



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A DIMENSÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Viviane Almeida Rezende
(UESB)

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a necessidade de inserção da dimensão ambiental no currículo escolar, enfocando a discussão sobre o campo do currículo e sobre as diferentes perspectivas de abordagens da Educação Ambiental (EA). Essa discussão aponta para a necessidade de não somente trazer a dimensão ambiental para o currículo, mas também de pensar a EA como prática centrada no compromisso de abordar as questões ambientais de forma crítica, articulando as dimensões social, econômica, política, cultural, ideológica e ecológica na análise da problemática ambiental, promovendo uma leitura complexa do mundo. Essa perspectiva de EA se apresenta antagônica a uma educação instrumentalista e funcionalista que atende aos interesses do capital e que ainda está presente nos currículos clássicos.

PALAVRAS-CHAVE: Dimensão ambiental. Currículo. Educação formal.

INTRODUÇÃO

A dimensão ambiental no currículo escolar objetiva abrir espaços para a construção de conhecimentos e para a articulação de saberes, possibilitando a formação de indivíduos que sejam partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada. Nesse sentido, educar ambientalmente os sujeitos requer o envolvimento de um conjunto de atores

· Mestre em Educação (NPGED/UFS); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPEC/UFS); E-mail: viviane_biologia@yahoo.com.br.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

sociais e de formas de organização que contemplem ações alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental.

Ao se discutir uma estruturação curricular que contemple a dimensão ambiental é relevante abordar questões sobre os sentidos do currículo, pois este campo pode trazer importantes reflexões para a inserção da Educação Ambiental nas instituições de ensino, questionando e contrapondo-se às visões tecnocráticas, científicas, reducionistas e fragmentárias da temática ambiental hegemonicamente difundidas na sociedade e trazidas para o campo educacional.

Este artigo tem como objetivo discutir a inserção da dimensão ambiental no currículo escolar, refletindo sobre os diferentes paradigmas de construção do currículo, enfatizando a importância da perspectiva crítica na inserção da dimensão ambiental na escola, pelas suas possibilidades de interfaces políticas, culturais e pedagógicas.

O currículo escolar tem sido objeto de discussão para diversos autores, quanto ao campo do conhecimento, principalmente a partir da década de 1970, com as teorias estruturadas sobre a pedagogia crítica, as quais surgiram como uma resistência aos currículos clássicos que traziam o referencial da classe dominante, colocados como conhecimentos hegemônicos.

Algumas análises sobre o currículo escolar têm focado a relação entre conhecimento e poder, pois, como construções históricas, os currículos definem também a filosofia de educação e o perfil de indivíduo que se pretende formar. Isso nos leva a compreender como a estrutura curricular pode contribuir para acentuar as diferenças sociais (classe, etnia, gênero). Nesse sentido, concorda-se com Moreira e Silva (2008) quando afirmam que

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculadas às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (ibid., p. 8).

Diante disso, percebe-se a dimensão política do currículo em que, por trás de escolhas técnicas, operam valores políticos e éticos e determinadas representações do homem e das relações sociais. Isso aponta para um entendimento de que “não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitidos nas instituições educacionais” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 20-21).

No campo da Sociologia e Teoria Crítica do Currículo, autores como Apple (2008), Moreira e Silva (2008) trazem contribuições significativas no entendimento da relação entre currículo, ideologia, cultura e poder, num esforço de identificar e analisar as relações de poder envolvidas na educação e no currículo. Dessa forma, a análise da teoria crítica busca desnaturalizar e historicizar o currículo para que possa ser realizada uma tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente (MOREIRA; SILVA, 2008).

Nesse sentido, a teorização crítica do currículo, através do destaque dado às profundas relações entre currículo e produção das identidades individuais e sociais, tem levado educadores engajados nessa perspectiva a formularem projetos curriculares que se opõem às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades sociais. Isso induz à reflexão de um currículo em que o próprio conhecimento pode ser questionado e no qual seja possível o debate em torno da função social da escola, e sob diferentes prismas, começar um novo olhar sobre a educação e sua relação com a sociedade.

