavra ‘valor’ podemos com ela querer significar três coisas distintas: a vivência de um valor; a qualidade de valor de uma coisa; ou a própria ideia de valor em si mesma”. Dessa forma, é preciso caracterizar qual é a visão de mundo e qual dessas três distintas significações é querido contemplar.

Hessen (1974) contextualiza sua noção de valor a partir da concepção da fenomenologia. Segundo Santos (2020, p. 22), “Hessen (1974) defende que a vivência de um valor, a qualidade de valor de uma coisa, e a ideia de valor em si mesma são os três pontos de vista de um mesmo fenômeno, como as diferentes faces de um objeto”. Portanto, Hessen (1974) alega que o valor é subjetivo, uma vez que é atribuído por um sujeito e aceito por outros. Ainda, Santos (2020, p. 27) afirma que, pela concepção de Hessen, “entende-se que a valoração é um processo relacional, que se realiza mediante o contato do homem com o mundo”.

Immanuel Kant propôs uma nova perspectiva da Axiologia, trazendo à tona conceitos como **ser** e **dever-ser**. Com esse juízo de valor do pensamento axiológico na concepção da axiologia, Kant não chegou a desenvolver uma teoria axiológica em si, mas desenvolveu esses dois conceitos que culminaram em uma reflexão sobre a temática no que tange ao idealismo subjetivo (Lukács, 1999).

“Ser”, para Kant, significa o que aquele ser humano é de fato, em sua realidade concreta e em suas ações. Já, “dever-ser” é quem ele tem potencial de ser dentro dos moldes e leis dos seres humanos. Ele deve ser um cidadão que propaga o bem, trabalha, cumpre a lei e suas obrigações. Portanto, o autor considera a Axiologia como a teoria dos valores ao qual o ser humano é subjetivo em sua vida em sociedade (Moreira, 2014).

Já Husserl (1974) trouxe para a discussão da temática axiológica conceitos que resgatavam a essência dos fenômenos, já que em sua época existia uma forte pressão, advinda da herança dos pensadores Platão e Sócrates, de uma ciência lógica. “Contra esse psicologismo lógico, como se sabe, Husserl fez valer a distinção entre existência real e validade ideal, entre fato e essência, entre conhecimento empírico e conhecimento ideal ou formal” (Teixeira, 2013, p. 01). Portanto, assim como Kant, Husserl limitou-se a reduzir a Axiologia como valores ligados aos sentimentos e juízos de valor relacionados ao subjetivismo humano.

Ainda, Hegel, assim como Kant e Husserl, também possui uma limitação idealista subjetivista em seu pensamento axiológico, segundo Lukács (1999). O autor reconhece que o pensamento de Hegel (1999) foi fundamental para a filosofia, mas apresenta limites idealistas no pensamento do filósofo quanto ao seu imediatismo nas relações. Contudo, Hegel (1999) entende a concretude das ideias quando transformadas em arte, afirmando que “[...] a ideia, representada numa forma concreta e sensível, constitui o conteúdo da arte” (Hegel, 1999, p. 95). O autor continua, enfatizando que

A função da arte consiste em conciliar, numa livre totalidade, estes dois aspectos: a ideia e a representação sensível. O primeiro requisito a satisfazer para possibilitar a conciliação, é que o conteúdo a representar se preste à representação pela arte. Sem isso, obtém-se uma péssima associação: ou se dá determinada forma a um conteúdo impróprio para a representação concreta e exterior ou determinado assunto só pode encontrar adequada representação numa forma oposta à que se lhe pretende dar (Hegel, 1999, p. 95).

Como visto, na concepção fenomenológica da Axiologia, os valores são submetidos à percepção subjetiva do ser humano, assim como a realidade. Dessa maneira, na perspectiva da visão fenomenológica, o valor está na percepção dos fenômenos e não na materialidade. Ou seja, o sujeito registra o fenômeno enquanto essência e não atinge o patamar coletivo praxiológico.

Se a ética e a estética são a essência do fenômeno, em que medida o meu interesse e a minha intencionalidade de transformar o mundo pode se fundamentar numa ética e uma estética que é essência e que não é concreta? Que não é imanente, mas é transcendente? Que valores práticos ou dinâmicas sociais me permitem considerar o que é ético e estético no sentido humanizador ou no sentido desumanizador? É *a priori* ou é aquilo que na práxis humana, humaniza?

Na perspectiva do pensamento fenomenológico, o objeto é subjetivo e vem da consciência de quem o pensa. Isto é, um objeto ou algo só existe no real porque existe na

consciência de alguém. Em outras palavras, se alguém imaginar ou projetar em sua cabeça um unicórnio, por exemplo, esse unicórnio, conseqüentemente, existirá, pois está na consciência de alguém. Portanto, existe. Logo, o sujeito se coloca e coloca o objeto como fruto da abstração. Vázquez (1978), em consonância com esse pensamento, entende que

A fenomenologia é uma história da consciência ou do espírito vista através das relações que mantém com seu objeto. Os diferentes tipos de relações entre o sujeito e o objeto vão desde a relação na qual o segundo se eleva, ante a consciência, como algo estranho, alheio ou contraposto a ela (desdobrando-se, portanto, em conhecimento do objeto e objeto do conhecimento), até a fase do Saber Absoluto, ou saber acerca do objeto, em virtude do qual todo objeto é assimilado como sujeito, de tal modo que o que aparecia como alheio ou estranho resulta ser o próprio sujeito (Vázquez, 1978, p. 56-57).

Nesse processo subjetivo da consciência e de seu desenvolvimento, a objetivação deixa de se sobressair, dando lugar a subjetividade da consciência do sujeito. Dessa forma, a materialidade do objeto se esvazia. Vázquez (1978, p. 57) ainda aponta que “Marx, em sua crítica, demonstra o caráter abstrato, irreal, tanto do sujeito quanto do processo no qual este se objetiva e cancela sua objetividade (alienação)”. Os conceitos de trabalho e alienação em Marx são discutidos no próximo subcapítulo deste trabalho, nesse momento, a validação do trecho se dá pela pertinência na temática que se contrapõe em alienação e objetivação, já que a concepção da fenomenologia alcança um patamar subjetivo em suas interpretações de mundo. Como consequência, “o homem, como autoconsciência, recobra sua verdadeira essência humana quando cancela a objetividade” (Vázquez, 1978, p. 59).

A fenomenologia, ainda, estuda a essência dos fenômenos a partir de uma visão universal, “o que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos, porque foi reduzida a pureza íntima, a sua realidade absoluta. Assim, o mundo que eu conheço – diz Husserl – é o mundo que pode ser conhecido por todos” (Triviños, 1987, p. 46). Essa visão limita-se a enxergar o mundo de maneira universal, sem considerar alguns fatores relevantes, como por exemplo, a historicidade.

Percebe-se que da análise dos conceitos fenomenológicos em nenhum momento esta corrente de pensamento está interessada em colocar em relevo a historicidade dos fenômenos. A busca da essência, isto é, o que o fenômeno verdadeiramente é, depois de sofrer um isolamento total, uma redução, eliminando o eu que vivencia e o mundo com seus valores, cultura etc., carece de toda referência que não seja a de sua pureza como fenômeno, de modo que o componente histórico, que tão pouco interessava ao positivismo, não é tarefa que preocupa o pesquisador que se movimenta orientado pelos princípios da fenomenologia (Triviños, 1987, p. 47).

Assim, excluindo o fator histórico da temática, percebe-se que é criado um limite para essa concepção, uma vez que para entender como as situações e as realidades são como são, é necessário compreender todo o movimento e o desenvolvimento da sociedade e dos seres humanos enquanto seres que constroem seu tempo. Além disso, saber sobre o histórico da sociedade permite ampliar o mundo que se vive, explorar outras culturas, outros saberes, outros valores e permite criar a consciência de que a coletividade prevalece pelo individual.

Até então, foi apresentada uma visão axiológica com uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica. A partir daqui, explora-se a axiologia com base em uma perspectiva do Materialismo Histórico-dialético que apresenta uma visão contextualizada social, histórica e culturalmente da temática, denunciando dinâmicas exploratórias do sistema capitalista e que reforça as características de um anúncio do pensamento marxista de classes sociais.

3.1 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO NA AXIOLOGIA

Neste subcapítulo, aborda-se os principais conceitos do Materialismo Histórico-dialético, a visão de mundo dos autores dessa corrente de pensamento e busca associá-lo à axiologia para trazer a discussão os principais pontos de distanciamentos e de aproximações dessas concepções e como ambos os conceitos podem se articular.

O Materialismo Histórico e Dialético é uma abordagem teórica desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX que busca compreender a dinâmica das sociedades humanas ao longo da história. Essa perspectiva filosófica e sociológica fundamenta-se na ideia de que as condições materiais e econômicas desempenham um papel fundamental na determinação da estrutura e da evolução das sociedades. O Materialismo Histórico concentra-se na análise das relações de produção e na forma como as classes sociais interagem no contexto da produção de bens e serviços. Marx (2013) argumenta que as mudanças nas forças produtivas, como avanços tecnológicos e desenvolvimento econômico, desempenham um papel crucial na transformação das estruturas sociais.

A Dialética, por sua vez, é um método de análise que enfatiza o papel das contradições e conflitos na evolução histórica. Ela considera que as mudanças sociais ocorrem através de processos contraditórios, nos quais forças opostas interagem e se confrontam. Ela busca capturar a dinâmica dos processos históricos e sociais por meio da

compreensão das contradições sociais. Assim, o Materialismo Histórico e Dialético oferece uma abordagem holística para entender a sociedade, incorporando fatores econômicos, políticos e culturais em um quadro analítico que destaca a importância das relações sociais e das forças produtivas na determinação do curso da história. Essa teoria continua a influenciar os estudos sociais e políticos contemporâneos, proporcionando uma lente crítica para analisar as estruturas e as transformações sociais.

O Materialismo Histórico-dialético, portanto, trata de uma perspectiva de visão de mundo que busca a ação e a compreensão dele sobre a realidade, a qual enxerga a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais que são construídas pela/para a sociedade humana. Assim, é uma perspectiva que preza pela liberdade histórica da realidade, ou seja, afirma que a realidade é histórica, herdada de situações que ocorreram no passado e, a partir dessa realidade histórica, constrói nossa realidade futura (Triviños, 1987).

A realidade histórica é dialética e está sempre em movimento, assim como a matéria, pois “o movimento é o modo de existência da matéria. Jamais existiu em algum lugar, nem pode existir, a matéria sem movimento” (Triviños, 1987, p. 60). Desse movimento, surgem as contradições sociais, as transformações socioculturais e os diferentes modos de pensar e agir.

Nossa consciência, assim como a realidade histórica e a matéria, também está em constante movimento e construção, pois “a grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva” (Triviños, 1987, p. 62). Nessa reflexão da realidade objetiva, nossa consciência e nosso modo de pensar se transformam e se alteram, de modo a ter a capacidade de transformar a realidade e vice-versa.

Em todo o processo histórico da humanidade nos deparamos com contextos e realidades que, para muitos, são perturbadores, como a escravidão, a ditadura, as desigualdades sociais advindas do sistema capitalista, o autoritarismo extremo de grupos políticos e militares, a fome, os preconceitos, a precariedade dos sistemas de saúde pública – quando os países os têm – dentre outros fatores que são tão discutidos atualmente nas grandes conferências mundiais e vividos pela população em geral.

Todos esses grotescos acontecimentos citados acima são fruto de um sistema defasado que visa o lucro, a acumulação de riquezas e o poder. Quando isso é retratado em imagens, obras de arte, música e todas as formas de arte que conhecemos, despertam, em algumas pessoas, **incômodos humanizadores**, isto é, incômodos que nos fazem refletir sobre questões sociais e, conseqüentemente, questões econômicas e culturais.

Conjuntamente, ao olharmos um outdoor, uma propaganda na televisão, um trecho da novela, ou até mesmo na internet ou em uma revista no consultório médico, deparamo-nos com um bombardeio de imagens, informações e intencionalidades expostas. Na correria do dia a dia, muitas dessas intencionalidades podem passar despercebidas por nós, e, inclusive, podem nos influenciar de maneira imperceptível. Por isso, um pensamento crítico e uma concepção de espaços sociais é extremamente importante para não cairmos nas armadilhas do cotidiano.

Adorno afirma que a arte moderna, diferentemente do falso prazer (satisfação) que é fornecido pela indústria cultural, expressa o sofrimento humano em seu cotidiano. No mundo da indústria cultural, os seres humanos são obrigados a reprimir uma parte de sua vida (desejos, ambições, sonhos, ideais, etc.) para ingressarem nessa “nova” realidade. É por isso que a arte moderna é o veículo privilegiado de expressão do sofrimento que cada ser humano experimenta em sua vida cotidiana. Isso justifica o fato de a arte moderna estabelecer uma íntima relação com aqueles materiais não tão agradáveis, belos, harmoniosos, etc., materiais estes que, de certa forma, chocam nossa sensibilidade, assumindo o caráter de uma pura irracionalidade (Danner, 2008, p. 08).

O conceito de **Indústria Cultural** instituído por Adorno e Horkheimer discorre sobre essas necessidades criadas pelo modo capitalista e sobre como os bens de consumo aparecem de maneira inovadora para suprir necessidades inventadas. Segundo os próprios autores, “a indústria cultural continuamente priva seus consumidores do que continuamente lhes promete” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 180). Em outras palavras, essa ilusão da necessidade de bens para suprir uma demanda também ilusória, fomenta cada vez mais o consumo exacerbado da população, que alimenta a produção em série e também a extração de recursos naturais e a exploração de pessoas.

[...] quando compreende-se que a relação dos sujeitos com o mundo realiza-se dialeticamente e que os valores emergem das relações de produção material da sociedade. Por meio do materialismo histórico e dialético é possível entender a razão pela qual alguns valores são promovidos e outros silenciados a depender do sistema político e econômico que rege determinada organização social, por exemplo, o conflito dos valores ambientais no contexto do sistema capitalista de exploração desenfreada dos recursos naturais (Santos, 2020, p. 29).

Além disso, o consumo na sociedade capitalista dá poder aos sujeitos, o famoso “ter é poder”. Quanto ostenta-se bens de consumo caros e que menos pessoas têm acesso, mais diferenciado e especial o sujeito se sente e, de fato, realmente se torna assim perante a sociedade, aumentando as desigualdades sociais. Pois, para ser “especial”, o indivíduo precisa ter itens exclusivos e, com isso, precisa pagar por esses bens.

Aquilo de que as pessoas carecem, devido ao cansaço gerado pelo trabalho no capitalismo, é o reforço de sua própria identidade, a satisfação de ter um eu engrandecido, forte, valorizado. Os indivíduos do capitalismo contemporâneo precisam, ao modo de Narciso, de um espelho em que possam recobrar o amor e o reconhecimento por sua própria imagem, tão comprometido pelo esforço de continuar a gerar valores financeiros. É por isso que Adorno afirma que a cultura de massa como um todo é narcisista, pois ela vende a seus consumidores a satisfação manipulada de se sentirem representados, por exemplo, nas telas do cinema e da televisão, nas músicas e nos vários espetáculos (Danner, 2008, p. 05).

Assim, acredita-se que a felicidade também está intrínseca a esses fatores de consumo. Nas propagandas na TV, nas mídias sociais e nos recursos de comunicação, nos vendem uma felicidade junto com o bem de consumo. Dentro desse pensamento consumista, um bem de consumo nunca é só um bem, é uma sensação de conforto, de felicidade, de realização pessoal que só pode ser obtida a partir daquele objeto. Desse modo, vende-se a ideia de trabalho também.

O trabalho, “digno de quem se esforça” – a partir da dita meritocracia excludente da sociedade vigente –, é a principal fonte de obtenção de bens, e não a principal dignificação dos seres humanos. O trabalho, para a sociedade capitalista, proporciona, entre poucos benefícios, a compra de bens que nos dizem que nos fazem bem. Para Vázquez (1978, p. 67), “o trabalho é expressão e condição originária de uma liberdade do homem que só se ganha sentido através de sua relação com as necessidades humanas”.

O conceito de trabalho retoma a discussão sobre a objetivação e a alienação, uma vez que “todo trabalho é objetivação, mas nem todo trabalho implica alienação do ser humano, trabalho alienado” (Vázquez, 1978, p. 60). Em outro momento, o autor completa que “em Marx, os conceitos de objetivação e alienação ganham uma dimensão real, prática: o homem se objetiva e se aliena no processo de produção” (Vázquez, 1978, p. 57). Assim dizendo, o ser humano precisa se reconhecer em seu trabalho de transformação da natureza. Sua essência e seus valores precisam transcender em seu trabalho para que ele seja humanizador e transformador da sociedade e do próprio ser humano que o faz.

A objetivação serviu ao homem para elevar-se do natural ao humano; a alienação faz com que o homem percorra esta mesma direção em sentido inverso, e nisto consiste precisamente a degradação do humano. No marco das relações econômico-sociais que têm como fundamento a propriedade privada capitalista, o homem não mais se reconhece nos produtos de seu trabalho, em sua atividade nem em si mesmo (Vázquez, 1978, p. 60-61).

Dessa forma, a visão do Materialismo Histórico-dialético traz a denúncia da distorção dos valores éticos, políticos e estéticos no sistema capitalista, e com isso, o conceito de alienação de Marx (inicialmente de Hegel) sobre o sistema (Triviños, 1987).

Alienação, nesse contexto, é a ideia de que os sujeitos estão desinformados dos processos de produção de trabalho que estão participando. O sujeito que trabalha em uma fábrica de carros, por exemplo, não tem poder aquisitivo para comprar o carro que ele mesmo ajuda a produzir, ou ao menos, ele sabe realizar uma função que não é do seu setor. Por consequência, esse sujeito não tem a consciência do processo de produção e, ainda, não tem nenhuma perspectiva de obter aquele produto, se alienando da sociedade e desse processo, não sendo valorizado e remunerado de maneira justa sobre o seu trabalho (Marx, 2013).

Quem tem o poder sobre os meios de produção e, conseqüentemente sobre o lucro desses produtos produzidos, é o dono dos meios de produção. O capitalista de fato detém as máquinas, a gestão dos trabalhadores e explora a força de trabalho desses trabalhadores alienados. Assim, no sistema capitalista, o objetivo é o acúmulo de riquezas. Em decorrência disso, os trabalhadores, além de desprovidos dos lucros, ganham salários irrisórios e são explorados, permitindo, alienadamente, a riqueza do patrão às suas custas (Marx, 2013). Portanto, no capitalismo, para ter uma pessoa com acúmulo de riquezas, necessariamente precisa-se de uma pessoa explorada, o que caracteriza um processo de desumanização dos sujeitos, conceito-chave para esta tese.

Dessa forma, Marx (2013) deixa claro que o processo do trabalho deve ser humanizador. Enquanto Vázquez (1978, p. 66) afirma que “trabalhar, portanto, é humanizar a natureza”. Assim, o trabalho surgiu como uma necessidade natural do ser humano. Contudo, não é uma necessidade individual como a fome, o sexo, etc., mas sim uma necessidade coletiva, já que “o trabalho é expressão e condição originária de uma lista de liberdade do homem que só ganha sentido através de sua relação com as necessidades humanas” (Vázquez, 1978, p. 67).

Nesse contexto do trabalho, surgem, inerentes a ele, outras necessidades do ser humano, uma delas é a arte. Como já foi descrito neste subcapítulo, os seres humanos, em todo o seu processo de desenvolvimento e de evolução biológica, desenvolveram necessidades sociais, com seu instinto de criação. O ser humano primitivo, ao desenvolver seu encéfalo, com códigos em suas cavernas, ampliou a necessidade de se desenvolver como sociedade e, dentre essas necessidades, está a “necessidade estética” (Vázquez, 1978, p. 66).

A estimulação da criatividade, do sensível, da criação, do desenvolvimento dos pensamentos através da arte surge como uma manifestação da sua objetividade, tornando-se uma dimensão essencial para a vida humana e adquirindo um caráter social e consciente das implicações da vida e da historicidade dos seres humanos. Vázquez (1978, p. 64) afirma que “a arte surge para satisfazer uma necessidade especificamente humana; a criação e o gozo artístico fazem parte, portanto, do reino das necessidades do homem”.

Assim, a arte pode estar intrínseca ao trabalho, tornando-o objeto, fazendo com que as ideias se tornem algo concreto. Em contrapartida, o trabalho não está intrínseco à arte, uma vez que o trabalho é uma necessidade do ser humano, “ao passo que a arte é a expressão das forças livres e criadoras do homem” (Vázquez, 1978, p. 69). Sendo assim, a arte permeia o trabalho do ser humano como uma expressão da essência humana, mas é leve e necessita de criatividade, não sendo caracterizada como uma necessidade básica para o ser humano, mas sim uma expressão de suas opiniões e sentimentos, que sensibilizam a sociedade em busca da reflexão e ações críticas. Logo, o autor afirma que

Se falarmos de duas utilidades – uma prático-material e outra espiritual, que correspondem aos dois tipos de necessidades humanas satisfeitas pelo produto – a primeira a que domina em todas as formas que o trabalho humano adota historicamente, e que continuará dominando mesmo na sociedade comunista. A utilidade material do produto do trabalho aparece, portanto, como um limite para que o objeto seja plenamente útil no sentido espiritual antes assinalado; isto é, como meio de expressão, afirmação ou objetivação do homem. Mas o homem necessita, por sua vez, levar o processo de humanização da natureza, da matéria, até suas últimas consequências. Por isso, deve assimilar a matéria sob uma forma que satisfaça plena e ilimitadamente sua necessidade espiritual de objetivação. Assim, pois, o limite prático-utilitário que o trabalho impõe deve ser superado, passando-se assim do útil ao estético, do trabalho à arte” (Vázquez, 1978, p. 71).

Em vista disso, a arte como forma da expressão humana de suas ações e reflexões não se limita ao mero utilitarismo unilateral, mas se expande ao espiritual, ao criativo, ao domínio dos sentimentos puramente humanos, objetivados e materializados na forma de arte, seja ela música, quadros, fotografias, imagens, esculturas, artesanato, dança, teatro, representações, pinturas, livros etc.

3.2 ENFOQUE ESTÉTICO

Ao se pensar na palavra “estética”, é automático a relação estabelecida com algo belo, como obras de arte que retratam a beleza e uma visão confortável de perfeição. No

entanto, questiona-se: O que é o belo? Se existe o belo, existe o feio. O que é o feio? Quem determina o que é belo ou o que é feio? O que ou quem determina o que é perfeito?

Segundo Lacerda *et al.* (2018, p. 12) “a etimologia da palavra ‘estética’ vem do grego *aisthesis*, que pode significar experiência, sensibilidade, conhecimento sensível, sentimento, sensação, percepção”. Portanto, estética é a filosofia da sensibilidade e não da beleza. A percepção estética é analítica e depende dos contextos sociais, culturais, históricos e econômicos que estão inseridos. Como corroborado por Schaefer (2012, p. 74), “não há o feio em si, como não há o belo em si. Ambos são relativos ao momento temporal, a modos de ver o mundo, a medos, violências, alegrias, fascínios, fins e meios”.

Dessa forma, a sociedade em si e o sistema que a rege dita sobre as percepções gerais de feio e belo. Dentro do sistema capitalista em que vivemos, o belo e o feio estão intrínsecos aos interesses de classe e as relações entre os sujeitos. Assim, é extremamente difícil achar uma definição sobre feio e belo que seja condizente com esses termos, pois são termos polissêmicos e abstratos:

A arte é um jogo que repete gestos, atitudes, pontos de vista, alegrias, tristezas, desilusões e remorsos, passos em frente, passos atrás. Afirma e nega. A arte é um jogo que alimenta expectativas relativas aos jogadores: o artista e o contemplador da obra de arte. Há, nesse jogo de relatividade histórica, uma dialética na qual pode predominar, num momento, o belo e noutra, o feio. Com isso, desaparece do coração da arte o belo em si e o feio em si, categorias abstratas e purificadas. Inexistentes (Schaefer, 2012, p. 77).

Outra importante constatação de Schaefer (2012), é que a categoria do belo e do feio não existem uma sem a outra. Elas dependem para existirem, justamente por serem consideradas conceitos opostos. O autor pondera que “nada é feio em si, mas sim em relação à realidade da destruição existente na sociedade capitalista, na qual o destrutivo vem junto com a violência” (Schaefer, 2012, p. 75). Mais uma vez observa-se um padrão construído pela sociedade – dentro dos moldes do sistema vigente – para se produzir a noção de beleza ou de feiura, a partir de conceitos e percepções advindos de algumas poucas pessoas que dominam esse sistema.

Sendo assim, do ponto de vista da concepção do Materialismo Histórico-dialético, a ideia de belo e feio é uma construção histórica, social e cultural. O que determina são as concepções construídas e desenvolvidas a partir de uma série de fatores éticos, políticos, estéticos, históricos, sociais e culturais. Desde os primórdios do sistema capitalista nas sociedades foram instituídos padrões de beleza, tanto para as pessoas quanto para os bens de consumo.

Adorno e Horkheimer chamaram a esse processo de racionalização ocidental da cultura de Indústria Cultural. Para eles, o que essa atividade capitalista quer é uma produção, em série, de bens culturais para satisfazer, de forma ilusória, as necessidades geradas pela estrutura de trabalho e também para manter a carência de novos produtos. O que se estabelece é um grande sistema em que as pessoas são constantemente enganadas em relação àquilo que verdadeiramente necessitam. Nas palavras de Adorno e Horkheimer, “a indústria cultural continuamente priva seus consumidores do que continuamente lhes promete”. Os produtos fornecidos pelos meios de comunicação de massa passam a idéia de que as necessidades que eles satisfazem são legítimas, próprias dos seres humanos como seres livres, que podem exercer seu poder de escolha, quando, na verdade, todas as opções são sempre pensadas a partir de um princípio que torna todas as alternativas idênticas, pois todas acabam sendo meramente mais uma oportunidade de exercer o poder de compra (Danner, 2008, p. 04).

De acordo com a colocação de Danner (2008), citada acima, é possível perceber que a Indústria Cultural cria e desenvolve necessidades para os sujeitos e eles se apropriam dessas necessidades como se fossem suas e como se fossem reais. Desse modo, perde-se os valores reais dos bens de consumo e não se sabe mais a diferença do que é básico e/ou essencial do que é excessivo e supérfluo. Essa situação está cada vez mais comum dentro do sistema capitalista.

A estética está muito em voga no nosso cotidiano. Com o avanço tecnológico, da internet e das mídias sociais, a maioria dos recursos que nos deparamos é visual, com textos pequenos e com muitas imagens e cores. As novas gerações já nascem com uma visão mais holística dos acontecimentos, voltada à informação das imagens e com mais informações por um período menor. Conseqüentemente, essa geração traz consigo uma concentração e foco mais escassos, bem como a atenção limitada a grandes textos escritos. No entanto, isso significa uma menor construção do conhecimento? Ou isso garante que esses jovens sejam seres mais empáticos e sensíveis às questões socioambientais? Os autores se dividem ao responder essas questões.

O sistema social e econômico em que vivemos atualmente é extremamente excludente, injusto e desumanizador, pois fomenta a acumulação de capital como sinônimo de sucesso pessoal e profissional, independente dos que estão à sua volta. É comum nos dias de hoje nos depararmos com pessoas em alta situação de vulnerabilidade muito próximas de pessoas com grande poder aquisitivo, como se pode observar na imagem a seguir.

Figura 2. Foto da favela de Paraisópolis e do bairro Morumbi, 2004.



Fonte: The Guardian, 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/cities/2017/nov/29/sao-paulo-tuca-vieira-photograph-paraisopolis-portuguese>>. Acesso em: 8 fev. 2024.

