A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO QUEFAZER DOS PROFESSORES E SUA INSERÇÃO COMO CONTEÚDO CURRICULAR

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.27572>

Suzete Rosana de Castro Wiziack*
Ruth Pavan**

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. suzetew@gmail.com

** Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. ruth@ucdb.br

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar o quefazer dos professores e a inserção da Educação Ambiental como conteúdo curricular na educação básica. Inscreve-se no campo da Educação Ambiental Crítica articulada com a perspectiva crítica de currículo e de um quefazer crítico voltado para a transformação da sociedade. Os dados da pesquisa de campo foram extraídos de entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola que participou do Programa de formação do MEC – *Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Processos Formativos em Educação Ambiental*. A análise evidencia que os professores foram afetados pela formação oferecida e se aproximam dos pressupostos da Educação Ambiental Crítica, percebida pela defesa da interdisciplinaridade, da articulação dos conteúdos com a realidade dos seus alunos, de posturas críticas em relação à sociedade capitalista e de valores coletivos que mostram um compromisso político, em vez de valores individuais moralizantes.

Palavras-chave: educação ambiental crítica, quefazer, escola.

Abstract. Environmental Education in teachers' practices and its insertion in the curriculum. This paper aims at analyzing teachers' practices and the insertion of Environmental Education in the basic education curriculum. It is grounded on the field of Critical Environmental Education articulated with the critical perspective of curriculum and a critical practice aimed at social transformation. Field research data presented in this paper were taken from semi-structured interviews with teachers of a school participating in the education program of the Ministry of Education known as Life-Sustaining Schools - Educative Processes in Environmental Education. The analysis has evidenced that the teachers have been affected by the education provided and become closer to the assumption of the Critical Environmental Education. This was noticed through the defense of interdisciplinarity, the articulation of contents with the students' reality, their critical position in relation to the capitalist society, and collective values that evidence political commitment, instead of individual moralizing values.

Keywords: critical environmental education, practice, school.

Introdução

A Educação Ambiental (EA), compreendida como uma proposta advinda do movimento social ambientalista, foi efetivada coletivamente por volta da década de 1970 em vários países do mundo, visando a alcançar mudanças nos modos de vida das

sociedades, de forma a transformar o quadro de degradação socioambiental, nunca visto até então. Em defesa da vida no Planeta, sobretudo em sua relação com os recursos e bens ambientais necessários à materialidade da vida humana, é vista como um campo eminentemente político.

Essa perspectiva, de certa forma, recentemente foi incorporada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, aprovadas

em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 2, de 18 de junho de 2012 (BRASIL, 2012). A norma enfatiza a “tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana”, que fez dessa temática um campo político de atuação dos educadores brasileiros.

O atributo ‘ambiental’ na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que 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, p. 1-2).

O documento reafirma a gênese e o campo político da EA, bem como sua potencialidade para a construção de valores e práticas para a transformação social, apontando o caráter mobilizador dessa proposta educativa, necessário à revisão das situações advindas da problemática ambiental atualmente presente na sociedade.

Nesse sentido, coerentemente com a luta histórica da EA presente nas Diretrizes, entendemos que é fundamental apoiarmo-nos na perspectiva crítica de sua compreensão, bem como na perspectiva crítica de currículo, de raiz marxista, que inaugura a Teoria Crítica em educação e está centrada “[...] na análise dos mecanismos pelos quais a sociedade capitalista contemporânea tende a ampliar suas formas de dominação cultural e ideológica” (SILVA, 2000, p. 105). Na educação, conforme o mesmo autor, a teoria crítica revela-se como “[...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que se centram no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção e reprodução de formas de dominação, com ênfase na dominação de classe” (SILVA, 2000, p. 106).

É necessário esclarecer que, no campo da EA, o adjetivo ‘crítica’ tem caráter polissêmico. Entretanto, convencionou-se denominar como Educação Ambiental Crítica (EAC) aquela que se contrapõe à perspectiva tradicional de educação, de viés conservador e tecnocrático. Pode-se dizer que a designação crítica enfatiza o potencial de reflexão-ação libertador e defende um novo modo de viver em sociedade. Trata-se de um movimento político de luta por alternativas, sobretudo em oposição ao modo de produção capitalista, que é

absolutamente injusto e predatório da natureza e do ser humano. Cabe salientar que “[...] não há consenso universal ou verdade prévia, salvacionismo ou sociedade perfeita. Há disputas por hegemonia entre projetos de sociedade portados por sujeitos, construindo a realidade social e a verdade histórica em seu dinamismo” (LOUREIRO, 2012, p. 15).

