

Educação ambiental e os entendimentos sobre sensibilização e conscientização

Ângelo Francklin Pitanga¹

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, IFS, Lagarto, Brasil. E-mail: afpitanga2@gmail.com

Resumo: Leituras sobre Educação Ambiental me permitiram constatar que se destacavam ideais sobre a importância da sensibilização e da conscientização. Este achado acabou motivando esta pesquisa, que tem o objetivo de investigar os entendimentos sobre sensibilização e conscientização presentes nas publicações da Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA). A pesquisa se alicerça nos fundamentos da abordagem qualitativa, com a análise de 29 artigos publicados entre 2009 – 2019, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), sendo que, a priori, duas categorias analíticas foram criadas: a conscientização ingênua e a crítica, segundo os aportes teóricos freireanos. O levantamento aponta a predominância de entendimentos com características de uma Educação Ambiental Comportamentalista. Assim, a sensibilização é vista como instrumento para tornar as pessoas sensíveis, mobilizá-las e incentivá-las. Quanto à conscientização, predominam os entendimentos relativos à tomada de consciência de situações, fatos e episódios, o que segundo Freire representa uma consciência intransitiva, de caráter ingênuo, sendo uma apropriação simplista e supersticiosa da realidade. Contudo, também se observou publicações fundadas na perspectiva crítica da Educação Ambiental, inclusive com bases freireanas, com entendimentos contextualizados e articulados em sua *práxis*, onde a educação é tida como instrumento para formação de consciência crítica, com vistas para a intervenção nas realidades sociais.

Palavras-chave: educação ambiental, Paulo Freire, sensibilização, conscientização.

Title: Environmental Education and the Understandings on sensibilization and Awareness: An analysis of the articles published in the Electronic Journal of the Master in Environmental Education (EJMEE)

Abstract: Readings on Environmental Education allowed me to see that ideals about the importance of sensitization and awareness stood out. This finding ended up motivating this research, which has the objective: to investigate the understandings about sensitization and awareness present in the publications of the Electronic Journal of the Master in Environmental Education (EJMEE). The research is based on the foundations of the qualitative approach, with the analysis of 29 articles published between 2009 - 2019, through Textual Discursive Analysis (TDA), and a priori, two analytical categories were created: naive awareness and criticism, according to Freire theoretical contributions. The survey points to the predominance of understandings with characteristics of behavioral Environmental Education,

thus, sensitization is seen as an instrument to tone sensitive people, mobilize them and encourage them. As for awareness, understandings regarding the awareness of situations, facts and episodes predominate, which according to Freire, represents an intransitive conscience, of a naive character, a simplistic and superstitious appropriation of reality. However, there were also publications based on the critical perspective of Environmental Education, including on Freire bases, with contextualized and articulated understandings in their praxis, where education is seen as an instrument for the formation of critical awareness, with a view to intervention in social realities.

Keywords: environmental education, Paulo Freire, sensitization awareness.

Introdução

A motivação para a investigação em tela teve origem durante a realização de doutorado pelo autor. Na ocasião, diante da efetivação de pesquisas tendo a Educação Ambiental (EA) como categoria analítica, pôde-se constatar, através das leituras realizadas, que predominavam nos entendimentos dos sujeitos ideias associadas aos objetivos da EA voltados 'para a sensibilização e conscientização das pessoas sobre os problemas ambientais'.

Numa dessas leituras, Barcelos (2003) apresentava o que chamou de "Mentiras que parecem verdades no Cotidiano Escolar". Dentre as quatro mentiras elencadas pelo autor, despertou-nos o interesse pela que se referia à assertiva de que a *EA é conscientização de pessoas*. Entre outros argumentos, o autor coloca que: "o fato de saber, conhecer e ter consciência disto não muda necessariamente sua atitude. [...] é um pouco pretensiosa a ideia de que devemos conscientizar as demais pessoas" (Barcelos, 2003, p. 88).

Ainda durante os estudos supracitados, nos deparamos com as indagações de Meira Cartea (2006), também salientadas por Tristão (2012), e que nos despertaram inquietações, pois afirmavam/reafirmavam não haver cidadãos mais declaradamente sensibilizados, preocupados e informados sobre a problemática ambiental do que os habitantes das sociedades de primeiro mundo.

Observamos também que alguns documentos oficiais, vistos como importantes balizadores da Educação Ambiental, trazem nos seus textos objetivos associados à conscientização e à sensibilização. Quatro dos quais podemos aqui citar: a nossa Carta Magna, em seu artigo 225, (Senado Federal Brasil, 2016); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Ministério da Educação Brasil, 1997); a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Ministério da Educação Brasil, 1999); e as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental (DCNEA) (Ministério da Educação Brasil, 2012), cuja inferência citada é exemplificada em alguns excertos abaixo, respectivamente:

"Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a *conscientização* pública para a preservação do meio ambiente" (Senado Federal Brasil, 2016, p. 132 grifo nosso).

“A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos *conscientes*, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. [...] É possível promover o desenvolvimento da *sensibilidade*, chamando a atenção para as inúmeras soluções simples e engenhosas que as formas de vida encontram para sobreviver, inclusive para seus aspectos estéticos, provocando um pouco o lado da curiosidade que todos têm; observando e valorizando as iniciativas dos alunos de interagir de modo criativo e construtivo com os elementos do meio ambiente” (Ministério da Educação Brasil, 1997, p. 187–190, grifo nosso).

“O estímulo e o fortalecimento de uma *consciência* crítica sobre a problemática ambiental e social [...] Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à *sensibilização* da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente” (Ministério da Educação Brasil, 1999, p 2-3, grifo nosso).

Não obstante, faz-se necessário pontuar sobre o silenciamento da Educação Ambiental na recém-publicada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação Brasil, 2018). No referido texto, a EA é tratada como mais um dos temas contemporâneos a serem abordados nas escolas (Behrend, Cousin e Galiazzi, 2018; Arrais e Bizerril, 2020). Nosso estranhamento deve-se ao fato de que, apesar de o Brasil sempre ocupar posição de destaque no cenário político internacional sobre questões ambientais e políticas públicas de gestão, tão importante documento a pequena severamente a dimensão ambiental no corpo do seu texto.

Mesmo citando documentos anteriores como balizadores para a inserção da EA, observamos com ressalva esse silenciamento no texto da BNCC, uma vez que os documentos oficiais sempre foram norteadores para os direcionamentos das políticas educacionais. Segundo Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), o termo Educação Ambiental aparece somente uma vez no texto da BNCC, fato também observado por nós. Corroborando com as críticas propostas pelas autoras, entendemos que o silenciamento da EA ao longo do corpo do documento representa um retrocesso, e que a perda de seu lugar de destaque pode, com o passar do tempo, provocar uma desmobilização por parte dos professores.

Diante da breve trajetória apresentada, e já buscando nortear os rumos e encaminhamentos a serem dados a esta investigação, apresentamos o problema de pesquisa: Qual o entendimento majoritário sobre sensibilização e conscientização que podem ser observados nas publicações da REMEA? Com base no exposto, a pesquisa apresenta a subsequente hipótese: Os elementos presentes nesses entendimentos se devem a uma apropriação ingênua das categorias, ou seja, concepções estritamente ligadas à ideia de tomada de conhecimento (de fato, circunstância ou evento) e de mobilização, utilizadas de maneira descontextualizada, reproduzindo concepções de Educação Ambiental conservadora e comportamentalista.

E para finalizar as questões introdutórias, nosso objetivo é investigar os entendimentos sobre sensibilização e conscientização encontrados nas

publicações da Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) entre os anos de 2009-2019.