A perspectiva crítica de currículo, ao questionar a escola enquanto instrumento de relações de poder, busca articular saberes que apontem para a



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

construção em um movimento contrahegemônico que nega os paradigmas cientificistas e mecanicistas e se movimenta para uma compreensão complexa da realidade socioambiental.

A partir dessa perspectiva, Cavalcante (2005), afirma que

[...] o currículo deixa de ser apenas uma questão organizacional para ser uma dinâmica socioeducacional carregada de sentidos na qual estão inseridas as relações com o *poder*, a *cultura e a ideologia*; passa a ser compreendido nos processos de regulação das prioridades de conhecimento escolar; nos ditames pedagógicos, nas nuances do território escolar, refletidos na organização do espaço; no que está exposto em suas paredes, nas suas dinâmicas de relação social, no seu calendário escolar (p. 121).

Para a Educação Ambiental, essa discussão é central, pois o campo do currículo pode trazer importantes reflexões que orientam a inserção da dimensão ambiental na escola, pelas suas interfaces políticas, culturais e pedagógicas. Nesse sentido, Cavalcante (2005) ressalta a necessidade de não somente trazer a dimensão ambiental para o currículo escolar, mas também de pensar em um projeto político de EA centrada no compromisso de colocar as questões ambientais dentro de uma plataforma política definida. Trata-se de não apenas reconhecer que elas existem, mas de discuti-las e enfrentá-las.

A perspectiva crítica de currículo busca, portanto, estabelecer uma reflexão sobre a responsabilidade de todos, entendendo a realidade como um processo historicamente construído na relação ambiente e sociedade. Dessa forma, torna-se fundamental um esforço no sentido de romper com as “armadilhas paradigmáticas” (GUIMARÃES, 2003) fortemente incorporadas no currículo escolar conservador, que orienta práticas igualmente conservadoras, impossibilitando que uma perspectiva crítica de Educação Ambiental se efetive.

Sendo assim, um projeto crítico de currículo voltado para a inserção da dimensão ambiental seria uma construção de novas relações e novos caminhos e



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

não uma mera reprodução e transmissão de conteúdos, guiadas por uma educação tradicional que é partícipe da problemática ambiental.

Sobre a dimensão ambiental, Carneiro (1999, p. 262), afirma que a “dimensão ambiental da educação escolar é o conjunto integrado de perspectivas ou aspectos de conteúdo e método para o desenvolvimento da Educação Ambiental no contexto de um dado currículo escolar”. Araújo (2004) amplia essa discussão ao enfatizar que “a dimensão ambiental é algo que transcende o tratamento das questões ambientais de maneira teórica, abstrata, fora de contexto” (ARAÚJO, 2004, p. 55). A referida autora entende que trazer a dimensão ambiental para o currículo é buscar um espaço de mediação de conhecimentos e articulação de saberes, privilegiando o conhecimento ativo diante da realidade vivenciada.

Essa busca das inter-relações entre as diversas áreas do conhecimento nos remete a um entendimento de que a dimensão ambiental no currículo deve ser inserida dentro de uma compreensão de realidade complexa, o que já vinha sendo sinalizado por Leff (2001), quando tecia suas críticas sobre a redução da questão ambiental às questões ecológicas. Esse autor afirma ainda a necessidade de perceber o ambiente na sua rede complexa de fenômenos naturais, sociais, ecológicos e culturais. Nesse sentido, Leff (2007) coloca que é fundamental “pensar a realidade socioambiental como um processo de construção social, a partir da integração de processos inter-relacionados e interdependentes, e não como fatos isolados, predeterminados e fixados pela história” (ibid., p. 259).

Diante disso, a dimensão ambiental no currículo deve ser pensada na interface entre as diversas ciências, ultrapassando os limites da multidisciplinaridade e avançando para um conhecimento construído de forma interdisciplinar.

Apesar da compreensão de que a inserção da dimensão ambiental no currículo deve ser vislumbrada numa perspectiva de um pensamento interdisciplinar, é preciso salientar que o termo interdisciplinaridade é complexo,



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

que enfrenta dificuldades e armadilhas tanto no campo epistemológico como no campo metodológico.

Ainda não foi possível formular um conceito único acerca da interdisciplinaridade; no entanto, vários autores vêm trazendo contribuições significativas ao debate, sendo Japiassú (1976) e Fazenda (1995) alguns dos responsáveis pela veiculação desse termo no Brasil.

