

## Programa Escolas Sustentáveis: reflexões para a formação de educadores ambientais no Brasil

Suzete Rosana de Castro Wiziack  
Doutoranda em Educação pela UCDB, Professora Assistente da UFMS.  
[suzetew@gmail.com](mailto:suzetew@gmail.com)

Icléia Albuquerque Vargas  
Professora Adjunta da UFMS.  
[icleiavargas@yahoo.com.br](mailto:icleiavargas@yahoo.com.br)

Angela Maria Zanon  
Professora Associada da UFMS  
[zanon.ufms@gmail.com](mailto:zanon.ufms@gmail.com)

### Resumo:

O ensaio discute a formação de educadores ambientais com base na análise do Programa de Formação de Educadores Ambientais - Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Processos Formativos em Educação Ambiental. Busca contextualizar e refletir o programa, evidenciando aspectos do processo de sua criação e de seu desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior. Por meio de alguns de seus aportes teórico-metodológicos, procura enfatizar os alcances e limites dessa proposta como propulsora da inserção da Educação Ambiental no currículo escolar.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores, Educação Ambiental, Escolas Sustentáveis, Currículo Escolar.

### Abstract:

The essay discusses the formation of environmental educators based on the analysis of the Training Programme of Environmental Educators - Sustainable Schools and COM-Vida, Formative Processes in Environmental Education. It aims to contextualize and reflect the program, highlighting aspects of the process of its creation and its development in higher education. Through some of its theoretical-methodological approaches, it seeks to emphasize the scope and limitations of this proposal as a driver of inclusion of environmental education in the school curriculum.

**Keywords:** Teacher Education, Environmental Education, Sustainable Schools, School Curriculum.

## INTRODUÇÃO

A reflexão está situada no mais recente programa do Ministério da Educação - MEC para a formação de educadores ambientais. O estudo se baseia na investigação sobre Programa – *Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Processos Formativos em Educação Ambiental*, desenvolvido a partir de 2010, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, em parceria com universidades federais. Construído com base no tripé currículo/gestão/espço, este programa de formação se propôs a “incentivar o pensamento crítico sobre a realidade socioambiental, tendo a escola como local privilegiado”. (TRAJBER & MOREIRA, 2010, p.5)

As questões apresentadas, portanto, são frutos de investigação que dá continuidade ao que temos nos dedicado enquanto objeto de pesquisa – a identificação e interpretação dos percalços intrínsecos à inserção da educação ambiental na escola, sobretudo em relação à formação de professores e seu desenvolvimento no currículo.<sup>1</sup>

Participantes que fomos da equipe de representantes das três universidades que colaboraram com o processo de construção do programa pelo Ministério da Educação, vimos com essa ação um cenário favorável à política pública em educação ambiental no Brasil, pois pela primeira vez ocorreu um investimento financeiro com ações articuladas entre outros programas presentes na educação básica.

Um aspecto importante a destacar é que a proposta do Programa – *Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Processos Formativos em Educação Ambiental* veio ao encontro das políticas de formação abrangidas, sobretudo pelos Programas Mais Educação (instituído pelo MEC em 2007) e Ensino Médio Inovador- ProEMI (de 2009).

O Programa Mais Educação visa à indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas aderem ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, dentre os quais, a educação ambiental.

O Programa Ensino Médio Inovador, parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), caracteriza-se como mais uma estratégia para induzir a reestruturação dos currículos dessa etapa escolar visando ao desenvolvimento de atividades integradoras, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Enquanto etapa intermediária entre a Educação Básica e a Superior, destinado a atender adolescentes, jovens e adultos, o Ensino Médio tem sido interpretado como o nível de maior complexidade da educação brasileira na estruturação de políticas públicas de enfrentamento dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna.

