

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS TEORIAS CURRICULARES PÓS CRÍTICAS: REFLEXÕES

Fernanda Campello Nogueira Ramos
Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz)
fernandacnramos@gmail.com

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo
Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz)
hugo.azevedo92@hotmail.com

Clélia Christina Mello-Silva
Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz)
celiachristinamellosilva@gmail.com

Resumo

As atuais propostas de inclusão da Educação Ambiental (EA) no currículo formal como disciplina delimitada, e não somente como temática transversal, dentro do processo educacional brasileiro estimulam o debate sobre e como a EA têm sido tratada no ambiente escolar e como poderia ser desenvolvida no que tange aos caminhos estruturais curriculares. A EA crítica, que na prática tem sido a crítica pela crítica, precisa ser traduzida em ações reais, contextualizadas à realidade social dos territórios e englobando a multiculturalidade e as minorias. O objetivo deste ensaio acadêmico é discutir teoricamente, o contexto da educação ambiental no currículo formal para efetiva mudança, reflexão dos militantes na área. Neste sentido, as Teorias Curriculares Pós Críticas constituem uma importante ferramenta para a práxis da EA, especialmente em tempos de implementação da Nova Base Comum Curricular no ensino formal brasileiro. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental; Currículo; Pós Crítica; Multiculturalismo; Meio Ambiente.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND POST CRITICAL CURRICULUM THEORIES: REFLEXIONS

Abstract

The current proposals for inclusion of Environmental Education (EE) in the formal curriculum as a defined subject, and not only as a cross-cutting theme, within the Brazilian educational process stimulate the debate about how the EE has been treated in

the school environment and how it could be developed with regard to structural curricular paths. Critical EE, which in practice has been criticism for criticism's sake, needs to be translated into real actions, contextualized to the social reality of the territories and encompassing multiculturalism and minorities. The objective of this academic essay is to discuss, in a theoretical way, the context of environmental education in the formal curriculum for effective change, reflection of the individuals who militated in the area. In this sense, the Post Critical Curriculum Theories are an important tool for the praxis of EE, especially in times of implementation of the New Common Curricular Base in formal education in Brazil.

KEYWORDS: Environmental Education ; Curriculum ; Post Criticism ; Multiculturalism; Environment.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTEXTOS E DESENVOLVIMENTOS

No ano de 2020 com o advento da Pandemia de COVID-19, que continua assolando o mundo após mais de dois anos de seu início, várias questões socioambientais foram ainda mais evidenciadas e o debate voltado para reflexão, sensibilização e confecção de políticas públicas torna-se ainda mais necessário. Em um cenário extremamente severo com ausência de saneamento básico e de acesso a água de qualidade, principalmente para as partes mais carentes da sociedade, o chamado *apatheid* sanitário (SANTOS, 2020), torna-se cada vez mais importante (e necessário) o repensar das ações da Educação Ambiental em todos os territórios. O presente ensaio vem, portanto, refletir sobre a Educação Ambiental no ambiente escolar por meio de uma contextualização de suas bases e a possibilidade de alinhamento complementar com as Teorias Curriculares Pós-críticas.

Uma importante possibilidade de criação deste cenário de mudanças e entendimentos advém com o evento Rio_2030, que vem sendo organizado e planejado para outubro de 2022 pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. Este evento será focado no debate e criação de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável, pensando estratégias que partam do Rio de Janeiro para todo o planeta. Focado na sensibilização, engajamento de atores sociais e trocas de conhecimentos e experiências, o evento utilizará

a educação ambiental como base para mudanças efetivas em todas as áreas da sociedade. Importante portanto, entender de onde nasce, e qual caminho percorrido, pela Educação Ambiental como nomenclatura e conteúdo.

A nomenclatura *Educação Ambiental* (EA) surgiu, em 1948, durante a reunião da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) que ocorreu na cidade de Paris (França). Contudo, somente 27 anos depois, em 1975, os princípios e estratégias começaram a ser formados durante o Programa Internacional de Educação Ambiental que acontecia na, agora extinta, Iugoslávia. Essas diretrizes foram concretizadas 2 anos depois, em Tbilisi (ex-União Soviética) na Conferência Intergovernamental sobre EA.