Ancoragem teórica: As ideias de Conscientização em Paulo Freire

Principiamos com a importante consideração de Paulo Freire sobre conscientização, tratada como o conceito central de suas ideias sobre educação (Freire, 1979a). De acordo com as palavras do autor, "Ao ouvir pela primeira vez conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade" (Freire, 1979a, p. 15).

Para Freire (1979a; 1979b), a conscientização consiste num processo que permite a ultrapassagem da esfera espontânea de apreensão da realidade, com a possibilidade de avançar para uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível em que o homem assume uma posição epistemológica. Para o educador, a conscientização é um processo de tomada de posse da realidade que desvela a incompletude do ser, sendo um incessante movimento de transformação, pois a criação de uma nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização (Freire, 1979a).

Ao assumir uma posição epistemológica o homem encaminha sua trajetória histórica, vocacionado ontologicamente a ser sujeito e não objeto, nutrido da capacidade de intervir em sua realidade, o que Freire (1979a, p. 15) chama de "práxis humana", a unidade indissociável entre reflexão e ação. Segundo ele, a dialética estabelecida na práxis humana é o que garante o modo de ser e/ou transformar o mundo. Se faltar reflexão, incorre-se ao risco de reduzir o homem à condição de objeto, pois, "na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre esse contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega ser sujeito" (Freire, 1979b, p. 20), assim, conscientização é um processo contínuo de ampliação da realidade.

Implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo a partir de (des)construções e (re)construções da realidade. E nesse ínterim, Freire alerta para o fato de que a criação de uma nova realidade não pode ser compreendida como algo que não possa ser tocado, pois isso representa uma atitude ingênua e reacionária. A conscientização, como é defendida em Freire, é tida como um esforço do conhecimento crítico dos obstáculos, uma exigência humana, um caminho para que se possa colocar em prática a curiosidade epistemológica (Freire, 1979a; 1979b).

Ainda em Freire, a educação é mais autêntica quanto mais ela desenvolve seu ímpeto ontológico de criar. Deve ser desinibidora e não restritiva. "Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito, e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica" (Freire, 1979b, p. 35). Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, mais emergirá dela conscientemente, carregado de compromisso com a realidade. O homem ontologicamente inacabado, sujeito por vocação, objeto por distorção, descobre que não só está na realidade, mas também

está com ela. Por isso que a educação não pode se descuidar da condição ontológica do homem, que é a de ser sujeito, e não objeto.

Em Educação e Mudança, Freire (1979b) discorre sobre consciência e conscientização. Segundo o educador, num primeiro momento a consciência é ingênua e se revela com certa simplicidade na interpretação de problemas, não se afunda na causalidade da realidade, e tende a propor conclusões apressadas e superficiais. Nos pensamentos de Freire (1979b, p. 21) “em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua”, que é, conforme o autor, uma forma linear de pensar, amarrada em dicotomias, impermeável às investigações, e com frágeis argumentações.

A consciência se reflete nas práticas cotidianas e direciona para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. “O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (Freire, 1979b, p. 19). Segundo Freire (1979b), o primeiro estado da consciência é a intransitividade, e nele existe uma espécie de compromisso parcial com a realidade. Resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência.

Se uma comunidade sofre mudança, a consciência se promove e se transforma em transitiva. O processo de tomada de consciência crítica não é automático, ele somente ocorre com um processo educativo de conscientização, e esse passo exige um trabalho de promoção e crítica. Freire (1979b, p. 22) elenca algumas características da consciência crítica, a saber:

“Anseio de profundidade na análise de problemas e não se satisfaz com as aparências; Reconhece que a realidade é mutável; Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade; Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas; Procura testar e verificar as descobertas; É indagadora, investigativa, força, choca”.

Buscando aproximação com Paulo Freire, compilamos as ideias de conscientização como uma atitude transformativa que, a partir da tomada de conhecimento da realidade e de seu interminável processo de ampliação, possibilita a promoção de mudanças estruturais que são urgentes, necessárias e de caráter eminentemente epistemológicas. A conscientização é um processo e, em função dessa característica, é dinâmico e fundado na relação dialógica, em uma unidade indissolúvel entre ação e reflexão, conforme afirma Freire: “A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais” (1979a, p. 16).

Avançando nos entendimentos freireanos e os articulando com a Educação Ambiental, fizemos um breve resgate teórico de duas publicações merecedoras de destaque no campo da EA que, marcadamente, apropriaram-se dos fundamentos freireanos e têm considerada relevância para o momento atual, sendo elas: *Identidades da Educação Ambiental brasileira* (Layrargues, 2004), e *Pensar Ambiente: Bases Filosóficas para a Educação Ambiental* (Carvalho, Grün e Trajber, 2006).

Ainda no contexto da articulação entre Freire e a EA, Pernambuco e Silva (2006) constituíram sua obra com base na reflexão sobre a ação educativa transformadora dos homens e do mundo em oposição à opressão e injustiça

social. Fundados num pensamento que visa unir reflexão e ação, o que Freire chama de práxis humana, destacaram apontamentos direcionados para exigências de uma ação transformadora que possibilite a constituição de trocas efetivas, reconstruindo conhecimentos e saberes a partir de temáticas que possibilitem superações das visões e vivências dos sujeitos.

Consoante à leitura dos autores acima, diálogo e consciência são na obra pedagógica freireana, as categorias estruturadoras que permitem relacionar heterogeneidade cultural e educação crítica, ambas pensadas como produto de um processo dialógico e interacionista marcado por uma construção coletiva que traz novos significados e formas de atuar, em uma busca incessante pela igualdade social (Pernambuco e Silva, 2006).

Lima (2004) ressalta a ideia de inexorabilidade contida na obra freireana quando trata da necessidade do entendimento da realidade, e busca desconstruir a premissa do fatalismo diante da miséria como justificativa que impossibilite uma mudança social. E com esses e outros argumentos, advoga a inserção da dimensão política em sua pedagogia. Não obstante, o autor amplia o entendimento ao defender que EA não pode ser compreendida como problemas ecológicos *stricto sensu*, pois, em sua dimensão política, "são produtos de uma visão de mundo e de um modelo de organização social que implicam em escolhas econômicas, políticas, pedagógicas, éticas e culturais entre uma diversa variedade de alternativas possíveis" (Lima, 2004, p. 90).

Já mais recentemente, Santos, Ferreira, Serpe e Rosso. (2013) dialogaram sobre as contribuições de Paulo Freire relacionadas com a categoria de conscientização. Segundo os autores, para entender a ideia de Freire sobre conscientização é fundamental destacar que nós, humanos, somos seres socialmente e historicamente construídos, que compreendemos a realidade à medida que somos capazes de concebê-la nos nossos próprios mundos. Assim, alertam que a conscientização não é um processo de lavagem cerebral ideológica ou religiosa, não é imposição, nem tão pouco *sloganização*. De modo contrário, ela se funda nos princípios éticos basilares defendidos por Freire, que são autonomia e liberdade dos sujeitos.

Deste modo, a conscientização consiste na capacidade do indivíduo de criticizar sua consciência de mundo a partir do momento que tem consciência de si mesmo como um ser inacabado, bem como do reconhecimento da sua realidade, buscando daí propor transformações. Para Santos, Ferreira, Serpe e Rosso (2013), a capacidade de tomada de consciência ultrapassa a simples incorporação de informações através de processos bancários, tão criticados por Freire, uma vez que a tomada de consciência "é uma construção que consiste na elaboração da consciência em sua totalidade, porém com distintos níveis ou sistemas parcialmente integrados" (Santos et al., 2013, p. 109).