Há que se considerar ainda a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que, em seu Artigo 5º, é previsto o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseado em: I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal. Já, no Artigo 10 dessa Resolução, a Educação Ambiental aparece como item obrigatório a ser trabalhado de forma transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares, tendo por base a Lei nº 9.795/99 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Por sua vez, no Artigo 13 da Resolução em questão é disposto que as unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação tendo presente, dentre outras questões, a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. Ao tratar

---

<sup>1</sup> A investigação se situa no âmbito de Pesquisa de Doutorado em Educação que visa investigar a Educação Ambiental no currículo escolar e das reflexões de um Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental.

do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares que oferecem o Ensino Médio, recomenda considerar, dentre outros quesitos, “estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente” (Artigo 16, Inciso XVII) (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, o Programa *Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Processos Formativos em Educação Ambiental*, de certa forma, recebeu acolhida das inúmeras linhas de implementação de políticas públicas voltadas para uma escola mais integrada às realidades socioambientais e também integradora dos educandos as suas realidades.

Vimos em estudo, em consonância com o que Zeichner (2002) pondera, que essa formação, a despeito da tendência dominante de limitar um único modelo de formação de professores com o intuito de preparar os professores e de treiná-los para a execução de habilidades, se coloca como proposta de reflexão sobre a ação dos profissionais da educação, ou seja, num caminho de aproximação daquilo que o pesquisador denomina de movimento de reflexão sobre a ação, que tem potencialidade para desempenhar papéis mais ativos dos profissionais da educação.

Mas, ao mesmo tempo, que enfatizamos aspectos positivos dessa formação, queremos apontar dificuldades diagnosticadas no seu desenvolvimento em nossa universidade, chamando a atenção para o papel dessa formação, que não deve ser sustentada como um fim em si mesma.

Dessa forma, procuramos trazer elementos que possam tencionar a realidade escolar, sobretudo em relação ao campo da ação do(a) professor(a).

O texto traz inicialmente dados gerais sobre o processo formativo, suas opções teórico-metodológicas e alguns dos resultados investigados na formação. Em seguida, a reflexão ocorre em torno do segundo eixo dessa formação que busca contemplar a inserção da educação ambiental no currículo escolar por meio da compreensão da escola como um espaço educador sustentável.

### **Aspectos gerais do processo formativo em educação ambiental**

Conforme mencionado anteriormente, a concepção do programa reconhece a escola como um espaço educador sustentável ancorado em três dimensões: o espaço, o currículo e a gestão. Do projeto espera-se a geração de uma nova cultura na comunidade escolar, pois busca incentivar que o espaço da escola seja repensado em articulação com o currículo, de acordo com premissas da sustentabilidade socioambiental.

O curso de formação de professores foi organizado em três módulos integrados e interdependentes. O participante da formação é motivado a compreender e potencializar seu engajamento individual, em seguida o engajamento coletivo na escola e na sua comunidade.

O processo formativo se inicia com a memória ambiental de cada cursista. Dessa forma, o primeiro módulo denomina-se “EU”, sendo nele realizado o registro da biografia ecológica e pegada ecológica individual. O intuito é o da construção de uma ecoidentidade, ou de uma identidade desse educador ambiental. No segundo módulo, o “OUTRO” é abordado. Com ele, a escola surge como referência para a construção do que se denomina co-responsabilidade. Nesse momento, o cursista se envolve diretamente com a sua escola, buscando compreendê-la em sua amplitude socioambiental. São focados elementos da gestão, do currículo e do espaço da escola. Também são incentivados diálogos que permitam entender e rever o Projeto Pedagógico

Escolar e a Com-Vida<sup>2</sup>. Os cursistas elaboram um mapa da escola em sua relação com a comunidade. O terceiro módulo o “MUNDO”, chamando a atenção para a comunidade, sem perder a referência da escola. A ideia é que neste momento os cursistas possam fortalecer escola e comunidade para influírem nas políticas locais em favor da sustentabilidade socioambiental. A proposta culmina com um projeto de escola considerando-a um espaço educador sustentável. Pressupõe, repensar o ambiente, no sentido de torná-lo integrador, educador e sustentável, implica sua adequação em termos arquitetônicos, isto é, redesenhar os espaços de acordo com novas finalidades. Os cursistas são motivados ao exercício de pensar e implantar ações sustentáveis, inclusive práticas ecológicas. (TRAJBER; SATO, 2010 )