Todo o movimento global traduziu-se no Brasil ainda nos anos 70 com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (Sema) iniciando o processo de institucionalização da EA. Porém, somente em 1997, como fruto da realização da ECO 92 no Rio de Janeiro, a Educação Ambiental entra como tema necessário na educação formal através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que era um guia para que as escolas fizessem seus planejamentos educacionais. Neste documento a EA entra como tema transversal, ou seja, tema importante para a sociedade que deve ser tratado pelas disciplinas já existentes. Neste formato o foco era a capacitação dos alunos para defesa (preservação e conservação) do meio ambiente sem um caráter reflexivo. Ainda mantendo o olhar pragmático e biologizante em 2004 o Plano Plurianual (PPA 2004 – 2007) institui que o foco seja a formação de sociedades sustentáveis.

Com o advento da Rio-92 surge o primeiro Tratado de Educação Ambiental, elaborado e debatido por educadores de todo o mundo na Jornada de Educação Ambiental. Este documento denominado Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS) (TRATADO de ONG's, 1992) reconhece a educação como direito dos cidadãos e firma posição na educação emancipatória, crítica e transformadora. Nele é apresentado o conceito de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (EASS) e junto com os pressupostos pedagógicos da Declaração da Conferência Internacional de Tbilisi de 1977 (BRASIL, 2002a) formam o conjunto conceitual da EA.

As características paradigmáticas da EASS trazem consigo uma forte influência da epistemologia Freireana. Meira e Sato (2005) em um estudo pioneiro apresentam a concepção deste paradigma realizando uma contraposição à Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Proposta pela UNESCO e por outros organismos aliados aos fenômenos da globalização do mercado, defensores de uma lógica reducionista e da hegemonia presente nos discursos e orientações internacionais que mascaram a regionalidade e a dinâmica particularizada, de igual importância ao processo educativo (cf. MEIRA e SATO, 2005; PEDRINI e BRITO, 2006). Desta forma, a implementação deste modelo conceitual torna-se necessária por primar pelo alcance dos reais objetivos da EA que podem se tornar confusos e ineficazes se a sua conceituação estiver equivocada ou ultrapassada. Além de constituir-se como marco referencial oficial para a EA brasileira, o

Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2005) que viabiliza a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) e regulamentada pelo Decreto nº 4281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2002b).

Ainda há extrema dificuldade quando se fala da Educação Ambiental, devido às suas mais diversas vertentes. Contudo, Layrargues e Lima (2014) definiram três grandes tendências da EA: pragmática, conservacionista e crítica. O viés conservacionista é o mais conhecido, pois baseia-se na perpetuação de conceitos e ações com caráter de atividades-fim como conceitos de reuso, reciclagem, preservação de forma deslocada e engessada, alimentando a reprodução de conceitos hegemônicos e sem estímulo ao criticismo e a transformação que abarque a realidade sócio-econômica (LAYRARGUES e LIMA, 2014). A tendência pragmática baseia-se em conceitos voltados ao desenvolvimento sustentável pautado pelo mercado para a resolução de problemas nas ações individuais, desconsiderando as questões sociais, políticas e econômicas (LAYRARGUES e LIMA, 2014). Por fim, a vertente crítica tratada aqui neste ensaio (que possui subcategorias: Emancipatória, Transformadora, Libertadora etc.) é baseada nos ideais de Paulo Freire e preconiza a visão do ser humano como parte de um ecossistema global que considera

todas as questões sociais, econômicas, culturais, ambientais e cognitivas (DE ABREU OLIVEIRA *et al.*, 2021). A partir destes quesitos, se desenvolve, prática e cognitivamente, um cidadão planetário que se constitui num ser crítico e envolvido em sua realidade, a ponto de transformá-la e ser transformado por ela.