Portanto, a EAC tem como objetivo central a transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente, este entendido como bem comum necessário para a produção de condições dignas da vida em sociedade. Nesse sentido, apostamos num currículo crítico, preocupado em questionar os modos pelos quais os grupos hegemônicos mantêm as relações de dominação e exploração, trazendo indagações e experiências que podem afetar a dinâmica social, as identidades dos professores e a cultura escolar e transformar as relações sociais, “[...] nas quais estamos inseridos, as quais constituímos e pelas quais somos constituídos, o que exige ações políticas coletivas intervindo na esfera pública, e o conhecimento das dinâmicas social e ecológica” (LOUREIRO, 2009, p. 126).

Dessa forma, com um sentido crítico, a noção de currículo contrapõe-se à compreensão restrita de uma EA voltada às simples mudanças comportamentais, pois radicaliza a crítica à concepção bancária de educação na acepção freireana do termo. Currículo, com tal significação, é práxis do quefazer, portanto, nele, o saber nunca “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...]” (FREIRE, 1983, p. 67). O currículo crítico supõe um quefazer como ação de crítica radical aos processos que sufocam a rebeldia, que reprimem curiosidades e capacidades de reverter a passividade, tornando-se um espaço de luta social.

Ao tratar o currículo da EA, a interdisciplinaridade é apresentada tanto para contrapor o ensino enciclopédico, fragmentado e descontextualizado, presente no pensamento e na prática disciplinar, quanto para realizar a revisão das formas de organização das relações sociais não democráticas, também fragmentadas, sobretudo no campo da educação, conforme aponta Dias (2010), incidindo, assim, diretamente nas relações de ensino e aprendizagem e nas práticas de gestão escolar.

Compreende-se a importância dessa reflexão, no entanto, é necessário considerar que os debates sobre a temática evidenciam outros conceitos que também ajudam entender a

realidade complexa com a qual é preciso atuar, o que contribui para pensar os conteúdos, os quefazeres na EA.

Nesse sentido, a contribuição de Morin (2000) e de Leff (2006) se faz profícua para pensar os conteúdos do currículo da EA. Com Morin (2000), pode-se compreender como os paradigmas que orientaram a construção das ciências encontram, no cientificismo cartesiano, formas antropocêntricas de compreender o mundo, que perpetuam uma compreensão limitada deste, gerando, no caso da problemática ambiental, uma incapacidade discursiva para lidar com seus problemas, que são complexos.

Morin (2000) reflete sobre como a ciência clássica se edificou no pensamento científico disjuntivo, construído sob a ordem, a separabilidade e a razão absoluta. A ordem se manifesta na visão determinista e mecânica do mundo, excluindo a desordem, que é parte do processo e do pensamento complexo. A separabilidade se traduz atualmente na hiperespecialização disciplinar, cuja objetividade exclui o observador e o distancia das questões práticas da vida. A razão absoluta se revela como 'lógica indutivo-dedutiva identitária', rejeitando a contradição, os conflitos. Disso resulta a certeza que não permite ver formas de transgressão. Segundo o pensador, na busca de um pensamento complexo capaz de compreender o mundo, não se rejeitam tais princípios, mas os colocam em combinação dialógica.

Com Leff (2006) a epistemologia ambiental é apresentada como forma de superar a interdisciplinaridade, que pretende hibridizar as ciências naturais e sociais. Em sua concepção, o saber ambiental transcende esse debate, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das ciências, quanto em relação aos desdobramentos do conhecimento científico no âmbito das disciplinas escolares, pois o saber ambiental supõe compreender e assumir como importantes outras formas de saberes, sobretudo os culturais, que foram subjugados pelas ciências, como os autóctones, tradicionais, locais, atribuindo-lhes igualdade de importância para se compreender a problemática ambiental. O "saber ambiental não vem completar a falta de conhecimento das ciências nem seu propósito é retotalizar e reunificar o conhecimento. O ambiente é a falta irremediável de conhecimento das ciências [...]" (LEFF, 2006, p. 375).

A compreensão do mundo ocorre, segundo Leff (2006), no encontro das identidades, dos espaços vividos e de diversas formas legitimadas

de conhecimento. O mundo é apreendido por meio de conceitos e categorias de pensamento. Em sua concepção, codificamos e significamos a realidade por meio de formações e articulações discursivas que constituem estratégias de poder para a apropriação do mundo. Nesse sentido, a pedagogia ambiental, em seu dizer, deve preparar "o encontro de seres diversos dialogando a partir de suas identidades diferenciadas [...]" (LEFF, 2010, p. 207).

