

GERAÇÃO Z - DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Fabiana Pegoraro SOARES¹

Wagner Costa RIBEIRO²

RESUMO

Pensando sociedade de consumo, educação escolar, ensino de Geografia e sustentabilidade, este trabalho traz uma discussão sobre a importância da formação das novas gerações para um mundo mais sustentável. Nascida na era digital, a Geração Z possui acesso a uma vasta quantidade de informações a uma velocidade muito elevada e é vista com grande potencial a ser explorado pelo mercado voltado ao consumo. Diante disso, esse artigo tem o objetivo de discutir e reforçar a importância de uma educação escolar voltada para a sustentabilidade para que o educando possa refletir sobre sua posição e seu comportamento na sociedade, possibilitando uma mudança de postura. Para tanto, o texto expressa um conjunto de experiências didáticas aplicadas em duas escolas, uma pública e outra privada. A reflexão sobre elas, sob o ponto de vista da Geografia, foi embasada na literatura sobre sociedade de consumo, educação ambiental e para a sustentabilidade e Geração Z. Foi analisado um grupo com 247 alunos, de 9º ano de Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Entre os resultados apresentados, pode-se concluir que há um longo caminho a ser percorrido quando se trata de educação ambiental e educação para a sustentabilidade nos casos estudados.

Palavras chave: Geração pós-digital. Sociedade de consumo. Educação Ambiental.

¹ Doutoranda em Geografia Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Membro do Grupo de Pesquisa em Geografia Política e Meio Ambiente do Laboratório de Geografia Política do Departamento de Geografia da USP.

² Professor Titular do Departamento de Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Z GENERATION: CHALLENGES OF EDUCATION FOR SUSTAINABILITY

ABSTRACT

Thinking about consumer society, environmental education and Geography at school and sustainability, this work brings us a discussion about the importance in the new generation formation for a more sustainable world. Born in the digital era, Z generation has access to a large amount of information in a very high velocity. That's why it has been seen with a great potential to be explored by the consumer market. Therefore, this article aims to discuss and increase the importance of a school education focused on sustainability so that the student can reflect on their position and behavior in the consumer society, enabling a change of attitude. To this end, the text expresses a set of didactic experiences applied in two schools, one public and the other private. The reflection on them, from the point of view of Geography, was based on the literature on consumer society, environmental education and for sustainability and Generation Z. A group with 247 students, from the 9th grade of elementary school to the 3rd grade of the High School was analyzed. Among the results presented, it can be concluded that there is a long way to go when it comes to environmental education and education for sustainability in the cases studied.

Keywords: Post-digital generation. Consumer society. Environmental education.

1 INTRODUÇÃO

Diante da chamada Revolução 4.0, observam-se mudanças muito intensas na sociedade contemporânea, entre elas o surgimento de inovações tecnológicas e o descarte de objetos e técnicas rapidamente. Ao mesmo tempo, as gerações³ populacionais também foram mudando e a que nasceu nesse contexto de alta velocidade chamada de Geração Z.

Nascidos a partir de 1990, trata-se de uma geração que não se deslumbra frente aos rápidos avanços tecnológicos. O mesmo comportamento não se observa diante de bens de consumo, cujo desejo é criado artificialmente (BOURDIEU, 2003).

O consumo também ganhou uma velocidade maior: talvez nunca na história da humanidade tenha sido tão rápido o processo de criar, consumir e descartar. Dentro deste contexto, torna-se imprescindível discutir o papel da educação escolar na busca por alternativas para educar as novas gerações para um mundo mais sustentável.

Com base em exemplos de projetos de educação para a sustentabilidade em escolas paulistas, desenvolvidos sobretudo pelas áreas de Geografia e Biologia, este trabalho tem como objetivos apresentar algumas características de comportamento da geração Z e reforçar a importância de uma educação escolar que tenha real significado para os estudantes, que possa levar a uma reflexão sobre os hábitos de consumo e que possa ser incorporada aos seus ideais e ao seu estilo de vida.

O texto expressa um conjunto de experiências didáticas aplicadas em duas escolas de diferentes níveis de ensino. A reflexão sobre elas, sob o ponto de vista da Geografia, foi embasada na literatura sobre sociedade de consumo, educação ambiental e para a sustentabilidade e Geração Z. Além disso, foi analisado um grupo com 247 alunos, de 9º ano de Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, que não precisavam se identificar, que responderam um questionário aplicado por professoras de Geografia em uma das unidades de uma escola privada de grande porte localizada no bairro do Morumbi, São Paulo, e também em uma escola pública estadual localizada no bairro Jaguaribe, em Osasco.

Para compreender melhor os sujeitos da pesquisa e apreender a visão desse segmento populacional, adotou-se o seguinte procedimento: a partir de levantamento bibliográfico e leitura prévia, foi elaborado um questionário envolvendo questões sobre padrões de consumo e

3 “No sentido mais limitado, uma geração é um grupo de indivíduos que ocupam a mesma posição em um sistema de parentesco. [...] Os demógrafos usam esse enfoque para definir geração como o número de anos transcorridos entre o nascimento de um grupo de pessoas e o nascimento de seus filhos. [...] Os valores numéricos da extensão média variam, em limites muito estreitos, em torno de 29 anos”. (JOHNSON, 1997, p. 116).

sobre a experiência particular do respondente com relação à educação para a sustentabilidade em sua vida escolar.

Esse conjunto de preocupações é exposto em quatro partes. Na primeira, apresenta-se uma reflexão sobre a sociedade de consumo. A segunda, trata da Geração Z nesse contexto. Em seguida, aborda-se a educação para a sustentabilidade, inclusive no Brasil, e são apresentados os casos analisados à luz da metodologia descrita acima. Por fim, o leitor encontrará as conclusões que apresentam uma relação entre a Geração Z e o modelo hegemônico de inserção pelo consumo e a importância da educação escolar e da Geografia enquanto componente escolar diante deste quadro.

