

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS SENTIDOS DA ESCOLA

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND THE MEANINGS OF THE SCHOOL

Marília Andrade Torales Campos¹

Andréa Macedônio de Carvalho²

RESUMO

A escola brasileira constituiu-se, historicamente, em um espaço de perpetuação das concepções e ideologias das classes dominantes no sentido de formar minimamente uma massa de mão de obra produtiva que atendesse às demandas do capitalismo. A Educação Ambiental brasileira, no entanto, é estabelecida como um processo de emancipação dos sujeitos e precisa ser trabalhada nas escolas dentro de uma perspectiva crítica; escolas estas com princípios pragmáticos. É dentro deste contexto contraditório que se encontra o professor, limitado pela concepção disciplinar do currículo e pelo próprio sentido da escola pública brasileira, mas balizado pelo que é prescrito nas orientações oriundas das políticas públicas. Admitimos que, apesar de todas as limitações, a escola pública ainda é a melhor alternativa na formação de sujeitos críticos, mas que carece de especial atenção em relação à formação de professores também críticos, pois sem eles não há esperanças de um projeto educacional transformador para construção de uma sociedade mais justa social e ambientalmente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Escola Pública. Formação de professores.

ABSTRACT

The Brazilian school was historically a space of perpetuation of the conceptions and ideologies of the dominant classes with the objective of forming a mass of productive labor that would meet the demands of capitalism. The Brazilian Environmental Education, however, is established as a process of emancipation of the subjects and must be worked in the schools within a critical perspective; schools with pragmatic principles. It is within this contradictory context that the teacher is found: limited by

1 Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade de Santiago de Compostela. E-mail: mariliat.ufpr@gmail.com

2 Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Mestranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação UFPR. E-mail: andrea.macedonio.carvalho@gmail.com

the disciplinary conception of the curriculum and by the meanings of the Brazilian public school, but charged by what is prescribed by law. We admit that, despite all the limitations, the public school is still the best alternative in the training of critical subjects, but that special attention should be given to critical teachers' formation, because without them there is no hope of a transformative educational project like is legally determined and as we wish for a fairer society socially and environmentally speaking.

Keywords: Environmental Education. Public School. Teachers' training.

DAS ORIGENS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E OS SENTIDOS DA ESCOLA

A educação pode ser considerada uma das práticas humanas mais remotas de que se tem registro, visto que é uma prática inerente à nossa espécie e que nos distingue das demais pelo nosso modo cultural de ser. As concepções de educação e o movimento do pensamento pedagógico, no entanto, não obedecem a uma rigurosidade ou linearidade cronológica; pelo contrário, eles se processam "com as ideias e os fenômenos, de forma dialética, com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repetem" (GADOTTI, 2004, p. 17). A evolução da educação está estritamente ligada à evolução da própria sociedade, em suas concepções e movimentos.

Um aprofundamento teórico no que diz respeito a história das ideias pedagógicas é fundamental para pensar a formação dos educadores, pois, em certa medida, possibilita o estabelecimento de uma postura que irá permear a prática pedagógica e permitirá uma atitude de reflexão crítica diante dos problemas educacionais e uma melhor compreensão das *finalidades da educação para as sociedades*.

Sendo assim, compreender de que forma a Educação Ambiental se inseriu no âmbito escolar no Brasil significa, antes de tudo, situar a educação pública em seu contexto histórico para entendermos quais são as concepções de educação que se estabeleceram no Brasil, principalmente no final do século XX e começo do século XXI, através de um breve, mas necessário, resgate das suas origens, pois

(...) não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-lo geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo

é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resultado de todo o passado (GRAMSCI, 1966, p. 40).

A prática da educação existe desde as comunidades primitivas. Dentre esses povos, a educação era função de todos da comunidade, visto que o que se ensinava eram as práticas necessárias ao dia a dia e à sobrevivência, como caçar, nadar etc. A escola como instituição formal, no entanto, surge em consonância com a emergência da sociedade de classes, da divisão social do trabalho, do nascimento do Estado, da família e da propriedade privada. Também surge, nesse contexto, a necessidade de reflexão sobre as práticas educativas no sentido de organizar e determinar quais seriam os fins e objetivos que se desejava com essas práticas (GADOTTI, 2004).