Nessa perspectiva da crítica ao pensamento presente nas concepções de educação, currículo e EA, foram realizadas, nos meses de março e abril de 2014, entrevistas com professores de uma escola pública de educação básica de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), que apresenta experiência em EA e é participante do Programa *Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Processos Formativos em Educação Ambiental*.

Trata-se de um programa do Ministério da Educação (MEC) para a formação de educadores ambientais no sistema de ensino, com abrangência nacional; de maneira pioneira, está articulado com outros programas de formação. Prevê, inclusive, o financiamento para a escola de recursos públicos federais para a EA. Em MS, o Programa é desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

As escolas participantes desse processo foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Ensino de Campo Grande (Semed) de acordo com o interesse manifestado pela temática, sendo que algumas delas já possuíam experiência com EA. Ao aderirem ao programa, as escolas indicam os participantes para o curso que ocorre como formação continuada a distância.

O programa, que visa à inserção da EA no currículo escolar, prevê a formação, com a atuação de tutores que fazem a mediação dos processos nele previstos. A carga horária do curso de formação é de 90 horas, divididas em três módulos. A formação ancora-se no desenvolvimento da EA por meio de reflexões em torno do espaço da escola, da gestão escolar e do currículo. Após a adesão, cada escola encaminha 10 membros para fazer o curso: três professores de qualquer área do conhecimento, três gestores, três alunos e um membro da comunidade.

É importante esclarecer que a formação tem como público alvo o professor; assim, as atividades e os subsídios estão voltados especialmente para esse profissional. O gestor tem o papel de apoiar o professor e, apoiando-o, também deve melhorar sua gestão escolar, no sentido de amparar a ação dessa temática na escola. Tanto os gestores quanto os alunos e os

professores são concebidos como parceiros nas ações a serem desenvolvidas. Na verdade, propõe-se um coletivo que, por meio da formação, consiga organizar uma comissão de meio ambiente (Com Vida) e revisitar o Projeto Político Pedagógico da escola para nela inserir ou potencializar a EA.

Também é importante enfatizar que o programa possui características que permitem compreendê-lo numa perspectiva crítica, posto que fomenta a reflexão dos educadores sobre a questão ambiental de forma a contemplar a sustentabilidade socioambiental na instituição escolar.

Assim, conforme os pressupostos do programa, a EA deve assumir parte do enfrentamento da crise ambiental, “[...] radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes, o que deve se realizar junto à totalidade dos humanos, de forma permanente, continuada e para todos” (TRAJBER, 2011, p. 23-24). Ao mesmo tempo, o programa propõe a sustentabilidade na escola, fomentando ações de alcance na construção de um espaço educador sustentável, ou seja, um espaço democrático que fomenta uma nova cultura, com novas práticas e princípios voltados à sustentabilidade socioambiental, de intencionalidade pedagógica – um espaço que educa, um espaço educador sustentável (BORGES, 2011). Para o espaço se tornar educador, porém, pressupõe-se a sustentabilidade social, numa gestão “[...] participativa em dimensões como democracia, equidade e diversidade (de raça, gênero, cultural, geracional, regional)” (MOREIRA, 2011, p.19).¹

Os professores entrevistados são de uma escola urbana da rede municipal que atende ao ensino fundamental e ensino médio. Essa instituição participou da formação do programa e se destacou no desenvolvimento das atividades previstas. Foram entrevistados 10 professores participantes do projeto de EA da escola e que atuam em diferentes áreas do conhecimento, sendo quatro dos anos iniciais do ensino fundamental e os demais atuantes nos anos finais do ensino fundamental, responsáveis pelas disciplinas Ciências, Artes, Matemática, História e Língua Portuguesa. Aqui faremos menção a oito

deles, utilizando pseudônimos para preservar seu anonimato. Nem todos os professores entrevistados participaram diretamente do curso de formação oferecido pelo programa, mas todos fazem parte do projeto de EA da escola, que por sua vez realizou processos formativos em EA na instituição escolar.

A seleção dessa instituição foi realizada com o apoio da equipe da Semed, que participou e acompanhou as ações desenvolvidas na rede, atuando como tutores na formação. Essa equipe, por nossa solicitação, apontou três instituições escolares que se destacaram nas ações realizadas e forneceu dados gerais sobre o processo desenvolvido na rede. Tais dados foram repassados em reunião que realizamos como procedimento exploratório da pesquisa, na qual reunimos todos os participantes dessa secretaria. Optamos, dentre as três escolas indicadas, pela escola urbana que mais se afetou pelo projeto e mais incorporou a EA no currículo.