2 A SOCIEDADE DE CONSUMO

O consumo é uma das principais características da sociedade capitalista e há a discussão de que este vem sendo potencializado pelo avanço tecnológico. De acordo com Santos, B. S. (1994, p. 265) principalmente nos países de renda mais elevada, “a sociedade capitalista evoluiu gradualmente para uma sociedade de lazer. O desenvolvimento tecnológico tem permitido ganhos tais de produtividade que o nível de vida e o tempo livre podem aumentar conjuntamente”. Esse aumento do nível de vida e do tempo livre favorecem o consumismo, ou seja, o comportamento de consumir produtos em uma quantidade muito além das necessidades básicas de sobrevivência. No que se refere aos conceitos de sociedade de consumo, Baudrillard (1995, p. 40) apresenta:

[...] uma definição do “consumo” como “consumição”, isto é, como desperdício produtivo – perspectiva inversa da do “econômico”, fundado na necessidade, e na acumulação e no cálculo em que, pelo contrário, o supérfluo precede a necessário e em que a despesa precede em valor (se é que não no tempo) a acumulação e apropriação.

Santos, B. S. (1994, p. 267) também descreve a relação entre o consumismo e a produção industrial:

[...] a centralidade do trabalho e da produção, ao invés de diminuir, tem de fato aumentado. E a razão para isto reside na crescente mercadorização da satisfação das necessidades e na cultura que lhe está associada e a legítima – o consumismo. Através dele, o crescimento infinito da produção ocorre simetricamente com o crescimento infinito do consumo e cada um deles alimenta-se do outro.

Dessa forma, pode-se afirmar que o modelo de sociedade hegemônico preza pelo ‘bombardeio’ de informações sobre produtos, a criação da necessidade do consumo e a ‘vinculação’ de que haverá um sentimento de felicidade e satisfação, em caso de acesso a eles.

Segundo Santos, M. (1998, p. 40) “vivemos dominados pelo consumismo selvagem, indefesos quanto às manipulações de indústrias e de intermediários, inermes diante das práticas de obsolescência”. O autor afirma que atualmente o consumo é o ópio do povo, sendo os shopping-centers e os supermercados os templos modernos. E Mezsaros (2006, p. 670) ainda aponta que, diante da obsolescência e do avanço tecnológico, há uma falsa alegação de economia de recursos materiais e um crescente desperdício como “por exemplo, o ‘escritório informatizado sem papel’, que consome cinco vezes mais papel do que antes”.

Na sociedade de consumo, consumir além das necessidades é algo que está relacionado a valor. Desde a Revolução Industrial o capitalismo se fortaleceu e, de acordo com O’Connor (2000, p. 33), a menos que o capital “mude seu rosto de maneira que se torne irreconhecível para banqueiros, gerentes financeiros, investidores de risco e gerentes em geral”, não há a possibilidade de um capitalismo sustentável (nem em si mesmo, nem ecologicamente). Como princípio básico, para que o sistema capitalista se reproduza é necessário manter o consumo: uma vez consumido o produto, este faz circular um capital, parte do qual será utilizado pela indústria para produzir novos produtos a serem consumidos. Daí a necessidade de se criar valor e obsolescência estética (perceptiva) sobre esses produtos, como aponta Jameson (2001). Le Billon (2001, p. 565) cita um exemplo elucidativo sobre a criação artificial de valor:

Diamantes provêm um dos melhores exemplos de material inútil, exceto para a indústria de corte e propriedades abrasivas, construído (economicamente e discursivamente) como um dos recursos de maior valor através da manipulação dos mercados por um cartel e da manipulação de símbolos tais como pureza, amor e eternidade, através do marketing [...] Essas construções sociais podem envolver fatos tais como o diamante atualmente não ser reconhecido apenas como ‘o melhor amigo de uma garota’ – como os slogans de marketing do cartel sul-africano de diamantes De Beers anunciam – mas também o ‘melhor amigo’ dos conflitos que trouxeram ruínas a países como Angola, república Democrática do Congo ou Serra Leoa.

Além disso, Baudrillard (1995, p. 10) afirma que o consumo de bens pode ser visto como fruto de uma diferenciação, “é uma função social de prestígio e de distribuição hierárquica”. De acordo com o autor, o valor de troca supera a simples necessidade, o valor de uso, fornecendo a possibilidade de distinção social e de uma ideologia a ela ligada. Assim, o objeto não é somente uma função da necessidade: uma verdadeira análise deve levar em conta os motivos de sua existência, o significado atribuído à troca (BAUDRILLARD, 1995).

Para Baudrillard (1995), os objetos – e os usos a eles atribuídos – são símbolos de uma ascensão social, uma necessidade de inserção a um determinado grupo. Dessa forma, o consumo deixa de estar relacionado à satisfação de uma necessidade para se tornar a obtenção de um objeto de valor atribuído e reconhecido por um determinado grupo social.

Baudrillard ainda afirma que, quando uma camada menos abastada consegue ter acesso a um bem (objeto, vestuário, uma moda) que era exclusivo de uma classe com mais recursos, esta substitui esse objeto por outro de maior valor. Dessa forma, o reconhecimento de alguém enquanto ser social deixa de estar relacionado aos seus ideais e passa a estar relacionado à propriedade de objetos valorados (e efêmeros). Como resultado dessa lógica, de acordo com Santos, B. S. (1994), grande parte da população mundial não está inserida, de fato, na sociedade de consumo, mas tampouco está fora dela: lógica consumista desvia as relações interpessoais para as relações entre pessoas e objetos.

O problema da saturação do mercado com que o capitalismo recorrentemente se confronta tem sido resolvido pelo desenvolvimento de novos produtos, pela abertura de novos mercados, pela promoção do consumo ligada à publicidade e ao crédito ao consumo. [...]. Está-se a criar assim uma ideologia global consumista que se propaga com relativa independência em relação às práticas concretas de consumo de que continuam arredadas as grandes massas populacionais da periferia. Essas são duplamente vitimizadas por este dispositivo ideológico: pela privação do consumo efetivo e pelo aprisionamento no desejo de o ter. Pior que reduzir o desejo ao consumo é reduzir o consumo ao desejo do consumo. Essa dupla vitimização é também uma dupla armadilha. Por um lado, nem o desenvolvimento desigual do capitalismo, nem os limites do ecossistema planetário permitem a generalização a toda a população mundial dos padrões de consumo que são típicos dos países centrais. Por isso, a globalização da ideologia consumista oculta o fato de que o único consumo que essa ideologia torna possível é o consumo de si própria (SANTOS, B. S. ,1994, p. 270).