Para o autor, a escola que temos hoje é fruto da hierarquização e da desigualdade econômica. Se a educação primitiva era única e igual para todos, com a divisão social do trabalho apareceu também a "desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados" (Ibidem, p. 23). As doutrinas que surgiram a partir de então buscavam, através da educação, reproduzir esta relação de dominação e de submissão. Apesar de haver correntes e ideias pedagógicas bastante interessantes ao longo da história, é fundamental termos claro para quem eram elaboradas essas ideias e em que contexto elas eram inseridas.

A Grécia Antiga, por exemplo, foi riquíssima em tendências pedagógicas, como a Paideia, que integrava cultura e sociedade e valorizava imensamente a arte, a literatura, as ciências e a filosofia. No entanto só tinham acesso a essa educação os chamados homens livres, grupo social que não contemplava as mulheres e os escravos. Dentro desse contexto, é possível entender que a concepção de escola pública, gratuita e obrigatória não existiu desde sempre; como toda instituição, ela foi pensada e criada em algum momento da história, em um determinado contexto e por alguém ou um grupo de pessoas.

A publicização da educação remonta desde os tempos da Grécia e da Roma antigas, com as características que eram peculiares e pertinentes àqueles tempos, como mencionado acima. No entanto é com a Revolução Francesa (1789-1799) que surgem os princípios de *universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade* que moldam a escola pública tal qual a concebemos ainda hoje.

A Revolução Francesa foi, como toda revolução, um movimento de luta de classes em prol da mudança dos meios de produção da sociedade francesa do século XVIII. Contra o modelo feudal do Antigo Regime, ergueram-se burgueses, camponeses e as camadas populares urbanas, as três classes que compunham o chamado Terceiro Estado³.

A burguesia da época, liderada principalmente pelos iluministas, foi a classe que agitou e dirigiu esta luta, proferindo promessas às outras duas classes do Terceiro Estado. No entanto estas últimas foram, de fato, quem carregou as armas da Revolução, sob o pretexto de que, assim, conseguiriam os direitos pelos quais lutavam. As classes populares urbanas e camponesas foram, em suma, coagidas pela burguesia na conquista do poder econômico da nova sociedade francesa pós-revolução. A partir do momento em que o Terceiro Estado conquistou seu espaço econômico e a superação da dominação feudal, a burguesia assumiu o papel de classe fundamental e impôs sua dominação sobre as camadas populares, levando em conta seus próprios interesses e sua hegemonia. Em vista disso é que se pode dizer que esta revolução foi uma revolução democrático-burguesa.

Tendo lutado custosamente para o desabrochar da Revolução, as camadas populares esperavam impacientemente a solução dos seus problemas e a concretização das suas reivindicações, como havia lhes prometido a burguesia. Uma dessas reivindicações, que constavam nos chamados Cadernos de Queixas, era a elaboração de um novo sistema de educação e de estudos. Esse tipo de reivindicação aparecia nos Cadernos de Queixas de todas as classes de todos os três Estados, cada qual com o teor que lhe fosse mais interessante. Vindas do Terceiro Estado, as reivindicações mais recorrentes eram

A extensão da escolarização, o fim dos privilégios hierárquicos que permitiam que apenas as crianças do Primeiro e do Segundo Estados fossem educadas, a melhor qualificação dos professores, a municipalização da instrução, o estabelecimento de programas pelo Estado [...] (LOPES, 2008, p. 128).

No Antigo Regime, a instrução ficava a cargo da Igreja e, após a Revolução, passou para o Estado burguês, que teve como objetivo

³ Havia ainda os chamados Primeiro e Segundo Estados, sendo o Primeiro formado pelo clero e o Segundo pela nobreza.

colocá-la em consonância com os processos de industrialização que vinham acontecendo e com as novas concepções de mundo que esta classe estava trazendo.

Segundo Lopes (Op. cit.), a Revolução Francesa não comportou somente uma luta armada, mas também uma luta ideológica. A visão de mundo que caracterizava a burguesia vinha do conceito fundamental de liberdade, de individualismo e de igualdade. Liberdade na própria realidade econômica, de ir e vir, de se expressar e de educar. Se há liberdade, há oportunidade. Trocou-se, então, o privilégio pela oportunidade, oportunidade esta individual. O indivíduo passou, então, a ser o único responsável pela sua evolução social, já que ele era livre – dentro das concepções burguesas de liberdade. No entanto, apesar de os homens fazerem sua própria história, eles não a fazem como querem, mas dentro de um contexto que lhe permite ser o que é.