Segundo Ferreira e Tristão (2015), a educação, em geral, e em particular a ambiental, deve ser dialógica e se concretizar como processo de ensino-aprendizagem quando rompe com a lógica da verticalização de uma educação bancária e puramente informativa. Para eles, Freire propõe uma prática pedagógica transformadora, cujo ponto de partida está relacionado à reflexão sobre a ação do homem, e que deve ser apresentada sob a forma

de problematização, ao propor que cada sujeito faça a sua leitura de mundo.

Assim, a articulação dos fundamentos freireanos com encaminhamentos acerca do pensamento da EA visam permitir o exercício da curiosidade e esta, por sua vez, ser contextualizada com a realidade vivida, para que assim possa ser problematizada pelos sujeitos envolvidos. Além disso, deve discutir as dicotomias entre sociedade-natureza e abordar a exploração descontrolada dos recursos naturais, vinculada à ideia de dominação da natureza e de seu uso para o benefício comum da humanidade. "Ou seja, devemos pensar a terra como uma totalidade bio-físico-antropológica" (Ferreira e Tristão, 2015, p. 150).

De acordo com Agostini (2018), conscientização é o elemento catalisador do pensamento freireano, posto como termo central que, por sua vez, se entrelaça com o desejo de participação, libertação e autonomia. A conscientização supõe um compromisso que envolve decisões lúcidas no plano concreto, marcada pelo desenvolvimento da capacidade de agir e de refletir a partir de leituras críticas do lugar do sujeito no mundo. "A conscientização se explicita de maneira a revelar a sua força, capaz de mobilização e mudança, bem como capaz de prover alimento para o sujeito ético" (Agostini, 2018, p. 199).

Trata-se de um processo contínuo, comprometido com a transformação de si mesmo e do mundo de forma criativa, cujo ponto de partida está na historicidade. Alimentado pela atitude crítica, é um processo interminável que desenvolve a criticidade, aguça a curiosidade e alimenta a criatividade com vistas para a ação transformadora. Para tanto, o processo de conscientização requer uma educação crítica e problematizadora que objetive construir o futuro com mais sabedoria. E neste tempo de globalização e exclusão, a convergência entre conscientização e educação nos tira da indiferença e nos conduz para construir a história como possibilidade (Agostini, 2018).

Ainda articulando a EA com o pensamento freireano, Arrais e Bizerril (2020) apontam para a urgência dessa articulação com o propósito de estabelecer uma EA sedimentada em seu viés político, amparada em premissas críticas, emancipatórias e transformadoras, voltadas para a edificação de uma luta coletiva de resistência e de enfrentamento a todas as adversidades que emergem nesses novos tempos (Arrais e Bizerril, 2020). Mas por que o pensamento freireano? De acordo com as autoras, Paulo Freire construiu uma concepção que considera a totalidade do ser humano, sua historicidade e sua condição de inacabado e inconcluso, de modo que para fomentar um novo projeto societário em favor de uma ética universal do ser humano, sua ação deve ser transformadora e reflexiva (Arrais e Bizerril, 2020).

Articular a EA com o pensamento freireano é acreditar em uma educação que prioriza o desenvolvimento de pensamento crítico, evidenciando as preocupações com a injustiça e exclusão social que atingem as classes trabalhadoras. Além disso, é garantir que os sujeitos se reconheçam como seres que podem refletir, ler, criticar e analisar suas realidades, atuando em favor da transformação do mundo para a superação de posturas simplistas da realidade-ambiente, em prol de estabelecer atitudes coerentes e

responsáveis pela prevenção e superação dos problemas socioambientais (Arrais e Bizerril, 2020).

Opções metodológicas

O processo investigativo foi encaminhado na perspectiva de uma abordagem qualitativa, caracterizada pela profundidade interpretativa e pela atribuição de significados aos dados coletados (Lüdke e André, 1986). Devido às suas peculiaridades, a pesquisa qualitativa se apresentou como a abordagem mais adequada para o desenvolvimento desta investigação, haja vista características como: descritividade e profundidade que aqui se fizeram necessárias, permitindo a imersão do pesquisador no contexto que a compõe.

Foi empreendido um levantamento bibliográfico por meio de um estudo exploratório, com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, obter mais informações sobre o assunto investigado, orientar a fixação de objetivos e hipóteses, e por fim, revelar um novo tipo de enfoque sobre o assunto (Silveira e Córdova, 2009).

Para a seleção da amostra utilizamos inicialmente uma revista de ensino na área de química. Contudo, as análises dos artigos selecionados foram incipientes e insuficientes para darmos prosseguimento à investigação. Por esta razão, fizemos, num segundo momento, a opção pela Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), tendo em vista seu histórico de mais de 20 anos de circulação, sua condição de periódico consolidado nos países de língua portuguesa e espanhola no campo da Educação Ambiental, e seu reconhecimento como um espaço de divulgação científica bastante procurado por professores das mais diversas áreas de ensino.

A busca e o refinamento foram realizados na página da revista na internet (<https://periodicos.furg.br/remea/index>). A busca teve início a partir da utilização de um primeiro descritor, Educação Ambiental, que apresentou ao total 382 artigos. Na sequência a pesquisa avançou com a busca dos demais descritores: Educação Ambiental + Conscientização = 15 artigos, e Educação ambiental + sensibilização = 25 artigos. O refinamento da amostra ocorreu mediante a leitura dos resumos, com o propósito de encontrar descritores, frases e palavras-chave contendo entendimentos sobre sensibilização e conscientização. Como resultado, obtivemos 29 artigos, que foram enumerados aleatoriamente (A1 - A29), como forma de resguardar as fontes, e analisados na sequência.

Quanto à análise dos dados, tomamos como fundamento a Análise Textual Discursiva (ATD), que “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos” (Moraes e Galiazzi, 2011, p. 7). Ainda segundo os autores:

“Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de

informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes e Galiuzzi, 2011, p. 11).

Para o trabalho analítico foram criadas, *a priori*, duas categorias: conscientização *ingênua*, que reúne elementos de uma apropriação simplista, circunscrita pela ideia de tomada de consciência; e a *crítica*, fundada num entendimento de conscientização inscrita nas propostas freireanas, em que, “conscientização, implica que ultrapassemos a esfera espontânea de 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, 1979a, p. 15).

Resultados e discussão

O processo analítico foi iniciado pelo mapeamento das formações iniciais dos autores principais das publicações selecionadas, sendo identificadas nove distintas formações iniciais, entre as quais predominou a formação em Ciências Biológicas: 60%. Tal achado nos leva a retomar a obra intitulada *Mentiras que parecem verdades no cotidiano escolar* (Barcelos, 2003), em que o autor busca desconstruir a ideia de que EA está restrita aos professores(as) de Ciências, Biologia e Geografia. Ideia com a qual corroboramos, pois partimos da premissa que entende a EA como interdisciplinar e transversal, não podendo estar amarrada a algumas áreas específicas do conhecimento ou a nichos de especialistas. Contudo, há de se observar a significativa predominância das formações em Ciências Biológicas, pois, mesmo sendo uma mentira a limitação da EA a apenas algumas áreas do saber, não se pode deixar de destacar esta constatação inicial.

Não obstante, é imprescindível parabenizar as iniciativas e esforços dos autores e de seus relatos publicados na REMEA. Compreende-se que seus movimentos são marcados pela intenção de colaborar com a área da educação ambiental. E assim, esta investigação, que parte de uma análise reflexiva, visa também promover contribuições para avanços na formação dos educadores ambientais a partir das discussões sobre alguns obstáculos que foram observados com a investigação.