O alcance do desenvolvimento desse programa no Brasil pode ser notado nos resultados das formações realizadas sob a responsabilidade de três universidades, parceiras do MEC. Na primeira edição do programa, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desenvolveu a formação nos Estados: Amazonas, Goiás, Mato Grosso Maranhão e Piauí, com 540 vagas para a comunidade escolar e 300 vagas de demanda social. A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) ficou responsável pelos Estados: Acre, Amapá, Bahia, Minas Gerais, Pará e Rio de Janeiro, com 400 vagas para a comunidade escolar e 100 vagas para demanda social. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) nesse processo de formação se responsabilizou por 5 estados : Alagoas, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, com 38 escolas participantes, perfazendo um total de 380 pessoas ligadas à comunidade escolar, dos quais, 245 cursistas selecionados a partir de demanda social. Na demanda social identificada nas universidades foram formados alunos do ensino médio, da educação superior, professores, membros de organizações não-governamentais, além de membros das comunidades escolares envolvidas.

É necessário apontar que este alcance somente foi possível pela opção de realização do curso de formação na modalidade a distância, com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ampliando, assim, as possibilidades de atingir pessoas em pontos mais distantes do País e permitindo o estabelecimento do diálogo entre professores, alunos e outros participantes, com conhecimentos e culturas diversos, enriquecendo as discussões sobre a educação ambiental.

Com o desenvolvimento e uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o diálogo, a troca de experiências foi possibilitada, enriquecida pelos diversos “sotaques” presentes na formação. No AVA o cursista foi motivado a interagir com os professores, com os colegas, com os tutores e com o conhecimento (e com as TICs).

---

<sup>2</sup> Além da revisita ao Projeto Político Pedagógico Escolar, se incentiva a criação ou a rearticulação da Comissão de Qualidade de Vida (Com-Vida), uma ação estruturante da educação ambiental, já adotada em algumas escolas brasileiras. (TRAJBER; SATO, 2010). A Com-Vida, tal como preconizada pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC), tem como um de seus objetivos a criação de espaços que possibilitem o pleno exercício da cidadania na escola. Espaços para debates, para a tomada de decisões compartilhadas entre gestores(as), professores(as), estudantes e integrantes da comunidade, que poderão exercer controle social e realizar a gestão da escola sustentável. Essa comissão tem a função de promover o intercâmbio entre a escola e a comunidade. (BORGES, 2011).

Esse sistema estimula a participação de um cursista mais autônomo no processo de construção do seu conhecimento. Podemos tomar como parâmetro dessa ação, o que nos diz Paulo Freire sobre os Círculo de Cultura.

Em lugar do professor, com tradição fortemente “doadoras”, o coordenador de debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar de alunos com tradição passiva, o participante do grupo (FREIRE, 1967, p. 103 – sobre os Círculos de Cultura).

Ao avaliar o processo de formação a distância pode-se constatar que essa modalidade possibilita essa construção coletiva enquanto permite a estimulação da autonomia e do debate. Pode-se classificá-la como um novo paradigma da educação, assumido e incorporado gradativamente pelos alunos dos cursos à distância, o que a torna uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Todavia, apontamos a necessidade de investigar mais a fundo tais processos, pois, a utilização das TICs deve, de fato, constituir-se como meio, e não sua finalidade principal, ou seja, a utilização das estratégias da EaD precisam ser pensadas e utilizadas de acordo com os objetivos do Projeto Pedagógico do Curso a que se destina, sobretudo como indutoras de um ambiente para situações de aprendizagem, para reflexões e construção do conhecimento.

## **O Território e as Territorialidades na Formação de Professores: a busca pela compreensão do outro**

Na análise do Programa de Formação, o conceito de espaço educador sustentável mostrou-se fundamental, pois, conforme evidencia Borges (2011, p. 13), o “ fato de a escola ter sido criada para educar não garante que logre fazê-lo de forma automática ou inercial, nem que seja o único caminho para tal”, pois com o programa de formação,

[...] pretende-se estimular que as escolas se identifiquem com os ideais de sustentabilidade, compreendam a importância de transformar suas atitudes e também seus objetivos de ensino e aprendizagem, tornando-se por fim referências de sustentabilidade para seus alunos e comunidade. As sementes plantadas na escola servem como fonte de inspiração e estímulo para a transformação do dia a dia dos que se alimentam delas. Esse é o caminho em que apostamos para promover a transformação de percepções, posturas e atitudes, e é o que precisamos para construir sociedades sustentáveis (BORGES, 2011, p. 7).