Pensando sobre a aplicação prática, ações comuns no ambiente escolar como caminhadas em trilhas, visitas ecológicas, uso de artigos em audiovisual, palestras, são típicos trabalhos realizados na EA escolar. Porém, precisam constituir apenas uma parte de sua proposta, mesmo que na realidade acabam sendo utilizadas como único artifício e de forma isolada. Contribuindo, assim, para a manutenção do caráter conservador da EA reproduzindo conceitos hegemônicos e deslocado da realidade dos alunos. Dessa forma, nota-se que EA implementada no ensino formal não apresenta um referencial teórico-metodológico nas práticas, possuindo baixo criticismo e baixa reflexão em suas atividades (PERUZZI, 2009).

Diante deste quadro, torna-se fundamental questionar as práticas de EA no ensino formal, pois a legislação adere oficialmente ao conceito da EASS e assim ao ProNEA, desenvolvendo desta forma atividades de EA de qualidade.

A Educação Ambiental (EA) continua possuindo, em sua maioria, nas escolas um viés não reflexivo. Com a implementação em curso da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a temática "ambiental" aparece de forma transversal ao currículo principalmente nas áreas de Química, Biologia e História (OLIVEIRA e ZYSMAN, 2020). Porém, o termo "Educação Ambiental" sequer aparece em todo o documento (OLIVEIRA e ZYSMAN, 2020).

O CARÁTER DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO FORMAL

O currículo formal pode ser caracterizado como um ambiente de sistematização dos conhecimentos socialmente válidos (LOPES, 2013). Portanto, no espaço formal do currículo ocorre a construção dos conteúdos escolares. Todavia, vale destacar o caráter político que o currículo apresenta enquanto documento, sofrendo imposições sociais e

culturais. Logo, a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar acerca dos saberes escolares e da seleção dos conteúdos (APPLE, 2006).

Conforme foi exposto anteriormente, a Educação Ambiental está inserida no ambiente escolar. Contudo, podemos observar que esta se traduz, em sua maioria, em ações conservadoras. Ações estas, que alimentam a perpetuação de ideais hegemônicos do sistema econômico vigente agravando e não resolvendo as questões ambientais, por não refletir sobre suas causas (ANTONIO; KATAOKA e NEUMAN, 2020).

Encontra-se, também, a boa vontade dos educadores que tentam (às vezes muito restrito aos professores de Ciências Biológicas) a introdução dos temas, principalmente por meio de um discurso crítico, mas que se traduz em práticas de uma EA conservacionista. Importante salientar que não cabe apenas ao educador a responsabilidade sobre os caminhos da EA na educação formal. Essa responsabilidade é compartilhada com os gestores escolares, formadores destes educadores e a comunidade de entorno da escola, devido à necessidade da EA de alcançar todas as fases do ensino formal e não formal (MARQUES e GONZALES, 2021).

Como a EA aborda assuntos que emergem do cotidiano social ela está em constante mudança e isso gera a necessidade de formação constante desses profissionais inseridos no ambiente escolar brasileiro. Conforme aborda CAMPOS (2015):

É um processo formativo que depende de uma atitude favorável, envolvimento e compromisso não só por parte dos professores, mas também dos gestores e formadores (...) Dessa forma, acredita-se que a educação ambiental não se leftover no âmbito escolar, enquanto os professores não tomem para si essa responsabilidade, tanto em seu labor profissional, como em termos pessoais e coletivos, considerando sua atuação, intencionada ou não, como possibilidade de estímulo à participação da comunidade escolar (CAMPOS, 2015 p. 269).

A transformação que o educador necessita passar precisa iniciar no entendimento de que uma disciplina é uma estrutura delimitada para atender os interesses coletivos e garantir a reprodução de sua temática específica (MACEDO, 2006). Logo, há de se questionar ao que a educação serve e entender que ela está intrinsecamente ligada ao sistema econômico vigente. Por esta natureza, a disciplina não consegue englobar as

questões que envolvem a realidade social dos alunos que deveriam ser temáticas centrais de uma EA com efetividade educativa e social. Além disso, o currículo formal possui uma estrutura oculta que favorece essa manutenção da hegemonia econômica, tal como explica APPLE (2006):

