

Conteúdos curriculares da educação ambiental na escola: contribuições da pedagogia histórico-crítica

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Professora Adjunta – Departamento de Educação – IB – Botucatu e Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC-UNESP-Bauru.

mariliaedu@ibb.unesp.br

Jandira Lória Biscalquini Talamoni

Doutora em Limnologia – Profa Assistente Doutor do Depto de Biologia e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.

talamoni@fc.unesp.br

Maria de Lourdes Spazziani

Doutora em Educação – Profa Assistente do Depto de Educação – IB - UNESP-Botucatu e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.

spazziani@ibb.unesp.br

Angélica Góis Morales

Doutora em Educação – Profa Assistente do Curso de do Campus Experimental da UNESP-Tupã.

angélica@tupa.unesp.br

Jorge Sobral da Silva Maia

Doutor em Educação para a Ciência – Prof do depto de UENP-Jacarezinho-PR.

maiaemaia@yahoo.com.br

Regina Helena Munhoz

Doutora em Educação para a Ciência – Profa UDESC-Joinville-SC.

rhmunhoz@gmail.com

André Santachiara Fossaluzza

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.

fossaluzza.andre@gmail.com

Carlos Eduardo Gonçalves

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.

duzaumbio@hotmail.com

Daniele Souza

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.

danicatbio@yahoo.com.br

Carolina Borghi Mendes

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.

mendescb@yahoo.com.br

Eliane Aparecida Toledo Pinto

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.

elianetol@hotmail.com

Juliana Pereira Neves

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.

jupneves@yahoo.com.br

Lílian Giacominni Cruz

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.
lilian.giacomini@gmail.com

Lucas André Teixeira

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.
lucasandreteixeira@gmail.com

Luciana Falcon Cassini

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.
lufcassini@yahoo.com.br

Marcela de Moraes Agudo

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.
marcelamagudo@gmail.com

Marina Battistetti Festozo

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.
mbfestozo@hotmail.com

Pâmela Figueiredo

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.
pamy_figueiredo@yahoo.com.br

Simone Franzi

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da FC – UNESP-Bauru.
simonefranzi@gmail.com

Resumo:

Este ensaio teórico traz para discussão da educação ambiental o problema de sua inserção na escola pela valorização – ou não – dos conteúdos curriculares. Para isso, inicia posicionando-se a favor da educação ambiental considerada no interior do pensamento marxista, defendendo uma educação ambiental histórico-crítica ao tomar como referência a Pedagogia Histórico-Crítica formulada por vários educadores no Brasil. Nesse sentido, toma dessa proposta teórica e metodológica para a organização da educação escolar na perspectiva transformadora a importância do trabalho didático e pedagógico com os conteúdos curriculares como função específica da escola. Além disso, o texto reflete sobre o problema do currículo escolar, analisando-o e instigando a continuidade da discussão sobre os conteúdos curriculares da educação ambiental na escola. Isso posto conclui, ainda que provisoriamente, com a necessidade de organização interdisciplinar na escola – numa perspectiva histórico-crítica –, que dê importância a esses conteúdos.

Palavras-chave: conteúdos curriculares, educação básica, pedagogia histórico-crítica

Abstract:

This theoretical work discusses the problem of the environmental education inserction at school through the value - or not - of the syllabus contents. Thus, it starts positioning in favor of the environmental education in the marxist thinking, defending a historical-critical environmental education which takes as reference the Historical-Critical Pedagogy collectively formulated by educators in Brazil. Then, it takes from this theoretical and methodological proposal to the organization of school education in the transforming approach the importance of the didatics and pedagogial work with the syllabus contents as the specifical function of school. Moreover, the text considers the school syllabus problem, analyzing and instigating the continuity of the discussion on the syllabus contents of school environmental education. Done that it concludes, yet at this moment, the need of interdisciplinary organization at school - under a historical-critical perspective - which gives importance to these contents.

Keywords: syllabus contents, basic school, historical-critical pedagogy.

Introdução

A educação ambiental já está consolidada como ação educativa e como tema de pesquisa no Brasil e em vários países do mundo, embora ainda precisemos avançar do ponto de vista teórico e prático para que todas as ações educativas com esta especificidade se tornem coerentes, consequentes e bem fundamentadas. Iniciemos refletindo sobre a educação ambiental, antes de tudo, como educação.

Assim, o termo “ambiental” que qualifica a educação refere-se à necessidade, colocada pela crise ambiental, de trazer para os processos educativos a tematização do ambiente que tem sido uma das “áreas de silêncio” da educação moderna, como identificou Grün (1996).