O empenho no trabalho coletivo, na organização dos membros da comunidade escolar, especialmente com o estímulo a revisita ao Projeto Político Pedagógico (PPP), evidencia a preocupação de que na formação o educador ambiental perceba a potencialidade desse projeto como uma ação democrática e participativa, uma importante ferramenta política de inserção da educação ambiental na escola.

O potencial do PPP incide no fato de se torna um lócus para a educação ambiental escolar. Se construído de forma legítima, como um processo democrático

constitui um meio para quebrar relações de poder, inclusive na construção do currículo escolar. Dessa forma, a inserção da EA, entendida em seus princípios libertários, confere a autenticidade necessária para rever questões fundamentais da gestão, do ensino e do currículo escolar, permitindo que a escola institua significações capazes de rever valores presentes entre os membros da comunidade escolar. (WIZIACK, 2006)

Enfatizamos, deste modo, o papel da educação ambiental para conferir a essa ferramenta, o caráter político-filosófico que a educação de forma geral demanda. Sobretudo porque acreditamos que a Educação Ambiental poderá potencializar o PPP contribuindo para resgatar seu primeiro sentido, o de pensar e propor a educação que desejamos desenvolver em nossas escolas. Uma educação que,

[...] ao respeitar as diferenças, os saberes tradicionais, as histórias de vida, a diversidade cultural de sua comunidade, com reflexos no currículo como orientador das disciplinas, conteúdos e atividades desenvolvidas, a escola educa. Ao incentivar a interação, compartilhar idéias, revitalizar os espaços de convívio à luz das aprendizagens, a escola educa. Quando vai além dos seus muros, alcança seu entorno, chega à comunidade, às famílias, tornando-se referência para mudanças coletivas, a escola se torna um espaço educador. (BORGES, 2011, p.14 )

Para dar suporte à reflexão dos cursistas, a proposta de formação visa à compreensão do Outro, mas compreender o Outro é também um processo de auto-compreensão. Identificar-se é reconhecer sua identidade.

Para tanto, dois conceitos são fundamentais: identidade e território. Nesse sentido, tratar do território e das territorialidades na busca pela compreensão do outro nos ambientes escolares é também tratar dos processos de construção das identidades dos professores e demais membros das “comunidades” escolares.

Haesbaert (1999) afirma que as identidades implicam em uma busca de reconhecimento que se faz diante do encontro com o Outro – processo também conhecido por alteridade, pois os seres humanos, em geral, enquanto indivíduos sociais, interagem e interdependem de outros seres (humanos e não-humanos).

No encontro ou no embate com o Outro (o ser outro, ou o outro ser), cada um de nós busca uma afirmação pelo reconhecimento daquilo que nos distingue, nos diferencia, nos identifica.

Por isso, ao mesmo tempo, esse encontro pode promover tanto o diálogo quanto o conflito com o Outro. No encontro com o território, que pode ser a própria casa, os espaços públicos, ou mesmo a Escola em que se trabalha e/ou estuda, pode-se vivenciar situações amistosas, construtivas, saudáveis, ou mesmo situações de conflito, de embates. Em ambas situações almeja-se o crescimento de cada uma das partes envolvidas. Sob o reflexo das relações estabelecidas, o território pode sofrer influências diversas, assim como, de forma dialética, influenciar a construção das identidades individuais e/ou coletivas.

Haesbaert (1999) considera a identidade social também uma identidade territorial, quando a principal referência para a construção dessa identidade parte do território. O território, por sua vez, é o Outro, que pode ser percebido, por exemplo, como o espaço escolar, uma pequena comunidade ou até um recorte geográfico mais amplo, como uma cidade, um Estado ou um País.