Nessa imagem é possível perceber que existe uma grande desigualdade econômica, social e cultural no nosso país. A imagem retrata uma realidade, infelizmente, muito comum na atualidade e que, está cada dia mais sendo enxergada com naturalidade pelas pessoas. Frases do tipo “não tem o que fazer” e “nosso país é assim mesmo”, são muito comuns e utilizadas como justificativa para essas desigualdades humanizadoras. O que essa imagem provoca em você?

O fotógrafo que retratou a imagem, em comemoração aos 450 anos da cidade de São Paulo, comenta o que a foto significa para ele.

A desigualdade faz o sujeito mais pobre ser obrigado a trabalhar mais. Assim, ele não tem tempo para estudar e sua educação fica prejudicada. Com isso, não consegue desenvolver consciência crítica e política para transformar sua própria situação. Junte-se a isso a ausência de qualquer sentido de coletividade e solidariedade entre privilegiados no Brasil e temos um ciclo fechado, muito difícil de ser quebrado (The Guardian, 2017).

A fala do fotógrafo explicita uma visão sensível às desigualdades sociais existentes no Brasil de maneira muito concreta e real, inclusive retratada na representação por ele realizada. Sua sensibilidade de conciliar duas realidades tão opostas socialmente e tão próximas fisicamente é fruto da expressão da essência humana materializada na fotografia. Portanto, a arte proposta é um produto social, advindo historicamente dos sujeitos enquanto coletividade.

A criação artística, retratada nas duas imagens reproduzidas, representam a história da sociedade brasileira, a história de acumulação de bens e riquezas de uns em detrimento da exploração de outros, da falta de alteridade e de sensibilidade criada e desenvolvida por toda uma sociedade que, ao invés de visar a transformação e a humanização coletiva dos sujeitos, prefere ressaltar a pobreza de espírito e a riqueza de bens de consumo. “Para Dussel (a)(o) artista é profeta. Porque traz a conhecer os fundamentos da sociedade atual. Através de sua sensibilidade, desvela o ser dos entes, que estava ocultado. Faz com que o espectador reflita sobre sua condição, frente ao mundo no qual vive” (Matos, 2011, p. 06).

De maneira geral, a arte nos permite refletir sobre o que vemos e sentimos através da sensibilização estética. Mas o que **A Última Ceia** (1498), de Leonardo da Vinci, pode significar para aqueles que passam fome? O que a **Criação de Adão** (1511), de Michelangelo, diz para os que são explorados? O que a **Monalisa** (1503), de Leonardo da Vinci, diz para as mulheres violentadas?

Toda forma de expressão artística perpassa por momentos históricos, da mesma forma que o artista – que produz arte – está inserido em um contexto e uma realidade que o condiciona histórica e socialmente. Para que o artista se manifeste em suas obras de arte de modo a contestar ideologias impostas em suas épocas, ele precisa transcender as concepções da época e deixar transparecer sua própria essência na arte. Dessa forma,

A obra de arte supera[...] o humus histórico-social que a fez nascer [pois] por sua origem de classe, por seu caráter ideológico, a arte é a expressão do dilaceramento ou divisão social da humanidade; mas, por sua capacidade de estender uma ponte entre os homens através da época e das sociedades de classe, a arte revela uma vocação de universalidade, e prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente numa nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos – de classe. Assim como a arte grega sobrevive hoje à ideologia escravista de seu tempo, também a arte de nosso tempo sobreviverá à sua ideologia (Vázquez, 1978, p. 27).

Dessa forma, quando nos deparamos com uma música do cantor Chico Buarque que viveu a ditadura militar, iniciada no ano de 1964 no Brasil e foi um dos grandes nomes de resistência a esse regime opressor, como, por exemplo, com a música **Cálice** (1978) que diz:

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Nos confrontamos com uma provocação velada ao regime da ditadura militar. Chico Buarque, ao declamar “afasta de mim esse cálice” quis dizer “afasta de mim esse CALE-SE”, jogando com a sonoridade semelhante dessas palavras, com o sentido de se opor à censura que a ditadura militar impunha aos artistas da época. Essa forma velada de oposição traz consigo ideais de resistência e de transformação de um regime autoritário e desumanizador, e clama por uma democracia e uma liberdade de expressão que não eram possíveis na época. Chico Buarque utilizou-se da **manifestação sensível da Ideia** (Vázquez, 1978) na arte e se manifestou de maneira a refletir a sua realidade e suas características essenciais, relevando a necessidade da transformação. Essa expressão da sua visão de mundo perdura até os dias de hoje, pois a arte histórica não pode ser apagada.

No caso das músicas, não nos referimos apenas às músicas de cunho político, apesar de serem extremamente importantes como forma de resistência e luta dos direitos dos cidadãos. Também é preciso estar atento a todos os gêneros musicais e que expressam diferentes formas de manifestações, seja na dimensão política ou na social, econômica, cultural e até histórica. Afinal, a arte, na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, é definida pela sua denúncia ou anúncio social-cultural, sensibilização e possibilidade de transformação social. Já dizia a cantora Anitta em uma palestra em Harvard:

Antes de cantar, eu nunca tinha ido à zona sul do Rio de Janeiro. Então é muito difícil você cantar o 'barquinho vai, a tardinha cai' (referência à Bossa Nova) se você nunca viu essas coisas [...] O funkeiro canta a realidade dele. Se ele acorda, abre a janela e vê gente armada e se drogando, gente se prostituindo, essa é a realidade dele [...] Para mudar as letras do funk, você tem que mudar antes a realidade de quem está naquela área (SENRA, 2018).

Essa fala externaliza uma sensibilidade do real. As pessoas produzem a arte a partir de sua concepção de mundo e de sua realidade, do mesmo modo, como é defendido aqui, que precisa ser a educação. Todas as dimensões da vida de uma pessoa são baseadas com base em suas vivências. Muitas pessoas descredibilizam o funk, o rap e outros

gêneros musicais que vieram da periferia, justamente por exporem uma sensibilidade de uma realidade da vida do povo pobre. Da mesma forma que expõe a cantora Anitta em sua fala, não há possibilidade de os sujeitos retratarem uma realidade que eles não conhecem, ou seja, os sujeitos cantam o que é familiar a eles.

Tal como Chico Buarque em sua música **Cálice** citada anteriormente, os artistas manifestam sua própria realidade concreta. A sensibilização da arte se dá quando nos deparamos com algo que nos traz um incômodo desumanizador. Quando o que incomoda é escutar uma pessoa cantar sobre o tráfico de drogas, a prostituição, a fome ou a repressão, a minha obrigação social e coletiva é entender o motivo desse incômodo.

Dessa maneira, elenquei aqui alguns exemplos de músicas de gêneros musicais diferentes que fazem uma denúncia à sociedade sobre diversos assuntos e contextos pertinentes, visando à ação e à reflexão transformadoras, e à sensibilização crítica humanizadora:

- (1) Música sertaneja:** Pobre e o rico – César e Paulinho (2011) – faz a denúncia à desigualdade social e econômica:

Mulher de rico e madame, mulher de pobre é fulana
O rico nunca vai preso, pobre está sempre em cana
Cadeia é só pra pobre, nela não entra bacana
Boia de pobre é pesada, ceia de rico é leviana
Almoço de rico é frango, do pobre é pão com banana
[...] Pobre bebe de desgosto, rico bebe de contente
Só na hora que tropeça, é que o pobre vai pra frente
Pobre nasce pra lutar, rico nasce inteligente [...]

- (2) Música regional brasileira:** A carne – Elza Soares (2002) – faz a denúncia ao racismo, tão enraizado na nossa sociedade:

A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos [...]

- (3) Rap:** Racionais Mc's – Diário de um detento (1997) – retrata os pensamentos de um detento, a desumanização e o descaso da sociedade e do governo com esses sujeitos:

[...] Aqui estou, mais um dia
Sob o olhar sanguinário do vigia
Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma HK

Metralhadora alemã ou de Israel
Estraçalha ladrão que nem papel
[...] Cada detento uma mãe, uma crença
Cada crime uma sentença
Cada sentença um motivo, uma história de lágrima
Sangue, vidas inglórias, abandono, miséria, ódio
Sofrimento, desprezo, desilusão, ação do tempo
Misture bem essa química
Pronto, eis um novo detento
[...] Minha vida não tem tanto valor
Quanto seu celular, seu computador [...]

(4) Axé: As meninas – Xibom Bombom (1999) – denuncia a exploração e a desigualdade social e econômica:

Quero me livrar dessa situação precária
Onde o rico cada vez fica mais rico
E o pobre cada vez fica mais pobre
E o motivo todo mundo já conhece
É que o de cima sobe e o de baixo desce
[...] Mas eu só quero
Educar meus filhos
Tornar um cidadão
Com muita dignidade
Eu quero viver bem
Quero me alimentar
Com a grana que eu ganho
Não dá nem pra melar [...]

Contudo, pergunta-se: Essas músicas te causam um incômodo humanizador? Essas músicas te fazem refletir e, posteriormente agir, de maneira a aspirar por uma transformação social? As músicas estão relacionadas ao seu contexto social ou à sua realidade local? O incômodo humanizador que a arte nos transmite através da estética precisa ser compreendida, refletida e discutida para que seu sentido e seu significado promovam uma transformação social visando à humanização dos sujeitos. Para entender as músicas sobre desigualdade social, é preciso ter o discernimento de que ela existe e está presente na nossa sociedade.

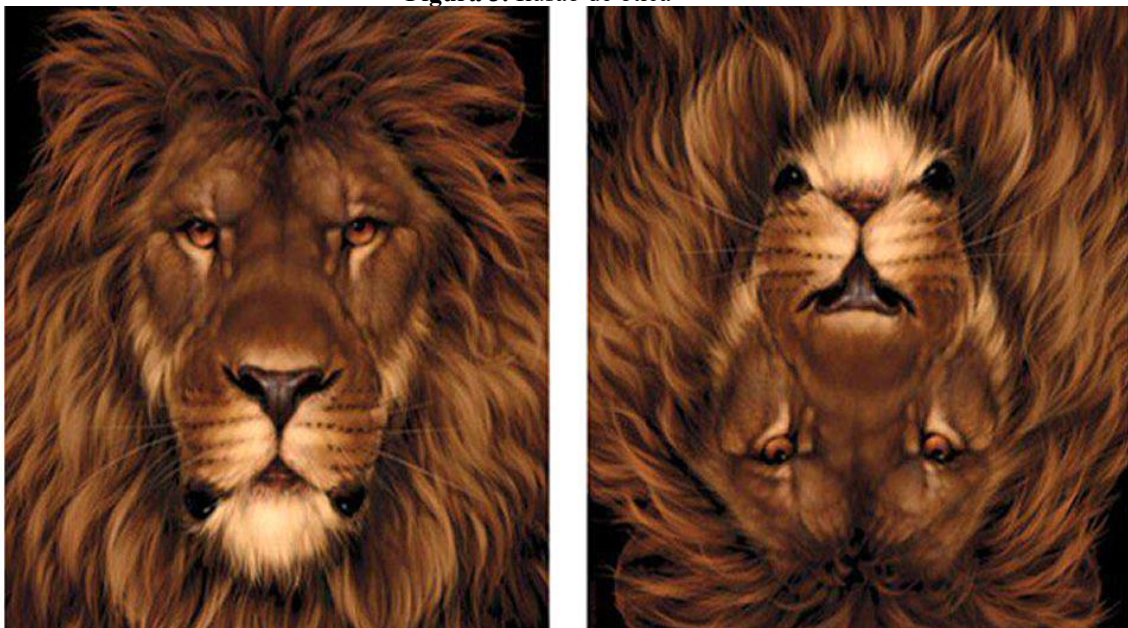
Sendo assim, a arte pode ser compreendida como uma forma de conhecimento, pois carrega consigo um saber histórico-cultural e o reflexo de uma realidade concreta, baseada na sua interação humana com o artista que a produz. Segundo Vázquez (1978, p. 36) “o conhecer artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando uma nova. A arte só é conhecimento

na medida em que é criação”. Ou seja, só é possível entender a arte como conhecimento se tivermos a percepção de compreendê-la como uma nova realidade, e não uma imitação do real, mas um reflexo do real com sua própria verdade e com uma percepção humana do real, uma vez que “o produto artístico é uma nova realidade que testemunha, antes de mais nada, a presença do homem como ser criador” (Vázquez, 1978, p. 49). Schaefer (2012), complementa ao afirmar que

A arte crítica se radicaliza na forma. A forma feita anda de mãos dadas com o sofrimento, seja este proveniente da tortura (como no caso brasileiro de 1964 em diante), seja proveniente da morte (como no caso da Alemanha nazista eliminando doentes mentais ou judeus ou minorias étnicas), seja este sofrimento proveniente do excesso de trabalho nas jornadas capitalistas da exploração da força de trabalho, sejam sofreres causados pela fome, pela pobreza, pelo analfabetismo, pela marginalização política. A arte rejeita a ideia de que o mundo tem uma essência imutável, essência transcendente, excluída das contingências. A arte recusa as naturezas eternas e necessárias (Schaefer, 2012, p. 78-79).

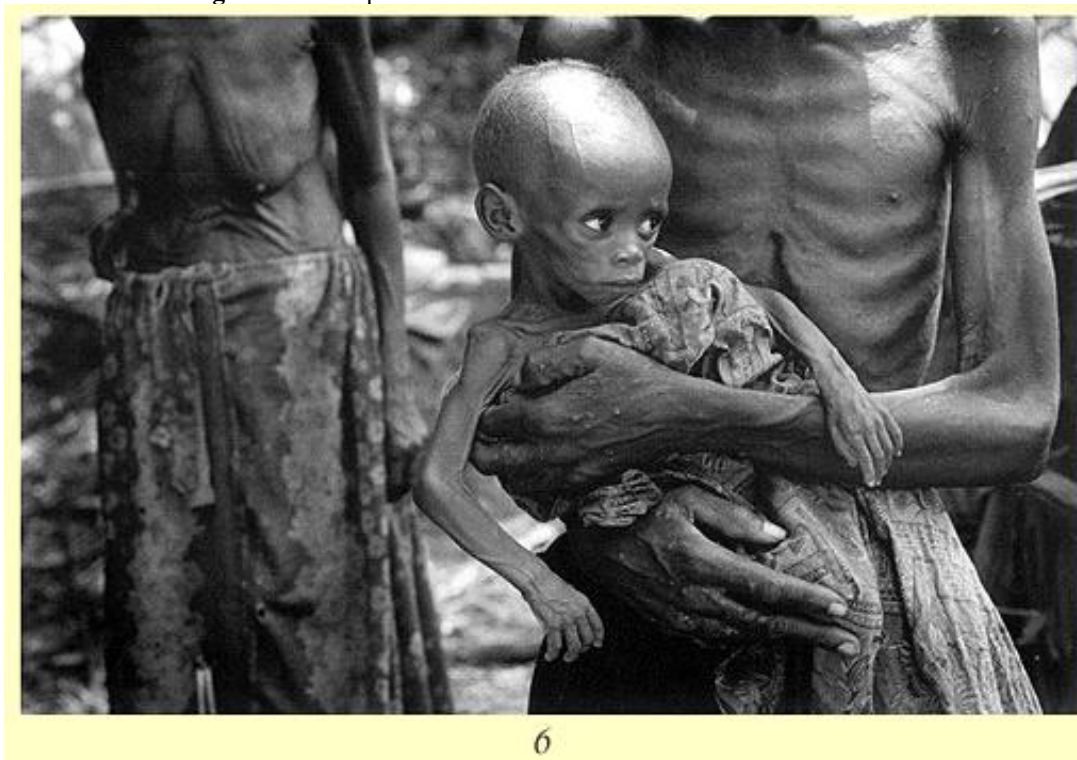
Com a consciência de que vivemos em um sistema opressor, desumanizador e carregados de preconceitos socioculturais e econômicos, podemos refletir sobre a fome, a exploração, a pobreza e a marginalização, buscando um caminho mais humano, da generosidade, da democracia e da cooperação. Ao observar as duas imagens (**Figura 3** e **Figura 4**), reflita qual lhe causa um incômodo humanizador.

Figura 3. Ilusão de ótica



Fonte: 12 Ilusões de ótica que vão fazer sua cabeça girar - Tudo interessante, 2007. Ilusão de ótica. Disponível em: <<https://www.tudointeressante.com.br/2017/08/12-ilusoes-de-otica-que-vao-fazer-sua-cabeca-girar.html>>. Acesso em: 8 fev. 2024.

Figura 4. Foto apresentada no dossiê de direitos humanos em 1997



Fonte: Scielo, Dossiê de Direito humanos, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/hBLBdrsz8hPKjtgDnn8Tr8p/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2024.

A arte e a estética devem ser construídas pelos seres humanos e para os seres humanos. O objetivo da arte é a sensibilização dos seres para o contexto sociocultural em que vivem, visando à transformação dessa sociedade e, acima de tudo, buscando uma sociedade que aspira a humanização dos sujeitos, independentemente de suas classes sociais, culturais, raciais, de gênero e econômicas. Ademais, o papel da arte é compreender os aspectos históricos e denunciar as injustiças, superar essas relações injustas às vistas dessa transformação. Dessa forma, “se caracterizarmos a arte exclusivamente por meio de sua forma, e não por seu objeto ou conteúdo, não teremos entendido a peculiaridade da arte como conhecimento” (Vázquez, 1978, p. 34).

Portanto, entende-se como arte, no Materialismo Histórico-dialético, tudo aquilo que, materializado em sua concretude a partir do plano das ideias e das percepções de mundo de cada artista, represente a visão de mundo de um coletivo e desperte nos sujeitos um incômodo humanizador que fomenta a reflexão daquela arte (seja ela qualquer forma de arte) e traga consigo sentidos e significados que promovam a possibilidade de estimular uma transformação social, quando refletidas, pensadas e colocadas em movimento dialético de modo praxiológico.

A arte, por ser fruto do trabalho humano na história, forma de conhecimento e expressão do real, leva o indivíduo a ter consciência das transformações de sua realidade. Em vista disso, sendo um objeto estético que comunica ideias, anseios e conhecimentos não apenas individualmente, mas também coletivamente, possibilita ao indivíduo apreciar a vida e a experiência humana registrada no objeto/obra (Araújo, 2021, p. 03).

Então, ao discorrermos sobre a estética, estamos discorrendo sobre valores construídos social, histórico e culturalmente. Os conceitos de belo e feio estão sim intrínsecos a pensamentos das épocas e de contextos. Entretanto, ao se tratar da dimensão estética de fato – na perspectiva do Materialismo Histórico e dialético –, o belo e o feio não devem possuir o valor atribuído pelo sistema vigente, mas sim, devem ter um potencial estético de uma percepção de transformação desse sistema, já que objetiva a humanização dos sujeitos.

3.3 REVISÃO DE TRABALHOS SOBRE ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para melhor compreensão da temática da Educação Ambiental Crítico-transformadora, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática. Tal revisão baseou-se, em seu período cronológico, nos trabalhos publicados de 2010 – ano em que foi publicada a tese que defende a Educação Ambiental Crítico-Transformadora – a 2019, totalizando um período de dez anos.

Com o intuito de melhor conhecer o cenário das pesquisas sobre Educação Ambiental no contexto escolar, foi realizada uma revisão sistemática do conceito em diferentes periódicos, banco de teses e dissertações, e eventos relevantes para a área. Foram pesquisados trabalhos nos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES – considerando apenas trabalhos *stricto sensu*; nos periódicos, Revista Ambiente & Educação, Revista Pesquisa em Educação Ambiental e Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA; e nos eventos Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – GT de EA e Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC – GT de EA. A escolha dessas fontes se deu em função da grande relevância destas para o princípio da Educação Ambiental.

Ao considerar a abrangência do tema da Educação Ambiental, que é tomado por diferentes áreas, com diferentes significados, foi pesquisado inicialmente trabalhos que continham a palavra **educação ambiental** no título, resumo ou palavra-chave, totalizando

293.997 trabalhos. Porém, muitos deles não fazem parte do contexto educacional (escolar e não escolar), sendo vistos, mas não considerados para essa análise. Com isso, foi necessário um refinamento da busca para suprir as necessidades do presente estudo.

Logo após, decidiu-se filtrar os trabalhos dos últimos dez anos (2012 a 2021, alterando a data anterior de busca), o que diminuiu o número de trabalhos publicados para 177.754. Após essa ação, realizou-se o filtro de trabalhos apenas *stricto sensu* (mestrado e doutorado), o que deixou o número de trabalhos em 147.026. Em seguida, refinou-se a área de avaliação, delimitando as áreas da **Educação, Filosofia, Interdisciplinar e Sociologia**, ficando assim, com 44.434 trabalhos. Novamente, realizou-se um novo refinamento dos trabalhos pela área de conhecimento, delimitando agora as áreas da **Educação, Educação de adultos, Educação em periferias urbanas, filosofia, interdisciplinar e ética**, totalizando 41.311trabalhos. Por fim, foi empreendido o refinamento dos trabalhos pela área concentração, delimitando nas áreas de **Educação, Educação brasileira, Educação ambiental, educação escolar, Estética e Filosofia da arte e ética**, o que reduziu os trabalhos para 2.840. Diante ainda da quantidade significativa de trabalhos, buscou-se refinar a busca inicial, pois a finalidade da pesquisa é associar a educação ambiental à estética.

Assim, a busca inicial alterou-se para **educação ambiental e estética**, contando inicialmente com 25.027 trabalhos. Após o refinamento dos últimos 10 anos atingiu-se 14.689 trabalhos. Delimitou-se os trabalhos *stricto sensu*, chegando a 12.574 trabalhos. Na grande área de concentração foram adicionados os descritores **Ciências humanas e multidisciplinar**, totalizando 6.389 trabalhos. Na área de conhecimento foram adicionados os descritores **Educação, Educação de adultos, Educação em periferias urbanas e ética**, o que resultou em 533 trabalhos. Na área de avaliação foram utilizados os parâmetros **Educação e filosofia**, permanecendo nos 533 trabalhos e, por fim, pela área de concentração, foram delimitados os descritores **Educação e ética**, o que resultou em 17 trabalhos.

Posteriormente a esse refinamento de referências bibliográficas, a partir dos parâmetros utilizados pelo próprio site de busca de teses e dissertações da CAPES, iniciou-se a pesquisa de forma manual e de leitura dos trabalhos. De início, foram separados os trabalhos que abordavam a **educação ambiental** e a **estética**, analisados com base em seus títulos, palavras-chaves e resumos. No total, todos os trabalhos encontrados foram eliminados, pois versavam sobre outros temas, por vezes só educação ambiental e sem abordagem da estética, por vezes abordavam somente a estética e sem

ligação com a educação ambiental, e ainda, para nossa surpresa, alguns dos textos não abordavam nenhuma das temáticas.

Em relação aos periódicos, considerando as três revistas analisadas, **Revista Ambiente & Educação** (com um total de 21 edições nos últimos 10 anos), **Revista Pesquisa em Educação Ambiental** (com um total de 21 edições nos últimos 10 anos) e **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA** (com um total de 39 edições nos últimos 10 anos), somam-se 1.114 trabalhos no total, sendo 281 da **Revista Ambiente & Educação**, 202 da **Revista Pesquisa em Educação Ambiental** e 631 da **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. No entanto, quando há o refinamento das pesquisas para considerar apenas os trabalhos que discorram sobre Educação Ambiental e estética – já que todas as revistas têm como principal foco a Educação Ambiental –, o número chega a 17 trabalhos, sendo 9 trabalhos do banco de teses e dissertações da CAPES, 2 da **Revista Ambiente & Educação**, 3 da **Revista Pesquisa em Educação Ambiental** e 3 da **REMEA**. Ao se considerar os trabalhos sobre Educação Ambiental escolar e estética, o número de trabalhos diminui para apenas 3, sendo 1 da **Revista Ambiente e Educação** e 2 da **REMEA**. Dentre esses últimos, nenhum deles aborda uma Educação Ambiental Crítico-transformadora e a estética.

O panorama acima mencionado pode ser visualizado na **Tabela 2**:

Tabela 2. Dados levantados da pesquisa sobre referências bibliográficas.

Fontes gerais de pesquisa	Fontes específicas de pesquisa	Educação Ambiental	Educação Ambiental e estética	Educação Ambiental escolar e estética	Educação Ambiental Crítico-transformadora e estética
Banco de Teses e Dissertações	CAPES	2.840	9	0	0
Periódicos	Revista Ambiente & Educação	281	2	1	0
	Revista Pesquisa em Educação Ambiental	202	3	0	0
	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA	631	3	2	0
Total	-	3.954	17	3	0

Fonte: elaborada pela autora.

Nesta tese, a intencionalidade é fomentar uma possibilidade de uma práxis transformadora para o leitor, estruturada em princípios humanizadores e críticos da Educação Ambiental em prol de uma sociedade mais justa, com equidade e igualdade socioambiental, através do olhar estético da Educação Ambiental Crítico-transformadora. Para isso, no próximo capítulo, será discutido sobre capitalismo e suas contradições, juntamente com as contribuições da visão de mundo da concepção do Materialismo histórico-dialético defendidos neste capítulo, articulados com a Educação Ambiental Crítico-transformadora.

Dentre os oito trabalhos que tratam sobre a **Educação Ambiental e estética**, cinco não versam sobre o ambiente escolar, por isso, não passaram no refinamento da pesquisa. Como a ausência de resultados é um resultado muito relevante e que diz muito sobre a temática, irei discorrer brevemente sobre os três trabalhos que entraram na classificação da **Educação Ambiental escolar e estética**, de modo a discutir sobre os motivos de não termos trabalhos versando sobre Educação Ambiental Crítico-transformadora e estética na literatura pesquisada.

Os trabalhos são nomeados como R1, R2 e R3, sendo o R1 da **Revista Ambiente & Educação** e os outros dois, R2 e R3, da **REMEA**. O trabalho R1 trata de uma pesquisa bibliográfica sobre trabalhos acadêmicos brasileiros do banco de dados da **Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD**, que discorrem a respeito do tema da Educação Estético-Ambiental.

Ao analisar os trabalhos, as autoras do texto em questão fazem uma classificação dos mesmos em três grandes grupos: Grupo Temático 1 - A dimensão ética e estética na formação de educadores ambientais; Grupo Temático 2 - Educação Ambiental conservacionista e preservacionista do meio ambiente; e Grupo Temático 3 - Contribuição da Educação Ambiental e da Educação Estética no processo de transformação para o novo convívio social do sujeito emancipado. Elas defendem uma visão de Educação Ambiental que é muito próxima do Grupo 3 e da perspectiva que está sendo construída nesta tese, como se pode verificar a seguir.

Entendemos que a relação estética do homem com os objetos é consequência da história da humanidade e surge no processo de afirmação do ser humano no mundo objetivo como expressão de sua essência. Nesse sentido, entendemos que a criação estética é a expressão do sujeito, onde ele exterioriza e reconhece a si mesmo. Isto significa que a relação entre sujeito e objeto precisa ser compreendida em uma perspectiva dialética na qual sujeito e objeto não se extinguem,

nem se sobrepõem um ao outro. Logo, sujeito e objeto constituem a própria natureza da relação estética (R3, 2015, p. 74).

As autoras do trabalho R3 defendem uma visão pautada no Materialismo Histórico-dialético e com preceitos humanizadores e de transformação social que revela as dimensões históricas e sociais da Educação Ambiental, associando-as às concepções estéticas. Todavia, durante todo o texto a Educação Ambiental abordada é muito ampla, não se restringindo ao contexto escolar. Em vista disso, esse texto não foi enquadrado na classificação de Educação Ambiental escolar e estética como sugestionado na tabela e, conseqüentemente, não foi classificado como defensor de um pensamento em consonância com a Educação Ambiental Crítico-Transformadora.

Apesar disso, ele é extremamente importante e relevante para o desenvolvimento de uma visão estética e da Educação Ambiental na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, uma vez que compreende a importância de uma Educação Ambiental que “prioriza o movimento de significação e objetivação dos sujeitos na história, ou seja, considera essencial o movimento sócio-histórico dos sujeitos e as vivências concretas dos mesmos” (R3, 2015, p. 75), e ainda “efetiva-se quando se tem como princípio compreender a realidade concreta a fim de transformá-la, permitindo o entendimento do movimento das relações que definem a vida em sociedade” (R3, 2015, p. 75).