Por outro lado, temos assistido a um esvaziamento da dimensão educativa, principalmente na pesquisa em educação ambiental. No que diz respeito à inserção da educação ambiental no ambiente escolar, esse esvaziamento é ainda mais evidente se considerarmos, por exemplo, o agressivo crescimento das empresas – públicas e privadas – como protagonistas dos projetos ambientais nas escolas, que tendem à desconsiderar as contribuições históricas e epistemológicas no âmbito da pesquisa em educação e em educação ambiental.

Diante disso, parece importante que a inserção da educação ambiental na escola se dê pelo currículo, compreendendo-a como uma atividade nuclear da forma como discutiu Saviani (2003). Todavia, grande parte dos eventos voltados para a discussão sobre a pesquisa em educação ambiental aponta para a falta de acesso dos professores ao conjunto de saberes em educação ambiental necessários à sua prática educativa para além do cotidiano (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011).

Observamos, portanto, que muitas iniciativas nesse processo de inserção não têm se configurado como uma tarefa fácil para o campo da educação ambiental. Alguns estudos indicam que as práticas que visam à tematização do ambiente na escola tendem a desvalorizar o currículo por meio de atividades fragmentadas, pontuais e prático-utilitaristas. Dessa forma,

[...] podemos concluir que a resistência dos educadores ambientais em pensar a inserção curricular da EA na escola tem dificultado sua inserção mais consistente e, por outro lado, tem dificultado a contribuição da EA para a

organização de currículos mais ricos e dinâmicos na organização dos conteúdos escolares. Inserção curricular não significa a criação de uma disciplina específica, mas a participação da EA como atividade nuclear do currículo, o que nos remete ao papel dos professores. (TOZONI-REIS, 2012, p. 277).

Ao desconsiderar a produção do conhecimento no campo da pesquisa em educação no Brasil, a educação ambiental se distancia da escola, negando as contribuições do campo da educação para tornar esse processo mais consistente e concreto.

Diante dessas considerações introdutórias, o problema que se apresenta como norteador das discussões neste ensaio relaciona-se a necessidade de tratar **“os conteúdos da educação ambiental no processo de sua inserção no currículo escolar”**. Essas reflexões justificam-se por entendemos que o problema dos conteúdos da educação ambiental ainda é pouco explorado neste campo de pesquisa e de ação educativa. Assim, se os conteúdos curriculares são fundamentais e constituintes dos currículos, a definição clara de quais são os conteúdos da educação ambiental é condição precípua para que a temática seja desenvolvida nas práticas escolares. De modo contrário, abre-se espaço para práticas frágeis, superficiais e pontuais, que caminham à margem do processo educativo escolar.

As análises empreendidas neste ensaio são orientadas pelos pressupostos da educação ambiental crítica e transformadora, entendida “como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social” (TOZONI-REIS, 2007, p. 179). Então, a inserção da educação ambiental na educação básica conforme a compreendemos considera a produção do conhecimento histórico e epistemológico da pesquisa em educação e educação ambiental e a incorporação de conteúdos ambientais no currículo escolar.

Lembremos que as reflexões e (re)construções do conceito de educação ambiental marcaram seu processo de amadurecimento no Brasil desde a década de 1980. Embora essas discussões ainda estejam em curso, podemos afirmar que, apesar da educação ambiental não ter uma única abordagem relacionada à prática pedagógica dos educadores ambientais, como indicam muitos trabalhos já publicados, a educação ambiental conhecida como crítica vem ganhando espaço na produção acadêmica e na prática educativa, embora numa perspectiva ampla e pulverizada do que é ser crítica, como discute Trein (2012).

Então, a qualificação da educação como crítica é insuficiente para definir os pressupostos teóricos, princípios metodológicos, objetivos e instrumentos didático-pedagógicos numa perspectiva transformadora. Até mesmo a ideia de transformação, de emancipação, de conscientização, entre outras, precisam ser debatidas para que possam concretamente fundamentar práticas educativas ambientais consistentes.

O caminho trilhado pela educação ambiental brasileira expressa algumas das disputas que englobam qualquer processo social, particularmente os educativos e referem-se aos interesses políticos e as relações de poder que estão envolvidas no cenário político e econômico da sociedade. Do ponto de vista das forças hegemônicas destas sociedades, esses interesses se manifestam por meio de afirmações ideológicas que dizem considerar toda complexidade da questão ambiental, mas que refletem os conflitos inerentes à organização da sociedade, reproduzindo-a ao invés de transformar: “As soluções são apresentadas como respostas naturais e evidentes, mas sem qualquer

embasamento teórico plausível de comprovação que demonstre um compromisso real com a mudança de rumo” (LAYRARGUES, 2000, p. 88). Contrário a esses, estão os interesses daqueles que consideram insustentável, social e ambientalmente, essa forma hegemônica de organização social, propondo não apenas mudanças nas formas aparentes das relações com o ambiente, mas transformações profundas na origem de toda essa insustentabilidade: o modo de produção capitalista que organiza as relações sociais inerentemente predatórias. Portanto, a educação ambiental crítica tem que buscar uma compreensão sobre as principais linhas e pressupostos teóricos que vem sendo construídos nestes últimos anos, uma vez que muitos autores têm se dedicado a esses estudos.