A valorização do objeto ligada às ações de propaganda e marketing desperta o desejo de ter o objeto, de ser reconhecido (pelas camadas sociais mais altas) e de se sentir inserido na sociedade. Porém, o sistema capitalista não prevê a inserção de todos e nem a igualdade de consumo. Além disso, o próprio planeta não suportaria a exploração de recursos para garantir

essa igualdade e nem o descarte dos objetos sem uso. Assim, torna-se imprescindível rever os padrões de consumo, educando as novas gerações para uma nova cultura e um novo comportamento diante do desejo e do objeto em si.

3 GERAÇÃO Z E SOCIEDADE DE CONSUMO

A literatura não tem uma data específica para o nascimento das primeiras pessoas da Geração Z. Alguns autores classificam-na como nascidos a partir do início dos anos 1990, outros, a partir de meados de 1990, conforme mostra o quadro a seguir (quadro 1). Porém, há uma concordância de que a Geração Z é a primeira geração que nasceu na era digital.

Geração	Autores	Nascimentos
Tradicional/Silver Streakers	Vasconcelos et al. (2009)	Antes de 1945
	Levy e Weitz (2000)	Antes de 1946
Baby Boomers	Osajima et al. (2010); Shah (2009)	1941 a 1960
	Vasconcelos et al. (2009)	1946 a 1964
	Wada; Carneiro (2010)	1946 a 1964
	Levy e Weitz (2000)	1946 a 1964
Geração X	Osajima et al. (2010); Shah (2009)	1961 a 1976
	Vasconcelos et al. (2009)	1965 a 1977
	Hudson (2010); Wada; Carneiro (2010)	1965 a 1981
	Levy e Weitz (2000)	1965 a 1976
Geração Y	Osajima et al. (2010); Shah (2009)	1977 a 1992
	Vasconcelos et al. (2009)	Após 1978
	Wada; Carneiro (2010)	1982 a 2000
	Mowen; Minor (2003)	1980 a 1995
	Levy e Weitz (2000)	1977 a 1988
Geração Z	Osajima et al. (2010); Shah (2009)	Após 1992
	Wada; Carneiro (2010)	Após 2001
	Mowen; Minor (2003)	Após 1996
	Levy e Weitz (2000)	1989 a 2010

Quadro 1: Gerações e seus anos de nascimento de acordo com diferentes autores.
Adaptado de SCHARF, E. R., ROSA, C. P. e OLIVEIRA, D. (2012) e CERETTA, S. B. e FROEMMING, L. M. (2011)

Segundo Levenfus (2002), a Geração Z foi assim chamada pelo seu comportamento de *zapear*, ou seja, de utilizar várias ferramentas e plataformas tecnológicas ao mesmo tempo (como internet, televisão, *smartphones*, vídeo, música, redes sociais e jogos, por exemplo), sem se deter muito tempo em nenhuma delas, além de ter acesso a todo tipo de informação sem sair do próprio quarto.

Com o mundo à sua disposição por meio de um computador ou *smartphone* com conexão à internet, essa geração já foi incorporada pelo mercado. Uma pesquisa sobre Geração Z realizada pela empresa de marketing voltado às companhias *Millenials, FutureCast/Barkley Inc.*, deixa isso muito claro. De acordo com a pesquisa da empresa, divulgada em 2017, a Geração Z seria composta por adolescentes até 20 anos de idade que integram um mercado consumidor poderoso, gerando por volta de US\$44 bilhões de gastos por ano e, por isso, estão na mira de publicitários e marcas que têm que repensar suas estratégias constantemente, para se manter no mercado (BARKLEY INC. AND FUTURECAST, LLC, 2017).

Em outras palavras, a geração que ‘nasceu *online*’ está extremamente exposta à sociedade de consumo desde muito cedo, sendo submetida às propagandas (que ditam suas ‘necessidades’ e as persuadem às compras) e ao direcionamento causado pelos algoritmos de busca nas redes sociais. A mesma empresa elaborou uma linha do tempo, relacionando a Geração Z às marcas que ofereceram acesso ao mundo digital a ela (ver figura 1).

Nas buscas na internet sobre Geração Z, são encontrados principalmente trabalhos relacionados à sua chegada no mercado de trabalho, sua consequente influência no mundo corporativo e à sua capacidade de consumo. Em uma sociedade na qual as pessoas nascem não sendo vistas como cidadãs e sim como consumidoras, deve-se ressaltar que uma educação para o não-consumismo é urgente e necessária, sendo essa urgência evidenciada pelo gráfico de preocupação ambiental elaborado de acordo com a pesquisa da Barkley, evidenciando que a Geração Z nos Estados Unidos da América tem demonstrado menor preocupação como o ambiente do que a geração anterior (*Millenials*) (ver figura 2).