O trabalho R2 abordou a temática da estética na Educação Ambiental de maneira lúdica, construindo um trabalho baseado na apresentação de desenhos sobre a temática da água, ao buscar abordar as concepções socioambientais sobre a água. Apesar de grande relevância, não se enquadrar em uma perspectiva da Educação Ambiental Crítico-Transformadora, pois teve como foco a formação de sujeitos críticos e participativos, apresentando em seu texto aspectos que defendem a visão crítica.

[...] a escola ainda é uma valiosa fonte de informações e de transformação, mediante a discussão dos problemas socioambientais locais, tornando o indivíduo crítico e consciente do seu papel na sociedade [...] Para isso, essas questões precisam ser embasadas no aprendizado contínuo, gradativo e interdisciplinar (R2, 2020, p. 265).

Contudo, o artigo não abordou em nenhum momento a perspectiva da estética em si, ou definiu algo sobre o tema. Sendo assim, ele faz uso da estética, a partir da representação dos desenhos, de mapas mentais e de outras imagens citadas ao longo do texto, mas não caracteriza esse método utilizado como um assunto estético ou um assunto a ser discutido a partir da perspectiva estética. Portanto, o recurso estético é utilizado, mas sem a caracterização estética do seu uso.

Já o trabalho R3, aborda o assunto da educação ambiental a partir do filme RIO, que discute sobre as questões ambientais e a preservação ambiental de espécies de aves brasileiras. O artigo cita a importância de serem discutidas os aspectos éticos, culturais e estéticos, discorrendo ainda sobre a relevância de incluir aspectos advindos da cultura midiática global, uma vez que os educandos estão inseridos nessa realidade, como destacado no trecho a seguir.

Investigar o que os meios de comunicação ensinam sobre a natureza, o homem, a beleza, a saúde, assim como compreender como as crianças, em suas diferentes realidades socioculturais, interpretam este ensinamentos e recontam estas histórias, pode ser uma estratégia importante para o desenvolvimento de um pensamento crítico a respeito do mundo. Ao invés de nos prendermos a conhecimentos exclusivamente científicos e fórmulas de como fazer educação ambiental, parece interessante explorar esta gama de conexões que atrela indivíduos humanos e não humanos, tecnologia, lugares e culturas, como ponto de partida para discussões sobre o meio ambiente (R3, 2016, p. 57).

Dessa maneira, ao levantar questões que estão na realidade dos educandos em foco e apontar os objetivos de formação de sujeitos que tenham um pensamento crítico em relação à educação ambiental abordada, trazendo ainda questões sociais, culturais e políticas para a discussão, é possível compreender que o artigo possui uma visão voltada para a perspectiva crítica.

Entretanto, ele não aborda a Educação Ambiental Crítico-Transformadora, pois não há indícios no texto de que o assunto tenha surgido de contradições sociais advindas da realidade dos educandos ou temas geradores advindos da investigação e da redução temática, mas de uma afirmação realizada pelos pesquisadores de que o filme RIO (e outros filmes discutidos) fazem parte da realidade midiática e da estética dos educandos.

Ainda, o artigo R3, aborda assuntos muito importantes sobre preservação ambiental, tráfico de animais, extinção de espécies, questionamentos sobre a temática da Educação Ambiental e de como isso é representado no filme e como é na realidade, e a importância de abordar os conceitos e elementos audiovisuais, tão presente na vida dos educandos em questão.

Os elementos audiovisuais criados pelas mídias, em especial pelas máquinas produtoras de imagens (como o cinema e a TV), funcionam como mediadores na construção e produção das memórias das crianças contemporâneas, uma vez que estas máquinas estão cada vez mais presentes nas formas pelas quais estas crianças ouvem e contam histórias (R3, 2016, p. 65).

Dessa forma, pode-se compreender que nenhum desses artigos abordou a perspectiva da Educação Ambiental Crítico-Transformadora e da estética em seus textos. Assim, se faz ainda mais necessário que esta pesquisa seja realizada, já que nos periódicos, teses e dissertações aqui pesquisados, não há indícios de que há pesquisas nesse campo. No mais, as pesquisas aqui apresentadas abordam pouco a perspectiva da estética e do Materialismo Histórico-dialético, isto é, a perspectiva adotada nesta pesquisa.

Ter uma visão que preza pela totalidade das temáticas e abarca as dimensões social, cultural, histórica, política, ética e estética, é de suma importância, já que dessa forma, é possível ter a perspectiva das situações da nossa realidade e permite um maior discernimento, por parte do educador (e de todos os sujeitos) para interpretar as questões do mundo. Sendo assim, é possível do educador compreender as visões de mundo dos educandos e, partir dessa visão holística, crítica e transformadora, desvelar as situações-limites em que os educandos (e o próprio educador) se encontram, propiciando aos educandos a possibilidade de uma educação humanizadora e transformadora.

CAPÍTULO 4: O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E SUA DIMENSÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O processo de Investigação Temática se torna extremamente pertinente para esta tese, no momento em que se faz presente as questões educacionais norteadas pelo Materialismo Histórico e Dialético com pautas humanizadoras, emancipatórias e relacionadas à práxis autêntica.

O desafio que se apresenta ao se promover o diálogo a partir das alteridades é que ele não reproduza os métodos de uma educação autoritária em que a visão do educador e sua concepção de realidade é imposta ao outro como se fosse a única perspectiva relevante ou uma solução de problemas a partir de respostas preestabelecidas. Uma proposta ético-crítica para o diálogo exige a dinâmica epistemológica da problematização, a segunda categoria de reflexão no presente texto. Portanto, não se trata de buscar alternativas didáticas motivacionais ou de facilitar a importância de uma temática/conteúdo a priori determinados pelo educador, mas de um posicionamento político-pedagógico que convida o “outro” a refletir sobre as condições materiais e socioculturais concretas que vivencia. Assume-se, então, uma racionalidade problematizadora como uma exigência axiológica (Delizoicov; Silva, 2021, p. 16).

Paulo Freire (1987) constatou com suas inúmeras experiências e vivências pelo país, que o processo de alfabetização em uma educação bancária não tem significado para os adultos analfabetos, uma vez que as temáticas não fazem parte da vida desses educandos e não surgem de suas necessidades reais e materiais, e isso dificulta todo o processo de ensino e aprendizagem. Foi então, que o educador instituiu em seu método de ensino as **Palavras Geradoras**, as quais eram extraídas dos próprios contextos dos educandos e de suas falas, trazendo assim, o sentido e significado das palavras que estavam presentes no processo de construção de conhecimento (Neres; Gehlen, 2018).

Assim, Freire desenvolveu o processo de investigação temática como parte de sua abordagem pedagógica centrada na conscientização, na humanização e na educação popular. O método de investigação temática foi apresentado por ele em obras como **Educação como Prática da Liberdade** (1967), **Extensão ou Comunicação?** (1968) e detalhada na grande obra do autor **Pedagogia do Oprimido** (1968), um componente-chave de sua pedagogia crítica.

A investigação temática inicia-se com o levantamento do universo vocabular, que consiste em identificar as palavras geradoras relacionadas ao tema que será investigado. Essas palavras são extraídas a partir do diálogo com os participantes do processo educativo. Dessa forma, de maneira informal, o educador conversa com os educandos de

maneira natural, buscando abordar assuntos do seu cotidiano para emergir possíveis situações-limites identificáveis em um primeiro momento para sobreviver no processo de Investigação Temática. A próxima etapa envolve a realização de Círculo de Investigação Temática, uma prática de diálogo entre educador e educandos. Durante esses encontros, as palavras levantadas são tematizadas, ou seja, são discutidas e problematizadas de modo a gerar a reflexão e o debate.

A problematização é uma etapa crucial do processo em que as palavras tematizadas são apresentadas em situações-limites. Os educandos são incentivados a refletir sobre as condições de sua realidade, questionando e analisando criticamente o contexto social. Na etapa de codificação, palavras geradoras tematizadas são codificadas para representar a realidade que está sendo analisada. A codificação envolve a criação de códigos que expressam as relações entre as palavras e os conceitos emergentes. Já na decodificação, as codificações são lidas e interpretadas coletivamente, com a participação ativa dos educandos. Em seguida, na recodificação os novos significados são atribuídos aos códigos, promovendo uma compreensão mais aprofundada da realidade.

Importante salientar que o diálogo é uma constante ao longo do processo de investigação temática. O educador facilita o diálogo crítico, estimulando a reflexão, o questionamento e a análise aprofundada das questões emergentes. Freire ainda propõe a **alfabetização temática** como uma abordagem que vai além da mera decodificação de palavras, ao buscar uma compreensão crítica das estruturas sociais. Os educandos desenvolvem habilidades de leitura do mundo, além da leitura da palavra.

O processo de investigação temática, na perspectiva freireana, visa a uma investigação crítica da realidade em que os educandos se tornam sujeitos ativos na análise e na transformação de sua própria condição social. A pesquisa é orientada pela busca da libertação e da conscientização. A etapa final do processo envolve a ação transformadora, no qual o conhecimento construído de forma crítica é aplicado na transformação da realidade. Os educandos são encorajados a agir coletivamente para superar as situações de opressão e de injustiça.

O processo de investigação temática é concebido como um ciclo dialético, marcado por contínuos momentos de reflexão, ação e avaliação. O ciclo é participativo, permitindo que a análise crítica da realidade seja constantemente refinada e aprofundada. Ou seja, o processo de investigação temática de Paulo Freire (1989) é uma abordagem dinâmica que coloca os educandos como participantes ativos do processo e a realidade concreta no centro do processo educativo. Ao envolver o diálogo, a reflexão crítica e a

ação transformadora, essa metodologia visa não apenas à construção do conhecimento de maneira coletiva, mas à conscientização e à emancipação dos educandos em relação às estruturas opressivas da sociedade, de maneira humanizadora e transformadora.

Os momentos pedagógicos elaborados por Silva (2004), intitulados **Momentos da Práxis Curricular Via Tema Gerador**, são de extrema importância para esta pesquisa, dado ao fato de que aborda o processo de rede temática. Nesse processo, Silva (2004) traz, nesse contexto, muitas contribuições para a temática, discutindo o currículo escolar com cinco momentos do processo pedagógico: Momento I: Desvelamento do real pedagógico a partir das necessidades imanentes da prática; Momento II: Resgate de falas significativas constituindo sentido à prática: elegendo temas e contratemas geradores; Momento III: Contextualização e percurso do diálogo entre falas e concepções da realidade local (rede temática e questões geradoras); Momento IV: Planejamento e organização pedagógica da prática crítica; e Momento V: Reorganização coletiva da escola a partir do fazer pedagógico.

O conceito de **Falas significativas** abarca um incômodo humanizador em suas interpretações, trazendo as contradições sociais vividas pelos educandos e suas situações-limites. Dessa forma, as falas significativas tonam-se o ponto de partida para se abordar os conceitos científicos em sala de aula, articulando-os à realidade dos educandos e trazendo um significado para o aprendizado, ao permitir a construção do conhecimento científico para fins sociais.

As Falas significativas são extraídas de conversas com os educandos, conversas estas informais e com total liberdade para os educandos explorarem suas realidades concretas. A exemplo disso, ilustra-se essa questão com uma fala extraída da tese de Torres (2010, p. 335): “a violência no bairro está cada vez pior, pois existe muita inimizade e ódio entre as pessoas que vivem no bairro. É um problema causado pelas próprias famílias e isso às vezes acaba em morte”. Essa fala retrata o pensamento de uma pessoa da comunidade, já que ela se manifestou em uma conversa com a pesquisadora. Dessa forma, como saber se é o que a comunidade pensa? Como entender se esse é um pensamento que sinaliza uma situação-limite? Como compreender se há uma contradição social nessa fala?

A partir de um processo sistematizado – porém com a consciente presença de muitas contingências –, o método de ensino e aprendizagem instituído por Paulo Freire é ponto de partida para uma Educação Ambiental transformadora que lida com a realidade concreta dos sujeitos inseridos nesse processo de construção de conhecimento. Ao lidar

com a realidade concreta, surgem as contradições sociais que são externadas pelas **Falas significativas** (Silva, 2004). Essas só são assim consideradas se houver uma contradição social intrínseca a ela. Silva (2004) denomina por falas significativas dado ao fato de que, normalmente, não são apenas palavras que vão externar as contradições sociais, mas frases/falas contextualizadas nas realidades concretas dos que as formulam.

Ao se pensar, em aquecimento global e efeito estufa, por exemplo, são assuntos que estão previstos nos currículos escolares em diversos anos. Contudo, muitas vezes, eles não são contextualizados e se transformam em um assunto sem sentido e sem significado para aquele aluno. O professor, ao abordar o aquecimento global, aborda o derretimento das geleiras e o aumento do nível do mar, sem nem ao menos saber se os educandos já viram o mar ou se um dia o verão.

Assim, o assunto não fica palpável aos alunos, não tem sentido e nem significado, eles não se interessam, não aprendem e o assunto não tem impacto nenhum na vida desses estudantes. Esse tipo de abordagem advém de uma visão conservacionista e reflete a educação tradicional brasileira. Muitas vezes, para dar uma contextualização sobre a temática da aula, os professores aproximam o assunto da realidade dos educandos trazendo imagens, mostrando vídeos, explicando como nossas ações impactam diretamente no aquecimento global e no efeito estufa, de modo a trazer uma visão pragmática do assunto, ao abordar a importância de se economizar água, reciclar os materiais, (re)pensar nosso consumo e até questionar o sistema de exploração de recursos naturais. Essa abordagem explicita o desenvolvimento de uma visão pragmática de Educação Ambiental, pois ainda não há uma contradição social explícita, na medida que essa temática não foi retirada do contexto dos educandos e sim, inserida no contexto deles.

Ao se tratar de uma educação que tem por objetivo diminuir as desigualdades sociais, expondo as relações de poder da sociedade e propor uma transformação do sistema social vigente com base na conscientização e na compreensão do mundo dos educandos, a educação baseada nos preceitos de Paulo Freire busca, a partir do que os educandos expõem (falas significativas) em conversas informais, abordar os assuntos que realmente irão trazer essa compreensão do mundo social para eles e, a partir daí, a construção do conhecimento científico e significativo que visa à transformação social e à emancipação desses sujeitos de um sistema opressor. Mesmo que o assunto que surgir seja relacionado com o aquecimento global, antes abordado, essa demanda precisa chegar dos alunos.

[...] a problematização e a dialogicidade permitem aos educandos a percepção das contradições sociais que lhes pareciam “invisíveis”, além de possibilitar a associação do que é ensinado com a realidade concreta e cotidiana. A partir disso, o educando pode encontrar possibilidades de superação da curiosidade ingênua e alcançar a curiosidade epistemológica. Isso quer dizer que não há uma ruptura com os conhecimentos não-formais do educando, mas uma superação no sentido de que o conhecimento se ampliou, possibilitando uma visão crítica (Santos, 2020, p. 54).

Dessa maneira, Silva (2004) propõe que os educadores compreendam as demandas da realidade dos educandos e a visão dos mesmos sobre os acontecimentos, para assim, emergir os temas geradores. Esses temas partem de uma situação-limite da qual os educandos estão inseridos e são os assuntos que permearão a prática do educador em sala de aula. Contudo, esses assuntos só serão considerados significativos se abordar uma contradição social daqueles sujeitos e exprimir uma situação em que os sujeitos não encontram saída, situações fatalistas, como por exemplo: “na minha rua não tem luz, mas é assim mesmo, é difícil chegar energia aqui no alto”. Nessa situação, o sujeito exime a culpa dos órgãos responsáveis pelo abastecimento de luz nas cidades, não compreende que ter energia elétrica é um direito da população e que, por ser de uma classe menos favorecida financeira e socialmente, os órgãos responsáveis o excluem do processo.

Ao se questionar o motivo disso acontecer, é nesse momento, que o processo de ensino e aprendizagem crítico se faz necessário e precisa se fazer presente. Assim, o papel do educador é proporcionar ferramentas necessárias para que o educando tenha o desvelamento das contradições sociais em que se encontra e busque a transformação social daquela condição desumana em que o sistema capitalista insiste em deixar a classe trabalhadora mais pobre.

Juntamente com o tema gerador, Silva (2004) expõe que existe o contratema, pois “todo tema traz, dialeticamente, um contratema implícito ou explícito” (Silva, 2004, p. 216), ou seja, “todo tema gerador é uma contradição revelada pelo seu contratema correspondente” (Silva, 2004, p. 214).

Com base nessas questões, Silva (2004) propõe a construção de uma rede temática, a qual é uma “forma de registro dos diferentes discursos, na perspectiva de propiciar um distanciamento analítico [...] para o discernimento crítico das visões dos envolvidos sobre a realidade, possibilita superar muitas das dificuldades anteriormente relatadas” (Silva, 2004, p. 239). O autor ainda define a rede temática como

Uma rede político-epistemológica - uma rede temática, que procura representar de forma relacional o diálogo entre as diferentes concepções dos sujeitos

envolvidos na construção da prática educativa como prática social, caracterizando-se como um processo que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas materiais, socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta, a partir de uma análise dialética balizada por sucessivas totalizações (Silva, 2004, p. 228).

Dessa forma, o autor introduz, nas contradições sociais locais identificadas pelas falas significativas, conceitos e vivências micro e macro da organização social vigente para que os educandos entendam seu papel social no mundo, sua situação de opressão diante de um sistema excludente e injusto, e compreendam o papel transformador possibilitado pelos conteúdos apresentados e construídos em sala de aula. A problematização das situações locais encontradas com a dimensão macro e micro da organização social em que estão inseridos é fundamental para que os educandos possam, por si mesmos, emancipar-se.

A problematização dessas falas significativas na busca de hipotéticos temas geradores se dá a partir do seguinte movimento: a) parte-se de falas que expressam problemas e necessidades na perspectiva da comunidade; b) faz-se um questionamento problematizador das falas em seu contexto específico, com o intuito de apontar possibilidades concretas de superação dos conflitos culturais expressos na busca de opções teóricas; c) os conflitos são caracterizados como tensões entre conhecimentos embasados a partir de diferentes opções de teorias explicativas do real vivido ao ser apreendido em diferentes níveis ou instâncias (local, micro-social e macro-social); d) as diferenças entre as explicações construídas pela comunidade e pelos educadores para a realidade analisada são identificadas (Silva, 2004, p. 209).

Após esse momento, o educador seleciona os conteúdos pertinentes para a discussão daquele determinado assunto e trabalha-os com os educandos, a fim da busca pela compreensão da realidade concreta. Por fim, ocorre a realização da prática em sala de aula, o educador coloca em prática toda a organização e sistematização dos conteúdos no processo coletivo de construção curricular, externando todos os processos anteriores visando à transformação social. É extremamente importante que o educador tenha a práxis como norteadora nesse processo (Silva, 2004).

A práxis também é de suma relevância no processo de ensino e aprendizagem observado por Delizoicov (1982) no processo de **Investigação Temática**⁴, o qual realiza

⁴ As etapas propostas por Delizoicov (1982) são descritas e analisadas em sua perspectiva estética no próximo capítulo, bem como os Momentos pedagógicos de Silva (2004) e as etapas de Freire (1968). Contudo, cabe ressaltar que as etapas propostas por Delizoicov são: 1) Levantamento preliminar: momento em que o educador reconhece a realidade local com as problematizações iniciais, a partir do levantamento das palavras geradoras; 2) Codificação: análise e escolha das possíveis contradições sociais advindas da problematização anterior; 3) Descodificação: legitimação das situações-limites constatadas e

um levantamento sobre as demandas e as necessidades de aprendizagem dos alunos a partir da **problematização inicial**. A essas demandas e as necessidades são atribuídas aos **Temas Geradores**, temas que irão surgir dessa problematização e serão o objetivo da Investigação temática.

Dessa forma, após o levantamento de falas potencialmente significativas (para Freire (1987) e Silva (2004) são potenciais **temas geradores**), os educadores aplicam a etapa de **codificação e descodificação**. O processo de codificação está condicionado às Palavras geradoras e Falas significativas, pois, com base nesse primeiro levantamento, os educadores irão apresentar essas falas aos educandos de maneiras codificadas – em uma reportagem, uma tira, um filme, uma imagem, uma roda de conversa, entre outros – e então abre a possibilidade para a descodificação dessas falas, quando os educandos se reconhecem nessas representações e reconhecem suas realidades, desvelando as **contradições sociais** em que vivem e abrindo espaço para a **reflexão** inicial e, posteriormente, para a **práxis** (Silva, 2004; Torres; 2010).

O processo de codificação é muito relevante para esta tese, já que é o momento em que o educador busca meios para apresentar a potencial contradição social aos educandos e concluir se aquela fala é significativa e se existe uma contradição social a ser desvelada. Para que o educador consiga atingir seus educandos de maneira a descodificar a codificação realizada, é preciso apresentar a eles uma gama complexa de recursos, como tiras de jornais, filmes, imagens, reportagens, ou até mesmo rodas de conversas com fotos da própria comunidade.

Essas representações são fundamentais para delimitar os conteúdos científicos a serem abordados, sendo decisivos na construção da seleção de conteúdos e no processo de aprendizado significativo dos educandos. Nesse momento, os valores éticos, estéticos e políticos são evidenciados, justamente por fazer parte da contradição e ser um ponto pertencente dela. A estética será fundamental e será utilizada pelo educador para expor essa contradição social e explorar os outros valores éticos e políticos.

O momento da descodificação é extremamente importante para se encontrar os temas geradores, dado que é o momento em que os educandos compreendem seu lugar no mundo perante o determinado assunto e iniciam o processo de construção do conhecimento, desmitificando os seus saberes populares e, juntamente com eles,

desenvolvimento dos Temas geradores; 4) Redução Temática: seleção de conceitos científicos e conteúdos escolares a serem trabalhados e desenvolvidos; 5) planejamento e implementação das aulas, baseados em todos os processos anteriores.

construindo um conhecimento científico com o potencial da práxis e da transformação social. Os educandos, no processo de descodificação, ficam expostos às **situações-limites**.

Os temas se encontram encobertos pelas situações-limites que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das que não lhes cabe outra alternativa, se não adaptar-se e descobrir mais além delas e em relação com elas, o **inédito viável** (Freire, 1987, p. 53, grifo nosso).

Dessa forma, depois de descodificadas as situações-limites, ocorre o processo de **Redução Temática**. Nela, um grupo de profissionais da área pedagógica das escolas entra em ação e constrói o currículo da escola com os temas geradores, “essa redução se trata da cisão do tema gerador em núcleos fundamentais que na sua totalização retornam ao tema central” (Garrido; Sangiogo, 2020, p. 78). Assim, os educadores e profissionais da área da educação realizam a construção de todo o material didático e a organização da seleção de conteúdos e recursos para as aulas (Garrido; Sangiogo, 2020). Portanto, “buscar os temas geradores é procurar o pensamento dos indivíduos sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (Torres, 2010, p. 158).

O trabalho de Investigação e Redução temática é permanente, já que o educador deve observar as falas dos educandos e buscar por temas geradores para construir o currículo. É dessa forma que a educação passa a ser significativa e realmente fazer sentido para os educandos, e é assim que eles podem se confrontar com suas contradições sociais, se perceberem como sujeitos críticos, conscientes de suas classes sociais e de seu papel no mundo e, a partir desse despertar constante e permanente, transformar suas realidades, na busca constante pela humanização.

O trabalho do educador em uma visão crítica e pautada nos pressupostos freireanos, é muito mais representada em todo o processo de construção de conteúdos do que de fato da sala de aula, em termos de tempo. A compreensão da realidade concreta dos educandos e das contradições vivenciadas por eles é de suma importância para se construir uma aprendizagem significativa e com sentido, para que os educandos consigam usufruir, de fato, os conteúdos abordados em seu cotidiano. O educador também deve se ater às suas próprias contradições também, utilizando-se do pensamento crítico, ele precisa compreender a sua realidade para ter ferramentas para compreender a realidade do educando também. A todo momento o senso crítico e o caráter humanizador devem ser os principais recursos utilizados pelo educador, dentro e fora da sala de aula.

Torres (2010) explica em sua tese uma síntese da visão de educação construída por Paulo Freire, com as categorias de análise – conscientização, práxis e dialogicidade – e com os termos que emergiram de seus escritos – educação bancária, ser mais, denúncia, anúncio, consciência crítica, consciência ingênua, entre outros – que sintetizam toda a estrutura da educação brasileira construída e alicerçada em uma sociedade com um sistema social e econômico totalmente excludente, injusto e desumano.

A concepção educacional freireana voltada à libertação dos educandos consiste na conscientização destes acerca das contradições vividas no contexto das organizações humanas às quais pertencem, tendo em vista a superação das mesmas mediante o trânsito da consciência ingênua à consciência crítica. Assim, os educandos, uma vez conscientes destas contradições como problemas a serem enfrentados, bem como de seu papel de sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem terão condições de buscar formas de enfrentamento das situações-limite que impedem a efetivação das devidas transformações de seus contextos sócio-histórico-culturais (Torres, 2010, p. 167).

A luta de Paulo Freire, e conseqüentemente a minha e a dos autores aqui citados, frente à educação brasileira, é por uma educação que seja humanizadora, que trate os seres humanos de maneira justa, com equidade, respeito e amor. Do mais, que não haja exploração uns dos outros, que todos possam ter a valorização do seu trabalho reconhecida e dignidade para construir uma vida alicerçada em parâmetros éticos, estéticos e políticos minimamente coerentes com suas visões de mundo e suas realidades concretas.

Segundo Freire (1987) a educação libertadora está fundada: na crença da humanização dos educadores e dos educandos tidos como seres da busca; no companheirismo; no pensar autêntico porque crê no poder criativo dos sujeitos; na criticidade; na dialogicidade e na intervenção transformadora (Torres, 2010, p. 163).

Por isso que a luta de classes é tão significativa para os autores que possuem uma visão crítica pautada no materialismo histórico-dialético, ela representa uma luta por essa equidade e o fim da exploração. Só é possível atingir essa consciência de classe a partir da educação, e só é possível transformar a realidade social através do conhecimento e da práxis transformadora. Ao pensando na Educação Ambiental Crítico-transformadora nesse contexto, Torres (2010) defende que

Uma vez que os temas geradores, no contexto da EA Crítico-Transformadora podem representar as contradições da sociedade local/global (as situações-limite a serem enfrentadas) pautadas nas relações homens-mundo (Freire, 1987), torna-se possível considerar

que estes temas representam em si as contradições relativas às relações existentes entre sociedade/cultura e natureza. Neste sentido, buscar o trânsito da consciência ingênua (que gira em torno de conhecimentos do senso comum sobre os temas) à consciência crítica (que gira em torno de conhecimentos sistematizados sobre os temas) pode significar a busca pela superação da dicotomia cultura/sociedade e natureza, tendo em vista a efetivação da mudança cultural e social que urge na sociedade contemporânea para o devido enfrentamento da crise planetária. Daí a possibilidade de a pedagogia da conscientização (trânsito da consciência ingênua à consciência crítica) de Freire, a partir do trabalho com os temas geradores, poder ir ao encontro do enfrentamento da dicotomia sociedade/cultura e natureza e, neste sentido, efetivar os atributos da EA em uma perspectiva Crítico-Transformadora (Torres, 2010, p. 163).

Ainda, dentro do pensamento crítico em que se pauta a Educação Ambiental Crítico-Transformadora, com foco na transformação do sistema social, é necessário um enfrentamento das contradições sociais apresentadas nesse processo de construção de conhecimento embasado na visão de mundo da perspectiva freireana. Nas últimas décadas, com o desenvolvimento do sistema social e econômico vigente, o capitalismo, foi possível observar a dominação e a exploração em relação ao ambiente natural, mas também em relação aos próprios seres humanos.