Grün (1996), buscando a compreensão da relação entre a ética e a educação ambiental, caminha pela hermenêutica (que compreende o mundo pela interpretação do contexto e do sujeito) e analisa a impossibilidade teórico-política da prática educativa ambiental fundamentar-se no cartesianismo e no arcaísmo. Neste sentido, aprofunda a análise dos pressupostos epistemológicos da educação ambiental, identificando a crise ecológica como um “sintoma da crise dos valores que sustentam nossa cultura” (p. 21). A ética antropocêntrica é problematizada como uma das principais causas da degradação ambiental.

Os estudos de Grün (1996; 2007) têm tido destaque na produção acadêmica da educação ambiental, pois, ao argumentar sobre a impossibilidade da mesma, tanto em sua dimensão prática quanto teórica, fundamentar-se no cartesianismo e no arcaísmo, aponta a necessidade da educação ambiental crítica ser construída a partir de paradigmas mais progressistas, mais complexos, que tenham a história das relações humanas com a natureza como ponto de partida e de chegada. Neste sentido, podemos afirmar que a epistemologia da educação ambiental traz-nos a necessidade de interpretar a realidade a partir da história dos seres humanos no mundo – natural e social: o paradigma histórico.

Outra importante contribuição nessa linha crítica, para além de sua dimensão natural, são os estudos de Carvalho (2002; 2004). Essa autora fundamenta-se também na hermenêutica para dedicar-se aos estudos sobre a constituição do campo ambiental, definido como um “conjunto de relações sociais, sentidos e experiências que configuram um universo social particular” (CARVALHO, 2002, p.19). Então, se a educação ambiental como prática social que diz respeito a um universo social cuja história da relação com a natureza e o ambiente exige novos referenciais, o educador ambiental, constituindo-se como “sujeito ecológico” é “um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do *ambiental* em nossa sociedade (...) um *intérprete das interpretações* socialmente construídas” (CARVALHO, 2002, p. 34).

É possível observar nos estudos da autora uma crítica à razão instrumental como fundamento da organização da vida social e sua interpretação científica, a ciência moderna. Isso a leva a identificar alguns componentes importantes da educação ambiental crítica: “compreender as relações entre a sociedade e a natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais” (p. 156), contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico* ético, crítico, problematizador e participativo, que se fundamenta na complexidade do conhecimento e do mundo para garantir ações educativas interdisciplinares.

Outro autor muito conhecido na educação ambiental, como exposto acima, é Marcos Reigota (1999 e 2003). Conhecido no meio acadêmico e militante da educação ambiental, no Brasil e no exterior, como uma das mais importantes referências acerca da

educação ambiental compreendida a partir da teoria das representações sociais, suas análises sobre o contexto histórico-político do surgimento da ecologia como preocupação na organização das sociedades contemporâneas, situam-na na perspectiva pós-moderna. Sua crítica à modernidade incide sobre a incapacidade dos projetos capitalistas e socialistas responderem as necessidades políticas e sociais de construção da sustentabilidade social e ambiental na contemporaneidade.

Podemos identificar a crítica aos modelos hegemônicos de sociedade no que diz respeito à educação ambiental também nas publicações de Guimarães (1995; 2000; 2004). No primeiro destes textos (GUIMARÃES, 1995), o autor já indicava a necessidade de pensar a educação ambiental sob um novo paradigma: a teoria da complexidade de Edgar Morin. Guimarães (1995) questiona o modelo civilizatório fundamentado na lógica antropocêntrica, na qual o ser humano é um ser superior e dominador em sua relação com a natureza, propondo para a educação ambiental a construção de um novo paradigma na relação entre os sujeitos sociais e o ambiente em que vivem. Neste sentido, conhecimentos e valores tornam-se “conteúdos” educativos importantes, que tratados criticamente contribuem para a construção de “um modelo não destrutivo do meio ambiente” (GUIMARÃES, 2004, p. 34).

Outro pesquisador que se destaca no mundo acadêmico e editorial no que diz respeito à construção conceitual da educação ambiental na perspectiva crítica é Loureiro (2003; 2004; 2005). No seu primeiro estudo o tema central de análise foi o *movimento ambientalista*. Discutindo os referenciais teóricos da educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, Loureiro (2005) se pauta na Teoria Crítica de interpretação da realidade da Escola de Frankfurt para afirmar que: “Numa perspectiva crítica, o principal indicador de sucesso de uma ação educativa ambiental está não no alcançar metas previamente definidas, mas em se estabelecer um processo de aprendizagem que seja participativo, emancipatório e transformador” (p. 328). A educação, nessa perspectiva, tem como principal finalidade construir (e promover a apropriação) de conhecimentos para a emancipação e transformação das sociedades desiguais, ou como defende Trein (2012, p. 316) sobre a necessidade de compreender

os diferentes efeitos sobre a reprodução social que cada uma dessas vertentes produz. Pois, é parte do compromisso ético-político do pensamento crítico explicitar que a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe.