Na visão de Japiassú (1976), para haver interdisciplinaridade faz-se necessária a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar.

Trazendo o uso do termo para o campo pedagógico, Fazenda (1995) afirma que o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, é imprescindível a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. (FAZENDA, 1995, p. 33). Para a autora, a interdisciplinaridade não é ciência das ciências, mas é um ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos desafios e problemas do ensino e do processo de aceleração do conhecimento científico.

Gallo (2001) entende a interdisciplinaridade como possibilidade para uma nova organização do trabalho pedagógico que

[...] permita uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela absoluta compartimentalização estanque das disciplinas, mas pela comunicação entre os compartimentos disciplinares. Assim como epistemologicamente a interdisciplinaridade aponta para a possibilidade de produção de saberes em grupos formados por especialistas de diferentes áreas, pedagogicamente ela indica um trabalho de equipe, no qual os docentes de diferentes áreas planejem ações conjuntas sobre um determinado assunto (p. 19).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Frigotto (1995) assevera que “a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão” (p. 27). Nesse caso, a compreensão da categoria totalidade é importante para compreender a interdisciplinaridade como necessidade na construção do conhecimento social. Para o autor, o maior limite para o trabalho interdisciplinar situa-se na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e das condições de trabalho a que ele está submetido.

Ao aproximar a interdisciplinaridade do campo ambiental, Leff (2007) afirma que reconhece a importância do propósito interdisciplinar do saber ambiental⁶⁰⁵, mas enfatiza que pouco se avançou no sentido de novos métodos pedagógicos que incorporem o pensamento da complexidade. O autor destaca ainda a rigidez institucional das universidades, onde o conhecimento ainda continua fragmentado. Sendo assim, “a interdisciplinaridade na produção de conhecimentos e nos processos educacionais enfrenta obstáculos epistemológicos, metodológicos e institucionais” (LEFF, 2001, p. 211).

Esses obstáculos apontados por Leff podem ser claramente visualizados nas práticas de EA de boa parte das instituições de ensino no Brasil. A interdisciplinaridade na Educação Ambiental, quando é enfatizada, muitas vezes é orientada por um fim prático e instrumental de aplicação do conhecimento, perdendo de vista as bases teóricas e epistemológicas que possibilitam a articulação dos saberes. Nessa perspectiva, a EA deve implicar mudanças nos conteúdos educacionais que vão além da integração das disciplinas do currículo tradicional.

⁶⁰⁵ O *saber ambiental* problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a articulação das relações sociedade-natureza (LEFF, 2001, p. 145).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Para introduzir a dimensão ambiental no currículo escolar faz-se, pois, necessário que se avance no sentido de buscar a construção do conhecimento interdisciplinar, que problematize as questões ambientais e que as reflitam em sua complexidade, vislumbrando a formação de indivíduos que se posicionem criticamente diante da realidade. De acordo com Loureiro (2006), construir a interdisciplinaridade passa pela

[...] aceitação de que a realidade é ontologicamente múltipla, pelo conhecimento da história das ciências, da base paradigmática que conformam as diferentes teorias e visões de mundo, pelo diálogo transparente e objetivo entre disciplinas, métodos e suas bases epistemológicas, redefinindo-os. Mais do que isso, passa pela mudança estrutural e institucional no campo da educação, envolvendo temas os quais os educadores ambientais não podem se furtar ao debate e ao conhecimento e nem deixar de se posicionarem a respeito: financiamento público em educação, expansão e universalização do ensino, reforma universitária, currículos, projetos político-pedagógicos, etc. (p. 129).

É claro que isso não é tarefa fácil, pois requer aspectos essenciais na construção desse novo currículo, expondo a importância tanto da intenção de sua elaboração como do nível de interpretação dos docentes e da procura de novos significados por parte dos alunos, que garanta a concretização de um currículo interdisciplinar.