Dessa forma, muitos conceitos e valores foram sendo criados e embutidos nas pessoas como conceitos e valores que devem ser seguidos por todos, independentemente de sua classe social. Como, por exemplo, o conceito de belo e feio. Atualmente, o conceito de beleza para as pessoas está definido a pessoas magras, atléticas, com dinheiro e com muitos amigos. O “ter” é muito mais importante que o “ser”. Logo, as pessoas querem estar dentro do padrão de beleza e sacrificam suas vidas para alcançarem esse padrão exploratório e cruel.

Essa exploração é permeada pelos princípios de acumulação de riquezas do capitalismo. Dentro desse sistema, o dono do capital explora os donos da força de trabalho e ganha dinheiro às custas do esforço do trabalhador. Nessa visão, a desigualdade social é uma consequência, pois transparece da desigualdade econômica. Por isso que é tão importante uma educação para a cidadania com pensamento no coletivo. Refazendo a primeira tabela (**Tabela 1**), agora com a inserção da Educação Ambiental Crítico-Transformadora, temos

Tabela 3. Sistematização das macro tendências político-pedagógicas de Educação Ambiental e Educação Ambiental Crítico-Transformadora.

Macro tendências de EA em relação com alguns aspectos	EA conservacionista	EA pragmática	EA crítica	EACT
Concepção da EA	Romantizada; “amar para preservar”	Fomentada pela mesma visão do desenvolvimento sustentável	Crítica, contínua e permanente, voltada para a práxis e transformação social	Crítica, contínua e permanente, voltada para a práxis, transformação social e humanização dos sujeitos
Centralidade	Indivíduo	Indivíduo	Coletivo	Coletivo
Conceito de meio ambiente	Natureza preservada	Seres vivos e natureza	Ser humano, natureza e suas interações naturais e sociais	Ser humano, natureza e suas interações naturais, sociais e culturais
Ato educativo	Mudança comportamental individual voltadas à preservação da natureza	Mudança comportamental individual voltadas à resolução de problemas como atividade-fim	Conscientização para a transformação social	Conscientização para a transformação cultural e social, focando na igualdade e equidade
Características	Tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada	Tendência a aceitar a ordem social estabelecida adequando-se a ela e reformando o ambiente	Contesta, crítica e quer transformar a ordem social estabelecida	Visa o fim da opressão dos sujeitos a partir de sua emancipação e transformação social e cultural

Fonte: elaborada pela autora

Segundo Sorrentino *et al.*, (2005 p. 287) “a educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita”. Contudo, podemos entender que a Educação Ambiental, no contexto de uma visão crítica, não é apenas a construção da possibilidade da ação política, é também a possibilidade de construção de uma práxis com as dimensões estética e ética, que contribui significativamente para a construção da sociedade justa e igualitária que tanto tem se defendido aqui, pautada na transformação social a fim de promover a humanização dos sujeitos.

4.1 A ESTÉTICA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

Nesta tese, pensar em Educação Ambiental no contexto estético é estar atento aos processos educacionais de maneira sensível, crítica e humanizadora, considerando as

manifestações abstratas, subjetivas e objetivas expressadas nas contradições do sistema social vigente como possibilidades de transformação social.

Portanto, a estética tem como exigência possuir valor e caráter sensível, como coadunado por Vázquez (1999, p. 110), que afirma que “sem a presença do sensível, não se pode manter com ele uma relação propriamente estética”. A afirmação de Vázquez (1999) baseia-se na premissa de que, respeitada uma fase histórica, a arte e qualquer concepção estética expressa precisa ser direcionada para interesses da sociedade em geral, não só de uma classe dominante. Ao se admirar⁵ uma pintura ou escutar uma música, por exemplo, é preciso entender qual incômodo humanizador é despertado no espectador e como esse incômodo pode possibilitar uma transformação social. O autor faz uma importante reflexão em seu livro **As ideias estéticas de Marx**, 1978, sobre esse caráter transformador da arte na sociedade.

Se a arte e a política nos colocam em relação com a realidade humana, não se deve esquecer que a política se justifica pela sua capacidade de transformar esta realidade de modo efetivo, real, ao passo que a arte a transforma, transfigurando-a, para fazer com ela uma nova realidade que é a obra de arte. A transformação que o político realiza é transitória; a realidade transformada deixa lugar para uma nova transformação, e esta série de transformações que a política opera sobre a realidade, adequando conscientemente a ação humana a determinados objetivos, identifica-se – em grande parte – com o próprio movimento da história. **A transformação que o artista efetua em determinada realidade, refletindo-a ou transfigurando-a é – em cada ato criador – única e irrepetível, fixando-se, perdurando ao longo do devenir histórico-real. [...] a arte, graças à sua perdurabilidade, é um dos mais firmes meios de que o homem dispõe – uma vez libertado da ilusão de uma imortalidade corpórea e anímica – para vencer o tempo e para resistir aos embates da caducidade** (Vázquez, 1978, 305-306, grifo nosso).

Posto isso, é preciso salientar que o artista (que realizou a arte, seja ela qual for) não atinge a sociedade de maneira totalitária. Muitas vezes o que é sensível para uma pessoa, não o é para outra, mesmo dentro do mesmo contexto histórico. Esse fato, de certa forma, é um limitador, ao passo que seu ensejo de práxis autêntica⁶ e caráter transformador não é possibilitado pela negação da condição existencial dos sujeitos, negada pelo sistema capitalista.

⁵ Admirar no conceito freireano: “Admirar a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação à reflexão. Significa penetrá-la cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (Freire, 1975, p. 31).

⁶ A importância desse termo cunhado por Paulo Freire é discutida posteriormente nas categorias de análise do **Capítulo 4**.

A arte é uma criação humana, nenhum outro ser tem a capacidade de manipular objetos, criar arte e cultura como nós. Isso faz com que a estética seja mais do que um lazer, uma ferramenta motivadora para o desenvolvimento humano, não só cognitivo, mas social e cultural. A arte como representação da sociedade, dos sentimentos e das relações humanas é promotor da reflexão desses mesmos fatores, reverberando nas ações e atitudes desses sujeitos, cumprindo seu papel de práxis autêntica, ao desenvolver a criticidade, uma vez que, refletindo de maneira crítica, as contradições são desveladas e questionadas e, assim, possibilitadas a superação das situações de opressão e alienação (Araújo, 2021).

O entendimento de arte enquanto criação humana é antigo, como reportado por Karl Marx em seus estudos. Ele associou a arte ao trabalho, considerando a arte obra e criação dos seres humanos e classificando-a como trabalho (Araújo, 2021). A partir disso, é possível mensurar a arte como conhecimento, já que pela arte podem ser expressas inúmeras informações sobre vivências e experiências de vida associadas aos contextos históricos e culturais de suas épocas.

Acompanhar a história da arte é acompanhar a história da humanidade. Desde os tempos das cavernas, os seres humanos se manifestam através das artes desenhadas com sangue e pigmentos de árvores nas paredes das cavernas. Essa manifestação ajudou os historiadores a entenderem muitos comportamentos da época. No decorrer da história, não foi diferente, a arte revela os padrões estéticos de cada fase, lugar e contexto. Mas por que esses padrões existem? Quem estipula tais padrões? E quem estimula tais padrões? Alguém atinge esses padrões?

A necessidade de suprir padrões e se encaixar nas expectativas criadas para cada época é única e exclusiva criação do sistema capitalista. As indústrias estimulam e produzem padrões que são inatingíveis e que mudam de tempos em tempos. Os saltos finos são moda em um ano, no ano seguinte, o bonito é ter saltos grossos. De um ano para outro o cabelo liso deixa de ser bonito e o cabelo ondulado é a nova sensação. Ser bronzeada em um ano é lindo, no outro sai de moda. A mesma coisa acontece com as roupas, os sapatos, os brincos, os acessórios, os jeitos de se portar e comportar. Enfim, todos esses padrões são estruturados para fazer você se sentir fora deles e, de alguma maneira, se sentir mal por isso, tentando se encaixar. Dessa forma, você é obrigado a consumir produtos de necessidade duvidosa, se esforçar ao máximo para atingir esses padrões e ser aceito perante todas as pessoas.

Contudo, o esforço mensurado para se atingir essas expectativas irreais e infundadas são totalmente injustas e desiguais, uma vez que suprir essas necessidades

inventadas leva tempo e dinheiro, duas premissas muito variáveis levando em consideração o patamar econômico e social das pessoas. A desigualdade social permeia a sociedade de maneira abrupta e bem-sucedida, sendo um dos princípios fundamentais do sistema capitalista. Para existir um sujeito rico necessariamente precisa existir um sujeito pobre. O rico só consegue acumular riquezas, pois explora o trabalho alheio. Segundo Loureiro (2014), os Estados Unidos necessitam de quatro planetas para suprir suas necessidades e seu estilo de vida, já o continente africano em seus países mais pobres não necessita nem de meio planeta. Como atingir esse estilo de vida tão cobiçado e ao mesmo tempo preservar o meio ambiente? É impossível, já que a conta não fecha.

Não há a menor possibilidade de continuar com a exploração de pessoas e recursos naturais, procurando atingir e suprir as expectativas do sistema capitalista. Portanto, compreender esses padrões, intencionar as atitudes e ações para expor e denunciar as contradições desse sistema é fundamental para se atingir uma Educação Ambiental Crítica e Humanizadora. Para além de denunciar, também anunciar proposições e projetos que ajudem a criar uma conscientização voltada para a Educação Ambiental Crítica e Humanizadora, possibilitando uma transformação no pensamento e atitudes dos sujeitos a fim de proporcionar uma sociedade diferente da que está posta, uma sociedade que seja justa, factível, íntegra e que acabe com as explorações infundadas e descabíveis para a continuidade da vida.

Nesse cenário, a Educação Ambiental discutida nesta tese é baseada em uma Educação Ambiental que preconiza e defende os pressupostos freireanos em suas concepções, os quais buscam superar essa negação advindas do sistema capitalista e construir uma visão de mundo voltada para uma educação humanizadora, sem ter como foco a acumulação de riquezas, mas o bem-estar⁷ da população. Assim, ao se discutir estética em uma visão crítica, o sujeito é convidado a problematizar a condição humana, respeitando o fundamento do valor da arte e dos produtos em geral, agregados aquele período histórico e conseqüentemente da sua valorização (valor + ação).

Dessa forma, considerando a relação próxima e indissociável entre axiologia (o conceito estético em que está sendo discutido) e a epistemologia (conceito-chave da educação e, conseqüentemente, da Educação Ambiental), serão consideradas práticas educacionais condizentes com a visão de mundo aqui empregada a fim de objetivação dessa pesquisa, aspirando a materialidade da práxis autêntica. Para isso, são consideradas

⁷ Entende-se como “bem-estar” os direitos assegurados pela Constituição de 1988: saúde, lazer, escolaridade, alimentação e todos os direitos básicos de todos os sujeitos.

os processos de Investigação Temática de Paulo Freire, do livro **Pedagogia do Oprimido** (1987), coadunados ao processo de Abordagem Temática Freireana (Delizoicov, Angotti; Pernambuco, 2011) e os Momentos da Práxis Curricular Via Tema Gerador (Silva, 2004)⁸. A relação entre essas etapas e momentos é desenvolvida com o olhar estético.

Paulo Freire trabalha o processo de Investigação Temática a partir das situações-limites apresentadas pelos sujeitos, em ambientes de educação não-formal. Como discutido por Saul e Saul (2017, p. 442), na perspectiva freireana “educação [...] não pode se furtar à responsabilidade de dar suporte aos grupos/comunidades que se encontram oprimidos, valorizar as culturas e os saberes populares, desafiar a ordem social vigente [...]”.

Portanto, a educação preconizada por Freire é uma educação que visa à transformação da realidade concreta das pessoas pobres financeira e socialmente, a partir da construção de conhecimento de maneira coletiva. Esse fator é de extrema importância para o entendimento da real intenção de Freire no processo de ensino e aprendizagem, seja ele formal ou informal. Essa transformação social só pode ser alcançada/possibilitada se os sujeitos tiverem a oportunidade de terem uma educação crítica que faça sentido e que tenha significado real a todos os envolvidos. Para isso, o processo de Investigação Temática entra em cena.

Como já descrito anteriormente, o processo de Investigação Temática em Freire (1982), revisitado por Delizoicov (1982) e Silva (2004) com diferentes focos, são processos intrínsecos a uma Educação Ambiental crítica e humanizadora. Dessa maneira, para contextualizar tais etapas do processo de ensino e aprendizagem com a estética, são detalhadas as etapas e os momentos formuladas por Delizoicov (1982), baseadas nos momentos de Freire do ensino não-formal e com as contribuições de Silva (2004), para orientar a organização curricular, e outros autores, com o propósito de entender a contribuição da perspectiva estética no processo de construção do conhecimento.

Os momentos de Silva (2004) partem com uma grande contribuição para a axiologia, pois consideram os valores estéticos intrínsecos a construção de uma rede temática, dos diálogos entre educando e educador, a seleção de conteúdos pelo educador e por todos os processos que permeiam a construção do conhecimento crítico em sala de aula. Para Silva (2004, p 84), “perseguir respostas a essas questões significa atuar

⁸ Importante salientar que Freire discorre sobre o ensino não formal, Delizoicov, Angotti e Pernambuco discorrem sobre o foco do ensino de Ciências e Silva sobre elementos da decolonialidade e fatores sociais, sem focar no ensino de ciências.

voluntariosamente na superação de práticas e concepções que vêm se revelando como obstáculos à humanização desejada”.

Os educadores podem ou não construir e selecionar conteúdos que estejam em consonância com o sistema social vigente ou que escancarem os obstáculos impostos pela sociedade para o processo de humanização dos sujeitos. Ou seja, se o conteúdo estudado irá fortalecer os parâmetros do sistema hegemônico ou se vai proporcionar uma possibilidade de superação desse sistema, é o que determina se esse conteúdo está sendo proposto de maneira crítica, humanizadora e transformadora, ou não.

Após o levantamento das diretrizes e parâmetros realizados nesta tese sobre a importância dos valores estéticos no processo de construção de conhecimento, considerar os processos epistemológicos agregados aos valores éticos, morais, políticos, sociais e, principalmente – para esta tese – os estéticos, deixou de ser um diferencial na formação de um educador e passou a ser fundamental, uma vez que uma consciência crítica, visando à transformação social passou a ser uma ferramenta essencial para que os sujeitos saiam da situação de opressão, de alienação e consiga se desvencilhar das relações de dominação em massa que ocorrem, nos dias de hoje, pela mídia e meios de comunicação, tão valorizados na sociedade contemporânea.

O desenvolvimento de uma Rede Temática, formulado por Silva (2004), sistematiza e sintetiza a prática escolar desenvolvidos a partir da Investigação temática. Assim, permite que os educadores construam, a partir do diálogo, da práxis e da alteridade uma teoria e uma prática recheada de princípios e valores estéticos inerentes a um processo crítico, humanizador e transformador, o qual possibilite o desvelamento das contradições sociais, e assim, a quebra da neutralidade e do conformismo imanentes da classe trabalhadora que vive e experencia o sistema capitalismo como a única forma de sobrevivência e de visão de mundo.

Já as cinco etapas de construídas por Delizoicov (1982) no contexto da Investigação temática são: 1) Levantamento preliminar: momento em que o educador reconhece a realidade local com as problematizações iniciais, a partir do levantamento das palavras geradoras; 2) Codificação: análise e escolha das possíveis contradições sociais advindas da problematização anterior; 3) Descodificação: legitimação das situações-limites constatadas no desenvolvimento dos Temas geradores; 4) Redução Temática: seleção de conceitos científicos e conteúdos escolares a serem trabalhados e desenvolvidos; 5) planejamento e implementação das aulas, baseados em todos os processos anteriores.

O levantamento preliminar é a base de todo o estudo do educador, pois é nesse momento que ele irá se aprofundar nas questões e nas realidades locais para compreender a visão de mundo do educando, o que é fundamental para a realização de seu trabalho. É nesse momento que o educador deve deixar livre para que os educandos discorram sobre suas realidades, seus desafios e situações cotidianas, já que as contradições sociais vivenciadas por eles, muitas vezes, são naturalizadas e encaradas como uma fatalidade. Ao educador, é necessário um olhar atento às interações, às conversas e às atitudes dos educandos, por isso é importante que o educador esteja presente não só nos momentos em sala de aula, mas também nos momentos de descontração, intervalos para os lanches e conversas informais na escola. Segundo Torres (2010):

Assim, esta pesquisa é organizada pela escola e em geral envolve representantes de todos os segmentos escolares, adotando-se durante o trabalho de campo, instrumentos de coleta de dados, como questionários ou roteiros de entrevistas. O registro das visitas e falas pode ser feito mediante o uso de gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, além das anotações em si. Podem também ser utilizadas fontes secundárias como textos, dados estatísticos disponíveis sobre a região e sobre a sua inserção na cidade (Torres, 2010, p. 205).

Dessa maneira, o educador utiliza-se da estética já no início da Investigação Temática (bem como em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem), uma vez que é nesse processo que o educador recorre a meios estéticos, como filmadoras, máquinas fotográficas, anotações, textos, como abordado por Torres (2010), afim de favorecer seu processo de Investigação Temática de maneira mais proveitosa, já que esses fatores estéticos contribuem para, posteriormente, o educador analisar os contextos e preparar a etapa de codificação e decodificação.

Todos os conhecimentos construídos em sala de aula perpassam pela ética, estética e política, os pilares axiológicos. As concepções éticas, a estéticas e a políticas, em consonância com os valores do Materialismo Histórico-dialético, têm a capacidade potencial de reorientar o agir dos seres humanos em busca de uma educação ambiental emancipatória e transformadora, pois, considerando os fatores sociais, as contradições advindas do sistema social vigente e as vulnerabilidades ambientais dos sujeitos nesse contexto, abre-se a possibilidade de uma práxis transformadora e humanizadora, a qual é o objetivo da Educação Ambiental nessa visão de mundo.

É importante também que o educador tenha a capacidade de problematizar as relações e as vivências dos educandos evidenciando as situações-limites vivenciadas por eles. As situações-limites são aquelas, segundo Moreira e Guzzo (2013, p. 01)

“reveladoras dos atos-limite, isto é, dos atos humanos que carregam sua característica de liberdade, de ser ativo, cujas ações transformam a realidade em que vive. Assim, [...] não são o contorno que esgota as possibilidades, mas as margens que as anunciam”.

É papel do educador estimular a fala e o senso crítico dos educandos nessa etapa, além de “registrar as ações, interações, os fatos, as formas de linguagem e outras expressões que permitam uma configuração da realidade estudada e de suas representações” (Torres, 2010, p. 206), pois só assim ele terá as ferramentas necessárias para identificar, separar e organizar palavras-chaves e frases potenciais que carregam consigo possíveis contradições sociais para o próximo momento de codificação.

A codificação e a descodificação são momentos essenciais para que o educador consiga construir com os educandos as potenciais contradições sociais. É nesse momento em que a estética se faz presente de maneira crucial, uma vez que o educador precisa da ferramenta estética para exemplificar e explicitar essas contradições sociais. Aliás, é nessa ocasião que o educador se utiliza da estética, seja ela imagem, vídeo, ou qualquer recurso que contenha a arte como mecanismo essencial para o educando identificar os incômodos humanizadores em sua realidade concreta e poder construir os temas geradores para as próximas etapas do processo de ensino e aprendizagem. Por isso é tão importante o educador ter os conceitos e preceitos axiológicos em sua formação como educador e cidadão, não só estéticos, mas éticos e políticos também.

Assim, é na etapa da codificação que os educadores buscam encontrar as contradições sociais nas falas e escritas dos educandos, com o intuito de compreender as situações e as condições a serem superadas, para que, na descodificação os educandos descubram, para posteriormente explorar, as possibilidades de superação daquela determinada contradição. Segundo Torres (2010, p. 210), o processo de codificação é um “processo de construção das categorias que permite a síntese das situações significativas e a escolha das codificações exige disponibilidade das pessoas envolvidas para ler, interpretar, discutir, estudar, reler, comparar os dados obtidos”.

Ou seja, ele exige uma construção de categorias de análise, pois o educador necessita organizar essas falas e analisá-las a fim de compreender de fato o que é uma contradição social que necessita ser superada pelos educandos e o que não é. Ainda, de acordo com Torres (2010, p. 211) “este é um processo essencialmente formativo, que articula investigação e intervenção, teoria e prática, conhecimentos do senso comum e conhecimentos sistematizados, contradições sociais locais e contradições sociais globais”.

Ao partir do pressuposto de que a estética está intrínseca a esse momento de codificação e descodificação dos conteúdos a serem construídos em sala de aula, deve-se levar em consideração a relação do belo e do feio já discutida nesta tese. A relação do feio e do belo com a natureza e a sociedade em si é muito antiga. Há quem diga que há três séculos, a beleza estava na natureza, na fauna e na flora, no encontro com as necessidades humanas para a época e no que a natureza oferecia. No período da Revolução Industrial, a beleza estava nas construções, no concreto, na fumaça das indústrias e em tudo que se remetia ao desenvolvimento do país. Após esse período, a beleza estava nas roupas de grife, nas posses e nos bens de consumo mais caros.

Nos dias de hoje, há um movimento, ainda que tímido, de resgate do belo natural, da diversidade das pessoas e das cores, apesar dos preconceitos intrínsecos à sociedade e da associação da natureza com o capital – vide os produtos ditos orgânicos, que são produtos mais naturais em sua essência, teoricamente sem agrotóxicos e são mais caros do que os outros produtos similares, devido ao processo de produção em massa que barateia os custos de produção.

Percebe-se que, para além da relação do belo com a natureza ou com a sociedade em geral, há na somatória da Educação Ambiental as dimensões históricas, sociais e culturais intrínsecas. A Educação Ambiental, nessa perspectiva emancipatória, considera os contextos e suas contingências no processo de ensino e aprendizagem, pois existe uma desigualdade social e uma vulnerabilidade ambiental que precisam ser debatidas quando discutimos sobre educação ambiental. Ao lecionar sobre a temática, é preciso considerar o contexto social e econômico dos educandos, já que as realidades são diferentes, portanto, as exigências epistemológicas também.

Ao abordar o assunto em uma escola elitista, particular e de alto padrão, é preciso desvelar a realidade da maioria da população e trazer essa realidade para a sala de aula. O privilégio de se estar em um colégio particular traz suas responsabilidades de olhar para o próximo, entender sua realidade e compreender qual é o seu papel no mundo para realizar a transformação que mudará essa realidade cruel e injusta. O objetivo é migrar da consciência para a conscientização, visando à transformação da sociedade a fim de humanizar os sujeitos de diminuir as desigualdades.

A função e o maior desafio do educador em um colégio elitista é mostrar para os educandos todo o processo injusto que eles estão inseridos e escancarar a responsabilidade deles nesse processo, colocar fim aos ciclos de exploração das pessoas pelas pessoas, frear a extração de recursos naturais, mostrar a realidade de pobreza de

vulnerabilidade da maioria da população, transparecer que eles estão em uma situação privilegiada e possuem poder para transformar a realidade e vida de outras pessoas que não possuem as mesmas oportunidades que eles.

Ao realizar uma aula em uma escola pública, no entanto, é preciso compreender as realidades ali presentes para que os educandos compreendam, também, seu papel social no mundo, enxerguem suas contradições sociais, entendam o porquê estão nesses contextos injustos e, muitas vezes desumanos, e consigam perceber esse movimento da sociedade capitalista de manutenção dessas injustiças. Assim, conscientes da realidade e de seus contextos sociais e econômicos, podem desenvolver senso crítico das situações e ter as ferramentas necessárias para lutar pela emancipação dos sujeitos contra o sistema opressor que se encontram.

Para Adorno, essa irracionalidade estética acaba sendo mais verdadeira e, portanto, mais racional do que a racionalidade imposta pela indústria cultural que, de um lado, acaba por recalcar nossos desejos e, de outro, desvia nosso olhar da verdadeira realidade. “O prazer que a arte nos proporciona é o de descortinar esse véu que paira sobre nossa individualidade concreta, reprimida e abafada pelo esforço individual de inserção na sociedade”. Com efeito, somente a arte pode nos libertar da “mesmice” imposta pela cultura de massas capitalista vivida cotidianamente. E mais: para Adorno, a arte é, essencialmente, essa expressão crítica e libertadora dos seres humanos frente à racionalidade instrumental da vida econômica, política e científica (Danner, 2008, p. 08-09).

Ao mesmo tempo que a arte segue um padrão estético condizente com o seu tempo histórico, seu contexto social e sistema de mercado, ela também tem a potencialidade de ser livre, pois arte não precisa ser conduzida por uma lógica excludente ou uma razão dominante. A estética não precisa seguir a lógica de mercado, ela pode ser afrontosa a essa lógica, inclusive para combatê-la, assim como foi visto nas músicas citadas. O compromisso desta tese é exatamente esse: trazer a dimensão estética e criativa da Educação Ambiental como exigência da educação humanizadora.

Portanto, ao aplicar um processo de decodificação aos educandos, é preciso fomentar essa sensibilidade para a questão estética do social. Por exemplo, existe uma campanha de conscientização da Amazônia que a defende como pulmão do mundo. Adiantaria trazer isso para os educandos se esse não fosse um assunto que estivesse no contexto e interferisse na realidade deles? Muitas vezes, nas escolas públicas, o educando vai para a escola para se alimentar ou não tem uma estrutura familiar. Como a preservação da Amazônia interage nesse contexto?

Além da sensibilidade estética, o educador necessita dessa formação com a perspectiva humanizadora e senso crítico, para identificar essas contradições sociais no momento correto e despertar a curiosidade epistemológica dos educandos. É por essa razão que a estética está tão intrínseca a esses conceitos, pois quando o educando se vê inserido no processo de ensino e aprendizagem ou vê, concretamente, em uma imagem ou em algum texto, vídeo, charge ou quadrinho, a sua realidade, ele se identifica, se sensibiliza e tem a possibilidade de reflexão sobre o assunto para posteriormente ter uma ação consciente sobre o fato e poder agir como agente transformador da sua realidade.

Neste sentido, a descodificação ocorrida nos círculos de investigação busca a explicitação das concepções de mundo dos educandos e representantes da comunidade investigada acerca de sua temática significativa, cujas falas e resultados são cuidadosamente registrados, para serem estudados na etapa seguinte (Torres, 2010, p. 211).

Ainda, na quarta etapa em que consiste o processo de Redução Temática, “inicia-se o processo de redução dos temas pelos especialistas, dentro do seu campo, o que envolve à seleção dos conteúdos específicos mediante critérios pedagógicos e epistemológicos, cujos conteúdos comporão os currículos críticos a serem elaborados” (TORRES, 2010, p. 212). É nesse momento em que os conteúdos específicos são inseridos no processo de construção do currículo. Isso significa que os conteúdos só são selecionados, após um criterioso processo que envolve a escuta, a problematização crítica e a participação de todos os agentes do processo de ensino e aprendizado: os educadores, educandos e a comunidade escolar.

A importância dessa construção de conteúdos coletiva é a chave para um pensamento na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, pois é na coletividade, na democracia e na colaboração que é possível construir um currículo crítico realmente voltado às necessidades dos discentes e da comunidade escolar. Para a perspectiva estética, essa sensibilização das escolhas da temática condizentes com a realidade local é fundamental, uma vez que é essa sensibilização que move os conceitos e os preceitos da perspectiva da Educação Ambiental Crítico-Transformadora com a concepção estética.

É importante ressaltar que no processo de redução temática a equipe interdisciplinar abarca os conteúdos e conceitos relativos à idade etária daquela turma, além de levar em consideração todo o seu recorte social, econômico e cultural. O intuito nesse processo é trazer o sentido e o significado dos conteúdos perante as demandas das contradições sociais já estabelecidas nas etapas anteriores (Delizoicov, 1991).