Com base nas análises dos textos, constatamos que os entendimentos predominantes gravitam nas ideias de sensibilizar, no sentido de tornar sensível, incentivar e até mesmo motivar. Já com relação à conscientização, predominaram os entendimentos acerca de tomada de conhecimento ou reconhecimento de fatos, eventos ou situações (consciência ingênua). Cabe apontar para um movimento de suma importância que fora constatado no processo analítico: quanto mais os autores se aproximavam dos fundamentos teóricos da EA em sua perspectiva crítica, inclusive muitos deles alicerçados em Paulo Freire, mais apresentavam elementos das ideias de consciência crítica e, com isso, se afastavam dos entendimentos sobre sensibilização e conscientização que são passíveis de críticas, indagações e questionamentos, conforme a apresentação a seguir.

a) Os entendimentos sobre sensibilização

Esta foi a categoria que mais apresentou elementos para constituir a análise. Por sua vez, duas subcategorias foram objetos das nossas discussões: a transmissão do conhecimento como forma de sensibilização; e a EA como uma prática pedagógica sensibilizadora, no sentido de tornar sensível, de caráter lúdico e motivador.

Quanto às questões associadas com a transmissão do conhecimento, apresentamos algumas transcrições:

[A1] A educação ambiental exercida nas UC's propicia a inter-relação dos processos de aprendizagem, questionamentos e sensibilização. Com a utilização de diversos meios e métodos educativos para transmitir o conhecimento sobre o ambiente.

[A14] Percebe-se que as ações de educação ambiental são ainda um grande desafio a serem vencidos, visto que a Educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana, este último define qual o principal objetivo da metodologia utilizada, quando se refere à capacitação de pessoas e a troca de informações.

Nas leituras dos artigos, a detecção de alguns descritores foi fulcral para as análises, entre as quais destacamos: transmissão de conhecimento, capacitação de professores, qualificação, treinamentos. Também neste momento da discussão retomamos o artigo Mentiras que parecem verdade no cotidiano Escolar (Barcelos, 2003), por tratar sobre entendimentos de educadores que circulam e são recorrentes, acerca da afirmação de que a transmissão do conhecimento científico é uma forma de conscientização e sensibilização. De acordo com o entendimento do autor, o fato de conhecermos, científica e racionalmente alguma coisa, não causa, implicitamente, mudança de atitude no mundo. Não é o fato de conhecer, no sentido do saber racional, lógico e cognitivo, que vai, isoladamente, promover mudança de hábitos, valores, representações e entendimentos, pois estas estão ligadas a questões que não se limitam apenas ao campo da razão ou do intelecto (Barcelos, 2003).

Na introdução deste artigo trouxemos Meira Cartea (2006) e Tristão (2013) por coadunarem com o entendimento de que não há cidadãos declaradamente mais sensibilizados, preocupados e informados quanto à problemática ambiental do que os habitantes das sociedades do primeiro mundo. Os países desenvolvidos possuem 1/3 da população mundial e consomem matéria e energia equivalentes à 2/3 do montante populacional. Fundados numa cultura do supérfluo, mesmo sensibilizados e preocupados, não se observam mudanças significativas nos seus opulentos padrões de vida, ou seja, não se veem atitudes compatíveis com tais atributos.

Nesse ínterim, as pesquisas realizadas por Savalti, Carvalho e Oliveira (2014), tendo pesquisadores de renomado centro de pesquisa brasileiro como sujeitos, tencionaram demonstrar que mesmo havendo entre os mesmos, elevado nível de instrução acadêmica, isso não é suficiente para gerar mudanças de atitudes. Segundo os autores, o fato de possuírem alto nível intelectual acaba 'facilitando' um consumo desequilibrado, tendo em vista a posição social que ocupam e a facilidade de acesso a bens de consumo não-duráveis, conforme excerto representativo:

[A12] Apesar dessas respostas mostrarem que as pessoas adotam hábitos sustentáveis dentro da empresa, e que estão preocupadas com essa temática. Observa-se que elas acabam sendo relapsas em algumas situações cotidianas.

A questão não reside exclusivamente na necessidade de transmissão de conhecimento para a sensibilização e conscientização. O seu cerne está para além disso, pois envolve comportamentos e atitudes. Segundo, Pitanga (2015), não é que a aquisição de conhecimento não seja importante, porém, deve ser questionada a assertiva de que mudanças no padrão de pensamento do conhecimento científico sejam, em si, responsáveis por transformações sociais. Para Loureiro (2004), esta forma de pensar idealiza, hipoteticamente, novos valores, porém, o autor destaca a falta de dialética e de complexidade nesse tipo de proposição, sendo estas imprescindíveis ao processo educativo nas sociedades capitalistas contemporâneas. Prosseguindo com a discussão, pode-se observar as considerações postas por Loureiro (2004) a partir dos fragmentos:

[A21] A quarta etapa contemplou a realização de palestras sobre a temática, realizadas pelos estudantes com a mediação do professor, desta forma, conscientizando a escola sobre os prejuízos do descarte incorreto de medicamentos, os locais adequados para o mesmos e divulgação dos quadros online criados.

[A27] Essa ausência contribui para uma lacuna na formação do pensamento crítico e absorção de conhecimentos dos servidores da Instituição para a construção de uma sociedade consciente sobre a importância do meio ambiente saudável, já que a transmissão de conhecimento em questões ambientais, por meio da capacitação, deve permitir a aquisição de valores para que atuem de acordo com o meio em que estão inseridos, entendendo melhor os seus problemas.

Continuamos questionando a crença de que a aquisição de conhecimentos ecológicos seja suficiente para alcançar uma mudança de comportamento individual, e que o somatório desses comportamentos traria, enfim, uma nova relação com a natureza. Layrargues (2006) avança com críticas contundentes para as ideias que acabam por cristalizar o entendimento de que mudanças em padrões culturais, ou seja, de comportamentos, a partir da instauração de uma nova ética ecológica, possam reverter a crise ambiental. Conforme seus achados, o problema reside no fato delas estarem dissociadas das condições sociais, de modo que: 'uma andorinha só não faz verão'.

Isto posto, seguimos com a discussão da subcategoria que trata a EA como uma prática sensibilizadora, no sentido de tornar as pessoas sensíveis, a partir da realização de atividades lúdicas e motivadoras. Fundado num entendimento de que promover o encontro com o ambiente natural é suficiente para despertar nas pessoas sentimentos, em especial os que estão relacionados aos cinco sentidos, este entendimento está circunscrito numa concepção idílica e romântica de natureza, que traz como elemento marcante a dicotomia homem-natureza, como exemplificado pelos excertos selecionados e apresentados abaixo:

[A5] Verifica-se, a partir do instrumento avaliativo, o efeito sensibilizador das imagens sobre os indivíduos e a reação destes frente às relações homem-natureza, aspecto este muito enfatizado pela mídia naquele momento. [...] Questionados sobre a impressão causada pelas imagens, a maioria dos indivíduos afirmou ter se sentido sensibilizado por elas.

[A25] O contato com a natureza, a sua exploração e experimentação além de proporcionar a socialização e um modo de vida mais saudável, contribui para uma crescente transformação no cuidado e na responsabilidade com o meio ambiente, tornando as crianças como parte dele.