A burguesia, ao assumir a luta pelo seu próprio crescimento, assumiu também a luta pela implementação e consolidação do capitalismo e da sua própria ideologia. Como afirma Cury (1987, p. 51), “a formação da ideologia não é dada: é construída pelas classes sociais, afirmada como atividade política no próprio movimento dessas classes”. Sendo assim, a burguesia buscou sua hegemonia por meio da solidificação da sua ideologia, e uma das vias do trabalho hegemônico é a instrução.

A instrução pública tornou-se um direito de todos não porque a burguesia considerava importante que todos tivessem acesso a esta instrução no sentido da libertação intelectual e emancipação dos sujeitos, mas porque era condição para o desenvolvimento e definitiva implantação do capitalismo emergente. A instrução tende a ser vista como um meio de igualização da sociedade, mas enquanto estiver assentada sobre a desigualdade econômica, permanecerá um veículo de dominação de classe. A educação não pode, por si mesma, superar a desigualdade econômica; não pode tornar real a igualdade política estabelecida em lei (LOPES, 2008).

A partir do século XVIII e começo do século XIX, o sistema capitalista burguês ganhou forças com o desenvolvimento industrial e houve um grande deslocamento das massas populares do campo para as cidades e uma grande alteração dos modos de produção artesanais para os fabris. Essa mudança criou uma nova configuração proletária, que já não era mais dona dos seus meios de produção e tinha como

única alternativa vender sua força de trabalho. Sua antiga instrução de nada servia e surgiu, portanto, a necessidade de se repensar o sistema educativo no sentido de ampliar a instrução das massas para atender às novas necessidades de produção. Começaram a surgir as chamadas pedagogias modernas, que focavam na instrução técnico-profissional e nas relações entre instrução e trabalho.

No Brasil, a educação esteve nas mãos dos jesuítas por quase trezentos anos a partir do início da colonização. A partir do começo do século XIX, surgiram as primeiras tentativas de se organizar a educação como responsabilidade do poder público, representado pelo governo imperial e governos das províncias. Apesar disso foi somente após a proclamação da República, em 1889, que em alguns estados se implementou a organização da educação primária através da criação dos chamados grupos escolares, que separava alunos por nível de aprendizagem e, conseqüentemente, acabava criando outros mecanismos menos explícitos de seleção (SAVIANI, 2004).

Foi a partir dos anos 1930, no entanto, que mudanças estruturais na economia incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. O Brasil passou de um modelo majoritariamente agrário para um modelo industrial com o avanço do capitalismo e, com ele, a consolidação da burguesia. Segundo Saviani *et al* (2014), durante o século XX, o Estado brasileiro passou de um modelo de atendimento educacional nos moldes provincianos e ruralistas para a oferta em grande escala da educação pública, como resultado do incremento desta demanda, fruto do desenvolvimento urbano e econômico. Foi necessária a criação de um sistema educacional que formasse minimamente uma massa de mão de obra funcional, na ilusão de que estavam sendo formados para competir em pé de igualdade com as classes dominantes.

A ilusão de que o direito à escolarização criaria oportunidades iguais para todos é o lema que sustenta o conceito de liberdade, dentro da concepção burguesa do termo - originário da Revolução Francesa - e tão propagado pelo liberalismo contemporâneo. Neste discurso deixa-se de lado, porém, e de forma intencional, que as condições e o contexto do sujeito que faz uso desse direito à escolarização influenciam diretamente na qualidade dessa formação e na real emancipação desse sujeito. Cria-se a igualdade de direito, mas não a igualdade de condição e de acesso.

Ao longo da história houve também grandes movimentos que lutaram por outra concepção de educação, como os movimentos da escola anarquista libertária, da escola socialista, dentre outros. Ainda assim, mesmo após tantas reformas, propostas e avanços, observamos até hoje na cultura escolar legados da educação jesuíta de caráter discriminatório, preconceituoso e que estimula a competição através de castigos e prêmios (GADOTTI, 2004).