Nesse contexto, é fundamental problematizar os currículos de formação de professores que também devem incorporar a dimensão ambiental, transcendendo a integração de disciplinas tradicionais, mas apontando para uma reflexão que possa questionar e ultrapassar os paradigmas dominantes do conhecimento, produzindo novos saberes. De acordo com Leff (2007), as práticas docentes dependem da produção desses conhecimentos para a elaboração de conteúdos curriculares que incorporem os novos paradigmas ambientais.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A Educação Ambiental nasceu num momento histórico de grande complexidade, num contexto de crise que envolve diversas dimensões. Apesar da complexidade que envolve a questão ambiental, é possível observar que existem muitas maneiras de se pensar e de se fazer a EA, predominando uma concepção que vem enfatizando a dimensão ecológica da crise, deslocada da dimensão social.

Autores brasileiros como Mauro Guimarães, Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Isabel Cristina de Moura Carvalho problematizam esse tipo de abordagem do pensar e do fazer a Educação Ambiental, pois denunciam o seu caráter reducionista e apontam para novas tendências que buscam um olhar sobre as múltiplas dimensões da complexidade ambiental, debatendo as redefinições para a educação que já trazia o adjetivo de “ambiental”, as quais se contrapõem a uma Educação Ambiental reducionista e separada das questões sociais. Sendo assim, a discussão sobre a Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2004a), Transformadora (LOUREIRO, 2004b) e Emancipatória (CARVALHO, 2004) torna-se pertinente no sentido de construir um novo olhar que leve ao entendimento da EA como um importante elemento no processo de transformação socioambiental.

Carvalho (2004) chama atenção para o próprio conceito de Educação Ambiental que já é, ele mesmo, efeito de uma adjetivação. Nesse sentido, Tozoni-Reis (2007) coloca a necessidade de tematizar, na educação, o ambiente, assim como outras áreas dos sistemas de organização social vêm incorporando a temática ambiental. Segundo Loureiro (2004b),

[...] Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc. (p. 66).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A colocação de Loureiro leva a uma reflexão sobre a necessidade de se superar uma visão ingênua, fragmentada e simplista da Educação Ambiental, a qual também é criticada por Guimarães (2004a) quando classifica essa visão como uma Educação Ambiental de caráter conservador. Nesse aspecto, o autor coloca que a EA Conservadora

[...] se alicerça nessa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação. [...] Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (“educação bancária” de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade (ibid., p. 26-27).

Na concepção conservadora da Educação Ambiental percebe-se, portanto, uma tendência que privilegia o aspecto cognitivo e a mudança de comportamento individual, dissociada da reflexão coletiva, a dicotomização entre teoria e prática, entre ação e reflexão. No intuito de superar essa visão da EA que vem se consolidado em muitas práticas educativas, Guimarães (2004a) traz a reflexão sobre uma Educação Ambiental de caráter crítico, percebendo-a como uma contraposição à EA Conservadora que, a partir de outro referencial teórico, “pode subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa” (ibid., p. 27).

Ao colocar a questão da complexidade, suscita-se aqui a possibilidade de perceber a sociedade em suas múltiplas determinações, não bastando transformações apenas individuais, mas, necessariamente, transformações na sociedade. Esse é um dos problemas centrais sobre o qual a Educação Ambiental deve se debruçar, entendendo como se estrutura o modelo capitalista de produção



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

e como sua dinâmica é intermediada pelas relações desiguais. A questão está, portanto, em compreender o modelo de sociedade que

[...] se globaliza pela força hegemônica e que carrega valores fragmentários; modelo reducionista, individualista, consumista, concentrador de riqueza pela competição extremada e exploratória, que se volta para a degradação; antagônico às características de uma natureza que é complexa, coletiva, sistêmica, sinérgica, que recicla, que se volta para a vida na dialogicidade da cooperação-competição (GUIMARÃES, 2004a, p. 84)

Uma proposta da Educação Ambiental que se pretende crítica deve estar atrelada aos “interesses das classes populares que, em uma situação histórica, buscam romper com as relações de dominação. Essa educação ambiental em construção é claramente antagônica a uma educação instrumentalista e funcionalista aos interesses do capital”. (GUIMARÃES, 2006, p. 83).

Com o caráter funcionalista, a educação torna-se instrumento ideológico de reprodução das condições sociais, já que se destina a manter inalteradas as relações sociais. Essa educação implica a ausência de transformações radicais. Além disso, a explicação funcionalista “supõe a presença determinante de uma finalidade que transcende os motivos e as ações dos membros da sociedade e que é sua própria manutenção e sobrevivência, minimizando com isso o papel de qualquer ação consciente de sua parte”. (SILVA, 1992, p. 41).