Quanto à realização deste tipo de atividades, corroboramos com os alertas e críticas apresentadas por Witt, Loureiro e Anello (2013) quando afirmam que as práticas de visitação aos parques, às unidades de conservação e espaços similares, têm se resumido a processos pontuais, contemplativos e momentâneos, que não instigam a participação coletiva e a compreensão crítica do contexto socioambiental onde esses ambientes estão inseridos. E assim, prosseguem afirmando que “numa perspectiva crítica da educação ambiental, a sensibilização como objetivo educativo a ser concretizado não é entendida como um “toque nos sentidos”” (Witt, Loureiro e Anello, 2013, p. 92, grifo dos autores).

Não obstante, a investigação permite inferir que tais concepções e práticas se devem a entendimentos pedagógicos simplistas, ações pontuais, descontextualizadas e não problematizadas nas condições em que as atividades ocorrem. A presente análise indica que esses entendimentos são característicos de um híbrido entre as perspectivas comportamentalista, racionalista e naturalista da EA, cujo resultado se funda na crença de que mudanças individuais nos comportamentos das pessoas, e de seus padrões de pensamento científico, são necessários e suficientes para a superação da crise socioambiental. Esta perspectiva, por sua vez, é marcada pela ausência de crítica política e da análise estrutural dos problemas que vivemos, reduzindo o “ambiental” a aspectos gestionários e comportamentais (Loureiro, 2012).

Na concepção natural, a função da educação é reintegrar o homem à natureza, na busca pelo reencontro de relações harmônicas e equilibradas com o meio natural. Em contrapartida, na concepção racional cabe à educação preparar, intelectual e moralmente, os indivíduos para se adaptarem à sociedade organizada pela lógica racional (Tozoni-Reis, 2001; 2008). Ambas são consideradas concepções simplistas, pois não tratam as questões ambientais no seu cerne, tão pouco em profundidade, estando limitadas aos entendimentos do meio natural ancorado numa concepção biofísica. Também são consideradas ingênuas, pois se fundam na crença de que a aquisição de conhecimento científico promove mudanças de comportamentos individuais, baseados na capacidade de fazer escolhas, sendo, portanto, o caminho necessário para a superação da crise ambiental, conforme visto na transcrição seguinte:

[A28] A visitação em UCs é uma forma de aproximar a sociedade e despertar o seu interesse sobre a conservação da natureza, sendo uma oportunidade para a recreação e aprendizado em contato com a

natureza. [...] Dessa forma, se prestam muito bem ao papel de incentivadoras de ações para conservação, podendo servir de agentes de sensibilização humana em ações práticas de conservação da biodiversidade junto às comunidades.

Não se pode negar a importância mobilizadora e incentivadora de práticas em educação ambiental e, em especial, daquelas que extrapolam o espaço físico das salas de aulas. Assim, tais ações devem ser estimuladas, haja vista a possibilidade de desenvolverem experiências educativas que proporcionem outras formas de aprendizagem, para além das cognitivas, que são majoritárias nas escolas brasileiras, devido à predominância da tão criticada pedagogia tradicional. Contudo, nossas críticas e alertas gravitam em duas dimensões: na pedagógica, no que diz respeito aos entendimentos de que a presença em um espaço diferente da sala de aula possa ser, isolada e espontaneamente, geradora de aprendizagem; e a epistemológica, no que tange à manutenção da limitada visão ecologizante, que entende a crise ambiental como uma categoria biológica e não como uma categoria sociológica.

Na dimensão epistemológica nos referenciamos em Enrique Leff (2016), por conta de suas investigações sociológicas sobre a crise ambiental. Através delas, o autor tem apresentado análises e críticas contundentes sobre os modos de compreensão, produção do conhecimento, lógica e racionalidade relativas às ações sociais pelas quais a modernidade, ancorada na racionalidade científica, econômica e tecnológica, constituiu o mundo e tem contribuído sobremaneira com a degradação ambiental do planeta. Sendo essa forma de compreensão ainda predominante nos ambientes educativos, as nossas contribuições gravitam em poder apresentar concepções epistemológicas contemporâneas, as quais entendemos como adequadas e suficientes para superar a conscientização ingênua que marca as ideias de sensibilização e conscientização.

Encerramos a discussão desta categoria com uma reflexão de Paulo Freire (1996), ao afirmar que é necessário, definitivamente, convencer-mos de que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para que haja a própria produção ou construção. A nossa capacidade de aprender não deve ser apenas para nos adaptarmos, mas, sobretudo, para podermos transformar a realidade. Mudar é difícil, mas não impossível!

b) Os entendimentos sobre conscientização

A este respeito, as análises nos permitem inferir que predominam os entendimentos de conscientização baseados nas ideias de tomar conhecimento, em especial aquele que envolve a transmissão ou recebimento de determinadas informações. Fundamenta-se num esvaziamento da ideia de conscientização por conta da dissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, a ideia de conscientização, tida em teoria, acaba por não se materializar na prática, conforme observado nos excertos abaixo:

[A13] Os resultados sugerem que o homem não tem tido cautela coerente em suas ocupações. Expande territórios, captura imprudentemente recursos do ambiente e, até passados recentes, tem

falhado quanto à conscientização sobre recursos renováveis, resultando, desde já, num estado de crise ambiental [...] Contudo, o momento atual apresenta um processo de despertar [...] Em outras palavras, a sala de aula apresentou-se como forte campo de divulgação, instrução e conscientização dos problemas.

[A25] Esta iniciativa de formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade é o primeiro passo para uma sensibilização por parte de crianças com a natureza, para que aos poucos ela compreenda o sentido real de tê-la em seu dia a dia, e passe a apreciar e por fim, cuidá-la.

As análises apontam para o desvelamento de elementos de distintas categorias de representações da EA, um híbrido que reúne aspectos das correntes: naturalista, comportamentalista, racionalista, pedagogizante moralista e idealista (conforme já apresentado anteriormente); havendo o predomínio da corrente comportamentalista. Para propósitos dessa investigação, devemos alertar que esse híbrido carrega consigo entendimentos que são questionáveis, uma vez que idealizam o fato de que a promoção de mudanças pode ocorrer como uma implicação da realização de atividades de observação do meio, e que estas, por sua vez, podem gerar mudanças de comportamentos, como apresentado no recorte subsequente:

[A19] É importante ressaltar que a mudança do comportamento humano em relação ao meio em que se vive, neste caso o meio ambiente, é vinculada à educação, mais precisamente à Educação Ambiental, que articula medidas preventivas e conservativas, tendo como função sensibilizar as pessoas a repensarem sobre suas atitudes para com as gerações futuras.

Narrativas como esta carregam consigo a ideia de que a conscientização das pessoas pode salvar o meio ambiente, tendo como enfoque a responsabilidade individual e a crença de que uma vez conscientizadas, estas pessoas podem mudar comportamentos e implantar práticas preservacionistas (Santos *et al.* 2013). Esses são entendimentos limitados e descontextualizados de sua riqueza teórica, pois estão restritos à transmissão de informações tidas como corretas, ou ao estabelecimento de modelos de condutas individuais visando mudança de comportamento, estando, dessa maneira, descontextualizados quanto à sua complexidade. Carentes de escopo teórico consistente, acabam por carregar e reproduzir conotações simplistas e limitadas, reproduzindo uma EA conservadora e comportamentalista, oposta ao desejado (Santos *et al.*, 2013).

A EA não pode ser observada, e tão pouco materializada, como uma prática educativa voltada para a acomodação ou ajustamento de condutas pessoais, como uma simples adaptação do homem ao seu meio, fundada em comportamentos instintivos (Agostini, 2018). Segundo os fundamentos da EA crítica, a conscientização consiste num processo de passagem da consciência intransitiva para a consciência transitivo-crítica. Assim, a conscientização se explicita de maneira que possa revelar a sua força, sendo capaz de mobilização e mudança, bem como de prover alimento para o sujeito ético (Agostini, 2018).