As entrevistas com 15 perguntas abertas foram gravadas, transcritas e analisadas de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa. Buscamos compreender o fazer pedagógico desenvolvido na escola, com o foco para o que os professores entendiam por formação e formação continuada, EA, problemática ambiental, currículo e práticas pedagógicas. No presente artigo, analisa-se parte dos dados coletados na investigação.

O modo como os professores que participaram da formação e do projeto dessa escola estão inserindo a EA no currículo escolar e como ela tem afetado o quefazer docente é o que passaremos a analisar a partir desse momento.

A EA no quefazer dos professores e sua inserção como conteúdo curricular

Aqui buscamos o diálogo com os profissionais da escola, procurando com eles analisar o seu quefazer docente e a inserção da EA como conteúdo curricular. A intenção é buscar a ‘potência’ da participação desses educadores como forma de investigar a formação em sua relação com o currículo e a EA, com o intuito de compreender o quefazer docente.

O conceito quefazer, entendido neste artigo na acepção freireana, contribui para a análise de formas da existência humana ético-política no mundo dos profissionais da educação. Ele visa à decisão, à transformação, e rejeita o discurso fatalista de que não há como mudar, o que torna possível pensar um currículo mais condizente do

¹ As autoras Trajber, Borges e Moreira (2011), como gestoras do MEC do Programa *Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Processos Formativos em Educação Ambiental*, produziram tais reflexões, que foram veiculadas na TV Escola – Programa “Salto para o Futuro”, como forma de subsidiar os participantes dessa ação.

ponto de vista socioambiental crítico, portanto, transformador.

O quefazer é um fazer com reflexão, direcionado para um processo de emancipação, e viabilizado por uma tomada de consciência essencialmente pedagógica, ética e política, e por isso está imbricada e implicada numa prática educativa propiciadora de uma práxis em que possamos aprender a ler certo o mundo (BARROS; RASTROJO, 2014, p. 227).

Com Freire (1983), entendemos que a tomada de consciência para uma ação transformadora no currículo passa por novos conteúdos curriculares, que somente poderão ser pensados no âmbito do diálogo. Quem dialoga, diz Freire, dialoga sobre alguma coisa com o outro.

Num primeiro momento, salientamos a importância que os professores atribuem à EA, pois todos os entrevistados indicaram a validade da experiência que se desenvolve na escola, especialmente porque deu continuidade ao que a instituição já vinha realizando. Vejamos as falas de alguns professores:

É possível fazer [A EA na escola]. Os professores estão motivados para isso. A escola está tentando de todas as formas, assim, auxiliar esses professores, está estimulando essa participação, mostrando realmente que é importante, então, eu acho que, nossa, tem tudo a ver (Professora Bela).

O projeto é coerente, sim, porque propõe mudanças nessas situações em que [há necessidade de] uma alteração nessa ordem vigente na escola e tal. E é tão interessante, que a escola já vinha realizando alguns projetos... [...] A escola tem um grande espaço. Não sei se você viu a planta daqui da escola, eu encaminhei. A escola é extensa, tinha um monte de espaços que não eram bem utilizados. [...] então, a escola vai sendo ampliada, as coisas vão crescendo dentro da escola conforme a necessidade da comunidade, e aí chegou esse projeto, a gente, 'ah! vamos montar um espaço sustentável' [...] (Professor Antonio).

As falas citadas evidenciam que o projeto proposto na escola fortalece o desejo existente entre os professores de desenvolver uma EA.

Apontam, ainda, que ocorreu uma identificação com a formação do Programa *Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Processos Formativos em Educação Ambiental*, o qual, segundo os professores, contribuiu com a escola, dando subsídios para a revitalização prevista no projeto de EA.

A busca pela sustentabilidade foi manifestada no projeto de EA na escola e, traduziu-se no quefazer de professoras e professores, como aponta o professor Antônio ao destacar a viabilidade e a aplicabilidade do projeto.

A aplicação é muito grande! Fora o que eu já coloquei, do solo, do espaço que a gente tem, até mesmo [porque] hoje a gente não vê a escola só como um prédio, mas sim a comunidade como um todo. [...] mas, quando você sai da escola e você vê que tem um esgoto a céu aberto, você vê que você tem ali uma maneira de trabalhar a EA. A falta de arborização também é uma necessidade. Próximo aqui tem o córrego desbarrancado, se eu não me engano. Como está sendo tratado aquilo ali? A erosão grande... As crianças pescando ali, naquela [pausa] situação que não teria condições, não poderia estar ali. E a reciclagem! Por que não? Então, existe como trabalhar, sim, com certeza... (Professor Antonio).