Superando esse caráter instrumentalista e funcionalista, a Educação Ambiental de caráter crítico deve apontar para “transformações radicais nas relações de produção, nas relações sociais, nas relações homem-natureza, na relação do homem com sua própria subjetividade” (GUIMARÃES, 2000, p. 84). Trata-se, portanto, de uma educação política de caráter transformador. Reigota (2009) aponta para esse caráter político da Educação Ambiental quando afirma que



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

[..] o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando à superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (REIGOTA, 2009, p. 13).

As colocações de Reigota reforçam a compreensão de que o meio ambiente, entendido como fenômeno socioambiental, lança a questão ambiental na esfera política. É importante que essa dimensão política da educação esteja clara para os educadores ambientais, contrapondo-se ao reducionismo observado nas práticas de EA decorrentes da relação entre a dimensão técnico-gerencial dos recursos naturais e comportamental, desarticulada da questão social.

Como atividade da prática social, a Educação Ambiental é eminentemente política, sendo que seu caráter crítico se dá pela possibilidade de transformação social. Nesse sentido, Loureiro (2004b) traz importantes contribuições que apontam para uma percepção crítica da EA, denominada por ele como Educação Ambiental Transformadora.

Loureiro (2004a) também critica uma Educação Ambiental conservadora (convencional) e aponta para uma compreensão e realização do processo educativo numa perspectiva transformadora e emancipatória em contraponto às tendências hegemônicas conservadoras, pragmáticas e comportamentalistas. Para esse autor, a EA Transformadora é

[...] aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e sociais (ibid., p. 89).



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Nessa perspectiva, o sentido dado para a Educação Ambiental Transformadora é o de um processo que possibilite uma práxis social que possa contribuir para a construção de um novo patamar de sociedade e de civilização, bem diferente do que se vive atualmente. Movimentar dialeticamente o pensamento nessa direção requer uma reflexão sobre a realidade socioambiental. Nesse sentido, a educação deve ser considerada como formação humana, buscando o desenvolvimento pleno do indivíduo (ser “onilateral”, como colocou Marx).

Dentro do sistema capitalista, a educação crítica e transformadora diz respeito, portanto, à superação, concreta e histórica, da condição de alienação dos homens, resultante da divisão do trabalho. Significa passar da unilateralidade para a onilateralidade, que é, segundo Tozoni-Reis (2007),

[...] resultado da superação da alienação e da ideologia como parte do processo de formação humana, resulta também na articulação radical da teoria com a prática social – a práxis. Fundamentada no pensamento marxista, a educação crítica preocupa-se em articular a consciência da alienação e da ideologia com a ação transformadora das relações sociais que as produzem, ou seja, a educação crítica voltada para a formação humana plena, compromete-se com a prática social transformadora, com a construção de relações sociais plenas de humanidade. Trata-se, portanto, de educar para a transformação, não do sujeito individual, mas das relações sociais de dominação (p.23).

Dessa forma, a EA que se coloca como transformadora diferencia-se da EA Convencional (Conservadora), pois esta última enfatiza o processo individual e comportamental, pouco articulado com a ação coletiva; enquanto que a primeira, enfatiza um processo educativo permanente e coletivo, no qual os indivíduos refletem e agem buscando a transformação da realidade. Para isso, é importante que os indivíduos compreendam a complexidade ambiental e incorporem as dimensões social, econômica, política, cultural, ideológica e ecológica na análise da problemática ambiental, promovendo uma leitura complexa do mundo.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Carvalho (2008) também traz contribuições importantes ao debate acerca da necessidade de novos olhares sobre a Educação Ambiental, buscando uma superação de uma visão ingênua desse processo. A autora critica uma postura conservadora que enfatiza a mudança comportamental, focada na crença de que a incorporação de certas atitudes corretas e de boas práticas ambientais levaria a uma mudança social.