Apesar dos grandes avanços no que se refere à ampliação do sistema público de ensino e a garantia da sua oferta pelo Estado, e apesar das grandes teorias educacionais libertárias, progressistas e humanizadoras de intelectuais como Maria Lacerda de Moura, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Rubem Alves e Demerval Saviani, dentre muitos outros, as reformas educacionais realizadas ao longo do último século reforçaram a seletividade do ensino, que favorecia os filhos das elites, principalmente na dicotomia entre o ensino profissional para o ingresso no ensino superior e o ensino secundário para a formação de mão de obra. A escola tornou-se um instrumento necessário à propagação dos valores e normas da nova sociedade moderna (SAVIANI *et al*, 2004), assim como o foi na constituição da escola burguesa da Revolução Francesa.

Este resgate das origens e contextos da concepção de escolarização é extremamente necessário na medida em que “denuncia indiretamente a frágil situação da escolarização pública brasileira – uma rede que nunca foi para todos; e que revela, por suas parcas condições objetivas, o blefe das promessas liberais” (BOTO, 2008, p. 146).

Neste resgate é possível compreender o sentido da educação brasileira que veio sendo construído ao longo dos séculos e quais os objetivos desta educação e dessa escolarização obrigatória que hoje se estabeleceu. É nesse contexto, de uma escola tecnicista produtivista que temos hoje no Brasil (SAVIANI, 2008), que deve se inserir a Educação Ambiental, garantida no espaço escolar na forma da Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999) e apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecidos pela Secretaria de Educação Fundamental, em 1997 (BRASIL, 1997).

DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

O avanço das produções capitalistas, já a partir do final do século XVIII, com a chamada Revolução Industrial, mas mais

intensamente a partir do século XX, acarretou em uma série de mudanças nas configurações sociais, como o crescimento da burguesia, o desenvolvimento de grandes áreas urbanas, oriundas da emigração do campo, a criação de numerosas indústrias e o desenvolvimento de novas técnicas de produção, que ampliaram seu volume na medida em que máquinas passaram a ser utilizadas para substituir o trabalho humano.

Este modelo de desenvolvimento, que subsiste até hoje, criou novos arranjos sociais e também modificou os padrões de relação do ser humano com a natureza, pois, ao prezar pela grande produtividade industrial e pelo lucro, conseqüentemente criou uma grande demanda de consumo e fomentou na sociedade necessidades muitas vezes irreais. O que de início pareceu ser um grande avanço da humanidade, no sentido de favorecer a qualidade de vida das populações e promover o desenvolvimento, acabou por desencadear uma série de desdobramentos, muitos deles relacionados a grandes impactos e catástrofes ambientais.

A partir da segunda metade do século XX, começaram a surgir diversos movimentos de contracultura que impulsionaram debates sobre a sociedade capitalista e suas formas de exploração, tanto dos homens quanto da natureza. Nesse embalo, surgiram também os primeiros movimentos ambientalistas, estimulados pela publicação do livro "Primavera Silenciosa" (CARSON, 1969), que alertava sobre os efeitos danosos de inúmeras ações humanas sobre o ambiente. É nesse contexto que a Educação Ambiental começa a ser discutida como uma alternativa para a formação de uma nova cidadania e como uma ferramenta para a elaboração de respostas aos problemas ambientais.

No Brasil, que nessa época vivia uma ditadura militar, o movimento da Educação Ambiental teve fortes influências conservacionistas e naturalistas. A partir da década de 1980, e com o fim do período ditatorial, o campo foi fortemente influenciado por movimentos sociais e educadores que começaram a trazer à tona discussões sobre as formas de apropriação material e simbólica da natureza no âmbito do modo de produção capitalista e suas implicações estruturais (LOUREIRO, 2012).

A partir dos anos 1990, no entanto, se estabeleceu e ganhou forças no país uma nova base produtiva, de caráter menos industrialista e mais focada na exportação de *commodities*, que

converteu a exploração de recursos naturais e de matérias primas e a exportação de produtos semimanufaturados e manufaturados no carro chefe da economia brasileira (LEHER, 2015). Frente a essa nova realidade estrutural e de modelo de produção econômica, a Educação Ambiental também ganhou novas frentes epistemológicas e discursivas, vindas de novas levas de pesquisadores, de movimentos sociais e, mais forte no começo dos anos 2000, de empresas e meios detentores do capital. Em decorrência disto, surgiram diferentes concepções sobre crise socioambiental, relações sociedade-natureza e sustentabilidade.