O professor elenca elementos para o currículo da EA, indicando as questões da realidade dos alunos como norteadoras para o pensar sobre o que ensinar aos alunos. Revela, assim, a necessidade de conteúdos curriculares voltados à realidade dos alunos, como os problemas ambientais que se apresentam em suas localidades.

Outros professores também indicam a necessária articulação de suas práticas com a comunidade e suas realidades. Isso, segundo Freire (1983), problematiza a educação, propiciando a compreensão dos educandos como seres no mundo e com o mundo, o que permite ao educador desafiá-los.

Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1983, p. 80).

importante, sim, é mais difícil do quinto ao nono ano (Professora Dalva).

Isso nos leva a reiterar que o currículo da EA se insere no movimento coletivo da escola e diz respeito às questões da realidade dos alunos como norteadoras para pensar o que ensinar.

O currículo da EA, desse modo, torna-se uma prática real, o que se coaduna com o que Sacristán (2000) define como currículo real, pois se materializa com sujeitos concretos. Para o autor, se o currículo for compreendido como projeto de educação, interpretado pelos professores e realizado nas práticas com os sujeitos em seus contextos, será significativo e poderá produzir efeitos educacionais reais.

O currículo com esse significado também permite uma melhor aprendizagem, com efeitos que podem ser comprovados e comprováveis quando interpretados pelos professores. Assim, o currículo real deixa de ser um plano ou um texto, produzindo-nos “[...] receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado” (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

É preciso, porém, lembrar os limites presentes no ambiente escolar quando se propõe uma ação de EA que seja transformadora. Os limites surgem na realização das ações, sobretudo com outras esferas da vida, pois “[...] não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pelo mundo (natureza), com sujeitos localizados historicamente e espacialmente” (LOUREIRO, 2003, p. 41).

Os professores apontaram limites, tais como os relacionados às suas condições de trabalho, conforme se observa a seguir:

Sinceramente, eu não tenho um pensamento formado. A carga do professor é muito grande. E o que eu digo, se é justo ou não, eu não sei! Acho que é importante. Por exemplo: a turma em que eu vou trabalhar o espaço escolhido, eu tenho minha parceira, e não conseguimos nos encontrar, a não ser em meu horário de planejamento, então, eu levo meu planejamento para casa. Mas eu acho

Evidentemente, as dificuldades presentes nas condições de trabalho dos professores interferem nas suas pretensões educativas e nas suas ações.

Em relação aos conteúdos curriculares da EA e ao seu desenvolvimento na prática docente, os participantes da pesquisa denunciam a contradição entre a interdisciplinaridade, que acreditam ser fundamental para a EA, e o currículo disciplinar da escola. Evidenciam, conforme descrito a seguir, que ainda é necessário rever a crença presente na escola de que o currículo é uma listagem de conteúdos.

[...] eu vejo da seguinte maneira: o currículo, ele abre espaço, o currículo não é engessado, eu vejo [que] tem muita gente que vê o currículo como uma coisa engessada. Eu vou hoje trabalhar o livro da página 10 à página 15, e, se tiver alguma pergunta que sai disso, vai esperar eu chegar nesse assunto. Não, o currículo ele abre espaço para inserir novos assuntos, que vão se adaptar à realidade do campo, à realidade da escola, à realidade da sociedade e tudo mais (Professor Antonio).

Essa questão [do currículo] é interdisciplinar [...] só pensar em alfabetização, porque nada me impede de trabalhar a alfabetização com um texto de meio ambiente, nada me impede de usar o meio ambiente para a matemática. Nada me impede, só não é uma questão com que todos têm a preocupação, de pegar um eixo só e trabalhar em todas as disciplinas. Eu vejo que não é isso. Eu sempre me envolvi, eu sempre indiretamente estava envolvida, eu sempre achei importante. Na faculdade, a gente fazia roupas recicladas, então, a gente já vem dessa época. Na escola, dizem: ‘ah para quê?’. Tem colega que diz. O pai vai querer saber é se o seu filho sabe ler e escrever, ele não vai querer saber quanto tempo uma sacolinha fica no ambiente (Professora Carmem).