LINHA DO TEMPO DA GERAÇÃO Z POS-DIGITAL

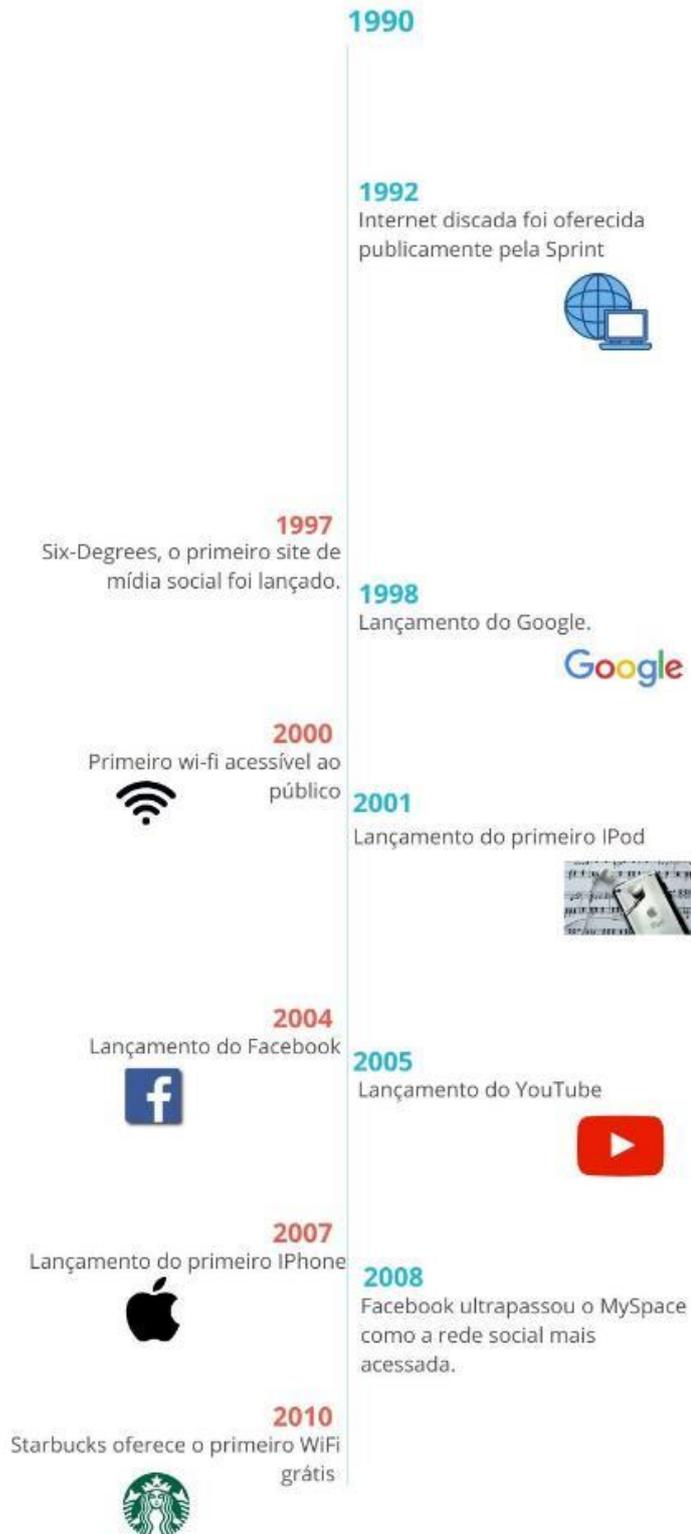


Figura 1: Linha do tempo digital da Geração Z

Traduzido e adaptado de: BARKLEY, INC. AND FUTURECAST, LLC. 2017.

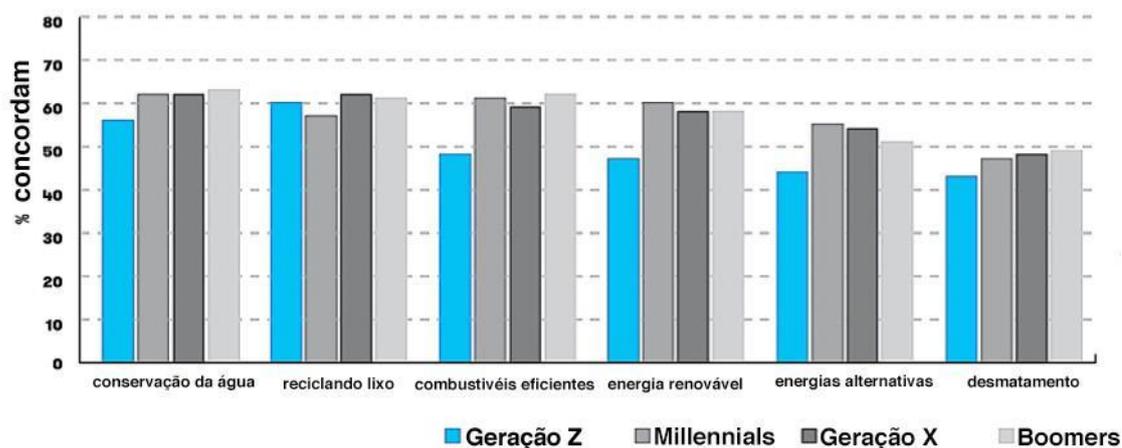


Figura 2: Gráfico de preocupação ambiental por geração
Traduzido de: BARKLEY INC. AND FUTURECAST, LLC. 2017.

O gráfico mostra que a preocupação ambiental da Geração Z nos Estados Unidos é menor do que as gerações anteriores, exceto quando se trata de reciclagem de lixo. Ou seja, a geração conectada, que tem fácil acesso à informação, parece ser mais individualista e menos consciente com relação às questões ambientais.

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O VIÉS PARA A SUSTENTABILIDADE: BREVE HISTÓRICO

A partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e o Meio Ambiente Humano, ocorrida em Estocolmo, em 1972, as discussões internacionais sobre ambiente se tornaram mais frequentes. Em 1975, a UNESCO promoveu o Encontro de Belgrado para discutir educação ambiental e, como resultado deste encontro, foi produzida a Carta de Belgrado, o primeiro documento sobre o tema.

Em 1977, a UNESCO realizou em Tbilisi, na então URSS, a primeira Conferência Mundial sobre Educação Ambiental, após a realização de inúmeras outras em nível regional, nos diferentes continentes. No relatório do encontro, pode-se perceber que o conceito de meio ambiente, anteriormente relacionado apenas aos aspectos físicos e biológicos, passa a englobar também os ambientes social, econômico e tecnológico, os problemas ambientais são tratados como resultado de fatores socioeconômicos e, portanto, juntamente aos problemas ligados ao desenvolvimento, precisariam “ser tratados com um espírito de solidariedade e justiça” (UNESCO, 1977, p. 6).