Ensinam um currículo oculto que parece unicamente voltado a manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade (...) depende, em parte, da internalização bem no fundo de nossas mentes, dos princípios e das regras do senso comum que governam a ordem social existente (APPLE, 2006, p24).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (EAC) E A RUPTURA HEGEMÔNICA DO CURRÍCULO

O currículo se apresenta como um espaço de lutas e batalhas pela formação identitária e formativa do cidadão (APPLE, 2006). Entende-se hoje em dia, que o currículo promove relações de poder hegemônico, por meio de sua estruturação e seleção dos saberes, onde a cultura patriarcal e do consumismo reflete o padrão social capitalista. Logo, há a necessidade de construções curriculares que promovam a multiculturalidade, emancipação do conhecimento científico e demais representações do mundo contemporâneo (MALTA, 2013). Essa forma atual como o currículo tem sido construído, se opõe às bases da EAC.

Neste sentido, a EAC tem como característica estrutural, que é promover a ruptura dos ideais hegemônicos de dominação, aos quais o Capitalismo se estrutura. Sendo essencial que o indivíduo se enxergue como sujeito integrante do ambiente, impactando-o e sendo impactado por ele ao mesmo tempo. Essa visão do sujeito conectado, ambientalizado perpassa por algumas dimensões: ética, política e estética (TRISTÃO, 2005). O autor apresenta a dimensão ética como um conjunto de princípios que formam uma rede de devires constantes nos espaços, relações e práticas cotidianas, visando a garantia do futuro da vida humana. Na prática, os discursos da Educação Ambiental atuam nos documentos, incluindo os currículos, como conhecimento-regulação servindo aos modelos político e econômico vigentes e pautado na alienação e

no treinamento. A dimensão política trata da participação dos indivíduos e está estreitamente ligada à solidariedade, pois para ser solidário precisa ser participativo, engajado (SANTOS, 2000). Ser participativo é uma premissa existente em todos os tipos de documentos curriculares mas a participação por si só não garante a construção de um senso crítico acerca da realidade em que se está inserido, é necessário a quebra de ideais hegemônicos através da amplitude das visões e saberes políticos. Para quebrar os paradigmas políticos e re-politizar através da construção de uma nova visão trazida pela Educação ambiental, há de se buscar o domínio da política que resultará no aumento da liberdade e, conseqüentemente, da participação (TRISTÃO, 2005). A terceira dimensão abordada no presente texto é a estética que refere-se ao movimento do resgate dos sentimentos de pertencimento à natureza que foram engolidas pelas diretrizes do paradigma dominante (TRISTÃO, 2005) que está presente nos documentos pedagógicos. O processo de formação deste indivíduo ético, politizado e esteticamente sensível e integrado ao ecossistema global perpassa pelo difícil rompimento dos ideais dominantes.

O processo de ruptura hegemônica se inicia pela mudança de percepção do sujeito e da sua relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Este processo se dá pelo diálogo, pela reflexão do indivíduo e, como consequência deste processo, ao longo do tempo, a sociedade é transformada. É um processo de transformação pela educação, se desconstruindo como cidadãos hegemônicos e se tornando cidadãos mais ambientais. Conforme elucida Guimarães (2000):

Em uma concepção crítica de Educação Ambiental, acredita-se que a transformação da sociedade é causada em consequência da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos (GUIMARÃES, 2000 p 17).

Desta forma tanto o aluno quanto o educador são agentes de mudanças sociais. Contudo, este processo de ruptura vislumbra a ideia de sociedade mas, muitas vezes, sem considerar a pluralidade da realidade dos indivíduos impactados por ela. Neste caso, o indivíduo não se emancipa mas passa pelo estado de conhecimento-regulação

(TRISTÃO, 2005) onde entra numa situação de ordenamento mecânico, um treinamento ou adestramento ambiental (BRÜGGER, 2004) perpetuando os paradigmas conservadores.