Esses autores, portanto, que têm contribuído para o aprofundamento da abordagem crítica da prática educativa ambiental, apóiam-se em diferentes e variados referenciais teóricos e metodológicos expressando que a produção de conhecimentos sobre educação ambiental está em pleno processo de amadurecimento. Neste amadurecimento a inserção da educação ambiental na educação básica é um tema em discussão. Embora alguns autores tenham se dedicado a esse tema, podemos afirmar que os conteúdos curriculares constituem-se tema pouco explorado ou, mais que isso, um tema controverso na educação ambiental crítica escolar.

Muitos estudos em educação ambiental se aproximam dessa discussão sobre os conteúdos curriculares ao problematizar seu caráter interdisciplinar. No entanto, essa interdisciplinaridade tem sido “definitiva”, isto é, considerada como princípio inquestionável, resultando em uma formulação apressada para a educação ambiental. Essa tendência, de “cristalizar” a educação ambiental como interdisciplinar tem dificultado o aprofundamento de uma discussão que para nós é fundamental: quais as

formas de inserção da educação ambiental na escola de educação básica? A apressada resposta da interdisciplinaridade é insuficiente para tão complexo problema.

Neste sentido, alguns estudos apontam para uma realidade preocupante, em particular um estudo do MEC/INEP intitulado “*O que fazem as escolas que dizem que fazem EA*” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006) e realizado em escolas de ensino fundamental e médio de todo o país. Os resultados da pesquisa mostram que uma das estratégias mais presentes na inserção da educação ambiental na escola de educação básica são os “projetos”. O trabalho com projetos interdisciplinares torna-se ambíguo no sentido de que, por um lado tem como desafio o enfrentamento das formas tradicionais de educação e ensino, mas, por outro ainda se encaixa nos moldes convencionais das propostas disciplinares na medida em que insere-se “marginalmente” no currículo escolar. Assim, essa ambiguidade torna-se evidente quando analisamos as formas hegemônicas como educamos, ou como fomos educados, principalmente quando realizamos um confronto com o amplo processo de redefinição do conceito de ciência, ou quando analisamos os estudos sobre currículos, ou mesmo quando observamos novos processos integradores vividos por professores e descritos por muitos pesquisadores das questões interdisciplinares.

Consideramos que essa tendência de restringir a educação ambiental à projetos interdisciplinares sem o aprofundamento necessário sobre conteúdos e currículos, consolida um movimento marcado pelo que Cunha (2011) analisou: a intervenção de forças externas ao currículo da educação básica no Brasil. Sem uma proposta clara de inserção curricular da educação ambiental, a interdisciplinaridade transformada em um “dogma” na educação ambiental, contribui para que ela se constitua num tema periférico do currículo escolar, isto é, contribui para que sua inserção tenha papel secundário, se configure como atividade extracurricular, colaborando para a situação denunciada por esse autor (p.586): “os sistemas educacionais estão, no Brasil, submetidos a tais e tantas pressões para atenderem a interesses de distintos agentes sociais, que a consequência geral não poderia ser outra senão o enfraquecimento da ação escolar”.

Diante disso, preocupa-nos qual o papel dos conteúdos curriculares para a inserção da educação ambiental na educação básica. Como esses conteúdos podem ser definidos e selecionados? Por quem? Para quê? Para quem? Este ensaio tem como objetivo trazer para discussão o problema dos conteúdos curriculares na inserção da educação ambiental na escola tendo como referência a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a questão dos conteúdos curriculares na educação escolar

Temos tomado como referencial teórico e metodológico para nossos estudos e práticas em educação ambiental a Pedagogia Histórico-Crítica, construída coletivamente por autores que se dedicam, como nós, ao estudo das contribuições do pensamento marxista para a educação. Para a Pedagogia Histórico-Crítica qualquer aspecto do processo educativo exige a definição da função social da educação escolar. Isto é, os objetivos, valores e princípios educativos respondem a um determinado projeto de formação humana, a um modelo de sociedade que se pretende garantir/reproduzir – ou superar/transformar.