Além da redução temática, há também, nessa etapa, os **três momentos pedagógicos** (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002) que orientam o educador no processo de ensino e aprendizagem: i) a **problematização inicial**: se caracteriza por ser o momento em que o educador explora o conhecimento prévio dos educandos do assunto a ser abordado, de maneira lúdica e utilizando-se da estética em forma de quadrinhos, charges, filmes ou imagens que demonstra familiaridade com a realidade dos educandos e seus contextos socioeconômicos; ii) a **organização do conhecimento**: se caracteriza pela organização, pelo educador, de tudo aquilo que foi abordado no primeiro momento, a partir da sistematização e articulação dos conhecimentos prévios dos educandos com os conhecimentos científicos a serem construídos; iii) e, por fim, a **aplicação do conhecimento**: etapa na qual o educador aplica todo o conhecimento científico construído e organizado nas etapas anteriores.

Dessa forma, chegamos na quinta e última etapa do processo de ensino e aprendizagem, a etapa da sala de aula. Nela, Freire (1987) defende a realização de **Círculos de Cultura** (Freire, 1987), já Delizoicov (1991) nomeia de etapa da sala de aula, em que os educadores e educandos discutem sobre os temas até aqui construídos e constroem conhecimento científico com criticidade, buscando o enfrentamento das situações de opressão e contradição social desveladas. Essa etapa possui o potencial de transformação social, pois abarca todo o trabalho realizado nas etapas anteriores e traz consigo, para além dos conteúdos, a característica da humanização.

Em todos esses processos e etapas pode-se perceber a necessidade da estética e o potencial de sua sensibilização para o processo de construção de conhecimento. A percepção estética tem a capacidade de impressionar e embrandecer a alteridade dos sujeitos, como observado nas representações apresentadas anteriormente. Dessa maneira, quando uma postura crítica e humanizada é empregada no processo de ensino e aprendizagem, seja ele formal ou informal, aumentamos a probabilidade de uma educação que realmente visa à transformação social, fugindo das ações infundadas e imediatistas fornecidas pelas outras metodologias de pensamento (a conservacionista e a pragmática), focando assim todos os esforços em uma postura voltada para conscientização dos sujeitos, promovida pela práxis, pela sensibilidade e pela alteridade. Segundo Freire (1987, p. 67) “a consciência é consciência de consciência”, por isso é preciso ter consciência dos contextos e realidades para se discutir a estética nos diferentes cenários. Essa consciência leva, a partir da perspectiva Freireana, à conscientização e, conseqüentemente, à possibilidade de transformação social.

Dito isso, entende-se a necessidade de contextualizar a Investigação Temática de Freire nesta tese, coadunados com as categorias de análise, pois, a partir das investigações feitas, a perspectiva freireana procura contemplar os aspectos da alteridade, da práxis autêntica e da sensibilidade crítico humanizadora.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A importância de se ter categorias de análise para sistematização dos estudos já foi discutida aqui, uma vez que foi elucidada toda a Educação Ambiental Crítico-transformadora e suas etapas dentro da sala de aula.

Uma das categorias de Paulo Freire é o sujeito ser **inconcluso**, sempre na busca do **ser mais**. É interessante analisar de maneira crítica e estética essa categoria freireana pois, se ele entende os sujeitos como seres **inconclusos**, quer dizer que eles não são perfeitos e buscam **ser mais** – não para serem perfeitos, já que têm a consciência de sua inconclusão –, mas para terem cada vez mais consciência de sua classe e de seu papel social no mundo, visando a transformação social. O **ser mais** não é para serem mais que os outros, mas para serem melhores do que ontem, a fim de buscar seu desenvolvimento crítico e intelectual, em prol da humanização dos sujeitos.

Sendo assim, os conceitos estéticos estão presentes nas categorias freireanas, bem como os valores políticos e éticos. Quando o assunto é estética, esses valores de inconclusão são mais difíceis de serem percebidos. Na busca por um padrão estético, sejam nos bens de consumo, sejam nos corpos humanos, sejam nas obras de arte ou em fotografias, a procura pela perfeição é constante. No entanto, como podem ser perfeitos se os sujeitos são inconclusos? Como pode haver um “padrão” de beleza na diversidade de corpos, características e bens de consumo?

Para que haja a construção de uma conscientização pautada nos preceitos do Materialismo Histórico e Dialético é necessária, como exigência epistemológica, a práxis autêntica – processo de ação-reflexão-ação transformadora –, a qual exige que haja diálogo intencional entre os sujeitos para que permita a possibilidade da construção do conhecimento, que leva, conseqüentemente, à humanização, processo que caracteriza, dentro de uma perspectiva materialista histórica e dialética, uma transformação da realidade vivida a partir da materialidade de seu discurso. Aqui, neste trabalho, o discurso é caracterizado pelas expressões estéticas vivenciadas no cotidiano, sejam elas produtos da sociedade capitalista por meio do marketing, sejam elas expressões espontâneas e

genuínas da realidade concreta em que vivemos. Tais expressões estéticas são marcadas pela alteridade e pela sensibilidade das ações para sua valorização.

Após a discussão e conhecimentos construídos acerca da axiologia no Materialismo Histórico e Dialético e da Educação Ambiental Crítico-Transformadora nesse contexto, serão construídas as categorias de análise para a exploração dos trabalhos a serem discutidos nos próximos capítulos. As categorias aqui percorridas (alteridade, práxis autêntica e sensibilidade crítico humanizadora) estão intimamente articuladas em seus conceitos e já foram discutidas no contexto e decorrer dos capítulos.

4.2.1 Categoria de análise Alteridade

A alteridade, assim como a práxis humanizadora e a sensibilidade, deve ter como premissa a presença do outro e da coletividade, pois uma experiência autêntica envolve o outro e gera transformação do indivíduo e do mundo, coletivamente.

Só é possível o reconhecimento do outro quando houver a interação com ele, no diálogo, nas vivências e nas experiências de vida dos sujeitos. Ao analisar a alteridade no âmbito educacional, precisamos assumir um compromisso com todos “os outros” que constituem a escola, sejam eles pais e mães, professores, secretaria, alunos e comunidade em geral. Todos esses autores precisam se tornar “sujeitos da práxis curricular humanizadora a partir das situações-limite (Vieira-Pinto, 1960; Freire, 1988) presentes na materialidade da realidade concreta para o desenvolvimento da vida” (Delizoicov; Silva, 2021, p. 14).

Ao enxergar todos os atores no processo de ensino e aprendizagem, esses são inseridos automaticamente no processo de Investigação temática. A partir disso, esses sujeitos fazem parte do processo escolar e precisam ter ciência e consciência disso para que, seus discursos, possam ser carregados de valores com significados e sentidos perante o processo de construção do conhecimento dos educadores e educandos.

Para haver essa interação entre comunidade escolar e escola, o diálogo é de extrema importância, como explicitado por Delizoicov e Silva (2021, p. 16):

O diálogo ético freireano assume o compromisso com o “outro” de haver uma prática educativa humanizadora que resista às tentativas de homogeneização dos sujeitos e vise à construção coletiva com o intuito de promover a transformação da realidade concreta, injusta e eivada de desigualdades e injustiças. Ou seja, a dialogicidade pedagógica pode ser compreendida como um encontro ético-crítico entre diferentes sujeitos

interdependentes em busca da superação das contradições sociais historicamente situadas, e a alteridade é o princípio e a diretriz do diálogo.

O diálogo tem papel fundamental na construção do conhecimento de maneira geral, é a partir dele que os sujeitos externalizam suas opiniões baseadas em suas visões de mundo, assumindo suas realidades concretas e buscando alternativas para a superação dos obstáculos e contradições desveladas ao longo do caminho. É a partir do diálogo que os comuns se confortam e complementam seus pensamentos, e os diferentes exercem seu direito de discordar, debater e constroem no coletivo suas novas opiniões, que podem ou não corroborar com as opiniões *a priori*.

Além do diálogo, um ponto muito importante ao considerar a alteridade é o entendimento do “eu”, do “outro” e do “mundo”. Quando eu entendo que eu tenho vivências diferente dos outros, significa que eu reconheço o outro enquanto diferente de mim. Essa tomada de consciência de que existe em si, do outro e do mundo em que vivemos é fundamental para compreensão do diferente, do outro, e da construção do conhecimento a partir das diferentes visões de mundo.

Como exigência da alteridade existe a sensibilidade, pois, para que o sujeito reconheça o outro em suas particularidades e assuma o compromisso da práxis autêntica com o outro, ele precisa ter a sensibilidade desse reconhecimento. Não há compreensão do outro sem a sensibilidade do outro enquanto um ser presente no mundo. Portanto, na medida que o sujeito reconhece o outro e suas vulnerabilidades ambientais (consideradas aqui para além das naturais, mas também as sociais, culturais e históricas) é possível o diálogo e, nos processos educacionais, a construção do conhecimento de fato.

Ademais, “o reconhecimento, a compreensão e o compromisso com esse ‘outro’ é uma exigência para uma práxis curricular ético-crítica humanizadora” (Delizoicov; Silva, 2021, p. 14). Sendo assim, além da sensibilidade, para que haja o reconhecimento do outro enquanto ser inserido no mundo, os autores defendem que a práxis ético-crítica humanizadora também é uma premissa. Dessa forma, foi julgado pertinente a práxis autêntica e humanizadora como uma segunda categoria a ser discutida.

4.2.2 Categoria de análise Práxis autêntica

Paulo Freire ([1970]; 2019), em suas diferentes obras, enfatiza a potência que os seres humanos detêm de criar e transformar o mundo e a si, compreendendo os sujeitos

como protagonistas de suas vidas, produtores e transformadores de suas histórias. No campo educacional, o autor defendeu uma educação comprometida com uma perspectiva político-social que almeja a libertação dos sujeitos que se encontram em condição de opressão.

Para isso, ele pondera que tal processo educativo necessariamente tenha que estar engajado na promoção e na construção de uma educação que proporcione a conscientização dos sujeitos envolvidos. Entretanto, antes de abordar o que se compreende como uma práxis autêntica para o autor, é importante entender a relação com a educação humanizadora e como se concebe os sujeitos nessa perspectiva. Desse modo, os sujeitos são compreendidos como históricos, portanto, como sendo seres em constante processo de construção e reconstrução, isto é, “inacabados”. Esses seres “inconclusos” que possuem a consciência de seu estado de inacabamento, se situam e relacionam com uma determinada realidade, que por ser também histórica, encontra-se inconclusa e suscetível a transformações (Freire, 2019).

Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano (...) E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo (Freire, 1981, p. 53).

Dessa forma, nota-se que, para o autor e para esta pesquisa, os sujeitos são conscientes, capazes de compreender a si e a sua realidade e sobre ela atuar, refletindo e agindo mutuamente. Entretanto, o fato de os sujeitos serem seres de consciência não os vincula automaticamente a uma consciência crítica de si mesmo e do mundo. De acordo com o Freire (1981), isso se deve ao fato de que ao passo que os sujeitos se transformam, por meio da práxis autêntica, bem como o mundo, ele o faz a partir da organização social que se encontra e, sendo assim, a consciência desses sujeitos é contextual, histórica e concreta, “é condicionada e expressa esse condicionamento através de diferentes níveis” (Freire, 1981, p. 56).

Uma vez que a sociedade orientada pelo modo de produção capitalista se divide entre oprimidos e opressores, na visão freireana, é enfatizado uma educação que proporcione uma particular conscientização dos oprimidos para a libertação de todos, dado que essa organização social possui uma dinâmica de hegemonização e dominação político-cultural da consciência dos sujeitos oprimidos. A consciência é uma virtude do

ser humano, é somente ele que consegue ter consciência de si e do mundo à sua volta. Ao considerar os fatores estéticos aqui percorridos, a estética traz consigo a possibilidade de construção dessa consciência, a partir da sensibilização dos sujeitos perante a arte.

A estética, numa concepção crítica e emancipatória, traz a conscientização e a práxis autêntica como um compromisso histórico que os seres humanos devem buscar com o intuito de, não apenas ter informações sobre a materialidade da realidade concreta, mas com o intuito de construir conhecimento crítico, pois apenas tendo consciência crítica da realidade de opressão estética e imposições estéticas em que vivemos, é possível obter as ferramentas fundamentais para transformá-lo e, conseqüentemente, humanizá-lo. Por isso, a arte precisa carregar consigo essa aplicabilidade da sensibilidade, dos valores sociais e históricos.

É a partir dessa práxis autêntica e da conscientização que Freire expõe em seus livros de maneira tão singular, que é possível transformar a compreensão de mundo dos sujeitos. Dessa forma, o autor afirma que, com a conscientização crítica é possível “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 26).

Portanto, a conscientização se consubstancia pelas relações dialéticas entres os elementos mencionados, que possuem igual importância no processo de ensino-aprendizado pautado na perspectiva freireana, ou seja, que busca o “desvelamento da realidade social”, a fim de transformar e superar condições de opressão – conscientização –, “assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência” (Freire, 1981, p. 117).

Diante disso, observa-se que o processo pedagógico conscientizador e praxiológico, não se restringe à dimensão idealista e subjetiva, ao contrário, se refere a uma reflexão que oriente a ação de maneira a proporcionar a transformação não apenas das consciências dos sujeitos dominados pelas condicionantes desumanizantes, mas também suas ações, com o intuito de construir de maneira coletiva uma sociedade mais humana e digna.

“A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1979, p. 15). Portanto, não é possível discorrer sobre conscientização sem a compreensão da práxis e vice e versa.

Ainda, “não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis” (Freire, 1991, p. 47).

A práxis, tal concepção da conscientização – vinculada a esta perspectiva educacional – possui intencionalidade e significado próprio, já que compreende que a conscientização e a práxis autêntica (Freire, 1979) são categorias indissociáveis, isto é, ambas funcionam como unidades que não dicotomizam a prática da teoria, a ação da reflexão, nem tão pouco fragmentam a objetividade e a subjetividade, pois a consciência não é, aqui, uma sem a outra dimensão.

A práxis autêntica caracteriza-se por ser um processo dialético em que os sujeitos, a partir da conscientização construída em um ambiente crítico que visa à transformação social e à humanização, refletem sobre suas realidades concretas coletivamente e com criticidade, de modo que essas reflexões abarquem sentido e significado para o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, os sujeitos têm a possibilidade de agir, também de maneira crítica, em suas realidades e colocar em prática tudo aquilo que foi refletido. Assim, a partir dessas práticas embasadas no conhecimento científico e em consonância com a realidade concreta local, os sujeitos criam possibilidades de transformação. Após essa prática, a ação realizada é novamente refletida, pois tendo a noção de que somos seres inconclusos e inacabados, podemos sempre refletir sobre as práticas a fim de melhorá-las, visando à superação das ideias passadas.

Os seres humanos são seres capazes de se transformar através de suas relações com o mundo e com os demais sujeitos, ou seja, que são seres da práxis autêntica – práxis transformadora –, e que, ao contrário dos outros animais, podem ter a consciência de que estão ao longo da vida buscando sempre aprender, melhorar e se transformar, pois possuem a consciência de sua condição humana inconclusa. Isto implica entender também, o caráter consciente e cognoscente dos sujeitos, em que estes têm a capacidade de ideação e objetivação, de “programar a ação [...] de ter finalidades, de antecipar resultados” (Freire, 1981, p. 56).

Dessa forma, pensando no processo político, estético e ético educacional, entende-se que o compromisso da educação é o da transformação social. E essa transformação só pode vir a ocorrer se for de maneira consciente e coerente com a práxis autêntica, a partir da reflexão e da ação do sujeito perante suas ações no mundo e a (re)significação dessas reflexões e ações, com o exercício da criticidade.

Por fim, a práxis em toda a sua extensão de reflexão-ação-reflexão, exige ações e reflexões, partindo do pressuposto humanizador. Sem essa premissa humanizadora, a práxis não pode ser considerada uma práxis crítica, transformadora e autêntica. Ainda, juntamente com o caráter humanizador, a sensibilidade (sensibilização) é uma categoria de análise que perpassa pelas outras aqui discutidas. Por ela ter perpassado todas as outras categorias, ela acabou se tornando uma categoria, pois viu-se a necessidade de ela ser um fim, e não só um meio, uma vez que para se obter uma estética pautada nos princípios humanizadores do Materialismo Histórico-dialético, a sensibilidade crítico-humanizadora se tornou uma ferramenta fundamental no processo.

4.2.3 Categoria de análise Sensibilidade crítico humanizadora

A intencionalidade na perspectiva da visão fenomenológica, está relacionada à ideia fundamental básica dessa proposta de corrente de pensamento. Segundo Triviños (1987, p. 42-43), “essa intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito”. Na visão fenomenológica, todos os objetos e o mundo em si, só existem, pois, há pessoas com consciência para determinar esses objetos e esse mundo. Por exemplo, uma árvore é uma árvore em razão de ter sido determinada assim por uma consciência humana. Sem a consciência de que a árvore se chama árvore e tem uma função de árvore, ou seja, sem a consciência humana, não há uma árvore.

Já na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, todos os objetos e o mundo são materiais que existem, independente dos seres humanos. Nós, seres humanos, atribuímos o sentido às coisas de acordo com a construção histórica e social que construímos. Essa intencionalidade atribuída se contrapõe à neutralidade e traz consigo uma humanização dos sujeitos, pois todo sujeito se posiciona intencionalmente ou não nos pilares políticos, éticos e estéticos a partir de suas ações no mundo.

Para Marx (2013), toda ação e reflexão que humaniza o ser humano, se dá por meio das relações conscientes com a natureza e com os outros sujeitos. Ademais, o autor enfatiza que “destacar esse papel de pressuposto incontornável da produção da vida material significa, ao mesmo tempo, colocar o trabalho no centro das condições de vida e consciência humana” (Marx, 2013, p. 14). Dessa maneira, a consciência de si, dos seres humanos e de todo o processo de produção da vida material em que se referiu Marx

(2013), proporciona ao sujeito uma possibilidade de compreensão do seu processo histórico e, conseqüentemente, do processo histórico de produção da realidade concreta.

Dessa forma, a estética entra em cena com a sensibilização de sua arte e do que ela representa para cada pessoa, com o intuito de conduzir esse movimento dialético de práxis autêntica. O que é sensível para uma pessoa, pode não ser sensível para outra, por isso, a arte é subjetiva. Contudo, quando tratamos da arte em uma perspectiva humanizadora, ela deve gerar nas pessoas um incômodo humanizador genuíno.

Portanto, a arte é uma interpretação do mundo, seja ele real ou idealista. Para que essa interpretação seja genuína e carregada de sensibilidade, o sujeito necessita enxergá-la de maneira holística e crítica, fazendo assim, a sua interpretação de mundo sobressair em seu julgamento, ponderando as suas expectativas, seu olhar social, histórico e humanizador. Esse processo histórico só é possível ser construídos pelos e para os sujeitos, e para que seja um processo ético, estético e político coerente com a dignidade e justiça que tanto tem se justificado nesse trabalho, é preciso que todo esse processo seja crítico e humanizador.

O incômodo humanizador discorrido neste trabalho vem à tona justamente porque as pessoas precisam da sensibilidade para se permitir sentir esses sentimentos e ter essas percepções que nos tiram da nossa zona de conforto. Uma imagem de uma criança raquítica, como a do capítulo anterior, precisa gerar uma inquietude nas pessoas, uma vez que aquela criança foi privada de uma necessidade básica natural do ser humano e assegurada por lei. Se é uma necessidade básica, que teve a atenção e cuidado de leis que a defendam, isso significa que é uma obrigação do Estado e das pessoas que essa necessidade seja assegurada para qualquer um, inclusive e principalmente para uma criança em pleno desenvolvimento de suas habilidades físicas e cognitivas.

É para as pessoas se indignarem e refletirem: Por que isso ainda acontece? Por que a sociedade permite que aconteça algo tão desumanizador? Por que essa criança não está sendo protegida como deveria pelo Estado? O que é possível fazer para que essa realidade se transforme? Quem precisa ser responsabilizado? Quem está com um acúmulo de capital que sustentaria 40 gerações da sua família enquanto essa criança passa fome? Por que existem pessoas financiando expedições para os destroços Titanic e não estão olhando para essa criança? É para ser revoltante e angustiante uma foto como aquela a ponto das pessoas se motivarem a realizarem o movimento da práxis autêntica.

A arte que é exposta para as pessoas em galerias pelo mundo afora, não pode ser uma arte submetida e manipulada pelo capital. Como dito anteriormente no enfoque

estético, a arte precisa ser livre, precisa retratar a vida e a realidade concreta das pessoas, uma vez que é a representação criativa e explícita da vida. A arte precisa ser construída a partir da sensibilização e da visão de mundo do autor. Se o artista produz uma arte que retrata a realidade da maioria da população, com certeza existirá algo para ser sentido e compreendido, não será uma arte vazia, mas sim uma arte carregada de significado e, para interpretá-la, é necessária a criticidade humanizadora da sensibilidade.

A sensibilidade crítico-humanizadora se enquadra em uma exigência do Materialismo Histórico-dialético, uma vez que a criticidade e a humanização são premissas desse movimento e se associam a sensibilidade da não submissão da produtividade capitalista, e sim da sensibilidade da materialidade de vivências e realidades concretas que precisam ser desveladas e assumidas com liberdade e posicionamentos ideológicos independentes, validados pelo povo e hostilizado pelas elites. Essa perspectiva busca ir além da simples apreciação estética, incentivando uma compreensão mais profunda das mensagens, contextos e significados subjacentes às obras, textos ou qualquer tipo de arte realizada. A sensibilidade crítico-humanizadora na estética pressupõe uma abordagem ativa e questionadora diante da arte, reconhecendo-a como um reflexo da sociedade, valores e ideias.

Na apreciação crítica, os espectadores não se limitam à experiência sensorial imediata, mas procuram entender as escolhas feitas pelos artistas, os simbolismos incorporados e os diálogos culturais que as obras estabelecem. Isso implica considerar o contexto histórico, social e político em que a obra foi criada, bem como as intenções do artista. Essa sensibilidade também abraça a diversidade de expressões artísticas, reconhecendo que diferentes formas de arte podem transmitir significados complexos e únicos.

Além disso, a sensibilidade crítico-humanizadora não se restringe à mera crítica negativa, mas promove uma abordagem construtiva, oferecendo possibilidades de interpretações que enriqueçam a compreensão da arte em si e contribuam para o diálogo cultural e dialético. Ela destaca a importância do papel do espectador como participante ativo no processo de significação e ressignificação do que foi apresentado. Ou seja, a construção do que é visto, analisado e refletivo pela compreensão contextual daquela manifestação artística é coletiva, pois é a arte é realizada pelo artista, vista e interpretada por pessoas com as mais diversas culturas, classes sociais e tempos históricos, tudo isso permeado pela sensibilidade humanizadora de cada ser.

Como visto, a arte tem potencial de narrar uma história de opressão, os contextos de vidas exploradas, narrar e denunciar preconceitos e desigualdades sociais, promover a discussão, a reflexão e fomentar o movimento de ações transformadoras a partir da sensibilidade. A sensibilidade entra como norteador para expor essas narrações e usufruir verdadeiramente da arte e atingir esse potencial. A sensibilização não surge a partir da situação em si da arte, mas sim do que ela provoca nas pessoas, sensibilizando e levando posteriormente ao racional.

Dentre as categorias citadas, a sensibilidade crítico-humanizadora é a que mais permeia o sentido da estética aqui desenvolvido. Uma vez que o incômodo humanizador necessário para que haja um processo de práxis, a partir da conscientização, é instigado, a partir da sensibilização dos sujeitos proporcionada pela estética. A sensibilidade crítica humanizadora, numa perspectiva do Materialismo Histórico-dialético, é uma exigência axiológica, ontológica e epistemológica.

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA

Neste capítulo destaca-se alguns pontos importantes sobre a metodologia, o método e os instrumentos desta pesquisa. Metodologia significa o estudo dos métodos, portanto, metodologia de pesquisa é o estudo dos métodos daquela determinada pesquisa e método é “a forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência, os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas e traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso [...]” (Ferrari, 1982, p. 24).

Existem muitas metodologias de pesquisas diferentes, conseqüentemente métodos diferentes, que são pertinentes às áreas e aos objetivos diferentes. Há duas formas de classificação da abordagem do problema: a quantitativa e a qualitativa. A primeira, visa à quantidade, mensurada em recursos estatísticos e números; já a segunda “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Moresi, 2003, p. 08). A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a qualitativa, pautada no Materialismo Histórico-dialético, atrelada a um instrumento de pesquisa, a análise dos exemplares.

Por se tratar de uma pesquisa pautada no Materialismo Histórico-dialético, procurou-se um método condizente e coerente com essa metodologia. Dessa forma, foram realizadas várias pesquisas que culminaram na exploração do método da Análise Crítica do Discurso (ACD). A escolha do método e da metodologia da pesquisa converge de acordo com o tipo de pesquisa e o tipo do problema a ser analisado. Para tal, inicialmente discute-se sobre o método da ACD e realizará a defesa da escolha desse método.

Logo após, desenvolve-se a contextualização de trabalhos/pesquisas relacionados com a estética e a Educação Ambiental. Esses trabalhos foram selecionados segundo os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético e com a premissa de que apresentam um compromisso estético de uma Educação Ambiental humanizadora.

5.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica Do Discurso⁹ é o tipo de análise que, para este trabalho, apresentou-se com mais coerência perante a metodologia do Materialismo Histórico-dialético, pois trata o discurso como uma prática social, carregado de intencionalidades ideológicas e com vistas à transformação social, por meio de (re)significação e consciência crítica do contexto vivido.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).

O discurso, seja ele falado ou escrito, proporciona significado às práticas, contextos, relações e ao mundo vivido. Dessa forma, ao deparar-se com uma realidade, norma ou convenção que não nos agrada ou não concordamos, há de se problematizar a situação em busca de algo que faça sentido e que tenha um significado social. Assim, utilizando-se da intertextualidade do discurso e da historicidade inerente da produção e interpretação textual, pode-se apresentar alternativas de adaptação dessas convenções.

Ao se construir novas alternativas para as convenções preestabelecidas, a partir de problematizações, é preciso ter discernimentos das intencionalidades dessa ação, pois há potencial de contribuir para a transformação das relações mediante luta hegemônica ou de contribuir para a manutenção das relações e apenas reproduzir a hegemonia tradicional, dependendo da natureza da prática discursiva. Por isso é necessária a consciência crítica para analisar esses processos sociais e de fato assegurar uma mudança discursiva (Fairclough, 2001).

As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica

⁹ São empregados dois termos para esse tipo de método de análise: Análise Crítica do Discurso (ACD) e Análise do Discurso Crítica (ADC). Dada a referência do Materialismo Histórico e Dialético, empregada pelo linguista britânico Norman Fairclough, em seu livro **Análise crítica do Discurso** (1991) e a proximidade dessa perspectiva com esta tese, optou-se por utilizar o termo **Análise Crítica do Discurso** neste trabalho.

dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas (Fairclough, 2001, p. 120).

A categoria central da ACD é a contradição social, já que ela desvela as posições de poder e permite que haja uma possibilidade de transformação da realidade concreta vivida por meio da criticidade. Ao permitir essa transformação, é possível também uma possibilidade de superação desses conflitos a partir do diálogo. Logo, o problema não é existir uma contradição social, mas sim o que é viável de ser feito para superá-la.

Herdou-se uma cultura de opressão no sistema social vigente – em que os mais pobres são oprimidos e os capitalistas, donos dos recursos são os opressores –, mas a pauta aqui é o que pode ser feito com essa herança se ela for encarada de maneira crítica. A materialidade do discurso impacta na materialidade humana, dessa maneira, o diálogo crítico para a superação das contradições sociais é fundamental para que haja, de fato, uma construção de uma sociedade mais justa e humanizadora.