Outro evento marcante envolvendo as questões ambientais foi a publicação do relatório *Nosso Futuro Comum*, conhecido como Relatório Brundtland, em 1987, que traz uma definição sobre o termo desenvolvimento sustentável como aquele “que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazer suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46). Essa definição foi norteadora da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio-1992) e mudou o rumo das discussões institucionais sobre ambiente e educação ambiental.

Pode-se afirmar que, de Estocolmo-1972 a Rio-1992, o conceito de ambiente e de educação ambiental foi se transformando e passou a considerar também as questões relacionadas ao desenvolvimento econômico (REIGOTA, 1994). Kopnina e Meijers (2014) apontam que, até os anos 1970, o conceito de ambiente estava ligado à natureza, ao capital natural e ao valor das espécies não-humanas mas, a partir daí, outros conceitos de ambiente foram surgindo, incluindo as sociedades humanas. Na década de 1990, as discussões internacionais institucionais sobre educação ambiental foi tomando cada vez mais um viés de educação para o desenvolvimento sustentável ou para a sustentabilidade⁴.

Gadotti (2012, p. 81) aponta que o tema da Educação para o Desenvolvimento Sustentável apareceu pela primeira vez na III Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, realizada em Tessalônica, Grécia, em 1997, “associado à educação ambiental, em função da retomada do capítulo 36 da Agenda 21, aprovada na Rio-92”. Ainda segundo o autor, na Rio+10, realizada em Johannesburgo, 2002, a educação ambiental foi associada às três dimensões do desenvolvimento sustentável, como uma estratégia de governabilidade. Entre 2005 a 2014, a UNESCO lançou a Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, cujo Plano Internacional de Implementação (UNESCO, 2005) apresentou três áreas envolvidas no conceito de desenvolvimento sustentável: sociedade, meio ambiente (enquanto ambiente físico) e economia.

O documento apresenta o conceito de sustentabilidade, sem relacioná-lo a desenvolvimento econômico:

⁴ ‘Educação para o desenvolvimento sustentável’ diferencia-se de ‘educação para a sustentabilidade’ pelo fato de que o termo ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de crescimento socioeconômico, conforme apontam diversos autores que discutem desenvolvimento sustentável, a saber: Herculano (1992), Rodrigues (1993), Ribeiro (1996), Gonçalves (2005), Lotz-Sisitka (2004), Sauv e, Berryman e Brunelle (2007), Rodriguez e Silva (2010) e Gadotti (2012).

Sustentabilidade refere-se às maneiras de se pensar o mundo e as formas de prática pessoal e social que levam a:

- indivíduos com valores éticos, autônomos e realizados;
- comunidades construídas em torno de compromissos coletivos, tolerância e igualdade;
- sistemas sociais e instituições participativas, transparentes e justas; e
- práticas ambientais que valorizam e sustentam a biodiversidade e os processos ecológicos de apoio à vida. (UNESCO, 2005, p. 30).

No mesmo documento, a UNESCO (2005, p. 46) publica que “a educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental”, sendo que a educação ambiental deveria ser considerada apenas a parte de um tripé que envolve também fatores socioculturais e sociopolíticos.

É importante ressaltar que, no presente artigo, adota-se o conceito proposto por Sauvé (2005), que trata a educação para a sustentabilidade como uma das correntes da educação ambiental a partir do princípio do desenvolvimento sustentável e baseia-se em ideias como a associação entre desenvolvimento econômico e conservação dos recursos naturais e a educação ambiental como ferramenta para a utilização racional destes recursos.

Outro ponto atrelado à busca por uma sociedade mais sustentável foi o estabelecimento, na Cúpula do Milênio, organizada pela ONU no ano 2000, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Os ODM eram oito objetivos que tinham como foco principal a redução da pobreza e prazo de encerramento em 2015. Em setembro de 2015 durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, foi anunciada, na Assembleia Geral da ONU em Nova York, uma nova campanha: a Agenda para 2030 e os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O processo foi acordado pelos Estados-membros e contou com a participação de grupos da sociedade civil. A agenda reflete os novos desafios de desenvolvimento e está ligada ao resultado da Rio + 20 – a Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável – que foi realizada em junho de 2012 no Rio de Janeiro, Brasil.

Segundo a ONU (2019), as principais metas dos ODS são a erradicação da pobreza, a paz e a prosperidade para as gerações atuais e futuras, por meio de ações e parcerias entre todos os países, desenvolvidos e subdesenvolvidos, promovendo o desenvolvimento sustentável sem deixar ninguém para trás. Todos os dezessete itens dos ODS são multidisciplinares, permitem relação entre si e podem ser diretamente ligados à questão da educação para a sustentabilidade.

Porém, relacionada a esses objetivos, uma questão pode ser levantada: como pensar em ‘crescimento econômico inclusivo e sustentável’, como apresentado, por exemplo, no ODS 8, ou em ‘consumo e produção responsáveis’, como apresentado no ODS 12, em um mundo

capitalista baseado em desigualdades e consumismo? Ou, como problematizou O'Connor (2000), é possível um capitalismo sustentável?

Educar para a sustentabilidade requer muitas reflexões. É necessário repensar, sobretudo, os ideais de desenvolvimento e crescimento do mundo capitalista, considerar suas desigualdades e rever os padrões de consumo.

4.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Apesar de haver discussões anteriores, no Brasil, a educação ambiental foi instituída legalmente pela Política Nacional de Educação Ambiental apresentada na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, 22 anos após a Conferência de Tbilisi (1977), onde foram definidos objetivos, características, recomendações e estratégias da Educação Ambiental. Esta lei ainda é válida e não há apontamentos legais da substituição do termo 'ambiental' por 'para a sustentabilidade'.

Dentre os direcionamentos da lei para educação ambiental no Brasil, podem ser destacados alguns pontos importantes.

No seu CAPÍTULO I, são definidos os conceitos, os envolvidos e a importância da educação ambiental no âmbito nacional:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999).