No encontro com o Outro se estabelece a identidade, contribuindo para a construção da identidade desse Outro.

Partindo disso e pensando a Escola como um Outro, um território que muito contribui para a formação da identidade de cada um e dos grupos sociais que ali convivem, no processo formativo *Escolas Sustentáveis e Com-Vida* elege-se a Escola como um lugar no Mundo, um território passível de se tornar sustentável, um lugar sustentável, o que induz focar o olhar para as questões do território e do lugar.

O território é compreendido como um conjunto de lugares hierárquicos, conectados por uma rede dinâmica, constituída por itinerários demarcados pelos enraizamentos e deslocamentos de pessoas e objetos.

No interior do território os grupos vivem ligações, redes estabelecidas entre os enraizamentos e os deslocamentos. A territorialidade, por sua vez, se situa na junção destas duas atitudes, englobando a fixação e a mobilidade, ou seja, os itinerários e os lugares.

### **O Território da Escola e de seu Entorno na Perspectiva do Programa Escolas Sustentáveis – Considerações Finais**

No processo formativo é enfatizado que para se estudar um espaço é necessário definir a escala de análise a ser considerada. Callai (2000, p. 85-86) sugere: para dar conta da delimitação espacial pode-se fazer a referência à escala social de análise, observando os seus vários níveis, abrangendo o local, ou o regional, ou o global. Conforme a escala escolhida, chega-se a recortes de determinadas extensões territoriais. A autora também destaca que para se estudar e compreender o lugar é necessário estender a análise para além das condições naturais ou humanas, ou seja, considerar todo espaço construído como resultado da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, trabalham, produzem.

Enfatiza-se aos cursistas, portanto, que para se estudar o lugar, o território, é necessário que cada um resgate sua identidade territorial, evocando, assim, o sentimento de pertencimento ao lugar.

Portanto, compreender a Escola e o lugar da Escola também favorece a compreensão da história de cada um, promovendo a compreensão do que ali acontece, levando a se perceber enquanto sujeito – produto e produtor do espaço.

A formação reforça a ideia da Escola inserida em um meio e este abriga um público que para sentir-se pertencente à Escola - ser produto e produtor do espaço escolar – precisa reconhecer a importância da interação escola-comunidade.

Isso remete ao(a) Educador(a) Ambiental que, por sua vez, também necessita estar atento à configuração do espaço escolar e suas relações com o espaço maior, o entorno. Como exemplo, pode-se usar a metáfora do muro da escola, ou seja, todo prédio escolar possui um muro físico, usado para a delimitação do espaço escolar com o espaço maior. Por outro lado, cada indivíduo, assim como a coletividade, constrói “muros” simbólicos, ou seja, estabelecem limites entre a Escola e o mundo exterior.

A Escola, portanto, partindo dessa premissa, enquanto um espaço de convivência e de produção de relações e de saberes constitui-se também em um espaço de construção identitária.

Quem “vive” a Escola a concebe como um lugar de vivência, podendo manifestar vínculos com o lugar, ou seja, identificando-se com esse lugar, percebendo-o

como necessário a sua subsistência, sentindo os laços mútuos de pertencimento, podendo, inclusive, expressar orgulho pela Escola, colocando-se como co-responsável por ela. Podendo desenvolver (e praticar), assim, a “ética do cuidado” que, segundo Boff (1999), envolve atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com a realidade, pois entende que “Cuidar é mais que um ato, é uma atitude. [...] Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 1999, p. 33).

Vê-se, portanto, que a opção pela introdução do tema específico o "Outro", em seus aspectos gerais e em relação a sua construção na universidade, leva ao desafio de consolidar a Educação Ambiental como uma proposta educativa escolar, permanente e consistente, de abordagem crítica, capaz de transformar o ato educativo dos professores numa ação mais democrática e popular. A revisita ao Projeto Político Pedagógico e consolidação da Comissão de Meio Ambiente na Escola, a ComVida, tem esse papel.