No contexto em que vivemos, marcado por intensas disputas de narrativas carregadas das mais diversas intenções, é importante alertar sobre as ideias das responsabilidades individuais circunscritas em discursos como: 'se cada um fizer sua parte, teremos um mundo melhor'. Este é um cenário em que as interpretações de Layrargues (1998, p. 87) são essenciais, uma vez que permitem desvelar "uma relação de poder camuflada pela fala generalizante do discurso ecológico, que nivela todos os setores do ambientalismo aos mesmos pressupostos, ao mesmo ideário, como se todos visassem apenas e simplesmente à proteção do meio ambiente, por amor à natureza".

A EA nessa perspectiva simplista e limitada carrega consigo elementos passíveis de críticas, uma vez que ela tem se revestido, predominantemente, de uma função moral da socialização humana ampliada à natureza, rumo à construção de uma ética ecológica. E esse entendimento tende a forjar, no campo da educação ambiental, a imagem do homem genérico e abstrato, como uma entidade puramente biológica, sendo o responsável pela desordem da biosfera. Nessa seara, diluem-se os agentes sociais que, com suas respectivas responsabilidades diferenciadas, ficam não apenas em segundo plano, mas literalmente ocultos, entre os quais citamos o Estado e suas funções, e os meios produtivos (Layrargues, 2006). Tal aspecto pode ser representado na transcrição abaixo:

[A12] O consumo sustentável pode ser entendido como aquele que possui respeito aos recursos ambientais e que ocorre de forma que garanta o atendimento das necessidades das presentes e futuras gerações. A promoção do consumo sustentável depende da conscientização dos indivíduos sobre a importância de tornarem-se consumidores responsáveis.

Dando prosseguimento à análise dos resultados, pode-se observar um ponto de inflexão entre eles, uma vez que apontaram para um movimento determinante: o fato de que os artigos produzidos com base em fundamentados de uma perspectiva crítica da EA apresentaram um entendimento ampliado da ideia de conscientização. Cabe ressaltar que este dado coaduna com as pesquisas Torres e Maestrelli (2012), revelando que as concepções freireanas têm se disseminado, apesar de restritas a um ciclo exotérico, em nível de pós-graduação. Conforme apontamento dos citados autores, é crescente a quantidade de trabalhos e artigos que se apropriam das ideias freireanas como fundamentação teórica. Porém, ainda não estão em total sintonia com o fazer educacional freireano, de modo que essa disseminação ainda não atingiu a dimensão necessária para que ocorram transformações mais efetivas de práticas educativas, fato que pode ser correlacionado com os dados colhidos na presente investigação.

Acrescido a isso, também merece destaque a observação de que os artigos alicerçados numa perspectiva da EA crítica possuíam entendimentos sobre sensibilização e conscientização amplos e adequados, enquanto aqueles que se afastavam da concepção crítica carregavam entendimentos de EA circunscritos em perspectivas naturalistas e comportamentalistas.

Parte-se então da ideia de que a conscientização é um teste de realidade e que ela ocorre quando viabiliza mudanças e intervenções efetivas na

realidade, ou seja, quando há materialização da inexorabilidade na sua práxis, conforme pode ser observado pelo recorte selecionado:

[A26] Tomar consciência significa trazer à tona relações, efeitos, causas e consequências de determinada situação. Segundo Freire, isso se dá por meio de uma prática dialógica, movida pela problematização, em um contexto num processo de ruptura. [...] A partir do contexto, é importante ressaltarmos que não é qualquer prática educativa que promove o despertar de uma consciência crítica, da mesma forma que não é qualquer proposta de EA que se propõe a formar uma atitude ecológica. A EA como um caráter libertador, entende que a compreensão da crise ambiental passa pela compreensão dos mecanismos estruturantes da sociedade vigente.

A conscientização é um processo dinâmico e não linear que não se encerra em si mesmo, como um procedimento pré-determinado, pronto e acabado. Ao contrário, ela é contínua e marcada pela incompletude, num incessante movimento de repensar e refazer, construída permanentemente pela problematização da realidade e da ação coletiva. A formação/constituição da consciência é algo em constante transformação e que se dá a partir de uma relação dialética com o mundo (Witt, Loureiro e Anello, 2013). Esses entendimentos sobre conscientização, que conduzem à transformação da realidade, podem ser exemplificados mediante transcrição apresentada a seguir:

[A3] Mudanças provocadas pelo processo de sensibilização, formação e mobilização [...] Inquietude em intervir na própria realidade; Organização em associação; Oito catadores de materiais recicláveis formam a ARENSA; Contribuição à implantação da gestão integrada de resíduos sólidos no bairro de Santa Rosa; Inserção dos catadores de materiais recicláveis no processo de gestão integrada de resíduos sólidos em Campina Grande; Escolinha de alfabetização implantada em parceria com o departamento de pedagogia proporcionou e motivou a leitura da realidade e alteração do número de analfabetos.

Novamente aqui cabe destacar a necessidade de superar os entendimentos que envolvem as ideias de que se cada um fizer sua parte, obteremos um futuro melhor. A EA deve ser uma construção coletiva e contar com ampla participação: comunidades, sociedade civil, classes empresariais e o Estado exercendo sua função reguladora. Ou seja, trata-se da ação conjunta e articulada dos diversos entes como o caminho para a transformação da realidade. E ideias dessa natureza foram observadas em algumas narrativas, como a apresentada a seguir:

[A18] A alta porcentagem de pessoas que afirmaram separar o lixo no presente estudo pode decorrer dos programas promovidos pela Prefeitura de Curitiba. O programa lixo que não é lixo, iniciado em 1989, incentiva a população a separar o lixo orgânico do reciclável em suas residências, despertando a consciência para preservação do meio ambiente. O câmbio verde, lançado em 1991 e em vigor até hoje, é um programa pioneiro na troca de recicláveis por alimentos.

Pode-se dizer que uma mudança de percepção só seria possível com uma transformação estrutural, pois, a mudança de percepção não é outra coisa senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma, conforme a reflexão abaixo:

“Essa mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com a realidade. Implica uma apropriação do contexto; uma inserção nele; um não ficar aderido a ele; um quase não estar quase sob o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizada” (Freire, 1979b, p. 33).

Buscando avançar nas discussões a este respeito, as reflexões em Freire (1996, p. 17, grifos do autor) ainda nos orientam:

“A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. A curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”.

A conscientização como um entendimento carregado de elementos da perspectiva comportamentalista, quando analisada sob as bases conceituais freireanas, desvela-se como uma consciência ingênua que diante do cenário de crise, não é suficiente para fornecer as ferramentas cognitivas adequadas para o seu enfrentamento, uma vez que não temos uma crise que se encerra em sua dimensão ecológica, e assim, demanda por uma revisão epistemológica.

Para Freire (1996), a conscientização não pode ser vista como uma panaceia, mas sim como um esforço de conhecimento crítico de obstáculos. Trata-se de uma exigência humana, um dos caminhos para colocar em prática uma curiosidade epistemológica. A perspectiva comportamentalista carrega consigo elementos de uma visão mecanicista de mundo, “que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico” (Freire, 1996, p. 51).