A Seção II da mesma lei refere-se à questão da Educação Ambiental no Ensino Formal, ou seja, aquele que deve ser realizado em ambiente escolar, destacando-se aqui os artigos 9º e 10º que determinam que esta ocorra em todos os níveis da educação (Educação Básica, Educação Superior, Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos), que seja desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente e que não seja implantada como disciplina específica (BRASIL, 1999).

Dessa maneira, pode-se perceber que há no país uma preocupação legal com educação ambiental e, principalmente, que ela atinja todos os níveis escolares. Porém, a lei não aponta direções. Por um lado, permite uma abertura ao professor que pode relacionar a educação

ambiental à sua comunidade escolar. Por outro, não cria parâmetros mínimos a serem seguidos e metas a serem alcançadas, o que pode tornar o trabalho ineficiente.

Tassara et al. (2001, p. 31) afirma que “o conceito de educação ambiental é complexo, abstrato e dificilmente compartilhado, porque não está abrangentemente explicitado”, além de se tratar de um tema extremamente amplo e com enfoque interdisciplinar entre as ciências naturais e sociais. Para Gomes (2017), um dos problemas, sobretudo no que diz respeito à área do ensino de Geografia, é que há uma certa fragilidade no que compete à problematização do conceito de natureza e de ambiente, comumente ligada a visões superficiais advindas do senso comum. Nesse sentido, a natureza precisaria ser vista também como dado social, ligada às práticas sociais, vencendo a ultrapassada dicotomia ‘sociedade humana x natureza’, que trata o ser humano como um elemento à parte do meio natural.

Para Reigota (1991), a educação ambiental está obrigatoriamente relacionada à educação política e aos fundamentos de cidadania e ética, portanto, a valores relacionados à coletividade e, para Jacobi (2003), as práticas de educação ambiental podem garantir meios de criar novos estilos de vida e promover uma consciência ética que questione o atual modelo de desenvolvimento. Dessa forma, a Geografia, por abordar as relações entre a sociedade e a natureza e as transformações que essas relações causam no espaço, pode contribuir para este debate. Uma breve reflexão de como esse trabalho ocorre na prática escolar brasileira é apresentada a seguir, a partir de dois casos estudados.

4.2 OS CASOS

Pensando em educação ambiental e educação para a sustentabilidade ligadas às discussões e estudos internacionais para um futuro próximo, torna-se imprescindível a participação da chamada Geração Z nessa discussão.

Neste trabalho, inicialmente refletiu-se sobre a importância de capturar o entendimento da Geração Z diante desses temas. Para se obter uma amostra, aplicou-se um questionário, que foi respondido por 247 jovens e adolescentes da Geração Z, estudantes entre o 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, sendo 119 de uma escola privada do bairro do Morumbi, em São Paulo e 128 de uma escola estadual do bairro Jaguaribe, em Osasco (estado de São Paulo).

Além da localização, outras diferenças que podem ser apontadas entre os dois grupos estão relacionadas à renda familiar e à escolaridade do maior responsável por essa renda. Na

escola privada, 63% dos respondentes afirmam possuir renda familiar acima de dez salários mínimos. Desse total, 52,1% apresentava renda composta por 2 pessoas e 23,5% por apenas 1 pessoa. Quanto ao nível de escolaridade, 55,5% afirmam que o maior responsável pela renda possui pós-graduação e 27,7% ensino superior completo.

Na escola pública, 73,4% dos respondentes afirmam possuir renda familiar entre 1 a 5 salários mínimos e 18,8% renda menor que 1 salário mínimo. A composição da renda familiar estava assim distribuída: 35,2% composta por duas pessoas, 28,1% apenas uma pessoa, 19,5% composta por três pessoas e 17,2% composta por mais de três pessoas. Quanto ao nível de escolaridade, 32,8% afirmam que o maior responsável pela renda possui ensino médio completo, 18% superior completo e 4,7% pós-graduação.

Do total de respondentes, 84,9% (101 pessoas) dos alunos da escola pública e 78,9% (101 pessoas) dos alunos da escola privada, consideram celular com internet um item indispensável na vida. Em segundo lugar, na escola privada, estão os fones de ouvido (64 respostas), enquanto na escola pública está o computador/notebook (34 respostas), mas seguido de perto pelos fones de ouvido (31 respostas). A televisão teve 28 respostas em ambos os questionários (representando 23,5% na escola privada e 21,9% na escola pública)⁵.

Diante da pergunta: Você se considera consumista? (ver figura 3), 74,2% dos respondentes afirmam que “sim” ou “talvez” na escola pública e 74,8% na escola privada. Porém, diante da pergunta: Antes de comprar algo, você avalia a real necessidade do objeto? (ver figura 4), apenas 2,5% na escola privada e 8,6% na escola pública afirmam que “não”. Percebe-se assim, uma incoerência de ideias: a maioria se classifica como consumista, mas afirma avaliar a real necessidade de um objeto ao comprá-lo. Uma possível hipótese para esta incoerência seja que o conceito de consumismo não esteja claro ou a avaliação das necessidades esteja sendo influenciada por fatores externos (propaganda, promoções...).

Ao mesmo tempo, 32,8% na escola pública (42 respondentes) e 19,3% na escola privada (23 respondentes) afirmam que não refletem sobre seu consumo, desperdício e geração de lixo (ver figura 5), um número significativo para uma geração que nasceu na era digital, diante de tantas informações e discussões sobre o tema. Além disso, é possível perceber um número muito maior de respondentes que não realizam a referida reflexão na escola pública.

⁵ O respondente poderia assinalar mais de uma opção.



Figura 3: Gráficos gerados a partir da pergunta: “Você se considera consumista?”

Fonte: Elaborado pelos autores.



Figura 4: Gráficos gerados a partir da pergunta: “Antes de comprar algo, você avalia a real necessidade do objeto?”

Fonte: Elaborado pelos autores.