(...) há, na última década, uma disputa entre conservacionistas, pragmáticos e críticos, com um predomínio de propostas de Educação Ambiental dentro da perspectiva do "capitalismo verde". Essa perspectiva, em linhas gerais, defende um "uso mais racional" dos recursos naturais (sem refletir e buscar romper com as relações econômicas de mercado e o processo de acumulação de riqueza material), com ênfase nos aspectos comportamentais, técnico gerenciais e éticos da relação humana com a natureza dita não humana. Seu caráter instrumental e de aplicação imediata na vida de cada indivíduo torna-se um poderoso meio de reprodução ampliada de ideologias compatibilistas entre sustentabilidade- capitalismo que veicula. Esse processo facilita sua transversalização em muitas das vertentes que constituem o campo, que tendem a "naturalizar" o modo de produção e de organização social dominante. Consequentemente, aborda-se de forma tangencial e, quando é feito, sob uma ótica estritamente moral o problema das desigualdades sociais que determina o acesso assimétrico ao que a natureza dispõe, ao saneamento, à habitação e outros fatores associados à sobrevivência das sociedades humanas (LOUREIRO & LIMA, 2012, p. 291).

A Educação Ambiental tornou-se, portanto, nas últimas décadas, um campo de conhecimento intensamente disputado em virtude dos graves problemas ambientais que, cada vez mais, afetam a vida dos povos em todo o planeta. O crescente consenso científico em relação à crise socioambiental (LEFF, 1998; CARIDE GÓMEZ

E MEIRA CARTEA, 2004), a necessidade de ação dos movimentos sociais ambientalistas (LEFF, 1998; CARVALHO, 2002), e as conjunturas políticas vividas em determinados países (BUSQUETS et al., 1993; REIGOTA, 2000) impulsionou a criação de um campo de lutas políticas e sociais que reivindicou respostas e ação em relação aos problemas socioambientais.

No bojo deste debate, a escola, como uma importante instituição social que acompanha – ou deveria acompanhar - a dinâmica da sociedade, se integra à preocupação de formar a cidadania ante um novo cenário socioambiental. Neste sentido, a inserção de novas temáticas exige buscar novas formas de organização curricular, mais coerentes com o ideário ambientalista e alinhadas com uma perspectiva integrada do currículo, conforme apontado como por Guimarães (2009). Sendo assim, além de disputado, este campo tornou-se um tema curricular obrigatório a partir de 1999, através da Lei N° 9.795, a chamada Lei da Educação Ambiental, que determinou, em seu Art. 2º, que “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).

OS MODELOS DE INSERÇÃO CURRICULAR DA TEMÁTICA AMBIENTAL

As questões ambientais exigem uma mudança de valores e de estilos de vida individuais e coletivos, tendo em vista que os padrões de produção e consumo balizados por um modelo de desenvolvimento capitalista estão na base da problemática ambiental. Diante desse contexto, um dos primeiros debates que surgiram em relação à incorporação da Educação Ambiental nos currículos escolares, foi a forma e o modelo pelo qual esse processo se efetivaria.

As propostas curriculares de vários países da América Latina foram bastante influenciadas pela Reforma Espanhola, efetivada no início dos anos 2000. Assim, a transversalidade se constituiu no modelo mais adotado nestes países, mesmo sendo ainda uma alternativa pouco compreendida entre os professores e de difícil integração à cultura escolar. Nos últimos anos, muitos estudos (LIMA E LOUREIRO, 2014; BERNARDE E PRIETO, 2010; PANTOJA, 2007; ALBERO, 2002; LOCALLE, 1997; HERRERIA E LOPEZ,

1996) têm contribuído para a discussão das questões pedagógicas e metodológicas da Educação Ambiental ante a proposta de transversalidade curricular, no entanto muitos interrogantes ainda permanecem.