Logo, o discurso como prática social consiste em compreender, ressignificar e expor ideologias, com consciência crítica dos processos dialéticos, éticos, estéticos e políticos envolvidos e relacionados com as estruturas sociais e os sujeitos que fazem parte dessas estruturas. Uma mudança discursiva configura uma luta contra hegemônica que reflete em ações e falas transformadoras, que possibilitam a construção de novas visões de mundo que, por sua vez, serão ressignificados em algum momento, configurando e afirmando o movimento dialético do mundo.

5.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO ANALISADO

Os exemplares escolhidos para serem analisados foram selecionados com base em um critério excludente nos descritores utilizados no banco de Teses e Dissertações da CAPES. Inicialmente os descritores eram: **Educação ambiental e Paulo Freire** e o corte temporal era de 2010 a 2019, pois a tese da Profa. Dra. Juliana Rezende Torres que versa sobre a Educação Ambiental Crítico-transformadora foi escrita em 2010. Dessa maneira, o intuito era analisar os trabalhos que se basearam na tese sobre Educação Ambiental Crítico-transformadora para serem escritos e entender o desenvolvimento histórico da temática desde então. Contudo, os trabalhos analisados forneciam elementos que era

considerados freireanos, mas na leitura completa dos textos havia muitas contradições e visões de mundo divergentes, inclusive da temática inicial.

Por se tratar de uma análise complexa e com muitas anuências, foi realizada uma nova pesquisa, para que o refinamento dos textos fosse mais efetivo e as análises mais concisas. Os descritores da nova pesquisa foram: **Freire, Educação Ambiental e Estética**. Com esses descritores, sem necessidade de outro refinamento temporal ou de outra natureza, foram encontrados apenas nove trabalhos que potencialmente versavam sobre a temática, como apresentado no **Quadro 1**.

Quadro 1. Quadro de trabalhos da CAPES selecionados pelos descritores: Freire, estética e Educação Ambiental.

Trabalhos da CAPES pelos descritores selecionados	Trabalhos não acessíveis virtualmente	Trabalhos que possuíam conteúdos preestabelecidos	Trabalhos que foram para a análise pelas categorias
9	4	2	3

Fonte: elaborada pela autora.

Dentre os nove trabalhos encontrados, três não estão com acesso pela plataforma, mesmo após várias tentativas em computadores, navegadores e dias diferentes. Ainda, esses trabalhos foram procurados em outras plataformas e sites a partir dos seus nomes e datas de publicação, mas não foram encontrados. Um dos trabalhos também não pôde ser consultado, pois constava que não possuía autorização para divulgação completa, apenas do resumo. Por esse motivo, o trabalho foi excluído dos exemplares selecionados, já que a análise seria incompleta.

Dessa forma, restaram apenas cinco trabalhos para a análise. Destes, dois se mostraram controversos em seus resumos. O primeiro trabalho disserta sobre uma abordagem de desenvolvimento de cartilha infantil. Em seu resumo havia a menção a Paulo Freire, conceitos estéticos e a temática ambiental. Contudo, já de antemão, se a proposta é a criação de uma cartilha com conteúdos pré-estabelecidos sem a seleção a partir da realidade dos educandos, não configura uma educação baseada nos preceitos freireanos, uma vez que a proposta freireana para a educação tem como premissa a humanização dos sujeitos e a transformação social a partir da própria realidade vivenciada e experienciada pelos educadores e educandos, e as relações destes com a comunidade ao seu redor e com toda a sociedade. Por esse motivo, o trabalho foi excluído das análises posteriores.

Outro trabalho analisado versa sobre uma atividade voltada para a geração de energia e o bioma Pampa, em uma região que é do próprio bioma. Portanto, a temática

sugerida condiz com a realidade em que os educandos estão inseridos. Entretanto, essa temática não surgiu de uma demanda dos educandos, mas sim de um material já predeterminado em uma atividade predeterminada na apostila, assim como a cartilha do trabalho anterior, de um assunto já preestipulado pelos pesquisadores educadores.

O trabalho em questão não se enquadra nos parâmetros aqui determinados para a análise, pois não possui, em seu resumo, elementos estéticos a serem considerados. Ainda que seja uma sugestão de abordagem, ela já demonstra no próprio resumo que foi construída sem uma situação-limite desvelada por um sistema de opressão, não partindo da inquietude e injustiças apresentadas pelos educandos, sem os processos de codificação e decodificação necessários para uma Investigação Temática, de fato. Por essa razão esse trabalho também foi excluído das análises posteriores.

Assim, restaram os últimos três trabalhos, que foram selecionados para a análise a partir das categorias de análise aqui construídas anteriormente (alteridade, práxis autêntica e sensibilidade crítico-humanizadora). Os três foram observados e estudados com base nos conceitos de denúncia e anúncio em Freire, uma vez que é de suma importância que, ao denunciar uma situação-limite de um trabalho, elencando suas limitações para uma Educação Ambiental Crítico transformadora e humanizadora, haja um anúncio de possibilidades de como o fazer e das suas potencialidades.

A denúncia, para Freire (1989), refere-se à identificação e à crítica das condições sociais injustas e opressivas. É um ato de revelar as estruturas de poder, desigualdades e injustiças que perpetuam a opressão. A denúncia é um componente vital da conscientização, buscando despertar a consciência crítica dos educandos em relação às suas realidades sociais.

Ainda, o autor defende que a educação deve ser um instrumento de transformação social. A denúncia não é apenas a exposição das injustiças, mas também um convite à ação transformadora. Os educadores são incentivados a envolver os educandos na análise crítica de suas próprias condições de vida, promovendo a conscientização e o encorajando a participação ativa na mudança social.

Já o anúncio, refere-se à apresentação de ideias, informações ou conhecimentos pré-existentes pelo educador ao educando. Essas informações não são impostas de forma autoritária, mas são compartilhadas e construídas de maneira a estimular a reflexão e a participação ativa dos educandos no processo educacional. O anúncio é um momento importante de construção de conhecimento entre o educador, o educando e as visões de mundo apresentadas.

Freire (1989) ainda destaca a necessidade de evitar uma abordagem bancária da educação, na qual o educador apenas deposita informações no educando. No contexto do anúncio, o educador deve facilitar a compreensão do conteúdo e construir um conhecimento novo, baseado nas vivências e nas visões de mundo de cada educando. O educador também precisa incentivar os educandos a questionar, a dialogar e a relacionar essas informações com suas próprias experiências, para anunciar esse novo conteúdo e novo conhecimento para a vida do educando.

Na pedagogia de freireana, anúncio e denúncia são interligados. O educador não apenas constrói conhecimento com os educandos, há também a estimulação dos educandos a reconhecerem e a criticarem as estruturas opressivas em suas vidas. Essa abordagem visa empoderar os educandos, transformando a educação em uma ferramenta de libertação e a promoção da justiça social.

Portanto, os trabalhos foram analisados de acordo com as categorias de análise (alteridade, práxis autêntica e sensibilidade crítico-humanizadora), no contexto do Materialismo Histórico e Dialético, com o enfoque em estética. Ainda no formato de denúncia das limitações de cada texto em se identificarem com essa temática e anúncio das possibilidades e potencialidades de cada proposição apresentada nos textos.

CAPÍTULO 6: ANÁLISE DOS EXEMPLARES

Neste capítulo, apresenta-se os três estudos que versam sobre a Educação Ambiental Crítico-transformadora e humanizadora e estética para uma análise dos critérios que os fazem ser identificados dentro da perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, mais especificadamente na pedagogia freireana, prezando pelas categorias de análise construídas: sensibilidade crítica humanizadora, práxis autêntica e alteridade entre os sujeitos. Os estudos analisados foram selecionados conforme critérios descritos no capítulo anterior e são organizados em denúncia e anúncio, em consonância com o capítulo passado. Os trabalhos serão referidos por T1, T2 e T3.

O primeiro trabalho a ser analisado, T1, é uma dissertação apresentada para a aprovação no mestrado profissional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, no ano de 2020. No resumo do trabalho há a descrição de que “as atividades foram orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos de formação humana e integral” (T1, p. 02), por isso, e por ser um trabalho de educação ambiental crítico, com ênfase no Materialismo Histórico e Dialético, o trabalho foi selecionado para a análise. Todavia, no decorrer do texto os fatores estéticos não são mais desenvolvidos de maneira explícita. Há uma menção às cores das hortaliças, dos legumes e das verduras que auxiliam os educadores no processo de reconhecimento das cores para os anos iniciais, enfatizando o fator estético, mas explicitamente nenhum outro elemento estético foi elencado pela autora.

Não há menção sobre a palavra práxis (seja autêntica, humanizadora ou de qualquer outra natureza), nem sobre alteridade. Apenas duas menções sobre sensibilidade que, descontextualizadas, poderiam ser entendidas de maneira ingênua¹⁰, que serão relatadas a seguir. Entretanto, ao analisar todo o trabalho a autora não caracteriza os momentos de sensibilidade crítico humanizadora, nem de alteridade ou de práxis autêntica, pois acredita-se que não é o foco do trabalho dar ênfase nessas categorias, mas em diversos momentos há mobilizações dos educandos e da educadora que condizem com essas categorias. Dessa forma, o que é realizado a partir daqui, no texto T1, é uma análise de trechos e apontamentos que podem ser extraídos de algumas relações com as categorias de análise aqui empregadas e com a pedagogia freireana.

¹⁰ O contexto da palavra ingênua é caracterizado pela ingenuidade em Paulo Freire, a qual não exige um caráter humanizador ou com intencionalidade para a transformação social em seu contexto, apenas refere-se à sensibilidade de maneira cotidiana e comum, baseada apenas numa sensibilidade comovente, sem qualquer relação com percepção da vulnerabilidade social em que a situação ocorre.

A seleção do trabalho ocorreu por ter os descritores principais e, pela leitura do resumo, se enquadrar nos parâmetros já apresentados da pedagogia freireana, como, por exemplo: a autora apresenta a sequência didática a partir dos Três Momentos Pedagógicos propostos por Delizoicov e Angotti (1992), “tendo como objetivo direcionar o trabalho do professor a partir de três etapas: Problematização Inicial, Sistematização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento” (T1, p. 14).

No decorrer do trabalho, é descrito que o arcabouço teórico foi baseado em: “a relação de interação homem/ambiente; a investigação temática, mediante o aporte de Temas Geradores; as ações problematizadoras; a sistematização; e a contextualização, mediante a explicitação de Temas Transversais” (T1, p. 32). A autora ainda descreve com propriedade a trajetória do Ensino de Ciências ao longo dos anos no país, faz apontamento pertinentes a categorias da Educação Ambiental, como por exemplo, a interdisciplinaridade, o que afirma sua posição de uma Educação Ambiental Crítica, como exemplificado no trecho abaixo.

A integralidade e a complexidade do sujeito envolvem, também, um ensino pautado na não fragmentação dos componentes curriculares. Para isso, a interdisciplinaridade oferece um novo comportamento diante do aprendizado, uma mudança de atitudes em busca do contexto do conhecimento e do ser como pessoa completa. A interdisciplinaridade tem como intuito garantir a construção de um conhecimento contextualizado, globalizante, rompendo com os limites das disciplinas (T1, p. 29).

O projeto relatado em T1 durou o ano todo e os alunos tiveram aulas de geografia com a temática da horta e de que tipo de plantas e hortaliças são propícias para cada região do Brasil. Do mais, os alunos venderam as hortaliças e os legumes colhidos na horta em uma feira, fazendo o balanço dos custos, gastos e ganhos da horta na disciplina de matemática, ainda viram a interação dos animais, como minhocas, borboletas e formigas, com as plantas da horta e estudaram essas relações ecológicas em ciências, bem como a nutrição dos vegetais e legumes, e como esses nutrientes atuam no corpo humano, estudaram a importância de uma horta para a economia local, para a sociedade da região, etc.

O projeto foi de fato interdisciplinar, o que, segundo Torres (2010) é requisito fundamental para uma Educação Ambiental Crítica. Torres (2010) defende que a interdisciplinaridade é essencial para que haja o entendimento da Educação Ambiental de forma a possibilitar um ensino autônomo e democrático, pois os conteúdos devem ser

compreendidos pelos educandos em sua totalidade, de maneira holística e integral. Ainda, a autora afirma que alguns autores “considera[m] a interdisciplinaridade como impulsionadora da integração aluno/sociedade, defendendo como método para a EA uma metodologia da ação que permita ao aluno o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico” (Torres, 2010, p. 224). A autora ainda acrescenta à essa discussão que

A interdisciplinaridade (no contexto da Abordagem Temática Freireana) é entendida, por ela, como uma possibilidade de explicitar a relação unidades-diversidades, supondo, ao mesmo tempo, consciência e intencionalidade de seus participantes, construção coletiva de interlocução, troca e negociação entre diferentes visões de mundo, em torno de uma tarefa, de uma ação a ser executada em conjunto (Torres, 2010, p. 364).

Dessa maneira, T1 versa sobre a elaboração e o desenvolvimento de uma sequência didática interdisciplinar sobre o tema Horta e Compostagem, pautadas explicitamente (no resumo) nos princípios éticos, estéticos e políticos de formação humana. Contudo, no momento de apresentar o tema gerador, a necessidade da temática da horta e compostagem, não surgiu de uma necessidade trazida pelos educandos, mas sim de uma necessidade observada pela autora do trabalho na escola em que a atuava, sem a validação da codificação e descodificação dos educandos. A autora relata que a escola teria espaço para uma horta e como a horta poderia influenciar positivamente na educação escolar e na formação humana daqueles educandos, justificando seus motivos:

O projeto inicial foi pensado no intuito de conciliar o desejo da escola, ao longo de todos esses anos, em montar uma Horta Escolar no espaço ocioso que esta possuía, mas que, até então, não teve êxito, em virtude da falta de comprometimento de alguns profissionais, incentivos financeiros e investimentos externos. Outro ponto crucial em questão foi a proximidade do tema gerador Horta Escolar e Compostagem com a minha área de formação acadêmica, Ciências Biológicas, pois o tema poderia, se bem explorado, proporcionar um leque de possibilidades a serem trabalhadas na minha área de atuação, possibilitando, assim, uma amplitude no que diz respeito a outras unidades temáticas (T1, p. 16).

Em uma proposta freireana, a temática (Tema gerador) surge a partir dos interesses e das necessidades dos educandos, e essa temática precisa ser realmente validada no decorrer da Investigação Temática, para que o educador consiga discernir se aquele tema realmente é uma demanda necessária para aqueles educandos e, conseqüentemente, para a comunidade, trazendo sentido e significado no processo de ensino e aprendizagem, de modo a propiciar uma transformação na maneira de pensar e agir dos educandos e trazendo uma possibilidade de superação daquela situação-limite existente (Freire, 1989).

Os registros foram realizados diariamente, com foco no trabalho de construção e manutenção da horta e de seus desdobramentos práticos e teóricos, e nas atividades que envolveram as etapas da SD, as quais foram observadas no espaço da sala de aula e fora dela. O trabalho processual e contínuo permitiu conhecer as expectativas e anseios da turma com relação às atividades propostas, que eram contextualizadas em roda de conversa, por meio das quais os alunos se expressaram de forma efetiva, sendo que muitos deixavam sua passividade, se tornando sujeitos ativos do processo. A roda de conversa era feita semanalmente e se tornou um segundo instrumento de registro, sendo utilizada tanto para exposição de ideias sobre qual prática seria viável, como feedback da SD trabalhada, tendo como intuito primordial a troca subjetiva de ideias, o movimento contínuo de perceber, agir, refletir, criar, modificar e sistematizar (T1, p. 34).

Ao final de cada etapa foi discutido, em roda de conversa, de forma dialógica, sobre a construção e os caminhos metodológicos utilizados como suporte para o desenvolvimento da SD, tendo como propósito a troca de experiências, a problematização, a contextualização e a sistematização do processo educacional, bem como o estabelecimento de novos rumos ao trabalho que foi desenvolvido, com foco em diferentes abordagens e com o envolvimento de outros componentes curriculares no trabalho proposto (T1, p. 51).

Há no decorrer do trabalho, como apresentado nos trechos acima, um movimento de práxis, em que a autora propõe rodas de conversas com os discentes, indagando a importância das hortas de maneira geral, a relevância social e econômica da horta e da compostagem, as influências positivas e negativas da horta na escola. Logo após, os participantes do projeto fazem o movimento de construção da horta e, a todo o momento durante o ano, as rodas de conversas acontecem para acompanhar a percepção dos educandos sobre as atividades relacionadas à horta. Dessa forma, é possível notar um movimento de ação-reflexão-ação dos educandos juntamente com a educadora, de maneira dialógica e dialética, pois os discentes possuem autonomia sobre diversas decisões sobre a horta e sobre o que plantar.

O processo de ação-reflexão-ação é necessário e imprescindível no desenvolvimento de um pensamento ambiental estético, uma vez que para agir sobre as inquietudes proporcionadas pela arte (ou representações artísticas), os sujeitos, percorrendo pelo processo de reflexão e de discussão das contradições sentidas e explicitadas na arte (ou representações artísticas), age no mundo de forma diferente, pois seu pensamento foi transformado pelos novos conhecimentos construídos daquela reflexão. Dessa maneira, reflete novamente sobre as possibilidades de superação a partir de sua prática já modificada. Assim, em um processo constante, age e reflete em suas ações e pensamentos baseados nas contradições em que são apresentadas no decorrer da

vida. Já com um pensamento diferente, o sujeito abre possibilidades de reinvenções e vai suprimindo seu estado de subserviência em relação às imposições do sistema.

A alteridade na práxis envolve uma compreensão crítica do contexto social, político e cultural no qual a educação está inserida. Freire (1989) argumenta que a verdadeira educação deve estar conectada à vida cotidiana e às experiências concretas dos educandos. Isso significa que os conteúdos abordados em sala de aula ou nos espaços escolares devem ter relevância e significado para a vida dos alunos, permitindo-lhes fazer conexões entre o conhecimento acadêmico e suas realidades vivenciadas. Nesse caso, não há um estudo de fato para saber se essa prática irá influenciar diretamente na comunidade local, pois não foi feito o processo de codificação e decodificação tão necessário e assertivo no processo de Investigação Temática.

A construção de uma horta no ambiente escolar não apenas fornece benefícios práticos, como alimentos frescos e aprendizado sobre agricultura, mas também serve como uma metáfora viva para a diversidade e a interdependência, promovendo valores de respeito e colaboração entre os educandos, criando um movimento de discutir os valores intrínsecos a esse projeto, valores estéticos, principalmente, e a valorização do meio ambiente para a manutenção da vida.

Observa-se no trecho a seguir, que os educandos são instigados a ter uma visão mais global e também local sobre o meio ambiente, e ainda promoverem sua sensibilidade sobre o assunto.

A maioria dos alunos manifestou, em roda de conversa, que a Educação Ambiental é de extrema importância e que este tema requer uma abordagem contínua na escola. Foi unanimidade, entre a turma, a preocupação com o futuro do planeta, enfatizando que o mesmo deveria ser abordado com maior frequência no currículo escolar. Alguns alunos se manifestaram sobre a importância desse tema ser trabalhado com crianças e jovens, pois elas são o futuro do planeta. Verificou-se entusiasmo e interesse sobre o assunto abordado (T1, p. 64).

O conceito de alteridade é discutido no âmbito educacional com o intuito de promover à capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas, desenvolvendo empatia e compreensão mútua, exaltando as diferenças sociais e culturais entre os sujeitos e a diversidade de visões de mundo, sem perder a dialogicidade potencial desses autores.

No contexto da horta e do projeto, a autora do texto T1 exalta que incentivou a participação de todos os alunos na criação e na manutenção da horta (isso permite que cada estudante contribua com suas habilidades e seus conhecimentos, promovendo a

valorização das diferentes aptidões dentro do grupo); integrou a horta ao currículo de diferentes disciplinas, como ciências, matemática, línguas e até mesmo artes (isso permite que os alunos vejam como diferentes áreas de conhecimento podem colaborar para alcançar um objetivo comum); realizou atividades em grupo na horta, como plantio, colheita e manutenção (essas atividades colaborativas promovem o trabalho em equipe, fortalecendo os laços entre os educandos e promovendo a alteridade).

Na análise do trabalho, há trechos em que o exercício de compreender a alteridade é colocado em prática, mas não é especificado pela autora:

Foi notória a mobilização dos saberes. As atividades apresentadas e discutidas em roda de conversa foram organizadas coletivamente. As ideias individuais se tornaram coletivas à medida que ocorriam a interação entre seus pares. Através do diálogo, as indagações problematizadas, explicitadas e seus desdobramentos iam ganhando forma. Nota-se que, a princípio, os alunos tiveram dificuldade em organizar as ideias ou aceitar a ideia do colega, pois eram muitas e deveriam ser filtradas antes de serem colocadas no papel. O papel da professora foi fundamental para fazer essa ponte entre as diferentes opiniões impostas em um único texto. A unificação, a coerência de ideias, foi mediada e questionada a todo momento. Vale ressaltar que durante as discussões em sala de aula é normal haver outras interpretações. Recordando Lüdke e André (1986) estas devem ser discutidas e igualmente aceitas, sendo importante manter uma atitude flexível e aberta (T1, p. 73).

A pesquisadora buscou a alternativa da escrita para promover a alteridade entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem nesse contexto apresentado. Ao promover o processo de escuta e de construção de conhecimento entre os educandos, propiciada pelo diálogo nas rodas de conversa e na consolidação dessas ideias construídas no papel, a possibilidade de incentivo a sensibilização crítica é potencializada de maneira provocativa e motivadora.

Ainda, para promover a alteridade, inclusive do ponto de vista estético, a educadora poderia pensar na variedade de plantas para cultivar na horta. Cada planta tem suas características únicas, assim como cada aluno tem suas próprias peculiaridades. Essa diversidade no jardim pode ser um ponto de partida para discussões sobre a diversidade humana. Outra sugestão seria abordar os ciclos de vida das plantas e relacioná-los à ideia de respeitar os diferentes estágios de desenvolvimento. Isso pode ser uma analogia para discutir as fases da vida humana e a importância de respeitar as diferenças em cada estágio. Ou ainda promover a partilha de conhecimentos e experiências entre os alunos

em relação às hortas, já que cada educando pode ter uma história única relacionada à horta, criando oportunidades para compreender e respeitar as diferentes vivências.

Por fim, uma sugestão que integra diretamente a alteridade com a sensibilidade, a utilização da horta como uma oportunidade para discutir questões ambientais e a importância da preservação da natureza dentro do contexto dos educandos. Isso pode levar a conversas sobre como cada indivíduo, assim como cada planta na horta, desempenha um papel vital no ecossistema e têm potencial para discutir as questões ambientais a partir de suas vivências e realidades, linkando a vulnerabilidade ambiental da comunidade em questão às questões ambientais (consequentemente sociais, culturais e econômicas) mais amplas.

A perspectiva de Adolfo Sánchez Vázquez (1978) parte do pressuposto que a estética pode desempenhar um papel na promoção da alteridade ao oferecer formas de expressão que ampliam nossa compreensão do mundo e das experiências humanas. Através da apreciação estética, pode-se conectar as narrativas e as visões de mundo de outras pessoas, incentivando a empatia e o reconhecimento da diversidade. Essa sensibilização foi explorada pela autora no projeto dois momentos que se seguem:

Os alunos obtiveram, por meio do trabalho desenvolvido, a conscientização e a **sensibilidade** com relação ao meio ambiente e aos problemas relacionados a ele, bem como o conhecimento e a compreensão sobre o meio ambiente e a influência do homem nesse meio (T1, p. 96).

Verificou-se, nesses alunos, um pensamento mais crítico, reflexivo e mutável, ao longo do processo educacional, dando maior aporte na coletividade, reciprocidade e **sensibilidade** em ouvir e trocar saberes (T1, p. 109).

A sensibilidade utilizada pela autora nos diferentes contextos, indica que é uma sensibilidade voltada à humanização dos sujeitos, uma vez que essa sensibilização é baseada na troca, no ouvir, na compreensão de mundo dos sujeitos e na sensibilização das relações entre meio ambiente e seres humanos. Dessa maneira, essa sensibilização, especialmente no sentido estético, seria uma abordagem de Vázquez (1978) que destaca a capacidade da arte de tocar as emoções, despertar reflexões e, em última instância, contribuir para uma sensibilidade mais aguçada em relação às questões éticas e sociais.

Essa temática, fora os dois trechos destacados acima, não é explorada em T1 especificamente, pois não é o foco do trabalho. Ao incorporar a sensibilização crítica, defendida por Adorno (1985) e Vázquez (1978), dentre outros autores, em um projeto de

horta na escola, é possível promover uma reflexão mais profunda sobre a relação entre estética, natureza e sociedade, desafiando ideias convencionais e incentivando os educandos a pensarem criticamente sobre o mundo ao seu redor.

Por exemplo, i) explorar a desconstrução estética padrão e positivista, encorajando os educandos a questionar as ideias convencionais de beleza e estética na horta. Isso pode envolver discussões sobre padrões estéticos dominantes e como esses padrões podem influenciar nossa percepção da natureza; ii) analisar os elementos estéticos na horta, para promover análises críticas dos elementos estéticos presentes, questionando como as escolhas estéticas refletem ou desafiam as normas culturais e sociais. Isso pode envolver a discussão de escolhas de cores, formas, disposição das plantas, etc.; iii) abordar a ideia de estetização da natureza, que envolve transformar elementos naturais em objetos de consumo estético. Discutir como isso pode afetar a percepção e a valorização da natureza (em sua visão, Adorno critica a tendência de transformar a natureza em mero objeto de consumo visual); iv) explorar a relação entre a natureza cultivada na horta e a sociedade em que está inserida. Isso pode incluir discussões sobre sistemas alimentares, distribuição de recursos e como as práticas agrícolas refletem valores culturais e econômicos; promover uma compreensão crítica da cadeia de produção de alimentos, desde o plantio até o consumo, questionando os padrões de consumo da sociedade contemporânea e como eles podem impactar tanto a natureza quanto as comunidades locais; v) analisar as relações de poder presentes na produção de alimentos e nas escolhas estéticas. Quem toma decisões sobre o que é plantado? Como essas decisões afetam diferentes grupos na sociedade? O que é plantado é pensado no social ou no econômico?; vi) incentivar os alunos a expressar criticamente suas reflexões por meio de projetos artísticos na horta. Isso pode incluir instalações, pinturas ou esculturas que abordem temas como consumo, sustentabilidade e estetização da natureza.

Por fim, em T1, a autora não corresponde às expectativas proporcionadas no resumo de abordar os fatores éticos, estéticos e políticos de maneira explícita. Entretanto, ao fazer uma análise do texto baseada nas categorias de análise, percebe-se que a autora explora esses conceitos de maneira implícita e totalmente condizentes com os conceitos e pressupostos freireanos no decorrer na pesquisa. Sobre os fatores estéticos, percebe-se um leque de opções para a abordagem de maneira humanizadora, transformadora e baseada nos preceitos freireanos para a prática descrita no trabalho. Dessa forma, entende-se que, por não ser o foco do trabalho, a autora não se aprofundou nas questões estéticas classificando-as, mas a mesma estava presente no trabalho de várias maneiras.

Já o trabalho T2, é um trabalho de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (linha de Educação Ambiental não formal) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), do ano de 2020. A tese foi selecionada para essa análise, pois em seu resumo a autora defende a concepção do Materialismo Histórico e Dialético, possui elemento explicitamente estéticos e aborda a educação ambiental na gestão pública.