Verifica-se, com as falas, que o currículo é tratado como um espaço aberto às intenções educativas dos professores, embora seja preciso lidar com visões reducionistas de currículo presente nessa escola, além da questão da interdisciplinaridade.

Com as reflexões de Leff (2006), Morin (2000) e demais autores utilizados neste artigo, pode-se

afirmar que o currículo da EA deverá questionar o conhecimento e a racionalidade que se fazem presentes nas abordagens e nas práticas educativas. Da mesma forma, precisa atender a outros conhecimentos e outros modos de pensar, frequentemente desconsiderados, porque são compreendidos como senso comum.

Nessa perspectiva de currículo, é importante refletir sobre questões sociais, políticas e culturais da comunidade escolar, bem como, sobre suas identidades e as formas de diálogo que permitem um processo de produção de significados reais.

O que se deseja aqui afirmar é a necessidade de ir além das reflexões em torno do papel do conhecimento nessa construção. Segundo Silva (2004, p. 14-15), ao perguntar-se sobre o que deve ser ensinado, que é o “pano de fundo para qualquer teoria do currículo”, de forma inevitável, há de indagar-se: “o que eles elas devem ser? ou melhor, o que eles elas devem se tornar?”. Para o autor, o currículo tem como finalidade modificar as pessoas que vão segui-lo. O currículo projeta-se naquilo que as pessoas são e poderão se tornar.

Acreditamos que os argumentos até aqui apresentados reforçam nossa compreensão de que a EA supõe ultrapassar a reflexão sobre o conhecimento como matriz curricular, listada para ser seguida. Com esse sentido, o currículo, porque entendido na perspectiva crítica, é afirmado como um campo de embates, um campo político que se concretiza nas formas materiais da organização e da existência humana.

Na análise dos conteúdos curriculares da EA, também, destacam-se, com a fala da professora Fabiana, algumas questões que se mostram fundamentais para a reflexão sobre o quefazer:

Vou mostrar meu planejamento. Pediram que a gente formalizasse assim o autor em que a gente se baseia, que para mim está ligado a Freire. Então, eu comeci a formalizar o meu planejamento. Tem uma sequência. Essa sequência é a proposta no Projeto Político Pedagógico, essa é a sequência da escola. Qual é a prática social, o que eu posso tirar do contexto do aluno... Problematizar isso, instrumentalizar o passo a passo. E o que eu vou trazer de retorno, o contexto do aluno. A avaliação seria esse retorno na prática social (Professora Fabiana).

A prática social e o contexto do aluno são apontados como necessários na definição do conteúdo que se explicita no currículo da EA,

mostrando que seu quefazer está articulado com a realidade dos alunos. Isso nos leva a Milton Santos quando diz que é o mundo que permite que as disciplinas se relacionem. Para Santos,

[...] Quando no processo de informá-la, colocamos o mundo dentro de uma disciplina, e dele fazemos a inspiração mãe, temos a metadisciplina. Por isso, o mundo é que permite que se estabeleça um discurso inteligível, um canal de comunicação entre as disciplinas. A interdisciplinaridade não é algo que diga respeito às disciplinas, mas à metadisciplina. [...] A metadisciplina é a filosofia particular a cada disciplina que lhe permite conversar com as outras (SANTOS, 2000, p. 49-50).

Com base nisso, a interdisciplinaridade, ou a integração das disciplinas, remete ao fazer compromissado do professor, o qual, de acordo com Freire (1986, p. 20), “repele as racionalizações”. Para o pensador, a consciência do mundo é o que viabiliza a consciência do ser, ultrapassando a mera adaptação e tornando-se um sujeito capaz de intervir no mundo.

Vejam o que diz o Professor Geraldo:

A EA seria ter consciência de que estou inserido em um ambiente, ter consciência de onde estou. Esse ambiente depende de minhas ações, as minhas atitudes definem esse ambiente.

Também os professores Antônio e Bela mostram que a inserção da EA no currículo não pode ser vista de forma simplista e demanda reflexão para que se possa compreender o que, de fato se efetiva como sua proposta na escola:

De que maneira poderíamos falar sobre isso? A EA para mim seria, voltando para os alunos, seria a gente transformar esses alunos em cidadãos que deem maior valor ao planeta em que vivem. De certa forma, deem maior valor aos recursos naturais, deem valor ao país em que vivem, que é cheio de recursos naturais. A EA seria trazer a consciência de cidadão para esses alunos... Basicamente, seria isso (Professor Antonio).