Para a Educação Ambiental Crítica há de se vislumbrar que o indivíduo necessita compreender sobre a necessidade de refletir sobre sua realidade, em todas as esferas: local, regional, nacional e global. E que essa reflexão seja posteriormente traduzida em ações modificadoras. Para tal, a participação da própria comunidade onde está inserida a escola (que adota práticas de EA) é de suma importância e possui maior êxito do que outros parâmetros que originam de dentro da escola, como mostra Loureiro (2007). O autor, em sua pesquisa, demonstra que 32% das escolas brasileiras que possuem EA afirmam que as ações são propostas pela comunidade de entorno (LOUREIRO, 2007) ao mesmo tempo que 52% das ações não possuem engajamento das comunidades durante sua realização (LOUREIRO, 2007). O que demonstra uma lacuna na construção pedagógica ao mesmo tempo que um caminho possível de ações direcionadas de EA que estejam alinhadas às realidades e que podem estimular de forma mais realista o senso crítico e a participação da comunidade pela solidariedade, entendendo às realidades e adaptando os processos dialéticos (BONFIM, 2007).

Entender as pluralidades sociais, a complexidade social que está em constante reorganização (MORIN, 1999), para construção de um currículo da EA que seja mais efetivo a cada público que se destina é a pedra fundamental da EA crítica. Caminhando ao lado deste entendimento complexo há a necessidade de construção dialógica do senso crítico que, juntos, resultam na transformação por quebras paradigmáticas (COSTA e LOUREIRO, 2019).

O constante diálogo em todas as esferas que compõe a Educação, incluindo a construção curricular, permite alcançar as demandas oriundas da própria sociedade de forma constante, transformando o currículo pré-formatado em um currículo vivo, mais realista. Pode-se inserir então, como aliada da Educação ambiental crítica, as Teorias Pós Críticas de Currículo que procuram ir além da reflexão e da crítica por si só, possuindo o objetivo principal de dar voz aqueles que realmente são excluídos, marginalizados pelo modelo capitalista (negros, mulheres, pobres etc.). Este modelo enxerga o currículo, muito além da necessidade conteudista, como uma ferramenta de

construção de identidades. E para tal se preocupa em definir o destinatário deste currículo (SILVA, 2004).

A grande mudança, para os pós-críticos, não se dá mais pelo ideal de ruptura com o padrão hegemônico dominante como para os críticos (APPLE, 2006) e sim pelo diálogo. Este diálogo é vislumbrado como meio do processo de libertação do indivíduo (LOGAREZZI, 2020) do sistema vigente e excludente. Sendo, portanto, base importante para a criação e aplicabilidade de currículos de EA no ensino formal, pois propicia a reflexão, denúncia e a (re)interpretação da visão de mundo (FERREIRA; PEREIRA e LOGAREZZI, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anteriormente abordado, falta a EA crítica, a capacidade de aliar sua ideologia de ruptura ao ideal pós crítico de observância e relevância da multipluralidade individual, pois a EA analisa o grupo, juntando indivíduos com similaridades o que leva a um hiato interpretativo pois não consegue suprir as necessidades de forma adaptada a cada realidade social (DIAS e BONFIM, 2007).

Mesmo as Teorias Pós Críticas não considerando haver a necessidade de emancipação do indivíduo ou de quebra da alienação gerada pelo modelo sociopolítico, pode ser aliada da EA crítica no que tange a visualização e contextualização social de minorias e de suas necessidades. A reflexão crítica adaptada a realidade social para quebra de paradigmas hegemônicos acarretará mais em traduções práticas capazes de transformar realidades de forma mais objetiva.

Importante, portanto, a tradução deste olhar “híbrido” (EA crítica com contextualização pós crítica) para a construção de um currículo que seja mais palpável a realidade dos educandos e, conseqüentemente, mais atrativo.