Para a autora supracitada, uma Educação Ambiental Crítica ou Emancipatória supera essa visão, visto que reflete a prática educativa como formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado (CARVALHO, 2004, p. 19). De acordo com essa orientação,

a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: *quando cada um fizer a sua parte*. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para *depois* dar lugar às transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macrossocial (ibid., p. 19-20, grifo do autor).

Dessa forma, na perspectiva de uma Educação Ambiental crítica, a formação incide sobre a relação indivíduo-sociedade. O projeto de uma Educação Ambiental de caráter crítico visa contribuir, portanto, para a mudança de valores e atitudes, apontando para a formação de um “sujeito ecológico” capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais, sabendo agir diante delas.

Analisando as tendências que direcionam para um olhar crítico, emancipatório e transformador da EA, percebemos que elas vêm sendo construídas num movimento de oposição às práticas com forte enfoque ecológico e separada das dimensões social, econômica, cultural e política. O pensar e o



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

repensar sobre isso é uma oportunidade de enriquecimento das bases teóricas e epistemológicas.

Layrargues (2006) argumenta que, dependendo da conformação das forças sociais em disputa pela significação da EA, ela pode se dar na direção da manutenção ou da transformação social, a depender das práticas desenvolvidas. Sendo assim, um projeto de uma EA Crítica, Emancipatória e Transformadora não deve configurar-se como um instrumento de manutenção da realidade, mas como um importante elemento de transformação dessa realidade, não ficando reduzida à relação de mudança ambiental, mas abrindo-se para a mudança social articulada com a proteção da natureza.

A Educação Ambiental Crítica propõe-se, portanto, a “desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política” (GUIMARÃES, 2004b, p.32). No entanto, trabalhar com essa perspectiva é uma tarefa muito desafiadora para a sociedade moderna, lembrando que não é possível transformar a sociedade apenas com uma educação coerente, embora sem ela não seja possível o processo de transformação necessário.

CONCLUSÕES

É inegável a importância da dimensão ambiental no currículo escolar, na medida em que ela é fundamental na formação de valores e atitudes que possibilitem a compreensão da complexidade do mundo e a atuação responsável dos atores sociais (individuais e coletivos) no ambiente. Sendo assim, inserir a dimensão ambiental nos processos educativos torna-se extremamente essencial, pois educar ambientalmente é oportunizar aos sujeitos a formação de uma consciência crítica capaz de mobilizá-los para a intervenção na realidade.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

As discussões apresentadas nesse trabalho apontam para a necessidade de não somente trazer a dimensão ambiental para o currículo, mas também de pensá-la como prática centrada no compromisso de abordar as questões ambientais de forma crítica, articulando as dimensões social, econômica, política, cultural, ideológica e ecológica na análise da problemática ambiental, promovendo uma leitura complexa do mundo. Essa perspectiva de EA se apresenta antagônica a uma educação instrumentalista e funcionalista que atende aos interesses do capital e que ainda está presente nos currículos clássicos.

Enquanto essas questões não forem adequadamente discutidas e enfrentadas, principalmente no que diz respeito ao repensar do currículo, da apropriação de uma perspectiva crítica de EA, de políticas públicas que fortaleçam essa construção, os processos formativo dos educadores e suas condições objetivas, as instituições de ensino encontrarão inúmeros obstáculos para inserirem a dimensão ambiental no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- APLLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. In: **Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, n. 0, p. 71-78, nov, 2004.
- CARNEIRO, Sônia M. M. **A Dimensão Ambiental da Educação Escolar de 1ª - 4ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. 1999. Tese (Curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Currículo e Educação Ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos: formação de educador(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **A interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, p.25-50, 1995.

GALLO, S. Transversalidade e Meio Ambiente. In: **Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente**. Programa Conheça a Educação do CIBEC/INEP – MEC/SEF/COEA, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. **Educadores Ambientais em uma perspectiva crítica: reflexões em Xerém**. 2003. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Programa de pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

_____. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004a.

_____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: CASTRO, R. S; LAYRARGUES, P. P; LOUREIRO, C. F. B. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004b.

JAPIASSÚ, H.. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAYRARGUES, Phillip Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B. *et al* (org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Henrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: CASTRO, R. S. *et al*. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

_____. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004b.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2008.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação. **Ensaio de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico.** Rio de Janeiro: Quartet, 2007.