Eu acho, assim, que as crianças hoje podem, e nós temos hoje na escola, temos os pneus lá no fundo, onde as crianças mexem com a terra, eu acho que eles têm hoje isto. Mas tudo que se aprende aqui tem que ser levado para casa, então, eles

podem trabalhar a questão da horta, a questão do cuidado com essa horta, do fazer, do cuidar, do colher e da valorização dessa alimentação da horta que os pequeninhos hoje têm. Eles adoram a questão do mexer com a terra, do ver crescer, do ver que é importante aquela alimentação para eles. Não sei se é isso bem que eu respondi (Professora Bela).

A fala do professor Antonio remete à cidadania, que é algo a ser permanentemente considerado e ensinado na escola; nesse caso, o professor incorpora a problemática ambiental como uma questão de cidadania, o que é coerente com a EA. Já a fala da professora Bela refere-se àquilo que ela entende ser uma boa prática do ponto de vista ambiental, o que, embora na perspectiva de uma EA transformadora não seja equivocado, não é o suficiente.

As duas formas de inserir e conceber a EA remetem a uma concepção que sinaliza, mas ainda não abarca de forma ampla, a concepção transformadora de educação que essa proposta supõe. Observa-se, nas falas dos dois professores, uma ênfase na ação prática, o que, segundo a Professora Bela, poderá contribuir não somente com os ensinamentos na escola, mas também ser expandido para os pais dos alunos, o que é muito interessante.

Mas, por outro lado, é importante ressaltar que o simples fato de produzir uma horta não contempla uma EA transformadora, posto que a horta é uma ideia simplista se não for considerada geradora de valores e conhecimentos que permitam refletir criticamente sobre as formas como nos relacionamos com o ambiente. Para Guimarães (2004, p. 32),

A proposta da ação pedagógica da EA Crítica vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico.

Outras questões enfatizadas pelos professores indicam pontos importantes para se pensar uma EA crítica, como princípios, valores e conteúdos que levem à transformação da sociedade.

Eu vejo uma pena quando as pessoas acham que a EA não é importante. Você está trabalhando vários valores com a EA. A Educação Ambiental não é um problema de uns e de outros, não é. Ela é um problema de todos. Na minha capacitação de ciências, eu vi que nenhuma escola tinha um projeto, uma horta envolvendo todos, como a minha escola. Mas nós tínhamos. Eu parablenizo a escola, eu parablenizo os pais que participaram. Na educação, não é só ler e escrever, é você entender o que é importante para a sociedade, é você ver o que é importante para a sociedade, para o amanhã (Professora Carmem).

Para mim, a EA é tudo, é que nem eu digo, eu falo, você com ela trabalha princípios, lida com o caráter das pessoas, quer dizer, todo aquele ambiente onde ele está inserido vai influenciar como ele vai se posicionar nessa sociedade. Nós, professores, temos muito a influenciar nisso. O professor de primeiro ao quinto ano, mais ainda. Tem muito ainda de se achar que a EA é data comemorativa. Hoje a gente tem uma liberdade na questão do currículo de você trabalhar, chega aquela ementa, e você pode ter liberdade. Lógico, você tem que desenvolver aqueles conceitos, porém, muitos profissionais ainda acreditam que têm que desenvolver ao pé da letra. Se o professor não for dinâmico e não tiver aquela visão que, com aqueles conteúdos...Se ele não perceber que dá para puxar vários ganchos para trabalhar EA, então, ele fica perdido (Professora Eva).

A EA é uma educação que necessariamente tem que trabalhar valores, e esses valores envolvem tudo, não só o espaço físico. Isso tem que estar inserido e tem que fazer parte do professor. É uma educação daquela maneira para todos os currículos. Se for um processo só de conscientização, não basta. Se não for para transformar, não serve (Professora Fabiana).

De forma recorrente, as professoras atribuem papel central aos valores na EA, o que pode ser aproximado de uma educação transformadora ou, ainda, do quefazer crítico. Entretanto, compreendemos que o alcance dessa proposta pressupõe que os valores sejam entendidos e desenvolvidos como valores éticos coletivos, e nunca de caráter moralista e individualista, como se a questão ambiental fosse

apenas um problema de comportamento, de atitude pessoal, e não um problema social, portanto, a ser resolvido pela ação política coletiva (LOUREIRO, 2012; LAYRARGUES, 2012).