Todavia, a complexidade dessa ação exige mais investimento de tempo e reflexão. O período destinado ao desenvolvimento do eixo, não é adequado a um processo que exige aprofundamento da reflexão. O que se propôs na formação em análise teve apenas o sentido de sensibilizar, chamar a atenção para tais questões.

Além disso, percebemos por meio da formação, uma multiplicidade de ações atualmente presentes nas escolas, o que leva a enfatizar a convivência da EA com outras propostas, inclusive aquelas originárias de lutas sociais, que exercem influência na construção do currículo escolar, e que se fazem presentes entre os sujeitos desse cotidiano modificando concepções, métodos e experiências educativas.

Com isso, vimos a exigência de maior aprofundamento do conhecimento dessa realidade escolar, com a reflexão mais acurada das experiências que atualmente compõem o currículo da escola. Podemos afirmar a existência, conforme aponta Miguel Arroyo (2011), de um currículo em disputa, ou melhor, um território em disputa que demanda reflexão profunda, sobretudo em relação aos avanços das propostas mais democráticas advindas dos movimentos sociais ligados a determinados direitos humanos como gênero, etnias, entre outros, o que em nosso entendimento potencializa a Educação Ambiental,

Arroyo enfatiza que, nas últimas décadas, marcadas por novos fatos sociais, se reconfiguram as identidades e a cultura docente, pois a presença dos movimentos sociais pressiona a construção de currículos de formação e de educação básica mais afirmativos das identidades coletivas.

Para Arroyo (2011, p. 12),

Essas ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais trazidas pela diversidade de movimentos e de ações coletivas terminam por configurar o território dos currículos de formação e educação básica. |Os conhecimentos, os valores apreendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos. Como incorporar essa ecologia de saberes, culturas, valores, leituras de mundo ao currículo?

Além disso, outro aspecto deve ser enfatizado: a própria educação ambiental no Brasil se apresenta como uma ação diversificada em sua forma e conteúdo, com diferentes aportes teórico-metodológicos. Isto se manifestou no processo de formação por



meio de diferentes concepções de EA, manifestadas entre os participantes, os tutores e os professores sujeitos da proposta.

Tal questão aparentemente simples torna-se complexa quando verificamos que muitas vezes a concepção de Educação Ambiental presente é desprovida de crítica. Este é um dos obstáculos presentes no processo de formação, o que nos leva a enfatizar a importância da formação de professores também refletir sobre a concepção de ambiente e de educação ambiental que se deseja trabalhar.

A análise realizada por Enrique Leff (2006) auxilia a compreensão do que queremos mostrar. O pesquisador debruça sobre a concepção de ambiente para enfatizar o caráter social, histórico e dinâmico do ambiente, superando a concepção unicamente biológica, que tão frequentemente, é apontada em propostas de desenvolvimento da educação ambiental acríticas, simplistas. Para Leff no contexto dos discursos de descolonização do conhecimento, a externalidade e a radicalidade do conceito de ambiente oferecem um ponto de apoio à desconstrução da racionalidade insustentável da modernidade e a construção de uma racionalidade alternativa: uma racionalidade ambiental.

Nas palavras do teórico:

O ambiente não é o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também novos potenciais produtivos (LEFF, 2001, p. 224).

Philippe Pomier Layrargues (2009) também colabora com esse entendimento ao reconhecer a pluralidade característica da EA, enfatizando a busca por uma identidade consistente que responda aos desafios impostos pelas condições socioambientais brasileiras. Assim, indica sua preocupação com o compromisso social de superação das desigualdades sociais, nos processos de uso e apropriação material e simbólica da natureza.

Com esse sentido dado pelo pesquisador, a educação ambiental volta-se à transformação social, ou seja, preocupa-se com uma *reelaboração conceitual*, mas também assume outras atitudes decorrentes da incorporação da questão ambiental como uma questão de *justiça distributiva*. Ou seja,

Isso implica considerar os contextos socioeconômico, político e cultural, para incorporar a estrutura social, cultural e econômica na elaboração do projeto político-pedagógico das reflexões/ações educativas. Implica também, identificar os atores sociais em situação de risco e conflito socioambiental, para além do mapeamento dos problemas ambientais. O problema ambiental é diferente do conflito socioambiental, uma vez que o enfoque do problema ambiental tira do contexto analisado os atores sociais em disputa, que o enfoque do conflito socioambiental recupera para a centralidade da análise. Isso implica ainda facilitar a compreensão das assimetrias no poder, das

injustiças existentes, dos mecanismos de concentração de renda e exclusão social, dos esquemas de opressão social e cultural que perpetuam as desigualdades (LAYRARGUES, 2009, p. 27).