Não podemos aceitar que ainda prevaleça a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser preenchido, e que é um dos fundamentos implícitos e marcantes da visão de educação bancária, duramente criticada. A educação não pode estar alicerçada numa ideia de consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, “mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 1987, p. 43). Consideração observada no excerto a seguir:

[A4] Dessa forma, depreende-se que a formação/constituição da consciência é um processo em constante transformação, que se dá a partir de uma relação dialética com o mundo [...] Compreendida como a ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo [...] Dessa forma, a conscientização se dá justamente por meio da práxis, na conjunção entre ação e teorização (reflexão) sobre o mundo.

Freire (1987) nos ensina que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a uma inserção crítica, não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é um reconhecimento verdadeiro. A resposta aos desafios da realidade problematizada é a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela para transformá-la. Problematizar é o exercício de uma análise crítica sobre os problemas reais, e que sempre conduz a um processo de intervenção social.

Finalizando este momento da discussão, pontuamos que nas publicações analisadas predominavam entendimentos sedimentados naquilo que Freire (1979b) chamou de consciência intransitiva, por conta da existência de uma apropriação mágica ou supersticiosa da realidade. Para o autor, a intransitividade produz uma consciência mágica, pois as causas que se atribuem aos desafios escapam à crítica e se tornam superstições, uma vez que as situações não são analisadas de forma contextualizada, sendo, de modo geral, pontuais e superficiais, o que nos dizeres freireanos correspondem a análises que carecem de problematização e intervenção na realidade.

“A consciência intransitiva responde há um desafio com ações mágicas porque a compreensão é mágica. Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional. A consciência ingênua revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo na interpretação dos problemas. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais” (Freire, 1979b, p. 21).

Contudo, a presente investigação também pôde constatar a ocorrência de publicações fundadas em perspectivas da EA crítica que abordaram o entendimento mais amplo de conscientização. Nestes casos, as reflexões ultrapassaram concepções que a reduzia à tomada de conhecimento, avançando as discussões com base na realização de análises dos contextos, o que, por sua vez, serviu de ferramenta de intervenção social na realidade. As análises ainda permitiram observar a existência do movimento que visa proporcionar a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, o que foi possível através de um processo educativo de conscientização, exigindo trabalho de promoção e criticização. Um processo educativo com o propósito de encaminhar à vocação ontológica do homem, que é a de ser sujeito, que se reflete em suas condições espaço-temporal, e que se introduz nelas de maneira crítica, carregando consigo o compromisso para com a transformação da realidade (Freire, 1979b; 1996).

Conclusões

Das categorias organizadas com base nas análises dos artigos selecionados, observou-se a predominância dos entendimentos de

sensibilização envolvendo práticas pedagógicas sensibilizadoras, no sentido de tornar sensível, impregnadas de caráter motivador e lúdico. Quanto à conscientização, predominou o entendimento dela com o sentido de tomar consciência. Ambas as categorias circunscritas numa ideia de tomada de sentido para que ações individuais possam frear os problemas relacionados ao ambiente, fundadas em concepções de uma EA conservadora e comportamental, que são ideias que ratificam a hipótese que fora levantada nessa investigação.

Nem todos os trabalhos possuíam domínio teórico suficiente que permitisse explorar a riqueza conceitual encontrada em vários fundamentos da EA, inclusive o freireano. Diante disso, podemos inferir que, nesse caso, tal movimento refletiu no insucesso da apropriação adequada dos entendimentos sobre sensibilização e conscientização. Como nos ensina Freire, "A conscientização não consiste em "estar frente à realidade"" (1979a, p. 15, grifo do autor). Não obstante, e em sentido inverso, foram observadas, minoritariamente, a existência de publicações alicerçadas na perspectiva da educação ambiental crítica, que encaminhavam seus entendimentos no sentido de garantir um processo transformativo, apresentando narrativas adequadas sobre a promoção de consciência crítica.

Assim como nos ensina Freire (1979b, p. 21), "Em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua", e nesse contexto, os atores de EA, mesmo que muitas vezes inconscientemente, acabam servindo de instrumento ideológico de reprodução social, pois reduzem os complexos e articulados problemas da humanidade à dimensão ambiental e a sua perspectiva comportamentalista, de modo que acabam garantindo a manutenção das atuais estruturas sociais que inviabilizam processos de mudanças.

Essa superação precisa ser entendida como um movimento que tem a incompletude humana como ponto de partida, e a sua vocação ontológica como ponto de chegada. Educar para a concepção freireana é um processo pelo qual se propicia, gradativamente a partir da problematização da realidade vivida pelos agentes, uma transformação que perpassa pela consciência ingênua até chegar à crítica. Sendo a consciência crítica a premissa elementar que garanta aos autores sociais os elementos necessários para que possam intervir e modificar a própria realidade. E nessa perspectiva, Paulo Freire (1979a) coloca a conscientização como categoria principal em todo seu legado pedagógico, tendo o ato de conhecer como uma aproximação crítica da realidade, uma prática libertadora e emancipatória.

Entretanto, ainda podem-se registrar, marcadamente nas rotinas escolares, experiências educativas acríicas, de alto valor instrumental, lineares e descontextualizadas, que acabam forjando as escolas como locais de instrumento de reprodução social, de função alienante e não libertadora. Pois, se falta reflexão, incorre-se no risco de adotar métodos educativos e maneiras de atuar que reduzem o homem à condição de objeto. Nessa seara, Freire trata sobre a importância da escola como um espaço coletivo que propicie aos seus agentes um entendimento crítico e profundo, que os conduza a uma curiosidade epistemológica.

Segundo Freire (1996), na curiosidade epistemológica, quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender mais ela se constrói e se desenvolve, possibilitando a superação do ensino bancário. Os fundamentos teóricos freireanos nos permitem revelar que quando se trata das questões planetárias como sendo uma categoria ambiental, estas são abordadas como uma curiosidade ingênua. E nesse sentido, as narrativas sobre sensibilização e conscientização circunscritas nesses entendimentos, fazem com que EA não se torne prática educativa que sirva de instrumento para desvelar e intervir na realidade.

Autores, como Leff (2016), analisam as questões planetárias a partir de um amplo espectro e, para isso, consideram-na como uma categoria social. Deste modo, indicam o modelo hegemônico capitalista e neoliberal como cerne dos vários problemas sociais que se acumulam já há bastante tempo. Visões de EA carregadas de elementos conservacionistas e comportamentalistas trazem consigo uma consciência marcadamente ingênua e passível de críticas, uma vez que acaba sendo o obstáculo que impede desvelar as reais causas de tantas mazelas sociais. Nessa seara, tornamos a buscar reflexões em Freire (1996, p. 53, grifos do autor):

“Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos os quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente a abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de que sofre por nada poder fazer. [...] Nada, o avanço da ciência e/ou tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. [...] A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado”.

A educação ambiental crítica, conforme várias vezes citadas ao longo do corpo deste texto, deve ser compreendida como uma prática educativa que visa discutir, superar e subverter a crise planetária, produto da predominância do modelo societal urbano-industrial em que o capitalismo se constituiu como a ordem socioeconômica hegemônica, potencializado em uma lógica antropocêntrica, consumista e individualista, fatores estes que, reciprocamente, interagem com as relações de poder instauradas no regime de dominação e exclusão das relações sociais e, sobretudo, das relações ser humano-natureza (Pitanga, Nepomuceno e Araújo, 2017).

E nessa conjuntura, a EA crítica se apresenta como um fundamento para práticas educativas que possuam, entre outros objetivos, a ruptura do senso comum de uma EA conservadora, conteudista, comportamental, instrumental, acrítica, a-histórica e neutra. Como também, que visa fomentar iniciativas para o enfrentamento e a superação das formas de opressão, controle e poder autoritário (Arrais e Bizerril, 2020).