A professora Yara também indica aspectos fundamentais para compreender os limites postos para o desenvolvimento da EA na escola, relativizando a autonomia dos professores nesse processo, apontando problemas presentes em um currículo com a temática, ou seja:

Por mais que nós temos [autonomia], nós seguimos hoje uma grade curricular de uma rede. Mas mesmo assim, nós podemos ter autonomia na escola, hoje o projeto revitalizando a escola faz parte do currículo. Essa matriz é voltada para conteúdos e o [Projeto Revitalizando a Escola] está aqui apontando atitudes... Como é isto? (Professora Yara).

Dessa forma, compreendemos que os professores entrevistados e a escola caminham para a construção daquilo que entendemos como EAC, pois se mostram envolvidos com essa proposta, com o compromisso político que ela demanda, sinalizando tensões a serem enfrentadas no currículo, mas ao mesmo tempo revelando mecanismos de enfrentamento, o que coaduna com a perspectiva da uma educação crítica.

Considerações finais

Ao concluirmos o artigo, reafirmamos o caráter político (não neutro) da EAC, compreendida como depositária de uma justa luta social, que se mostra fundamental nos desígnios da educação brasileira. Arguimos sobre a correspondência direta entre os problemas ambientais presentes na sociedade contemporânea e o modo de produção capitalista, cuja base material degradada a natureza e o ser humano. Defendemos a perspectiva crítica dessa proposta por ser portadora de uma proposta de exercício de cidadania ativa, capaz de contribuir com a transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos (GUIMARÃES, 2004).

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação docente, incluindo aquela voltada para a EA, ao priorizar a dimensão crítica da educação, contribui para a construção de concepções críticas de currículo e de um quefazer crítico, portanto, comprometido com a

justiça social e a superação dos problemas socioambientais causados pelo modelo capitalista.

Como vimos, a dimensão crítica está presente no quefazer docente, especialmente porque as experiências de análise dos problemas reais dos educandos permitem que atuem na dinâmica social. Com esse sentido, a inserção dos conteúdos ambientais no currículo se manifesta com potencial emancipador, o que, segundo Paulo Freire, possibilita redesenhar a prática educativa do professor. Na acepção freireana, a interação do professor com outros sujeitos e com o mundo é intrínseca ao ato educativo, e seu alcance se dá por meio de processos democráticos e de libertação dos sujeitos.

A análise dos quefazeres dos professores entrevistados permite afirmar que o *Programa Escolas Sustentáveis e Com-Vida Processos Formativos em Educação Ambiental* adquiriu grande importância e produziu eco no seu trabalho cotidiano, aspecto revelado pela defesa da interdisciplinaridade, da articulação dos conteúdos com a realidade dos alunos, de posturas críticas em relação à sociedade capitalista e de valores coletivos que mostram um compromisso político, e não apenas individuais e moralizantes.

A inserção dos conteúdos ambientais no currículo forja novos quefazeres, que se manifestam na escola como presença na luta política dos professores para o reconhecimento legítimo da educação como forma de luta e transformação social. Isso exige enfrentamento permanente dos problemas na/da prática, e nas entrevistas dos professores, há indícios que revelam que esse processo está sendo construído na instituição escolar investigada, com a contribuição das reflexões da EAC, da formação crítica e de uma concepção crítica de currículo.

Referências

- BARROS, R.; RASTROJO, J. B. Reflexões epistemológicas sobre o potencial emancipador da pedagogia da libertação para superar o modelo escolar no quefazer do(a) professor(a). **Educação e Realidade**, v. 30, n. 3, p. 219-244, 2014.
- BORGES, C. O que são espaços educadores sustentáveis. **Salto para o Futuro, TV na**

escola. Ano XXI, Boletim 07, p. 11-17, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 15 de Junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jun. 2012.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia Ltda, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília, DF: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p. 25-35.

LAYRARGUES, P. P. Para que a educação ambiental encontre a educação – Introdução. In: LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 13-22.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental – a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Discursos sustentáveis.** São Paulo: Cortez, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Revista Ambiente e Educação.** Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.

_____. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, I. C. M.; TRAJBER, R. (Org). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 125-138.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, T. Escola sustentável: currículo, gestão e edificação. **Salto para o Futuro, TV na escola.** Ano XXI, Boletim 07, p. 11-17, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, DF: Unesco, 2000.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **Território e sociedade – Entrevista com Milton Santos.** (Entrevistadores: Odete Seabra; Monica de Carvalho; José Corrêa Leite). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAJBER, R. Vida sustentável: ações individuais e coletivas. **Salto para o Futuro, TV na escola.** Ano XXI, Boletim 07, p. 11-17, 2011.

Recebido em: 28/04/2015

Aceito em: 31/07/2015