Nesta lógica, tendo em vista a formação do homem pleno, livre e universal, que tenha acesso à complexidade da riqueza cultural e material do gênero humano

(DUARTE, 1993), a educação deve superar o conhecimento imerso na cotidianidade, o senso comum e a compreensão sincrética da realidade pela assimilação da cultura erudita, da compreensão da totalidade e da essência que é intrínseca aos fenômenos, como analisa Saviani (2003). Então, a educação escolar tem uma função específica, e no seu desenvolvimento é fundamental, identificar os elementos culturais necessários para essa formação plena.

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, radicaliza a ideia de que a educação escolar consiste na apropriação dos conteúdos escolares, partindo da prática social em que professor e aluno estão inseridos, consolidando-se num processo que permite ao aluno tomar posse dos “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 71), ferramentas culturais que possibilitam às camadas populares lutarem pela superação das condições de opressão em que vivem.

Identificar e incorporar, nos currículos escolares, os conteúdos, assinalando o que é primordial e o que é secundário, é traduzir a cultura humana para o saber escolar. Assim, também é fundamental que o conhecimento seja tratado de forma a garantir a apropriação, inclusive com a automatização de mecanismos que permitam a tomada de posição de reflexão crítica propiciada pelo domínio de determinados procedimentos (SAVIANI, 2003).

Ao assumirmos a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial, no entanto, não podemos esquecer que para a organização da educação escolar o conceito de currículo, seus objetivos, seus princípios e seus componentes são polêmicos, pois envolvem uma multiplicidade de concepções e significados que carregam diferentes visões sociopolíticas sobre a especificidade da educação, do ensino e da escola, como indica Ângulo (1994). Na inserção da educação ambiental na escola isso é ainda mais complicado.

O termo “currículo” pode definir um plano, um projeto de educação, ou um campo de estudo das ciências da educação. Pode ser entendido também como conjunto de conhecimentos (conteúdos), como planejamento ou ainda como o que Ângulo (1994) chamou de realidade interativa: o resultado da prática educativa, a relação entre o que se planeja e o que se realiza nas escolas.

Na compreensão de currículo enquanto conteúdos, tradicionalmente o foco está no conhecimento disciplinar, na experiência educativa das “matérias” de aprendizagem. Ângulo (1994) analisa que, nesta abordagem, os objetos de estudo/conhecimento são problematizados e o currículo definirá os objetos que se deve conhecer, qual é a estrutura desse objeto e como ele poderia ser conhecido – e ensinado. O currículo é, portanto, uma reconstrução social empreendida pelo racionalismo acadêmico, tratado na perspectiva do desenvolvimento de processos cognitivos. O autor faz uma crítica a essa abordagem, que tradicionalmente organizou os conteúdos de maneira hierárquica e rigorosamente racional, evidenciando o aspecto disciplinar e técnico do currículo, sem a devida atenção às suas dimensões sociológicas e políticas.

Superando essa limitação, a compreensão do currículo como planejamento considera-o como um marco ou diretrizes para atividades educativas escolares, “um conjunto organizado de intenções educativas” (EYNG, 2010, p.23) que refletem o que deverá ser aprendido/ensinado e quais serão os métodos e materiais de ensino. Essa concepção, diferente da que trata apenas do conhecimento, inclui também os fins, metas, objetivos e intenções para a educação e, assim, evidencia o caráter político e

reprodutivo da educação. Se o currículo for pensado como um planejamento coletivo e participativo, pode ser considerado como momento formativo para os educadores.

Outra forma de se compreender o currículo escolar é a partir da relação entre o que se espera e planeja para a ação educativa e o que ocorre na realidade da escola e de cada sala de aula. O currículo como realidade interativa, portanto, considera o que acontece com os alunos, na escola, como resultado do que os professores fazem, incluindo todas as experiências educativas de que a escola é responsável. Nesta perspectiva o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, desenvolver atividades produtivas e experiências subjetivas, visando à integração estabelecendo complementaridade, convergência e interconexões entre os conhecimentos.

Com essa visão, é possível considerar a dinâmica que permeia e transpassa o conhecimento curricular, rompendo com a ideia de currículo estático e inflexível e abrindo espaço para as ações criativas no espaço escolar.

Contreras (1994) analisa o currículo como ferramenta conceitual de trabalho – e formação – do professor, já que sua estruturação supõe, de forma implícita ou tácita, uma forma de se responder o que, como e por que ensinar. Logo, quando um professor assume seu trabalho vinculado a uma determinada proposta curricular, de qual elaboração participa ou não, “ya sea de buen grado o no (ibidem, p. 31)”, assume também uma forma de responder a essas exigências de trabalho docente, ou seja, de responder sobre o que deve fazer em sala de aula com seus alunos. O currículo, portanto, responde, ainda que provisoriamente, ao “problema profissional” do professor.