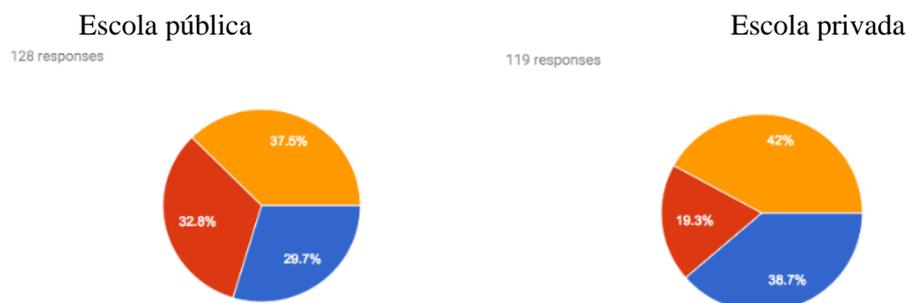


Figura 5: Gráficos gerados a partir da pergunta: “Você reflete sobre seu consumo, desperdício e geração de lixo individual?”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante da pergunta: Com que frequência você troca de celular?, 58,6% dos respondentes da escola pública e 44,5% dos respondentes da escola privada afirmam que “apenas quando o anterior quebra ou é roubado”. Porém, ainda há um índice relativamente elevado (34,4% na escola privada e 21,8% na escola pública) que afirma trocar de aparelho celular a cada dois ou três anos, mesmo possuindo um modelo anterior ainda funcionando. Isso

pode estar ligado à questão de prestígio e distinção social associados a um bem de consumo, proposta por Baudrillard (1995) e discutido aqui anteriormente.

Outro índice preocupante está relacionado à educação ambiental no ambiente escolar. Na escola pública, 44,5% dos respondentes afirmam que não sabem se na sua escola há projetos de educação ambiental, 43,8% afirmam que esses projetos não existem e 5,5% afirmam que talvez exista algum projeto voltado para educação ambiental na escola (ver figura 6). Apenas 8 alunos (6,3%) afirmam conhecer algum projeto relacionado ao tema na escola em que estudam. Entre os projetos citados por estes alunos estão apenas a reciclagem⁶ e combate à dengue.

Diferente do quadro da escola pública, na escola privada 30,3% (36 alunos) disseram conhecer os projetos de educação ambiental propostos pela instituição. Ainda assim, a maior parte dos alunos (28,6%) afirma que a escola talvez tenha algum projeto ou diz não saber se isto existe (27,7% dos respondentes). Apenas 13,4% dos alunos afirmam que não existem projetos de educação ambiental na escola. Entre os projetos citados pelos alunos estão a separação do lixo reciclável, coleta de pilhas, cartazes educativos espalhados pela escola e a existência de um ‘núcleo ecológico’, citado por 7 alunos. Observa-se que, mesmo existindo um ‘núcleo ecológico’ dentro da instituição, este é pouco efetivo pois, apenas 7 alunos (entre 119) se lembraram da existência dele.



Figura 6: Gráfico gerado a partir da pergunta: “A escola onde você estuda tem projeto de educação ambiental?”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ressalta-se aqui que é possível verificar em ambas as escolas um viés conservacionista para a educação ambiental, voltado principalmente para a gestão do lixo (SAUVÉ, 2005). Tanto na escola pública quanto na privada, entre os projetos de educação ambiental lembrados, o mais citado é a coleta seletiva de lixo para reciclagem. Porém, pode-se questionar a efetividade deste

⁶ Nenhum aluno detalhou os projetos de reciclagem, portanto não há como saber se há coleta seletiva na escola ou se esses projetos ocorrem apenas na forma de conscientização.

tipo de projeto quando 82% dos respondentes da escola pública e 46,3% da escola privada afirmam que não separam lixo para coleta seletiva no seu dia a dia ou o fazem “às vezes” (ver figura 7).



Figura 7: Gráfico gerado a partir da pergunta: “Você separa lixo para coleta seletiva?”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outros exemplos de ações relacionadas à educação ambiental citadas pelos respondentes da escola privada foram viagens de estudo do meio para ‘áreas naturais’, aulas sobre educação ambiental e consumo nas disciplinas de Ciências/Biologia, Geografia, História e Inglês, campanha para a substituição de copos plásticos, trabalhos de arte com materiais recicláveis e compostagem.

Apesar de não reconhecer os projetos de educação ambiental em sua escola, ou reconhecer apenas o projeto de reciclagem (e mesmo assim não separar o lixo para coleta seletiva), 50% dos alunos da escola pública consideram que esses projetos são “muito efetivos” para o seu dia a dia (ver figura 8). A reflexão sobre esses dados leva às seguintes perguntas: os alunos estão entendendo os objetivos do projeto que citaram? Compreendem o significado do termo ‘efetivo’?

Na escola privada, 27,7% dos alunos consideram os projetos de educação ambiental “muito efetivos” para o seu dia a dia, enquanto 28,5% os consideram pouco ou nada efetivos.



Figura 8: Quanto você considera os projetos de educação ambiental escolares efetivos para a sociedade?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por fim, pode-se concluir que há um longo caminho a ser percorrido quando se trata de educação ambiental e educação para a sustentabilidade nos casos estudados. As ideias e intenções existem, mas tornam-se ineficazes. Além disso, verificou-se uma disparidade entre escola pública e privada em relação ao trabalho com educação ambiental, sendo que a escola privada parece se apropriar do tema mais como marketing do que como ferramenta de conscientização. Ao que parece, o consumo e o desperdício continuam vencendo a sustentabilidade.

5 CONCLUSÕES

A Geração Z é composta atualmente por adolescentes e jovens adultos nativos digitais que cresceram em um mundo de informações rápidas e efêmeras graças aos avanços tecnológicos propiciados pela Revolução 4.0.

Vistos pelo mercado como consumidores em potencial, são alvo de pesquisas de grandes corporações e também das propagandas nos meios de comunicação, nas quais são bombardeados com anúncios de celulares, roupas e calçados ou qualquer outro objeto identificado em buscas pela internet e filtrados pelos algoritmos.

Inseridos desde o nascimento na sociedade de consumo, precisam ser educados para a cidadania e para a sustentabilidade, tendo assim a educação formal (escolar) um papel extremamente importante nessa formação.