Este novo cenário provocou diversas inquietações entre os pesquisadores do campo da Educação Ambiental, resultando em um grande número de pesquisas, dissertações e teses. Segundo **Torales-Campos (2015)**

Os esforços dos pesquisadores se voltaram à compreensão dos desafios sugeridos pela temática em relação ao impacto dessas reformas do sistema de ensino e na atuação dos professores; a interpretação que os docentes realizavam sobre a transversalidade curricular; a forma como pensavam e executam sua prática em relação à Educação Ambiental; o posicionamento assumido pelos docentes em relação à responsabilidade de efetivar ações de sensibilização ou de Educação Ambiental; e as implicações nas ações cotidianas das escolas com a inserção da temática ambiental em ações de ensino e projetos educativos (p. 273).

Com base na Lei nº 9.597/99, em 15 de junho de 2012 foi publicada a resolução Nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Com a aprovação deste documento, o sistema de ensino foi impactado por uma demanda legal que fortaleceu a presença da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, tornando ainda mais evidente a necessidade de uma ação das escolas, centros de educação infantil e instituições de ensino superior, bem como a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores.

Este documento, além de estabelecer o marco legal da obrigatoriedade da presença da Educação Ambiental em todas as escolas do país, define também quais os princípios e objetivos da Educação Ambiental que deve ser implementada. Ele afirma, já em suas considerações iniciais, que a Educação Ambiental brasileira "(...) demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental" (BRASIL, 2012, pp. 1-2) e também que

O reconhecimento do *papel transformador e emancipatório* da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social (Ibidem, p. 2, grifos das autoras).

Ainda nesta linha de pensamento, o documento afirma, em seus Artigos 2º e 5º, respectivamente, que a “Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é *atividade intencional da prática social (...)*” e que “a Educação Ambiental *não é atividade neutra*, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa (...) as suas dimensões política e pedagógica” (p. 2, grifos das autoras).

Além disso, o documento estabelece, em seu Artigo 12, que deve haver “articulação na abordagem de uma *perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais (...)*” (p. 4, grifos das autoras) e, em seu Artigo 14, que a Educação Ambiental nas instituições de ensino deve contemplar o “aprofundamento do *pensamento crítico-reflexivo* mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos (...)” (p. 4, grifos das autoras).

Apesar de não estar literalmente definida, é possível perceber nesses excertos qual é a concepção de Educação Ambiental que baliza o documento e orienta as práticas das escolas brasileiras. Hoje, ao se referir ao campo da Educação Ambiental, há de se ter cautela com o uso dos termos. Segundo Loureiro e Layrargues (2001), a partir da década de 1990 a Educação Ambiental brasileira deixa de ser predominantemente conservacionista e passa a reconhecer cada vez mais a dimensão social do campo. Começam a surgir diferentes correntes com diferentes referências político-pedagógicas que adjetivavam a Educação Ambiental – como Educação Ambiental Conservadora, Educação Ambiental Crítica, Ecopedagogia etc. -, que já não poderia mais ser referida simplesmente nesses dois termos, sob a possibilidade de não se saber de que Educação Ambiental se estaria falando.

Layrargues e Lima (2014), percebendo a imensa pluralidade dentro do campo, apresentam três macrotendências que podem ser observadas dentre as diversas correntes existentes: 1 - a

conservacionista, que visa “o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza (...) tendo por base a ciência ecológica” (p. 27); 2 - a *pragmática*, que engloba os discursos da Sustentabilidade e do Desenvolvimento Sustentável e que representa bem o ecologismo do mercado decorrente da ideologia neoliberal, em que o consumo permanece como principal utopia; 3 - e a *crítica*, que

(...) aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade (p. 33).

É possível perceber que o discurso presente no texto das Diretrizes é consonante com o que apontam os autores acima para a chamada macrotendência político-pedagógico crítica - e também Sauv  (2005) na sua defini o da corrente da crítica social -, visto que reconhece, como destacado nos excertos aqui transcritos, o papel transformador e emancipatório da Educa o Ambiental, considerando que a mesma   uma atividade educativa intencional de prática social e não pode ser neutra, já que deve assumir suas dimensões político-pedagógicas. Além disso, o texto legal também afirma que deve haver a abordagem da perspectiva crítica dos desafios ambientais e que a Educa o Ambiental deve contemplar o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo.

  conflitante, no entanto, pensar que a escola que temos hoje no Brasil, discutida anteriormente neste texto e com os moldes curriculares que se estabeleceram, possa receber e incorporar uma Educa o Ambiental crítica, interdisciplinar, emancipadora e transformadora como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o Ambiental. De que forma esta Educa o Ambiental crítica que tanto se faz necessária se insere na escola desigual, tecnocrata e de concep es burguesas que temos hoje no Brasil?