Se considerarmos o currículo como uma ferramenta, devemos ter clareza de quais problemas queremos, com este, resolver, como sintetiza Blanco (1994): se um currículo constitui a vertente normativa do ensino, a determinação de que e como se ensinará, é evidente, deverá conter igualmente a especificação das razões, as intenções ou os propósitos do por que e para quem esse ensino. Contreras (1994) conduz uma crítica às propostas curriculares, e com elas as propostas de materiais didáticos que se apresentam como instrumento, mas dizem muito pouco sobre no que pretendem intervir. São, assim, como “instruções de uso”: especificam atuação, passos e procedimentos já definidos para a ação do professor, por serem, hipoteticamente, capazes de produzir resultados esperados, dificultando ao docente reconhecer os valores que o conduzem e os sentidos que significam e o permitem reconduzir sua prática.

Problematizando esse tema, Blanco (1994) pondera que, após tornar explícito qual é o papel e função da educação, uma das questões centrais para as políticas curriculares é a determinação do que é conhecimento e quais são aqueles que têm importância para o currículo. Nas discussões e reflexões para a elaboração das políticas públicas de educação, questiona-se muito sobre a metodologia, a avaliação, metas e objetivos, mas se discute pouco sobre como escolher os conteúdos e com que objetivos. Não podemos secundarizar o fato de que os conteúdos dos currículos escolares, como escolha, são assuntos políticos. Isto é, a definição dos conteúdos nos currículos envolve questionamentos, a partir de uma intenção educativa, como: o que é o conhecimento? Como o conhecimento se constrói? Como selecionar os conteúdos, organizá-los, avaliá-los e distribuí-los? Como se estrutura o conhecimento? Qual o papel de cada disciplina e campos especializados? Quais as formas mais apropriadas para cada conteúdo? Qual a importância de garantir que todos tenham acesso a um núcleo comum e básico de conteúdos? Por quê? Quem determina esse currículo?

Tradicionalmente, por conhecimento escolar entendia-se exclusivamente a seleção dos conteúdos científicos, estruturado em disciplinas (áreas) acadêmicas que eram consideradas as mais refinadas elaborações da cultura humana, uma forma adequada de compreender o mundo. No entanto, ao assumirmos que a escola deve ir além da transmissão de conhecimentos, os conteúdos curriculares deverão se relacionar com a concepção da função do currículo e, assim, das relações entre o conhecimento e sociedade. Serão legítimos aqueles conteúdos que cumpram o papel de reprodução (ou superação) de determinada (e desejada) sociedade, e que criem condições que permitam ampliar o poder social dos cidadãos através da construção de consciência crítica, ou seja, os conteúdos do currículo dizem respeito a um projeto cultural de uma sociedade.

Portanto, sob a perspectiva acrítica o conteúdo curricular se apresenta como um corpo de conhecimentos que nos é dado, sobre o qual não se pode negociar. O conhecimento está acima da escola e dos professores ou de quaisquer outros indivíduos, enfatizando aspectos intelectuais do currículo que, de forma neutra, estariam livres de valores ou interesses de grupos sociais ou época. Em outra perspectiva, crítica, representada entre outros pelos trabalhos de Young (1971), os conteúdos do currículo são considerados um produto social, portanto, historicamente construídos e passíveis de negociação.

A predominância interventiva das políticas educacionais via currículo representa uma tradição histórica de controle sobre a educação e a cultura que nela se distribui, sendo que, predominantemente, as decisões sobre o currículo ficam a cargo de instâncias administrativas que monopolizam este campo e caracterizam um fracasso anunciado, pois não envolvem os principais atores da mudança - os membros da comunidade escolar representados pelos professores (SACRISTÁN, 2000).

Para este mesmo autor, o currículo representa uma seleção particular de cultura. Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação "mais técnica", descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p.17).

A questão do domínio do processo de seleção cultural tem importante impacto na educação fornecida aos sujeitos, pois atinge um dos seus principais objetos. Saviani (2003), ao teorizar a pedagogia histórico-crítica, argumenta o sentido de que a educação é um trabalho imaterial, que produz, direta e intencionalmente no sujeito singular a humanidade produzida historicamente e coletivamente na sociedade, sendo o seu objeto identificar os elementos culturais necessários a serem assimilados pelos indivíduos para que estes se tornem humanos e, também, desenvolver formas mais adequadas para que essa apropriação cultural seja possível.

As relações de poder em uma sociedade são também representadas em sua cultura e Wesler (*apud* Blanco, 1994) afirma que a transmissão seletiva da cultura privilegia uma classe, legitimando a ordem social atual como natural e eterna, enquanto

silencia a cultura dos oprimidos. Assim, a forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e valoriza os conhecimentos curriculares refletem a forma como se garante o controle social. Um exemplo de estratégia para a reprodução da ordem social vigente está, segundo Young (1971), na relação entre a organização do conhecimento e a ordem dominante, na estratificação do conhecimento: quanto mais fragmentado, mais fácil será atribuir os valores que se pretendem introduzir.