A EA Crítica aqui pensada e defendida se propõe fundamentalmente a compreender: as especificidades dos grupos sociais em seus embates; a forma como produzem seus meios de vida na interação com o modo de produção da sociedade capitalista; e o modo como criam suas condutas e se situam na sociedade, para que sejam estabelecidos processos coletivos pautados no diálogo e na problematização da nação e do mundo, voltados para a intervenção da realidade e vinculados com a construção da cidadania (Pitanga et al., 2017).

A EA crítica pressupõe o entendimento da crise planetária como uma categoria analítica irrestrita à dimensão ecológica, cujos entendimentos, fundados numa categoria social, permitem compreender, em profundidade, as externalidades que são resultantes do modelo capitalista hegemônico, inclusive das questões associadas com a degradação e poluição do ambiente.

Nesse sentido, as discussões por ora apresentadas no artigo em tela, subsidiadas nas ideias de conscientização em Paulo Freire, visam apresentar análises sobre as respectivas categorias conceituais, com o intuito de apresentá-las como balizadoras para as urgentes e necessárias reorientações pedagógicas e epistemológicas. Com vistas a contribuir com o campo da Educação Ambiental, tenciona-se que os entendimentos e práticas da corrente da EA crítica passem a ser norteadores das ações e concepções daqueles que têm desenvolvido atividades em EA, de modo que superemos os entendimentos simplistas e ingênuos, e alcancemos a conscientização conforme o convencimento de Paulo Freire (1979a), que a concebe como o conceito central de suas ideias de educação, ou seja, como um ato de conhecimento, uma postura libertadora e uma aproximação crítica da realidade.

Referências bibliográficas

Agostini, N. (2018). Conscientização e Educação: Ação e reflexão que transformam o mundo. *Pró-posições*, 29, 3(88), 187-206. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0105>

Arrais, A. A. M., e Bizerril, M. X. A. (2020). A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: Tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande*, 37(1), 145-165. Recuperado de <https://bit.ly/39Mblhf>

Barcelos, V. (2003). "Mentiras" que parecem "verdades": Re(pensando) a educação ambiental no cotidiano escolar. Em S. B. Zakrzewski (Org), *A educação ambiental da Escola: Abordagens Conceituais* (pp. 81-89). Erichim: Edifapes.

Behrend, D. M., Cousin, C. S., e Galiazzi, M. C. (2018). Base Nacional Comum Curricular: O que se mostra de referência à Educação Ambiental? *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, 23(2), 74-89. doi: <https://doi.org/10.1495/ambeduc.v23i2.8425>.

Ministério da Educação Brasil, (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de: <https://bit.ly/35M2lHF>.

Carvalho, I. C. M., Grün, M., e Trajber, R. (2006). *Pensar o ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental*. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação.

Ferreira, N., e Tristão, M. (2015). Educação Ambiental em diálogo com Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos: Tessitura de práticas socioambientais de movimentos instituintes de autoformação coletiva. *Comunicações*, Piracicaba, 22(2), 137-163. doi: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2ep137-163>

Freire, P. (1979a). *Conscientização: Teoria e Prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (1979b). *Educação e Mudança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Layrargues, P. P. (1998). *A cortina de fumaça: O discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica*. São Paulo: Annablume.

Layrargues, P. P. (2004). Apresentação: (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. Em P. P. Layrargues (Coord.), *Identidades da Educação Ambiental brasileira* (pp. 7-12). Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

Layrargues, P. P. (2006). Muito além da natureza: Educação ambiental e reprodução social. In Loureiro, C.F.B., Layrargues, P.P., Castro, R.C. (Orgs). *Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental*. (p. 72-103). São Paulo: Cortez.

Leff, E. (2016). *A aposta pela Vida: Imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul*. Petrópolis: Vozes.

Lima, G. F. C. (2004). Educação, Emancipação e Sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. Em P. P. Layrargues (Coord.), *Identidades da Educação Ambiental brasileira* (pp. 85-112). Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

Loureiro, C. F. B. (2004). Educação Ambiental Transformadora. Em P. P. Layrargues (Coord.), *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. (pp. 65-84). Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

Loureiro, C. F. B. (2012). Teoria Social e Questão Ambiental: Pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. Em C. F. B. Loureiro, P. P. Layrargues e R. S. Castro (Orgs.), *Sociedade e Meio Ambiente: A educação em debate* (pp. 17-54). São Paulo: Cortez.

Lüdke, M., e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 13. reimp. São Paulo: Pedagógica e Universitária.

Meira Cartea, P. A. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, VIII (20-21), 110-123. Recuperado de <https://bit.ly/3iNTJWo>

Ministério da Educação Brasil, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Ministério da Educação Brasil, (1999). Lei nº 9.795 – *Política Nacional de Educação Ambiental*. Recuperado de: <https://bit.ly/38Umv4d>.

Ministério da Educação Brasil, (2012). Resolução de n. 2, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de Junho de 2012 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf.

Moraes, R., e Galiazzi, M.C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí.

Pernambuco, M. M., e Silva, A. F. G. (2006). Paulo Freire e a Transformação do mundo. Em I. C. M. Carvalho, M. Grün, e Trajber, R. (Orgs.), *Pensar o ambiente: Bases filosóficas para a Educação Ambiental*. (pp. 77-90). 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação.

Pitanga, A. F. (2015). *A inserção das Questões Ambientais no Curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe*. (Tese Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Pitanga, A. F., Nepomuceno, A. L. O., e Araújo, M. I. O. (2017). Entendimentos e Práticas de ensino de professores universitários sobre Educação Ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, 34(1), 270-289*. Recuperado de <https://bit.ly/39J0VyB>

Santos, E. R., Ferreira, A. C., Serpe, B. M., e Rosso, A. J. (2013). Uso de Termos consciência, conscientização e tomada de consciência nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental. *Revista de Educação Pública, Cuiabá, 22(48), 103-123*. Recuperado de <https://bit.ly/39GBii1>

Salvati, P. G. S., Carvalho, F. G., e Oliveira, L. M. (2014). Diagnóstico do uso de recursos naturais e consumo sustentável na Embrapa gado de leite. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 31(2), 161-176*. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4658>

Senado Federal Brasil, (2016). Constituição da República Federativa do Brasil: Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Recuperado de: <https://bit.ly/2Y3OQPr>.

Silveira, D. T., e Córdova, F. P. (2009). *A Pesquisa Científica*. Em T. E. Gerhardt, e Silveira, D.T. (Org.), *Métodos de Pesquisa* (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora de UFRGS.

Torres, J. R., e Maestrelli, S. R. P. (2012). Apropriações da Concepção Educacional de Paulo Freire na Educação Ambiental: Um olhar crítico. *Revista Contemporânea de educação, 7(14), 309-334*, Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1674>

Tozoni-Reis, M. F. C. (2001). Educação Ambiental: Referências teóricas no Ensino Superior. *Interface, Comunicação, Saúde, Educação, 5(9), 33-50*. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832001000200003>

Tozoni-Reis, M. F. C. (2008). *Educação Ambiental: Natureza, Razão e História*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.

Tristão, M. A. (2012). Educação Ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. *Revista internacional Interdisciplinar Interthesis*, Florianópolis, 9(1), 207-222. Recuperado de <https://bit.ly/3c2IN75>

Witt, J. R., Loureiro, C. F. B., e Anello, L. F. S. (2013). Vivências em Educação Ambiental em unidades de conservação: caminhantes na trilha da mudança. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 30(1), 83-101. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3291>