A práxis foi muito citada no trabalho T2, sem a referência de uma práxis autêntica, humanizadora ou qualquer outra classificação. Todavia, analisando o trabalho em si, não foi possível compreender se o processo de ação-reflexão-ação da práxis autêntica e todas as suas características abordadas no **Capítulo 4**, na seção 4.2 foram contempladas, pois a práxis abordada não proporcionou a reflexão por trás da ação. Práxis é um termo aberto a interpretações e a aplicações em diferentes campos e tradições filosóficas. Embora tenha sido notavelmente desenvolvido por Paulo Freire no contexto educacional, o conceito tem raízes mais amplas e continua a ser explorado em diversas disciplinas e perspectivas teóricas. Apesar disso, os conceitos em geral acordam com a prerrogativa do Materialismo Histórico e Dialético, o que causa uma contradição na análise desse trabalho.

Este processo educativo tem por premissa a compreensão de que não há mudança ética e estética possível quando se ignora a sociedade em que se move, porque os valores não são um simples reflexo da estrutura econômica, mas são definidos a partir de condições históricas específicas, inseridas num movimento dialético de mútua constituição entre objetividade e subjetividade, construídos entre conexões que articulam totalidade e práxis no contexto das relações nesta sociedade (T2, p. 54).

O trecho acima demonstra a preocupação da autora com os valores estéticos no decorrer do texto e na concepção coadunada com o Materialismo Histórico e Dialético da impermanência das realidades históricas e no movimento dialético em que se configura a sociedade. Importante salientar, que no texto T2, a autora versa diversas vezes sobre a práxis (como pode ser observado no trecho abaixo) como fator contraditório de outras citações no texto sobre o assunto, o sentido refere-se à integração entre teoria e prática, indicando uma prática genuína, reflexiva e transformadora.

Neste sentido, podemos dialogar com a prerrogativa do método Freireano ao citar que a práxis é processo que se dialétiza no movimento coletivo, no diálogo de forma que ao problematizar a sua existência, problematiza o mundo, se distancia e reelabora a sua compreensão sobre o objeto problematizado (T2, p. 101-102).

A práxis autêntica busca promover a conscientização dos educandos. Isso envolve uma compreensão crítica das estruturas sociais, das relações de poder e da realidade em que os educandos estão inseridos. A ideia é que, ao compreender criticamente seu contexto, os educandos podem agir de maneira mais informada e transformadora. Dessa forma, reconhece-se a importância de contextualizar o conhecimento e que esse é dinâmico, cultural, social e histórico. O aprendizado não deve ser desvinculado das experiências de vida dos educandos. Pelo contrário, a educação autêntica procura conectar a teoria à prática, relacionando o conhecimento às vivências reais dos educandos, no contexto da educação ambiental.

A abordagem integrada da educação ambiental na gestão pública e estética busca não apenas informar, mas também inspirar uma conexão mais profunda e significativa das pessoas com o ambiente ao seu redor. Por isso, o tema de T2 é tão relevante para este trabalho, fazendo a ponte com as categorias de análise aqui empregadas. Ainda, uma grande discussão promovida pela autora, está na estética feminina inserida nesse contexto, além da contribuição da Educação Ambiental Crítica no processo formativo das mulheres.

Partimos da premissa que as aprendizagens em análise são resultados da implementação da política pública de gestão ambiental, em que a aplicação do Licenciamento Ambiental de Petróleo e Gás apresenta a possibilidade da práxis da Educação Ambiental Crítica, quando se imprime, na intencionalidade da prática educativa, a formação das sujeitas da ação educativa como agentes de transformação socioambiental no contexto de mediação dos conflitos oriundos da desigualdade no acesso e na distribuição dos recursos naturais (T2, p. 13).

As análises de T2 foram baseadas em narrativas de mulheres que vivenciam o cotidiano de serem mulheres pobres, em ambientes majoritariamente masculinos, e os desafios enfrentados nesse contexto. Vale aqui ressaltar, assim como a autora fez no texto, em alguns momentos, que a contextualização das mulheres na sociedade é extremamente contraditória. Ao mesmo tempo que se exige que a mulher tenha um emprego e ajude na renda familiar. Como corroborado pela autora nos trechos abaixo:

O convite que realizamos a todos os leitores e leitoras deste trabalho está motivado pela compreensão de que desvelar as narrativas das sujeitas prioritárias da ação educativa, não era só um ato de denúncia das desigualdades e das violências que o ser mulher, em nossa sociedade, imprime como cicatrizes que se eternizam entre as marcas de muitas histórias. Para nós, ao final desta Tese, apresentar as narrativas tomou significado de luta, resistência e muita criatividade no

chão do território da pesca artesanal, na prática educativa do Programa de Educação Ambiental e no anúncio de que sim, a disputa pelo Estado Brasileiro é um desafio da classe subalterna na resistência e transformação do cotidiano dos trabalhadores/trabalhadoras e na força motriz que impulsiona a prática de seus/suas intelectuais orgânicos (as) (T2, p. 34).

Reconhece-se, na estética do feminino, a trajetória da história não contada pela ordem econômica atual, porém latente na prática e na reflexão de mulheres que se desafiam a tornar visível os protagonismos que nas curvas da linearidade histórica, apregoada pelo capital, foram sendo (in)visibilizados nas bases de consolidação de uma sociedade que se forja culturalmente patriarcal e economicamente desigual (T2, p. 61).

O papel atribuído às mulheres na sociedade capitalista é uma questão complexa que envolve uma interseção de gênero e classe. Embora o capitalismo, como sistema econômico, não seja a única fonte do machismo, ele influencia e é influenciado pelas estruturas patriarcais preexistentes. No ambiente de trabalho, as mulheres muitas vezes enfrentam disparidades salariais em comparação com seus colegas masculinos, mesmo desempenhando funções semelhantes. Esse fenômeno contribui para a desvalorização do trabalho feminino.

Mesmo quando as mulheres estão inseridas no mercado de trabalho, muitas vezes, são responsáveis pela maior parte das tarefas domésticas e do cuidado com a família. Essa divisão desigual do trabalho reproduz papéis tradicionais de gênero, reforçando a ideia de que as mulheres devem assumir a responsabilidade pelos cuidados não remunerados. A publicidade, os meios de comunicação e a cultura popular muitas vezes perpetuam estereótipos de gênero que reforçam a inferiorização da mulher. As representações estéticas limitadas das mulheres como objeto sexual, submissas ou voltadas apenas para o papel de mãe também contribuem para a perpetuação do machismo.

Ademais, participação insuficiente das mulheres em posições de liderança e de poder nos setores público e privado é um reflexo da persistência de estruturas patriarcais. A falta de representação contribui para a marginalização das mulheres e para a reprodução de normas que excluem suas vozes e perspectivas. O machismo também está profundamente enraizado em formas de violência de gênero, como o assédio sexual e a violência doméstica. Essas formas de violência são sintomas de uma sociedade que permite a objetificação e a desvalorização das mulheres.

É importante observar que as experiências das mulheres variam de acordo com outros aspectos de suas identidades, como raça, classe social, orientação sexual e outros. O machismo na sociedade capitalista não afeta todas as mulheres da mesma maneira. Para

superar essas questões, é crucial promover a igualdade de gênero em todas as esferas da sociedade. Com isso, a luta de classes tem papel fundamental na perspectiva de superação dessa realidade.

Ainda, é trazido em T2, a discussão sobre os corpos dessas mulheres e como essa cobrança indevida sobre o que é belo e harmonioso impacta na vida das mulheres. Os relatos são fortes e desconcertantes. Com isso, a reflexão, como leitora do texto T2, é de como ele trabalha muito bem com a sensibilidade crítico-humanizadora, pois, ao ler, muitos incômodos foram surgindo, incômodos que abarcam uma sensibilização social e cultural, de compreender essas mulheres como objetos, sem valor humanizador para a sociedade, como é enfatizado no trecho abaixo, na interpretação de uma entrevistada sobre ser importante ou não para a comunidade:

Por isso, eu não saberia dizer se sou importante para comunidade, até acho que não sou. Mas, para minha família, eu sou sim. Eles me admiram. Quando eu vou ao salão e fico bonita, chego em casa e eles dizem: “É isso aí, mãe. Continua assim. Estás bonita!” Daí, sempre tento, no final de semana, fazer um almoço mais gostoso (T2, p. 119).

Aqui, é preciso entender um pouco as razões para se ter expressões sociais como “belo” e “feio”, pois, como já descrito no **Capítulo 3** sobre estética, a construção do belo e do feio é algo histórico e cultural, que se modifica ao longo das décadas de acordo com o que convém para a sociedade elitista manter seu domínio sobre os corpos e as mentes da classe trabalhadora. Outro trecho interessante para a discussão é a indagação da pesquisadora de T2 para com o nome de uma região, chamada “Lagoa Feia”:

[...] eu não sei por que aqui a gente chama Lagoa Feia. O que eu sei, é que um dia esse lugar foi muito bonito, era lindo de ver, todos tinham onde trabalhar, o rio tinha peixe, e na sua beira, barcos de pesca para todos os lados. Ninguém passava fome. Eu mesma ficava ajudando meu irmão na seleção e limpeza do peixe que ele pegava, não tinha escola, nem acesso à saúde, quando a gente precisava era por aqui mesmo que a gente se resolvia. Para casos graves tinha que ir para Campos e ficava lá sozinha né – isso, dependendo da família é assim até hoje. E, sobre a escola, não é que não tinha, é que era longe e nem todos os pais deixavam a gente ir – os meninos iam, as mulheres dependiam de o pai deixar, porque a gente trabalhava no peixe e na casa, ajudando na limpeza, no almoço e também, cuidando os irmãos... Hoje a coisa está diferente, o rio está seco, lá no início tem sempre problema de vazamento dessas empresas que estão aí. A gente ficou sem peixe e sem água [...] (T2, p. 74).

A autora explica que

[...] afirmam que apesar de ser um local de muitas belezas e riquezas naturais, é popularmente denominado de Lagoa “Feia” pelo sentido pejorativo que é dado pelas próprias famílias de pescadores e quilombolas ao referir-se à condição das casas, dos acessos, de trabalho e do assoreamento resultante da própria modificação da região para o atendimento das necessidades dos grandes pecuaristas (T2, p. 74).

Quais são as razões sociais do belo e do feio? No positivismo, o belo é harmônico, simétrico e regular, a beleza é agradável aos olhos e ao coração. No Materialismo Histórico e Dialético, e na visão da pedagogia freireana voltada para os desvelamentos das contradições sociais e para a transformação da sociedade vigente, o belo deve conter elementos humanizadores, que despertem a sensibilidade crítica humanizadora dos telespectadores. Uma sensibilidade que não se dá por meio da emoção puramente ingênua ou do belo harmônico, mas se trata de uma sensibilidade que te faça questionar os parâmetros sociais e culturais da humanidade, que trata de um incômodo que te estimule a indagar certezas fatalistas da vida. Por que as pessoas passam fome? Por que as pessoas são humilhadas socialmente por não terem um padrão de beleza? Por que eu preciso consumir mais e mais bens para ser aceita em um determinado círculo social? Por que as casas antigamente eram mais bonitas com um formato triangular e hoje são mais bonitas as casas quadradas ou retangulares?

A ideia não é condenar os avanços da sociedade como algo abominável ou um erro, mas entender que a estrutura social e econômica em que esses avanços acontecem é excludente e injusta. Contudo, como observa Silva (2012, p. 17) “a globalização é compreendida como projeto de sociedade que tomou maior força, tendo como base ideológica o neoliberalismo, que defende a supremacia das lógicas de mercado sobre as relações políticas, sociais e culturais”.

Ou seja, as relações interpessoais, que deveriam ser uma prioridade nas sociedades, deixam de ser o foco das políticas públicas e até mesmo dos comportamentos e costumes, pelo contrário, é estimulada uma competição entre as pessoas sobre quem consome mais e quem acumula mais riquezas. A meritocracia em que se apoia o sistema capitalista é baseada na desigualdade que assola a população. Para se ter como base a meritocracia é preciso que todos os sujeitos partam de uma mesma linha, com condições semelhantes nas diferentes dimensões (educacionais, culturais, sociais, econômicas, emocionais, entre outros).

Não há condições de exigir que um sujeito de baixa renda, preocupado com a alimentação da sua família, pense e reflita sobre os benefícios da reciclagem, por

exemplo. Em contrapartida, é inadmissível uma pessoa com um alto poder aquisitivo não faça o básico em relação a separação de lixo ou não pague os impostos devidos.

Esses questionamentos devem surgir com o intuito de, para além da sensibilidade crítico humanizadora, o espectador daquele objeto de estudo estético busque a alteridade, se coloque no lugar do outro, não aceite injustiças sociais com nenhuma pessoa, seja um defensor das pessoas menos favorecidas social e economicamente, reconheça as injustiças e percalços da história do nosso país, busque essas reparações históricas em todos os meios, seja na comunicação, na representatividade, na voz, no econômico, e seja encorajado a explorar outras possibilidades para além daquela já em voga na contemporaneidade. O pensar coletivo precisa se destacar perante o pensar individual.

O propósito de uma proposta humanizadora é compreender a visão de mundo que está posta, a questionar e a contrapor, de maneira severa e rígida, para escancarar suas desigualdades e a arbitrariedade em relação às pessoas com mais posses ou menos posses. O sistema capitalista é extremamente excludente, misógino, machista, desigual, racista e INJUSTO! Dessa forma, a práxis autêntica se torna uma premissa no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho T2 apresenta questões cruciais para discussão social, que possuem consonância com as categorias sensibilidade crítico-humanizadora e alteridade. A integração da sensibilidade crítico-humanizadora na educação ambiental em relação ao trabalho das mulheres na pesca não apenas respeita a diversidade de suas experiências, mas também fortalece a conscientização e ações em prol da sustentabilidade ambiental e da equidade de gênero. Essa abordagem colaborativa promove uma compreensão mais holística das questões ambientais e sociais, incentivando mudanças positivas nas comunidades pesqueiras.

Assim, como nos dois trechos anteriores, o trecho a seguir causa um incômodo humanizador, mas também, para as mulheres que o leem, dependendo da sua bagagem de opressão da sociedade, externalizam o sentimento da alteridade. A prática da alteridade requer uma escuta empática das experiências das mulheres oprimidas. Isso envolve ir além do entendimento superficial, buscando compreender as emoções, os desafios e as aspirações individuais de cada mulher. A escuta empática é um passo fundamental para validar as vivências das mulheres e reconhecer a complexidade de suas narrativas, e se observa na leitura dos depoimentos de T2, de maneira geral direcionados a mulheres, mas há também outros trechos mais abrangentes.

Aqui no curso conheci o jongo, fiquei vendo, não participei, mas fiquei vendo e isso não é feio. Jongo é uma dança, uma brincadeira, é de outra cultura, e lá na igreja dizem que é batuque e coisa feia. E, eu vi que não é nada disso. Então é isso, não importa o que a igreja diz, Deus é um só. E não tem nada de feio no Jongo (T2, p. 173).

Há outro juízo de valor, considerando o feio como algo repugnante. A estética humanizadora lida com a apreciação da beleza de uma maneira que vai além da mera superfície visual. Ela considera valores mais profundos e humanos, conectando-se com a experiência, significado e empatia. Na perspectiva da estética humanizadora, a avaliação do feio e do belo pode ser moldada por diferentes elementos, incluindo a subjetividade, a cultura e os valores sociais, como no trecho anterior. A partir do momento que a entrevistada percebeu sua afinidade com o jongo, ela passou a classificá-lo como “nada feio”.

Ou seja, a sua percepção em relação àquela arte foi alterada por compreensão de sua essência, sem o julgamento da religião. Algo que rompia com as normas preestabelecidas pela religião da entrevistada era considerado “feio”. Isso significa que a estética humanizadora pode reconhecer a beleza na diversidade, que a variedade de formas, cores e expressões culturais é celebrada como parte da riqueza humana. A inclusão de diferentes perspectivas contribui para a apreciação do belo. Ao tomar consciência da arte da dança do jongo, a entrevistada pôde, pelo movimento da práxis autêntica, compreender que aquela dança era algo somente diferente do que ela conhecia culturalmente.

Assim, as possibilidades de construção de conhecimento sobre outras religiões e costumes se tornaram mais viáveis a entrevistada. Ainda, com essa conclusão, pode-se aferir que a alteridade está diretamente ligada a uma estética humanizadora, pois entendendo a diversidade de culturas a entrevistada pôde compreender a realidade do outro, contribuindo não só para o seu crescimento individual, mas também para a construção coletiva de uma sociedade mais justa e com menos julgamentos.

No contexto das mulheres na pesca abordado no trabalho T2, o princípio da alteridade refere-se ao reconhecimento e ao respeito pela diversidade de experiências, perspectivas e contribuições das mulheres envolvidas nessa atividade. A alteridade destaca a importância de considerar as diferentes realidades e identidades das mulheres na pesca, indo além de estereótipos e preconceitos. Nesse trabalho, pôde-se apreender que em muitas comunidades pesqueiras, as mulheres podem enfrentar discriminação de

gênero, social e econômica. A aplicação da alteridade exige dar voz a essas mulheres, reconhecendo e abordando as desigualdades que possam existir.

A sensibilidade crítico-humanizadora entra em cena na narrativa de mulheres que trabalham na pesca, envolvendo uma abordagem que combina a análise crítica das estruturas sociais e a valorização da humanidade e a dignidade das mulheres envolvidas nessa atividade. Esse enfoque busca não apenas compreender as condições sociais e econômicas que cercam as mulheres na pesca, mas também reconhecer e celebrar suas experiências, desafios e contribuições. A autora não caracteriza esse termo, mas o defende em diversos momentos de maneiras diferentes:

No trabalho, no serviço homem ganha mais que mulher – mulher vive mais do que homem e ganha menos. Homem trabalha muito menos que as mulheres e ganha muito mais. Por que a gente tem que carregar a humanidade nas costas e ganhar menos? Por que para sociedade a gente tem que ser minoria, se somos nós que colocamos eles no mundo? Por que tem que ser assim? Os meus filhos são criados por mulher. Eles são 118 criados só por mim. Eu mostro para eles que ser mulher no Brasil é muito complicado, porque a gente não é valorizada. Na hora da balança a mulher está sempre abaixo (T2, p. 117-118 – relato de uma entrevistada).

Há momentos que evidenciamos uma fusão entre a leitura de mundo das mulheres sobre a sua própria experiência, e as experiências e aprendizagens no projeto, como é o caso da valorização profissional das mulheres, enquanto marisqueiras. A compreensão de que elas desempenham um papel na pesca é inquestionável, o que estava invisível, não só para o Estado, como para elas também, era a clareza de que como pescadoras e marisqueiras tinham o direito e dever de serem reconhecidas como tal (T2, p. 187).

Cada mulher na pesca traz consigo uma história única. A sensibilidade crítico-humanizadora reconhece e valoriza essa diversidade de experiências, levando em consideração fatores como local de trabalho, contexto cultural, práticas de pesca e relações familiares. Ao narrar as histórias das mulheres na pesca, a sensibilidade crítico-humanizadora destaca não apenas os desafios enfrentados, mas também a resiliência e a resistência dessas mulheres. Isso inclui reconhecer suas conquistas, suas habilidades e a capacidade de superar adversidades.

Dessa forma, o trabalho T2 correspondeu às expectativas iniciais sobre as categorias de análise aqui empregadas. Apenas deixou uma abertura para o conceito de práxis, por, em alguns momentos, deixar permitir interpretações quanto ao seu contexto metodológico. Além de abarcar muitas questões estéticas importantes que contribuíram para as análises dessa pesquisa.

A última pesquisa a ser analisada foi escrita no Programa de Pós-graduação em dinâmicas territoriais e sociedade na Amazônia, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), também em 2020. O texto de T3 aborda o estudo sobre a estética dos mapas mentais das crianças na Amazônia. Essa pesquisa foi realizada com base no Materialismo Histórico e Dialético, com muitos conceitos estéticos envolvidos, a partir da percepção da Educação Ambiental de algumas crianças que vivem na Amazônia, no sul do Pará. T3 assume a posição de que os valores estéticos são uma construção social, como corroborado no trecho a seguir:

O ser humano, suas sensações, percepções não são explicados somente no campo biológico, pelo qual se pode até mesmo afirmar que é uma questão de genética. Como se nascesse assim, morreria assim, não tendo qualquer intervenção do social, cultural. A percepção estético-ambiental, nesse caso, traz características biológicas, internas, pessoais, e isso é muito de uma construção social (T3, p. 20).

A autora do texto defende, assim como Vázquez (1999), que a estética é baseada numa construção social determinada por processos históricos, tendo intervenções na cultura, na relação entre as pessoas e influenciando toda a sociedade. Segundo Vázquez (1999), a estética é socialmente determinada, ou seja, as ideias sobre beleza, arte e cultura são influenciadas pelas condições sociais e econômicas de uma sociedade. As formas artísticas não são vistas como isoladas, mas como produtos e reflexos das relações sociais.

O autor aplica a distinção marxista entre base e superestrutura à estética. A base econômica de uma sociedade (modo de produção) influencia a superestrutura, que inclui elementos culturais como arte e estética. Mudanças nas relações de produção podem levar a mudanças na produção artística. Vázquez (1999) ainda explora como a ideologia, entendida como a representação de interesses de classe, está presente na produção artística. A arte, de acordo com ele, pode servir para legitimar ou desafiar as estruturas sociais existentes. É esse o intuito da autora de T3, compreender a legitimidade ou o desafio dos mapas mentais das crianças da Amazônia no contexto em que elas estão inseridas.

A práxis autêntica está presente no texto T3, bem como a alteridade e a sensibilidade crítico-humanizadora. O texto aborda sobre práxis autêntica de maneira muito congruente com os preceitos freireanos, uma vez que foi realizada rodas de conversas para instigar as crianças à discussão inicial sobre o assunto, mostrando-se evidente toda a Investigação Temática para discussão dos assuntos mais pertinentes para

as crianças, evidenciando as situações-limites e partindo desses assuntos para a promoção das temáticas dos mapas mentais.

As entrevistas narrativas para compor narrativas de vidas tiveram perguntas planejadas antecipadamente e outras conforme a conversa fluía. Elas foram feitas em dias diferentes, devido à rotina das crianças, e o tempo que eu tinha com elas. Outra questão que merece destaque é que nem todas as crianças frequentam as aulas todas no mesmo dia, com isso, ocorriam desfalques, sendo que algumas entrevistas narrativas foram individuais. A escolha em grupo foi pensando sobre o coletivo, e da importância que acredito desses momentos juntos, onde o compartilhar com outros as suas ideias, conhecimentos, saberes e até histórias de vida são bem mais significativos (T3, p. 113).

Percebe-se pelo trecho anterior, que as crianças foram entrevistadas de maneira individual e coletiva, sendo a coletiva mais constante na pesquisa. Ela tem o intuito de abordar com as crianças as temáticas pertinentes a elas, relacionadas com suas realidades concretas. Foi realizada, após toda a Investigação temática e o desenvolvimento dos mapas mentais, a retomada com as crianças a reflexão sobre o que foi expresso no papel no formato de mapa mental.

Dito isso, é perceptível que a prática de uma práxis autêntica envolve uma abordagem participativa, reflexiva e comprometida, na qual a ação não é apenas uma execução mecânica, mas uma ação consciente e transformadora. A aplicação dessa prática em um trabalho com crianças, utilizando mapas mentais como ferramenta, revela um compromisso em compreender suas realidades, respeitar suas vozes e promover uma educação mais participativa.

A práxis autêntica pressupõe a participação ativa das crianças no processo educativo. Ao utilizar mapas mentais, a pesquisadora oferece uma alternativa para que as crianças expressem suas próprias perspectivas, experiências e entendimentos sobre suas realidades. Isso vai além de uma abordagem tradicional, na qual as crianças são vistas apenas como receptores passivos de conhecimento. A prática de construir mapas mentais incentiva o diálogo e a cooperação entre as crianças e a pesquisadora. Ao trabalhar juntos na criação desses mapas, estabelece-se uma relação mais horizontal, na qual as vozes das crianças são valorizadas e consideradas igualmente importantes na construção do conhecimento.

As pesquisas feitas com crianças geralmente são sobre elas, pouco com elas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de produzir espaços para discussões e reflexão dentro do meio acadêmico em que as crianças, que são atuantes na construção e transformação das dinâmicas sociais, culturais, históricas da região amazônica, possam assim serem reconhecidas (T3, p. 61).

A práxis autêntica inclui uma dimensão reflexiva. A pesquisadora não apenas coleta informações, mas também reflete criticamente sobre o processo, como apresentado no trecho anterior. Isso envolve considerar como as práticas educativas estão influenciando as crianças, se estão promovendo uma compreensão mais profunda de suas realidades e se estão contribuindo para a transformação social. Ao permitir que as crianças desenhem seus próprios mapas mentais, a prática considera as influências culturais e sociais em suas vidas. Isso é essencial para uma educação que seja sensível às diversidades culturais e aos contextos específicos, reconhecendo a importância de incorporar as particularidades de cada criança.

Sendo assim, a práxis autêntica busca integrar teoria e prática de maneira dinâmica. Ao envolver as crianças na construção de mapas mentais, a pesquisa se torna uma experiência concreta e significativa, relacionada diretamente às vidas das crianças, ao invés de ser algo distante e desvinculado de sua realidade cotidiana. Dessa maneira, aplicação da práxis autêntica em um trabalho com crianças, usando mapas mentais como ferramenta, enfatiza a importância da participação, diálogo, expressão criativa e reflexão crítica. Essa abordagem busca promover uma educação mais inclusiva, centrada nas experiências das crianças e orientada para a transformação positiva em suas vidas e na sociedade em geral.

Em T3, é discutido sobre alteridade em vários trechos implicitamente. O trecho destacado abaixo é discorrido sobre alteridade. Ao aplicar a alteridade, a pesquisadora parte do princípio de que cada criança é única, trazendo consigo suas próprias experiências, perspectivas e vivências. Os mapas mentais são uma maneira de permitir que cada criança represente sua realidade de forma pessoal e singular, sem generalizações.

A expressão gráfica que a criança nos deixa ver no papel, com lápis e/ou pincéis, com tinta ou canetinhas, é a extremidade do que é constituído na mente, dos mapas mentais, do ser social, múltiplo, plural que se faz nas relações com o outro, na significativa alteridade. E aquilo que nos é permitido ver, é o que é pensado, construído e que passa por constante construção e materialização (T3, p. 38).

A alteridade implica em uma escuta ativa e respeitosa das vozes das crianças. Ao envolvê-las na criação de mapas mentais, a pesquisadora não apenas oferece uma ferramenta de expressão, mas também reconhece a importância de suas narrativas individuais, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. A alteridade também está relacionada à valorização da diversidade. As crianças podem expressar suas realidades de maneiras distintas nos mapas mentais, refletindo suas diferentes culturas, experiências familiares, contextos socioeconômicos e interesses pessoais. Isso contribui para um entendimento mais abrangente das diferentes formas de viver e perceber o mundo.

Ao permitir que as crianças se manifestem através dos mapas mentais, a pesquisadora pode contribuir para a desconstrução de estereótipos. A abordagem de alteridade desafia as generalizações simplificadas sobre crianças e reconhece a complexidade de suas vidas, rompendo com preconceitos que podem surgir devido a categorizações superficiais. Ainda, a alteridade envolve uma atitude empática em relação ao outro. A pesquisadora, ao compreender as realidades representadas nos mapas mentais, busca se colocar no lugar das crianças, desenvolvendo uma compreensão mais profunda de suas experiências e emoções, e permite que, no processo da práxis autêntica, as crianças reflitam e discutam sobre os seus mapas mentais e construam novas percepções a partir da construção coletiva do conhecimento.

Ainda sobre o trecho, no momento em que a autora escreve sobre os mapas mentais serem construídos pelas crianças e que passam por constante construção e materialização, não se pode deixar de destacar que essa estética dos mapas está intimamente ligada ao Materialismo Histórico e Dialético, de maneira que qualquer tipo de arte, seja quadro, desenho, imagens, vídeos, textos, roupas e etc., estão ligados à materialidade das ideias e dos pensamentos, e com os mapas mentais não é diferente. Esses elementos são a materialidade das visões de mundo como manifestação estética. Essas manifestações, como já foi abordado nesta tese, são históricas, acompanhando cada fase da história dos povos e de toda a humanidade. Tudo isso, interagindo de maneira dialética, destacando a interconexão e a mudança constante dos opostos.