Contudo, a escola assumindo a função que lhe é específica, como defende vigorosamente a Pedagogia Histórico-Crítica, a de ensinar, deve propiciar às classes populares a conquista e apropriação do saber sistematizado, socializar progressivamente o conhecimento científico, convertendo-o em saber escolar, como instrumento de emancipação, exercendo assim um papel ativo na construção da realidade social (SAVIANI, 2010). Então, a elaboração e o desenvolvimento da organização escolar não são atividades neutras, assim como não são neutros os conteúdos escolares (SAVIANI, 2010).

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade compreendida como uma forma de superar a visão fragmentada do currículo, de integrar além das disciplinas todos os envolvidos no processo educativo, tem sentido na inserção da educação ambiental na escola se não for mais um estímulo à secundarizar os conteúdos curriculares. Moreira e Silva (2002) concluem que a resposta imediata da interdisciplinaridade não rompe com o fundamento da presente estrutura das disciplinas. É preciso, sim, historicizar a análise das estruturas curriculares atuais:

que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se 'naturais'. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente (p. 31).

Ao estabelecermos as relações dos currículos escolares com a cultura, o poder e a ideologia, o currículo ganha contexto social e histórico, superando possível aparência de neutralidade ou ingenuidade. Os autores mais críticos afirmam que os conteúdos escolares corporificados nos currículos devem ser vistos como coprodutores das relações assimétricas de poder no interior da sociedade de classes e “também como histórica e socialmente contingente” (MOREIRA; SILVA, 2002, p.21). Ou seja, os currículos são espaços de disputa de interesses, uma arena política.

Desde a teoria educacional tradicional de currículo compreende-se que currículo e cultura são indissociáveis. Envolvido em uma política de produção cultural, o currículo seria não apenas transmissor, mas criador de sentidos, significações e sujeitos de uma sociedade. Na concepção crítica da educação, a cultura é mais um campo e terreno de luta, pois está intimamente ligada à luta pela manutenção ou superação da divisão social nas sociedades organizadas sob o modo capitalista de produção, e é, portanto, ideológica. Entender o currículo como conteúdo ideológico é compreendê-lo como subjugado aos interesses das classes dominantes, que se utiliza do senso comum de uma sociedade como ponto de partida para a aceitação da ideologia dominante. Esta se apresenta não como uma única ou homogênea ideia, mas como um conjunto de fragmentos, saberes e conhecimentos que se expressam nos currículos, nos materiais didáticos, no discurso dos professores e também nas práticas metodológicas, nos espaços e nas linguagens escolares. Por estar em tantos espaços, cabe ressaltar, a ideologia hegemônica provoca contestação e resistência.

O conhecimento corporificado no currículo é, ao mesmo tempo, causa e consequência das relações de poder, pois, enquanto diretriz normativa, “oficializa” qual conhecimento é válido e primordial para a manutenção dos interesses dos grupos que exercem maior poder e, em outra via, mesmo que encontre resistência, irá constituir as identidades sociais que reforçarão as relações de poder já existentes, mantendo os grupos sociais subjulgados nessa mesma condição. Lutar para a superação dessas forças hegemônicas de poder não é chegar a uma situação de “não-poder” – o que não seria possível em sociedade – mas as relações de poder transformadas.

Por fim, sem querer encerrar a discussão, mas com a necessidade de finalizá-la neste ensaio, concluímos que se faz necessário situar as polêmicas atuais com relação aos conteúdos curriculares na inserção da educação ambiental na escola, especificamente sobre problemas da incorporação dos conteúdos ambientais no currículo escolar, na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, que confere importância fundamental a esses conteúdos no processo de formação humana plena, transformadora e emancipatória dos educandos na escola.

Conclusão

Com o objetivo de discutir a importância dos conteúdos curriculares na inserção da educação ambiental na escola, este ensaio trouxe como argumento a necessidade de tratá-la de forma crítica, transformadora e emancipatória. Assim, a educação ambiental que podemos chamar de histórico-crítica problematiza sua inserção na escola voltada para o processo de formação plena de indivíduos singulares que, ao se apropriarem criticamente dos elementos da cultura, em especial no que diz respeito às relações das sociedades com o ambiente em que vivem, tem condições objetivas de formarem-se para uma prática social transformadora. A Pedagogia Histórico-Crítica traz então, entre outras contribuições de fundo, a necessidade da educação ambiental escolar resgatar a importância dos conteúdos curriculares – compreendidos de forma viva, refletida e crítica – em seu processo educativo.