Desponta-se aqui um antagonismo ontológico entre o que se estabelece na lei e o que a realidade conjuntural dispõe. E desse antagonismo surgem, e de forma absolutamente compreensível, as grandes dificuldades encontradas pelos docentes da educação básica na tentativa, muitas vezes frustrante, de abordar a Educação Ambiental e não recair nas atividades pontuais, acríticas e descontextualizadas sobre as quais recorrentes pesquisas discorrem (EFFTING, 2007; REIGOTA, 2010; LOUREIRO & COSSIO, 2007).

A contradição que se destaca é que ficou estabelecido que a Educação Ambiental deve ser abordada de forma crítica dentro de um contexto pragmático, como definido por Layrargues e Lima (2014), em que predomina a lógica mercadológica na qual a natureza - e a própria escola - estão inseridas e absorvidas. É posto aos professores o desafio de driblar a lógica do sistema educacional tecnicista produtivista brasileiro para abordar uma Educação Ambiental que, justamente, contesta este sistema e luta pela sua mudança paradigmática.

No Brasil há diversas pesquisas produzidas nos últimos anos que abordam a Educação Ambiental sob a perspectiva crítica, transformadora e emancipadora. No entanto essa produção nem sempre é imediatamente disponibilizada aos professores da educação básica que, pelas circunstâncias, acabam buscando informações sobre o tema em sites da internet, em jornais e revistas, mas, *principalmente*, nos próprios materiais didáticos oferecidos aos alunos (TOZONI-REIS *et al.*, 2011).

Essa precariedade de fontes de pesquisa combinada com a falta de formação continuada sobre o tema (GOUVÊA, 2006) nos levam a concluir que, além de utilizar “o livro didático como um recurso para sua própria formação, sugerindo que a reflexão de sua prática educativa esgota-se na própria prática” (TOZONI-REIS *et al.*, 2011, p. 6), os professores têm pouco acesso aos diálogos que existem sobre a Educação Ambiental crítica e às suas possibilidades de inserção e desenvolvimento nas escolas.

CONCLUSÃO

Discutimos aqui os desafios da inserção de uma proposta de Educação Ambiental crítica em um contexto escolar “não-crítico”, como é a nossa escola brasileira historicamente construída e que não favorece as reflexões e ações propostas por uma perspectiva crítica

de Educação Ambiental. Ao longo da história, é possível perceber a instituição escolar permeada por questões políticas e ideológicas que emergem dos interesses e das dinâmicas sociais. Neste contexto, seria ingênuo pensar que o processo de inserção da Educação Ambiental, como um tema forjado nos movimentos de contratação, teria uma incorporação simples.

Mais do que pensar que o sentido da escola também precisa ser de reivindicação de novas realidades, é importante considerar que a formação da cidadania para uma ação crítica é um elemento fundamental para qualquer processo de transformação social. A evolução das ideias pedagógicas põe de manifesto as disputas de poder no campo da educação, desde a concepção mais instrucional da escola, até a perspectiva mais emancipatória apontada nos últimos tempos e plasmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012).

Destacamos aqui o papel fundamental da formação de professores em Educação Ambiental de boa qualidade e coerente com as necessidades sociais. Sendo eles um dos principais atores responsáveis pela formação dos milhares de jovens e crianças brasileiros, é necessário que sejam formados críticos e capazes de se emancipar para que possam fazer o mesmo por seus alunos. Um professor conservador e pragmático dificilmente dará oportunidade de emancipação aos seus alunos. É nesse sentido que reforçamos que as formações de professores devem ser repensadas no sentido de se refletir, em primeira mão, que tipo de professores a sociedade necessita em sala de aula.