A dialética é aplicada na compreensão das contradições internas em sistemas e processos, que impulsionam o desenvolvimento e a mudança. A ideia central é que a contradição é inerente a qualquer sistema e que é essa contradição que impulsiona a mudança. No contexto social, isso se traduz em conflitos entre classes, forças produtivas e relações de produção, que, por sua vez, impulsionam a evolução social. Dessa forma, o trecho acima, além de adentrar no assunto da alteridade, relaciona também a ideia de materialidade da metodologia geral desse trabalho.

Se tratando da última categoria a ser analisada para T3, a sensibilidade crítico-humanizadora, a utilização de mapas mentais como ferramenta de expressão pode empoderar as crianças, permitindo-lhes comunicar suas realidades de maneira ativa. Além disso, ao refletirem sobre suas próprias experiências durante o processo, as crianças podem desenvolver uma maior conscientização sobre si mesmas e o mundo ao seu redor.

Ao mesmo tempo em que há um jogo de aparências, são expostas diferentes outras concepções que se fazem marcantes na pós-modernidade. Trazer uma teoria da Percepção Estético Ambiental com contribuições referenciais como a de Maffesoli (1996) fez perceber que ao mesmo tempo em que os conceitos são similares, eles são divergentes e se complementam: percepção é meio da sensibilidade, estética é a sensibilidade, e ambiente não se separa de nenhum destes. Não são redundâncias. Podem ser complexidades, mostra de sociedades pós-modernas (T3, p. 21-22).

No trecho acima, a sensibilidade se faz presente como fator preponderante da sensibilidade crítico-humanizadora. A estética aqui representada está nas falas das crianças e na percepção delas, que se manifesta nos mapas mentais. A sensibilidade crítico-humanizadora em T3, utilizando mapas mentais como ferramenta de expressão, refere-se a uma abordagem que combina a consciência crítica das condições sociais e a compreensão empática das experiências individuais, promovendo uma educação que respeita a dignidade, a diversidade e a participação ativa das crianças.

Dessa forma, o diálogo é um elemento-chave da sensibilidade crítico-humanizadora. A pesquisadora não apenas coleta informações, mas estabelece um diálogo aberto com as crianças. Essa relação é horizontal, promovendo uma troca mútua de conhecimento e experiências, em vez de uma transmissão unidirecional de informações. Com o diálogo, nas rodas de conversa e entrevistas, a pesquisadora compreendeu a percepção das crianças em relação a diversos assuntos, não só pela manifestação material do mapa mental, mas também com as explicações, reflexões e discussões contextualizadas sobre os mesmos.

Além de compreender as experiências individuais, a concepção da sensibilidade crítico-humanizadora auxilia a pesquisadora a incluir uma reflexão crítica sobre as condições sociais mais amplas que influenciam a vida das crianças. Isso pode envolver a análise de questões sociais, econômicas e culturais que impactam diretamente as realidades representadas nos mapas mentais e nas percepções expressas pelas crianças.

As falas estão nas palavras, nos movimentos do corpo, nos olhares. O sentir-se à vontade em um grupo e dele querer fazer parte foi percebido como uma construção. As crianças interagiram mais entre si e com o meio. Mostraram o que pensam, o que sentem. Foi possível ver não só o que sentem, percebem, mas como sentem e percebem. Onde as sensibilidades são múltiplas. As crianças mostraram mais falas de si, do que pensam e/ou vivenciam, que não mostravam tão abertamente. Uma delas, M. E. S., ao ver a foto que estava na tela do computador perguntou quem era. E com entusiasmo disse que era minha sobrinha uma “Preta linda!”. Disse que também tinha uma “irmãzinha bebezinha bonitinha”, mas que era “Branquinha!”. E aí a conversa se inicia... (T3, p. 89-90).

No trecho acima, é notável, em uma perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético na concepção freireana, a percepção estética das crianças e como a autora pode trabalhar isso com a categoria alteridade. A alteridade também está relacionada à valorização da diversidade. As crianças podem expressar suas realidades de maneiras distintas nos mapas mentais, refletindo suas diferentes culturas, experiências familiares, contextos socioeconômicos e interesses pessoais. Dessa forma, contribui para um entendimento mais abrangente das diferentes formas de viver e perceber o mundo.

Outra percepção do trecho acima é da construção dos temas para a confecção dos mapas mentais. A pesquisadora parte da fala de uma aluna, totalmente despreziosa, sobre um assunto que surgiu de maneira natural e totalmente condizente com as percepções da própria criança. No decorrer do texto T3, a autora continua o diálogo mostrando como esse assunto pode evoluir para uma discussão sobre o racismo, totalmente presente na nossa sociedade e com muitas contradições a abarcando. A maneira como surge o assunto é condizente com a realidade concreta das crianças em questão, cabendo a pesquisadora realizar todo o processo de Investigação temática a partir desse tema para consolidar, ou não, essa temática como um tema gerador.

Em suma, o trabalho T3 está em consonância com os valores e princípios da pedagogia freireana e contempla, em seu texto, de maneira explícita e, na maioria das vezes, de maneira implícita, nas categorias de análise aqui empregadas. O trabalho abarca uma estética do meio ambiente voltada para a sensibilização, a alteridade e a práxis autêntica, para além de outros conceitos como conscientização, humanização, dialogicidade etc. Ainda, o texto abarca a questão da Investigação Temática, apesar de não abranger as etapas ou momentos já discorridos aqui por Freire (1989), Delizoicov (1992) ou Silva (2004), aborda vários elementos da prática freireana na elaboração para a produção didática proposta, também de maneira implícita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou apresentar as relações da Educação Ambiental e suas diferentes vertentes que foram construídas ao longo da história. Iniciou-se por um momento em que a sociedade visava apenas o desenvolvimento de seus recursos, por isso o grande aumento da desigualdade social e da extração de recursos. Com isso e muitos outros motivos já percorridos, instaurou-se uma cultura de desenvolvimento desenfreado e a qualquer custo, o que impossibilitou um crescimento sustentável em diversas dimensões.

As vertentes da Educação Ambiental foram se consolidando e, cada vez mais, o fator social, natural e econômico precisou ser considerado nas grandes conferências mundiais, bem como nas leis dos países, estados e cidades. A vertente da Educação Ambiental conservadora, que frisa o amor à natureza sem maiores atitudes, foi dando espaço para outros posicionamentos, como o pragmático, que considera as ações individuais dos sujeitos em relação ao meio ambiente natural. Entretanto, as duas vertentes ainda omitem as responsabilidades do sistema social e econômico na correção dos processos de desigualdades e das injustiças sociais, da neutralidade da ciência em relação às dimensões políticas e sociais e na adequação ao sistema social vigente.

Nossos comportamentos não podem ser compreendidos sem se ter em consideração a estrutura de onde estamos inseridos. Contudo, não se pode dizer que nosso comportamento é completamente determinado por essa estrutura, pois a estrutura também é alterada por nós mesmos, que somos suas unidades fundamentais. Ou seja, ao mesmo tempo em que agimos sobre as estruturas, elas agem sobre nós. Nossas atividades estruturam a sociedade ao passo que a sociedade estrutura a forma como agimos no mundo. O indivíduo está ligado ao coletivo e há uma estrutura que sustenta as nossas relações.

Por essa razão, uma nova concepção foi construída, a concepção crítica, que defende uma mudança no sistema social vigente, a fim de transformar a realidade de opressão e exploração das pessoas pelas pessoas, possibilitando alguma esperança de mudança nas relações entre os sujeitos e a diminuição das desigualdades e das vulnerabilidades socioambientais.

Ao considerar essas mudanças e transformações de posturas e pensamentos, no contexto estético, o belo e o feio são entendidos como construções históricas e culturais que oscilam seus padrões de acordo com as épocas e os costumes do povo. Para podermos nos desvencilhar dessas definições, que antes de serem questões estéticas são questões

políticas, sociais e culturais, é preciso a compreensão dos conceitos de práxis autêntica, alteridade e sensibilidade crítico-humanizadora para nortear as discussões sobre o assunto. A partir das reflexões críticas, humanizadoras e dialógicas sobre a estética se pode compreender a beleza do feio, ainda que não haja um belo ideal, da mesma forma que não existe um feio ideal.

A ideia de belo e feio, na perspectiva deste trabalho, é uma construção de um conceito sensível de humanização, criticidade, com potencial transformador de beleza e feiura, que é inerente às relações entre os sujeitos e não aos objetos em si, que se modifica no decorrer da história, mas que não podem perder esse caráter social e cultural de questionar e denunciar o sistema de dominação e alienação em massa, e de anunciar possibilidades de transformação coletiva e baseada na práxis autêntica e na alteridade dos sujeitos.

O sistema capitalista tem um poder de cultura como forma de dominação. Contudo, há atualmente um movimento de transformação e de mudança do belo por exigência da sociedade. Muitas pessoas não se sentem representadas em campanhas e propagandas por pessoas magras, altas e brancas. Por isso, há um movimento de transformação em que as campanhas estão colocando mulheres gordas, negras, com deficiência, ou seja, fora dos padrões até então estabelecidos historicamente pela sociedade. Essa transformação não é, ainda, uma transformação que visa à mudança do sistema social vigente, pois não o contesta. Entretanto, é um fôlego para começarmos as discussões sobre as contradições sociais existentes.

A estética é carregada de valores que tem potencial humanizador, os quais são explorados apenas a partir de uma visão crítica e transformadora, pois é com base nesses valores que o sujeito reflete e age, uma vez que não há prática sem valores. Dessa forma, o conhecimento está a serviço do valor e não o contrário, e ambos precisam ter como exigência a humanização.

Dentre as vertentes de Educação Ambiental aqui apresentadas, a EACT é a vertente da Educação Ambiental que mais se aproxima de uma visão crítica, humanizadora que valoriza os fatores políticos e éticos, uma vez que denuncia as contradições sociais do sistema social vigente e anuncia abordagens de transformação social. Mas ainda assim, existem limites nessa abordagem. Ela não contempla explicitamente a estética. Ela aborda o caráter político com muita propriedade e embasamento científico, acrescentando os elementos sociais e culturais na temática da

Educação Ambiental Crítica, e também alguns fatores éticos. Todavia, a estética da Educação Ambiental não é contemplada de maneira significativa.

Na perspectiva adotada nesta tese, a relevância dos fatores estéticos no propósito de uma educação humanizadora, está nas categorias sensibilidade crítico humanizadora, práxis autêntica e alteridade entre os sujeitos. Essas categorias se mostraram necessárias para a análise dos exemplares selecionados para essa pesquisa, pois não há prática sem reflexão, não há reflexão sem prática, da mesma maneira em que não é possível agir e refletir sem considerar os fatores sociais sensíveis a cada um dos sujeitos da nossa sociedade. Ao refletir sobre isso, nos deparamos com toda a nossa bagagem emocional e com a bagagem emocional de outros sujeitos, o que nos exige considerá-los como sujeitos históricos, com suas particularidades e desafios impostos pela sociedade e pelo sistema social.

Dessa forma, a alteridade é fundamental para a construção de relações autênticas na educação, em que a interação é marcada pela abertura ao diálogo e à compreensão das vivências do outro. Na práxis autêntica, a alteridade é essencial para o diálogo interativo entre educadores e educandos. A relação é construída a partir do reconhecimento da alteridade do outro, superando visões conservacionistas ou impositivas na educação.

A relação entre alteridade e práxis autêntica envolve a desconstrução de estereótipos e preconceitos, permitindo que as pessoas se vejam para além de categorias pré-estabelecidas, o que contribui para a construção de uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda das realidades diversas. Já a sensibilidade crítico-humanizadora alimenta a conscientização crítica, permitindo que os educandos percebam as estruturas opressivas e compreendam as causas das injustiças, e, a práxis autêntica, nesse contexto, busca transformar essa conscientização em ação transformadora.

As três categorias contribuem para uma educação libertadora que busca a humanização, a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa. Ou seja, elas estão orientadas para a promoção da liberdade, para pensar criticamente, para agir na transformação da realidade e da liberdade, para respeitar e reconhecer a liberdade do outro. Dito isso, a arte é a concretude dos sentimentos, emoções, pensamentos, denúncias e anúncios dos artistas perante a sociedade e suas inquietudes. Assim, a arte é a materialização da história dos povos, interagindo dialeticamente com seus espectadores no decorrer de todas as épocas, uma vez que os artistas morrem, mas suas artes não.

Para além das categorias construídas e utilizadas nas análises dos exemplares do **Capítulo 6**, foi necessário abordar os aspectos da Investigação Temática, na perspectiva

freireana, enfatizando também as abordagens de Delizoicov (2002) e Silva (2004). O processo de Investigação Temática na Educação busca despertar a conscientização dos educandos sobre a realidade em que estão inseridos, isso implica a compreensão crítica das condições sociais, culturais, econômicas e políticas que moldam suas vidas. O processo valoriza o diálogo como meio de construção do conhecimento. Ao envolver os educandos no diálogo, a investigação temática promove a participação ativa, dando voz aos indivíduos e permitindo que contribuam ativamente para a construção do conhecimento.

Um dos objetivos fundamentais da Investigação Temática é capacitar os educandos, a não apenas compreenderem criticamente sua realidade, mas também, como consequência dessa criticidade, se tornarem agentes ativos na transformação dessa realidade. Esse processo está intimamente alinhado à ideia de uma educação libertadora que promove a ação transformadora.

Os exemplares analisados foram de suma importância para a compreensão da efetividade das categorias de análise aqui elencadas, na compreensão da análise prática das relações entre os conceitos estéticos, o Materialismo Histórico e Dialético e a Educação Ambiental Crítico-transformadora baseada na perspectiva freireana e no desenvolvimento de práticas educacionais no contexto estético.

Foi possível analisar que, para se construir uma prática considerando o fator estético da Educação Ambiental Crítica, numa perspectiva freireana, pautada no Materialismo Histórico e Dialético, com as categorias de análise práxis autêntica, alteridade e sensibilidade crítico-humanizadora, são necessários arcabouços teóricos voltados para a emancipação dos sujeitos, a humanização e a transformação real do sistema social vigente.

Os trabalhos que partiam da realidade concreta dos educandos continham elementos fundamentalmente construídos a partir das situações-limites desveladas pelos educadores, e contextualizadas e confirmadas nos processos de codificação e decodificação, a partir dos elementos estéticos apresentados. Consolidavam-se, ainda, na ação coletiva, na reflexão entre os pares, e na construção de novos modos de enxergar aquelas situações que antes eram fatalistas, visando à transformação daqueles sujeitos e consequentemente daquelas sociedades, sendo componentes indispensáveis para que os trabalhos sejam considerados, de fato, trabalhos com potencial princípio humanizador para esta pesquisa.

Valendo-se da premissa freireana da concepção em que os sujeitos são seres inacabados e impermanentes, esta tese limita-se ao tempo de uma pesquisa de doutorado e às pesquisas realizadas até o início de 2024, diante disso, sugere-se outros estudos sobre a temática, abordando para além da Investigação Temática na Educação Ambiental Crítica como norte da pesquisa, mas também outros elementos axiológicos estéticos, éticos e políticos intrínsecos aos processos de construção de conhecimento, bem como os fatores gnosiológicos, ontológicos e epistemológicos do processo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos, 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALBUQUERQUE, L. **Poluentes Orgânicos Persistentes**: uma análise da Convenção de Estocolmo. 1 ed., Editora Juruá. Curitiba, 2006.
- ALMEIDA, P. P.; PINHEIRO, A. P. D. O Valor da Compensação Ambiental. **Revista do Direito Público**, v. 6, n. 3, p. 39-52, 2011.
- ANDRADE, M. C. P.; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. **IX EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juíz de Fora, 2017. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf>. Acesso em 08 abr 2022.
- ARAÚJO, T. C. A. **Direito Ambiental**. 1 ed. Brasília: Fortium, 2007.
- BADR, E. *et al.* **Educação Ambiental, conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99)**: Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental da UEA: mestrado em Direito Ambiental / Org. Eid Badr. Vários autores – Manaus: Editora Valer, 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**, da Política Nacional do Meio Ambiente, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm>. Acesso em 08 jun 2021.
- _____. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em 13 jul 2023.
- _____. **Lei Nº 9.984, de 17 de julho de 2000**, criação da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9984.htm#:~:text=1o%20Esta%20Lei%20cria,e%20suas%20fontes%20de%20recursos>. Acesso em 13 jul 2023.
- BONILLA, O. H. **Fatores Ecológicos**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://uece.br/laboeco/dmdocuments/aula-03-fatores-abioticosfisicos.pdf>>. Acesso em 08 jun 2021.
- CUNHA, M. M. S. **A prática pedagógica de professores de Ciências e suas relações com a Educação Ambiental**. 2005. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.
- CZAPSKI, S. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**, 1 ed., Coordenação de Educação Ambiental. Brasília, 1998.
- DANNER, F. A dimensão estética em Theodoro W. Adorno. **Revista Eletrônica do curso de Filosofia da Universidade Franciscana**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/204/pdf>>. Acesso em 15 jun 2021.
- DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guine-bissau. 1982.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

_____. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. Ed. Cortez, São Paulo – SP, 2002.

DELIZOICOV, D.; SILVA, A. F. G. Alteridade, Pesquisa na Educação em Ciências e a Perspectiva Freireana. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 24 p., 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33358/28244>>. Acesso em 20 jul 2023.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. Editora McGraw-Hill do Brasil. São Paulo – SP, 1982.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 70 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, V. **Adorno e a Arte Contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

GARAGORRY, R. R. **Tendências da Educação Ambiental na Escola Pública do Município de São Paulo (1972-2004)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GARRIDO, A. S. C.; SANGIOGO, F. A. Etapas e momentos da investigação temática freireana no contexto da escola da colônia de pescadores Z-3. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7.7, 2020.

GONÇALVES, C. W. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. (Org). **Pensando e praticando a educação ambiental**. Brasília: Ibama, 2002.

GRANZIERA, M. L. M.; ADAME, A.; GALLO, G. N. **Direito Ambiental Internacional**. Conservação dos Espaços e da Biodiversidade - Convenção Ramsar, 2006. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/manaus/direito_ambiental_maria_luiza_m_granziera_e_outros.pdf>. Acesso em 18 mai 2021.

- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- HEGEL, G.W. F. **A ideia e o ideal**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1999.
- HESSEN, J. **Filosofia dos valores**. Coimbra: Armênio Amado, 1974.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1947]1985.
- LACERDA, L. O. *et al.* A estética como disciplina filosófica. **Revista Encontros Universitários**, v. 3 n. 1, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/eu/article/view/38245>>. Acesso em 13 jul 2023.
- LAGO, A. A. C. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo** – O Brasil e as Três Conferências Ambientais das Nações Unidas. Instituto Rio Branco – IRBr. Brasília, p. 23-110, 2006.
- LAYRARGUES, P. P. Crise ambiental e suas implicações na educação, o. In: QUINTAS, J. S. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2 ed. Brasília: IBAMA. p. 159-196, 2002.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente e Sociedade**, v. XVII, n 1. São Paulo, p. 23-40, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em 08 jan 2021.
- LIMA, C. Clube de Roma debate futuro do planeta há quatro décadas. **Portal PUC-Rio digital**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=148&inford=12080#.YKQUXfzPw2w>>. Acesso em 18 mai 2021.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, v. 11 n. 1. Rio de Janeiro, p. 53-71, 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrrnHRF/?lang=pt>>. Acesso em 08 jan 2021.
- LUKÁCS, G. **Pensamento vivo**: autobiografia em diálogo: entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezér. São Paulo: Ad Hominem; Viçosa, MG: Editora da UFV, 1999.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.
- MATOS, H. A. A filosofia como pedagógica: compreensões a partir de Enrique Dussel. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**, n. 14, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i14.4396>>. Acesso 13 jul 2023.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Declaração De Joanesburgo**, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/x-cupula-dos-brics-declaracao-de-joanesburgo-27-de-julho-de-2018-ingles>. Acesso em 13 jul 2023.
- MMA. A3P, 2018. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/a3p>>. Acesso em 23 jun 2021.

MMA. AGENDA 21, 1992. Disponível em <<https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>>. Acesso em 13 jul 2023.

MMA. Conferência de Tessaloniki, 1972. Disponível em <<https://antigo.mma.gov.br/component/k2/item/8070-declaracao-de-thessaloniki.html>>. Acesso em 13 jul 2023.

MOREIRA, A. P. G. M.; GUZZO, R. S. L. Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades de intervenção, *Periódicos Eletrônicos de Psicologia: Psicologia: teoria e prática*, v. 15, n. 3, São Paulo, 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300014#:~:text=Para%20Freire%20\(2005\)%2C%20portanto,a%20realidade%20em%20que%20vive.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300014#:~:text=Para%20Freire%20(2005)%2C%20portanto,a%20realidade%20em%20que%20vive.)>. Acesso em 11 dez 2023.

MOREIRA, R. B. S. Kant e o historicismo axiológico: uma análise ontognosiológica da pessoa enquanto valor-fonte. *Revista Ética e Filosofia Política*, v. 2, n. 17, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17675>>. Acesso em: 10 de abr 2022.

MORESI, E. **Metodologia de Pesquisa**, 2003. 108 f. Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2003.

MUSITANO, M. O homem e o fogo. **Fio Cruz in vivo**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1014&sid=9&tpl=printerview>>. Acesso em 18 mai 2021.

NERES, C. A. GEHLEN, S. T. Investigação Temática na Formação de Professores: Indicativos da Pesquisa em Educação em Ciências, 2018. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 1, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4529>>. Acesso em 13 jul 2023.

NOGUEIRA, V. F. P. Axiologia: apontamentos sobre valores. **Repositório Institucional da Kroton**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1293/1/Artigo%2012.pdf>>. Acesso em 28 fev 2022.

OLIVEIRA, C. S. **Concepções de sustentabilidade e sua relação com as vertentes de Educação Ambiental**: um estudo da UFSCar *campus* Sorocaba, 2019. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

ONU – **Nações Unidas no Brasil**, 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em 13 jul 2023.

ONUBR. “**A ONU e o meio ambiente**”, 2012. Disponível em <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-meio-ambiente/>>. Acesso em: 18 de jun 2021.

PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Revista da USP**, v. 24, n. 68. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10468/12202>>. Acesso em 18 mai 2021.

RAMOS, E. C. **Educação Ambiental: Evolução Histórica, Implicações Teóricas e Sociais. Uma Avaliação Crítica.** Curitiba, 1996.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **Meio Ambiente e Representação Social.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, J. S. **A dimensão axiológica no desenvolvimento e implementação de atividades didático-pedagógicas via tema gerador.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SANTOS, J. S.; LIMA, J. A.; BARBOSA, L. S.; GEHLEN, S. T. A Dimensão Axialógica na Elaboração de uma Rede Temática na Educação Infantil: Contribuições para o Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/12047/12967>>. Acesso em 20 nov 2023.

SAUL, A.; SAUL, A. M. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista E-Curriculum do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP.** V. 15, n. 2, 2017. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33157/23137>>. Acesso em 18 set. 2023.

SENRA, R. **BBC News Brasil.** Em versão 'business', Anitta rouba a cena em megaevento sobre Brasil em Harvard, 2018. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-43671316>>. Acesso em 20 jun. 2022.

SILVA, A. F. G. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, G. G. **A estética da sensibilidade como princípio curricular: modernidade, estética e educação sob uma perspectiva dialética.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

SILVA, J. A. **Curso de direito ambiental constitucional.** 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, v. 26. Bauru, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjbvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?lang=pt>>. Acesso em 20 mar 2022.

SORRENTINO, M. *et al.* Educação Ambiental como política pública. V. 31, n. 2. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, p. 285-299, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27977/29755>>. Acesso em 20 mai 2021.

TEIXEIRA, D. Husserl e a especificidade da valoração. **Ethica - Revista Internacional de Filosofia da Moral**, v. 12, n. 2, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2013v12n2p256/26305>>. Acesso em 20 fev 2022.

THE GUARDIAN, São Paulo: imagem de injustiça, 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/cities/2017/nov/29/sao-paulo-tuca-vieira-photograph-paraisopolis-portuguese>>. Acesso 13 jul 2023.

TORRES, J. R. **Educação Ambiental Crítico-transformadora e Abordagem Temática Freireana**, 2010. 456 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas S.A. São Paulo – SP, 1987.

UNESCO. **Documento oficial da Conferência de Tbilisi**, 1977. Disponível em: <https://moodle.unesp.br/pluginfile.php/28831/mod_resource/content/1/UNESCO-TBILISI.pdf>. Acesso em 08 jun 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WASCHECK, C.C. **A história do Acidente Radioativo em Goiânia**. Org. Goiânia, 2007.

ANEXO

Textos analisados na pesquisa bibliográfica:

BRUSAMARELO, D.; LONGHIN, S. R.; BRUSAMARELO, E. A abordagem da educação ambiental utilizando material audiovisual em periódicos CAPES. **Pesquisa em Educação Ambiental**. Ahead of Prin, p. 156-167, 2020. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12937/1187>>. Acesso em 20 jan. 2022.

DOLCI, L. N.; MOLON, S. I. Educação estético-ambiental na produção científica de dissertações e teses no Brasil. **Ambiente e Educação - Revista de Educação Ambiental**. V. 20, n. 2, p. 65-80, 2015. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/5823/3765>>. Acesso em 20 jan. 2022.

GONÇALVES, F. T.; NUCCI, J. C.; VALASKI, S. Educação Ambiental e o planejamento da paisagem. **Ambiente e Educação - Revista de Educação Ambiental**. V. 19, n. 1, p. 77-96, 2014. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/4049>>. Acesso em 20 jan. 2022.

HOFSTATTER, L. J. V.; OLIVEIRA, H. T. Olhares perceptivos: usos e sentidos da fotografia na Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. V. 10, n. 2, p. 91-108, 2015. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/7806/7317>>. Acesso em 20 jan. 2022.

IARED, V. G. Os valores estéticos e éticos no cenário das mudanças do clima. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 34 n. 1, 2017. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6540>>. Acesso em 20 jan. 2022.

MOURA, C. F.; SCHWANKE, C. O desenho infantil como ferramenta de diagnóstico, percepção ambiental e avaliação de ações de educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. V. 16, n. 1, p. 178-203, 2021. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/14985/12122>>. Acesso em 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, C. A. G.; SAMPAIO, S. M. V. Os caminhos da educação ambiental nos desenhos de animação: histórias contadas pelas crianças sobre o filme “Rio”. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 32 n. 1, 2016. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5382>>. Acesso em 20 jan. 2022.

SILVA, A. C. C.; NEPOMUCENO, A. L. O.; MACHADO, W. J. Concepções socioambientais sobre a água: reflexões a partir de desenhos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 37 n. 4, 2020. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11567>>. Acesso em 20 jan. 2022.

Textos analisados como exemplares:

ANDRADE, D. M. **Cúpula geodésica**: um lugar potencializador da educação estético-ambiental, 2021. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10390656>.

FRANCO, R. M. **O estudo da energia articulado a questões ambientais:** limites e possibilidades de uma intervenção pedagógica no ensino médio, 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8563126>.

PRAZERES, L. G. C. **O meio ambiente no meio do mundo:** o fazer na educação infantil municipal em Macapá/Amapá, 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais). Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais, Universidade do Brasil, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9906003>.

SAGGIOMO, T. G. **A estética do feminino no licenciamento ambiental federal de petróleo e gás:** as contribuições da educação ambiental crítica na gestão ambiental pública. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9279413>.

SILVA, P. N. **A criança amazônida e seus mapas mentais:** expressão gráfica infantil em Marabá, 2020. 142 p. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) - Universidade Federal do sul e do sudeste do Pará Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10554922>.