Concluindo, a educação ambiental que não inventou a interdisciplinaridade, a valorizou devido à complexidade dos problemas ambientais. No entanto, precisamos estar atentos para que as soluções a serem propostas no campo ambiental, que sem dúvida necessitam da colaboração das diversas áreas do conhecimento, para que estes problemas sejam discutidos, compreendidos e superados, não a trate, no ambiente escolar, de forma a desvalorizar os conteúdos curriculares. Isso quer dizer que a complexidade da temática ambiental exige um trabalho interdisciplinar, para que possíveis soluções possam ser apontadas e colocadas em prática, mas não pode abandonar o processo de apropriação crítica e reflexiva dos elementos da cultura humana, na forma de conteúdos a serem apropriados criticamente pelos educandos.

Leff (2001) ao propor o desenvolvimento do saber ambiental, do saber que orienta para a transformação de novos paradigmas de produção e conhecimento e construção de novas racionalidades sociais, indica a necessidade de articulação de diferentes saberes. O saber ambiental, neste sentido, engloba desde as ciências ambientais até os conhecimentos práticos e valores tradicionais. Esse autor acrescenta ainda que o saber ambiental pressupõe, principalmente, uma reorganização interdisciplinar do saber, a construção de novos objetos interdisciplinares de estudo para questionarem os paradigmas dominantes de conhecimento. Na perspectiva desta racionalidade ambiental, a interdisciplinaridade é mais que a soma das ciências e dos

saberes herdados; implica problematização e transformação dos conhecimentos pela emergência do saber ambiental (LEFF, 2001, p.248).

Concordamos com Segura (2001), que analisa como a sociedade dividiu os saberes em especialidades e a escola, por sua vez, fazendo parte dessa sociedade, trata o conhecimento de forma estanque, valorizando muito o acúmulo de informações em termos mais quantitativos e técnicos, em detrimento dos aspectos culturais e sociais. Desta forma, temos uma realidade escolar que dificulta o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, perpetuando disciplinas e conteúdos que são trabalhados de forma fragmentada, reduzindo o complexo ao simples, simplificando dados da realidade para constarem nos livros didáticos, os quais serão seguidos pelos professores.

Não é essa organização escolar nem curricular que defendemos neste ensaio, mas a necessidade de trazer para a educação ambiental o trabalho interdisciplinar sem secundarizar os conteúdos curriculares, uma organização curricular que supere a organização disciplinar, no sentido dialético do que é superar: incorporar e ir além. Assim, a educação ambiental escolar poderá instrumentalizar-se para o enfrentamento das formas reprodutoras da sociedade predatória, segundo avaliamos, se conseguir resgatar a importância dos conteúdos curriculares que tenham significado para a formação crítica e reflexiva dos alunos na perspectiva da transformação desta sociedade. Então, a educação ambiental poderá contribuir para alcançar aquilo que a Pedagogia Histórico-Crítica argumenta: “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003).

Referências

- ÂNGULO, F. ¿A qué llamamos curriculum? In: ÂNGULO, F. & BLANCO, N. (Orgs.) **Teoría y Desarrollo del Curriculum**. Málaga: Aljibe, 1994.
- BLANCO, N. Los contenidos del curriculum. In: ÂNGULO, F. & BLANCO, N. (Orgs.) **Teoría y Desarrollo del Curriculum**. Málaga: Aljibe, 1994.
- CARVALHO, I.C.M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CONTRERAS, J. El curriculum como formación. In: ÂNGULO, F. & BLANCO, N. (Orgs.) **Teoría y Desarrollo del Curriculum**. Málaga: Aljibe, 1994.
- CUNHA, L.A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n.48, set/dez 2011.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- EYNG, A.M. **Currículo Escolar**. Curitiba: IBEPEX, 2ed, 2010.
- GRÜN, M. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas: Papyrus, 2007.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.
- GUIMARÃES, M. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas: Papyrus, 1995.
- GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papyrus, 2000.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Sistemas de gerenciamento ambiental, tecnologia limpa e consumidor verde: a delicada relação empresa-meio ambiente no ecocapitalismo. *RAE - Revista de Administração de Empresas*. V. 40, n. 2, Abr./Jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n2/v40n2a09.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C.F.B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria Crítica. IN: FERRARO-Jr, L.A. (org). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es)ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T (orgs.). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In:___ **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

REIGOTA, M. **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina**. São Paulo: Anna Blume, 1999b.

REIGOTA, M. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

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

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

SAVIANI, N. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEGURA, D. S. B. **Educação Ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2001.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre as práticas dos professores. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 14, ago/dez, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *A questão ambiental no pensamento crítico*: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 177-221.

TREIN, E. S. A educação ambiental crítica: crítica de quê? *Revista Contemporânea de Educação*. n 4, ago-dez 2012. Disponível em:

<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/295/183>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

TRAJBER, R. e MENDONÇA, P. R. (orgs.) **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

YOUNG, M. F. **Knowledge and control**. Londres: Collier McMillan, 1971.