Apesar de todas as limitações da escola pública, acredita-se que ela ainda é a melhor alternativa de formação das novas gerações rumo a uma sociedade mais justa e mais sustentável. No entanto, apesar de sua reconhecida importância, a Educação Ambiental ainda precisa avançar em seu processo de inserção nos currículos escolares e principalmente em relação à formação dos professores para uma ação mais crítica e efetiva ante as crescentes ameaças ambientais que sofrem nossos povos e nosso planeta.

REFERÊNCIAS

ALBERO, Carmelo M. *Ha perdido transcendencia el libro blanco de la educación ambiental para el sistema educativo?* Madri: Centro Nacional de Educación Ambiental, 2002.

BERNARDES, Maria Beatriz J; PRIETO, Elisson C. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. *Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, v. 24, pp. 173–185, jan./jul., 2010.

BOTO, Carlota. A escola pública na agenda revolucionária. In: LOPES, Eliane M. T. *Posfácio - As Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

_____. Lei 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: 19 de novembro de 2017.

_____. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 de novembro de 2017.

BUSQUETS, Maria D. et al. *Los temas transversales: claves de la formación integral*. Madrid: Santillana, 1993.

CARIDE GÓMEZ, José A; MEIRA CARTEA, Pablo Á. *Educação Ambiental e desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

CARSON, Rachel. *Primavera Silenciosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

CARVALHO, Isabel C. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da Educação Ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel.; SATO, Michele. *Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América a outra*. Tomo I. Montreal: Publications ERE-UQAM, pp. 85-90, 2002.

CURY, Carlos R.J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

EFFTING, Tania R. *Educação Ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios*. Monografia (especialização). Programa de Pós-graduação em Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável. Marechal Cândido Rondon, 2007.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GOUVÊA, Giana R. R. *Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental*. Educar, Curitiba, n. 27, p. 163-179, Editora UFPR, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1966.

GUIMARÃES, Mauro et al. *Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 77, p. 49-62, abril de 2009.

HERRERIA, Alfonso F.; LOPEZ, María C. L. Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, México, n.27, p. 83-94, Sepbre/Deubre de 1996.

LACALLE, Araceli M. *Los temas transversales del currículo educativo actual*. Revista Complutense de educación, vol.8, n.2, 1997. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid, 1997.

LAYRARGUES, Philippe P; LIMA, Gustavo F. C. As Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. In: *Ambiente & Sociedade*. São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LEHER, Roberto. Educação Ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: desafios dos movimentos e das lutas sociais. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAMOSA, Rodrigo A. C. (Orgs.). *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora, p. 15–34, 2015.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidad, complejidad, poder*. México: SigloVintiuno, 1998.

LIMA, Jaqueline G. S.; LOUREIRO, Carlos F. A Disciplina Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Armação dos Búzios-RJ: contexto social e considerações curriculares. *Ci. Huma. e Soc. em Rev. RJ, EDUR*, vol. 35, n. 2, jul./dez., p. 07-19, 2013.

LOPES, Eliane M. T. *As Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

LOUREIRO, Carlos F. B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos F. B.; COSSIO, Mauricio F. B. Um olhar sobre a Educação Ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto "O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?". In: MEC. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Brasília: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Philippe P. *Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto*. Políticas Ambientais, vol. 9, n. 5, pp. 6-7. 2001.

LOUREIRO, Carlos F. B.; LIMA, Maria J. G. S. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de Educação Ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 14, p. 289-303, ago./dez. 2012.

PANTOJA, Silvia R. Significados de la transversalidad en el currículo: un estudio de caso. Organización de los Estados Americanos para la Educación,

la Ciencia e la Cultura (OIE). *Revista Iberoamericana de Educación*. N.43/2 – 10 de junho de 2007.

REIGOTA, Marcos. La transversalidad en Brasil: una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v.2, n.6, pp.19-26, 2000.

_____. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Editora Brasiliensis, 2010.

SAVIANI, Dermeval et al. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel C. M. (Orgs.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, p. 17-45, 2005.

TORALES-CAMPOS, Marília A. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, v.2. n. 32, pp. 266-281, 2015.

TOZONI-REIS, Marília et al. Fontes de informação dos professores sobre educação ambiental: o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente. *Anais do VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental" : A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil*. Ribeirão Preto, setembro de 2011.