Como resultado de um questionário aplicado, pode-se observar que, apesar da disparidade de renda e de escolaridade dos responsáveis pela renda, há diversos pontos em comum no comportamento dos respondentes: em ambos os casos, a maioria considera o celular com internet um item indispensável, enquanto poucos consideram a televisão; além disso, a

maioria se considera consumista, apesar de também afirmar avaliar a real necessidade de um objeto ao comprá-lo. Também, foi identificado que mais da metade dos respondentes, em ambas as escolas, desconhece os projetos de educação ambiental e para a sustentabilidade em seu local de estudo.

Diante das respostas coletadas pode-se questionar se esses projetos escolares realmente atingiram seus objetivos. Se o projeto existe dentro de uma escola e o aluno desconhece, há de se refletir sobre as causas deste desconhecimento.

Um dos motivos para a banalização do tema pode ser a ausência de regulamentação da educação para a sustentabilidade no currículo escolar: ela normalmente acontece nas entrelinhas ou em paralelo às disciplinas afins. Jacobi (2003), aponta a necessidade de uma educação que crie novas atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e que estimule a mudança de valores individuais e coletivos. Certamente isso exige uma articulação interdisciplinar e a Geografia pode ter um papel de destaque nesse processo, dado seu caráter integrador.

Do ponto de vista da Geografia, ao se pensar o papel dos componentes curriculares escolares na educação para a sustentabilidade, enquanto ciência da relação sociedade humana e natureza, esta pode contribuir efetivamente durante a formação escolar para uma reflexão sobre as questões ambientais e sua espacialização, para uma análise sobre a sociedade de consumo e sobretudo, para incentivar que o aluno se transforme em um agente de mudança, em diversas escalas.

A sociedade voltada para o consumo é organizada, articulada e tem as mídias à sua disposição. A educação para a sustentabilidade parece ser apenas um discurso. Por isso, é importante refletir sobre como educar para um mundo sustentável. E não apenas refletir, mas tornar essa educação efetiva para que as próximas gerações sejam mais conscientes quanto ao consumo, o descarte e sua responsabilidade socioambiental.

6 REFERÊNCIAS

BARKLEY, Inc. and FUTURECAST, Llc. **Getting to know Gen Z: How the pivotal generation is different from Millennials**. 2017. Disponível em: <http://www.millennialmarketing.com/wp-content/uploads/2016/12/FutureCast_The-Pivotal-Generation-7.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2003.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CERETTA, S. B.; FROEMMING, L. M. **Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente**. In: Repositório Científico - raUnP, ano III, n. 2. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view/70>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso Futuro Comum**. Editora da Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1991.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GOMES, V. C. F. **A questão ambiental no ensino de Geografia: da relação sociedade-natureza às possibilidades de leitura crítica do espaço**. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia. v. 7, n. 13, p. 382-399, Campinas, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/368>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

HERCULANO, S. C. Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: GOLDENBERG, M. (Org.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1997.

KOPNINA, H.; MEIJERS, F. **Education for sustainable development (ESD):** Exploring theoretical and practical challenges. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, v. 15 Issue: 2, p.188-207, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2012-0059>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

LE BILLON, P. **The political ecology of war:** natural resources and armed conflicts. Political Geography, n.20. UK: Pergamon, 2001.

LEVENFUS, R. S. Geração Zapping e o sujeito da orientação vocacional. In: Levenfus, R. S. e Soares, D. H. P. **Orientação vocacional/ocupacional, novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOTZ-SISITKA, H. **Positioning southern African environmental education in a changing context.** Share-Net and SADC REEP, Rhodes University, South Africa, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316740404_Positioning_southern_African_environmental_education_in_a_changing_context>. Acesso em: 04 fev. 2019

MESZAROS, Y. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

O'CONNOR, J. **¿Es posible el capitalismo sostenible?** In: Papeles de Población, v.6, n.24, Toluca, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252000000200002>. Acesso em: 15 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU** [2019]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

REIGOTA, M. **Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular.** In: Revista Em Aberto. Brasília, v. 10, n. 49, 1991.

_____. **O que é Educação Ambiental.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, W. C. et al. **Desenvolvimento sustentável:** mito ou realidade? Terra Livre, São Paulo, v. 11, p. 91-101, 1993.

RODRIGUES, A. M. Desenvolvimento Sustentável: a nova "roupagem" para a velha questão do desenvolvimento. In: GRAZIA DE GRAZIA (Org.). **Direito à cidade e meio ambiente**. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de Reforma Urbana, 1993.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**: problemática, tendências e desafios. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel. 1998.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (Org). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SAUVÉ, L.; BERRYMAN, T.; BRUNELLE, R. **Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education**: A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. In: Canadian Journal of Environmental Education, Montreal, v.12. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228629580_Three_decades_of_international_guidelines_for_environment-related_education_A_critical_hermeneutic_of_the_United_Nations_discourse>. Acesso em: 01 abr. 2020.

SCHARF, E. R., ROSA, C. P. e OLIVEIRA, D. **Os hábitos de consumo das gerações Y e Z**: a dimensão ambiental nos contextos familiar e escolar. UFC. In: Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão, v. 10, n. 1, p. 48- 60, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/contextus/article/view/276>>. Acesso em: 25 maio 2017.

TASSARA, E. T. O.; TASSARA, M.; SORRENTINO, M. e TRAJBER, R. Propostas para a instrumentalização de uma educação ambiental transformadora. In: TRAJBER, R. e COSTA, L.B. (org). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais audiovisuais. São Paulo: Peirópolis/Instituto Ecoar para a Cidadania, 2001. p. 29-51.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável 2005-2014**: Documento final. Plano Internacional de Implementação. Brasília, UNESCO: OREALC, 2005.

UNESCO. **Conferência Intergovernamental em Educação Ambiental – Relatório Final**. Tbilisi: UNESCO, 1977. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

Data de recebimento: 12 de março de 2021.
Data de aceite: 27 de maio de 2021.