Conclui-se este ensaio com a reflexão acerca da necessidade de um olhar mais empático sobre as realidades dos educandos a quem se destina o currículo. Entendendo que, assim como as sociedades mudam, os currículos e seus vieses devem modificar-se buscando o equilíbrio entre a sociedade que se quer e a que se tem. Lembrando que a

sociedade, segue sendo comandada por ideais pré-estabelecidos por circunstâncias políticas, econômicas, históricas e culturais. Cabe aos educadores e educandos permanecer em constante reflexão crítica e em luta pela ruptura deste sistema cíclico de alienação, enfatizando que o currículo é apenas uma engrenagem de todo um maquinário chamado Educação.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, J. M. A., KATAOKA, A. M., & NEUMANN, P. N. **As percepções de docentes acerca da Educação Ambiental**. Revista Sergipana De Educação Ambiental, 7(2), 1-21. 2020

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, **Decreto nº4281**, de 25 de Junho de 2002. Regulamenta a Lei nº9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm

BRASIL, **Lei nº9795**, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm
Acesso em: 08/11/2019

BRASIL, **Programa Nacional de Educação Ambiental**, 3 Ed, Ministério da Educação, Brasília,2005.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>

BRASIL. **Resolução nº 14/99 de 10 de Novembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília.1999.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3ª edição. Florianópolis/SC. Editoras Letras Contemporâneas. 2004.

CAMPOS, M. A. T. **A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis** Rio Grande do Sul: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental do PPGEA-FURG p. 266-282— 2015.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. **Interdisciplinaridade, materialismo histórico-dialético e paradigma da complexidade: articulações em torno da pesquisa em educação ambiental crítica**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 14, n. 1, p. 32-47, 2019.

DE ABREU OLIVEIRA, E. et al. **Educação ambiental na escola: concepções e práticas dos professores da rede pública de ensino no interior do Piauí.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 8, p. 78265-78279, 2021.

DIAS, B. C.; BONFIM, A. M. A “teoria do fazer” em educação ambiental crítica: uma reflexão construída em contraposição à educação ambiental conservadora. ENPEC, 2007

FERREIRA, C. L. R.; PEREIRA, K. A.; LOGAREZZI, A. M. **Educação ambiental dialógico-crítica e educação do campo: buscando caminhos contra hegemônicos.** Ambiente & Educação, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 417–447, 2020.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um debate?** Campinas, Papirus, 2000.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **As macrotendências político-pedagógicas da Educação ambiental brasileira.** Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, Jan./mar, 2014.

LOGAREZZI, A.J. **Fundamentos de uma educação ambiental dialógico-crítica.** Diálogo, educação e ambiente: teorias, métodos, pesquisas e experiências. São Paulo: Edusp, 2020.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola,** p. 65, 2007.

MACEDO, E.F **Currículo: política, cultura e poder.** Revista Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MALTA, S. C. L. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando a compreensão e mudança.** Espaço do Currículo, v.6, n.2, p.340-354, 2013.

MARQUES, R; GONZALEZ, C. E. F.. **Pegada ecológica do lixo: um projeto de responsabilidade socioambiental e educação ambiental sobre os resíduos sólidos urbanos numa comunidade escolar.** Revista Cocar, v. 15, n. 33, 2021. <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/4844> Acesso em: 2022-03-15

MEIRA, P.; SATO, M. **Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza.** Revista de Educação Pública, v. 14, n. 25, p.17-31, 2005 Disponível em:

<http://oguata.cead.udesc.br/wp-content/uploads/2016/09/Meira-e-Sato.pdf> Acesso em: 13/11/2019

MORIN, E. **O Paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1999.

OLIVEIRA, L; ZYSMAN, Z. **Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA), 15(3), 36–52. 2020.

PEDRINI, A.G.;BRITO, M.I.M.S.**Educação Ambiental para o Desenvolvimento ou Sociedade Sustentável? Uma breve reflexão para a América Latina** Revista Educação Ambiental em Ação, v.17, 2006.

PERUZZI, I. R. N. **A avaliação do ciclo de vida como ferramenta para a educação ambiental: o uso da redução do desperdício e do aumento da produtividade como indicadores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Nuclear - Materiais) - Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 2000.

SANTOS, V. H. R. **Pandemia de Coronavírus: reflexos na sociedade**. Cogitare, v. 3, n. 1, p. 107-110, 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRISTÃO, M. **Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.