Dessa forma, na escola, é necessário enfrentar de forma contextualizada o cenário escolar. Isto nos leva a refletir sobre o sentido de políticas definido por Moreira (2010, p. 89) como “conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio a lutas, em cenários locais”. Na concepção deste autor,

Tanto políticas quanto práticas constroem-se e desdobram-se em meio a situações de dominação, resistência e caos/liberdade. É preciso, contudo, ir além da dualidade dominação/resistência, já que é usual extrapolarem-se os limites dessa dualidade, configurando-se um terceiro espaço, pautado por preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos, nem sempre convergentes. Ou seja, vale considerar que políticas e práticas marcam-se, predominantemente, por ambivalência, não se explicando adequadamente apenas por meio de distinções e oposições. Políticas e práticas são, assim, fundamentalmente ambivalentes. Seus múltiplos traços estão em permanente interação, transformando-se e extinguindo-se no processo de bricolage que busca tanto legitimá-los quanto desenvolvê-los (MOREIRA, 2010, p. 89).

Por esse viés podemos afirmar que a EA no Brasil evidencia um campo em formação, de terreno múltiplo, posto que expõe diferentes formas de conceber esta proposta, portanto, várias formas de compreender a identidade e epistemologia da educação ambiental e sua inserção no ambiente escolar, conforme será demonstrado a seguir.

Em nossa compreensão, a conformação da EA como área curricular é um dos grandes desafios postos para a pesquisa nessa área, que precisa compreendê-la como parte das contextualizações dessas teorizações curriculares e de seu desenvolvimento no Brasil, pois conforme nos ensina Silva (2002), diferentes teorias organizam diferentes formas de ver a realidade, ou seja:

[...] uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo [...] (SILVA, 2007, p. 17).

Os argumentos do pesquisador corroboram com o entendimento de que a EA supõe ultrapassar a reflexão sobre conhecimento inter ou transdisciplinar, pois a dimensão coletiva da escola, o próprio sistema de ensino, sobretudo quando analisamos o currículo manifesta grande complexidade, e coloca em evidência a noção de cultura escolar, conceito que muito poderá contribuir com o entendimento do currículo que se constrói na instituição escolar a partir da proposta da Escola Sustentável.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORGES, Carla. *Espaços educadores sustentáveis*. Salto para o Futuro. Ano XXI Boletim 07, Junho, 2011.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar. Ética do Humano – Compaixão pela Terra*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 2/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

CALLAI, Helena Copetti. *Estudar o lugar para compreender o mundo*. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (p. 83-92).

HAESBAERT, Rogério. *Identidades territoriais*. In: ROSENDAHL, Z. & CORRÊA, R. L. (Org.) *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. (p. 169-190).

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades*. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo;

LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza de. (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Políticas de currículo: repercussões nas práticas*. In: SANTOS, Lucíola de Castro Paixão (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (p. 7-38).

TRAJBER, Raquel; MOREIRA, Tereza. (Coord.) *Escolas Sustentáveis e Com-Vida: Processos formativos em educação ambiental*. Ouro Preto/MG: UFOP, 2010.

TRAJBER, Raquel; SATO, Michèle. *Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades*. Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental. 1517-1256, v. especial, Rio Grande – RS, setembro de 2010.

WIZIACK, S. R. C. Subsídios para a inserção da educação ambiental no projeto pedagógico escolar. In: VARGAS, I. A. (Org.) *Gotas de saber: reflexão e prática*. Campo Grande, MS, ED. Oeste, 2006.

ZEICHNER, Kenneth. *Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições*. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (Orgs). *Professora pesquisadora - uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.