

O DISCURSO DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE EA ESCOLAR: DESAFIOS PARA POLÍTICAS E PESQUISAS

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de - jaclima@centroin.com.br

Resumo: Neste ensaio, discorro sobre a constituição do campo da Educação Ambiental e seus desdobramentos para políticas e pesquisas sobre a Educação Ambiental no contexto escolar, destacando a pluralidade de concepções sobre ambiente, educação e sociedade, bem como as disputas por hegemonia entre suas diferentes vertentes epistemológicas. A partir desta caracterização, percebo, nas pesquisas sobre Educação Ambiental na escola, uma tendência a transpor para este contexto alguns princípios do campo da EA – com destaque para a interdisciplinaridade e, mais recentemente, a sustentabilidade – sem reconhecer as especificidades do contexto educacional e com pouco diálogo com as teorizações críticas. Alerto para a penetração do discurso empresarial nas escolas públicas a partir de projetos de EA baseados na ideia de “sustentabilidade”, que também se utilizam do discurso em defesa da interdisciplinaridade. Problematizo as bases teóricas destes discursos, que têm fundamentado a criação das parcerias público-privadas nas escolas.

Palavras-chave: sustentabilidade – interdisciplinaridade – EA empresarial.

Abstract: In this essay, I discuss about the constitution of the environmental education field and its implications for policies and researches about Environmental Education at school context, enlightening the plurality of conceptions about environment, education and society, as well as the disputes among its epistemological tendencies. I noticed from the researches about environmental education at school a tendency to transpose to this context some principals of EA field, such as interdisciplinary and sustainability, without recognizing the specificities of educational context and with a low dialogue with critical theories. I alert to the penetration of business discourse at public schools that introduces projects of environmental education based on the idea of sustainability, which creates public-privates partnerships at schools.

Keywords: sustainability, interdisciplinary – Business EA.

O campo da Educação Ambiental: constituição e disputas de sentido

Trabalhos como o de Carvalho e Farias (2010) e o de Lima (2005) sugerem que a Educação Ambiental pode ser considerada um campo de produção de conhecimento. Os primeiros analisaram a produção científica em educação ambiental no período de 2001 a 2009 a partir dos trabalhos apresentados nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS) e nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), considerados representativos da pesquisa no campo. Eles partem do pressuposto que esta produção tem sido “um dos fatores de legitimação de um conhecimento válido em EA, bem como do reconhecimento de uma autoridade — o especialista ou o cientista — autorizada a falar sobre e em nome da EA como campo investigativo (BOURDIEU, 1976, p. 1).

Em tese de doutorado sobre a Educação Ambiental (EA) realizada na UNICAMP (SP), Gustavo Lima procura compreender a dinâmica de constituição do referido campo. Ele afirma que:

A educação ambiental é um campo de atividade e de saber constituído, mundial e nacionalmente, nas últimas décadas do século passado com o objetivo de compreender e responder a um conjunto de problemas expressos nas relações que envolvem a sociedade, a educação e o meio ambiente. Seu rápido crescimento e diversificação desencadearam uma multiplicidade de ações e de discursos que despertaram a atenção e o esforço da pesquisa acadêmica interessada em compreender os significados, os motivos, as características e especificidades desse novo campo social. (LIMA, 2005:11)

De acordo com o referido autor, o caráter político, diversificado e conflitivo do universo da Educação Ambiental permitem que a compreendamos como um campo social, composto por atores, grupos e instituições que compartilham um núcleo de valores, normas e características comuns, mas que se diferenciam entre si por suas concepções sobre a crise socioambiental e as relações sociedade-natureza, bem como pelas propostas político-pedagógicas que defendem para abordar e intervir naquilo que se apresenta socialmente como “problemas ambientais”. Esses diferentes grupos vêm disputando a possibilidade de orientar o campo da EA de acordo com suas interpretações e interesses. Assim, sentidos sobre interdisciplinaridade, educação ambiental, sustentabilidade e outros são alvo constante de embates nos espaços físicos e virtuais de EA.

O amálgama dos campos da educação e do meio ambiente já revela o caráter híbrido da Educação Ambiental, tanto em relação aos seus princípios quanto aos diferentes espaços de criação e veiculação de conhecimentos e práticas: universidades, secretarias de educação, escolas, empresas, organizações não-governamentais, unidades de conservação, museus etc. Tal hibridismo tem origem na própria história do campo: a Educação Ambiental nasceu no seio do movimento ambientalista que, segundo Loureiro (2003), se iniciou como movimento histórico nos anos de 1960¹ a partir dos movimentos pacifistas, antinucleares e da contracultura, em resposta ao *establishment* político e a um estilo de vida baseado no consumismo. A reestruturação dos movimentos sociais e o avanço do conservacionismo e das propostas de ecologia política colocaram em discussão as formas de apropriação material e simbólica da

¹ É preciso não cair no reducionismo de pensar que a preocupação com a natureza começou com o ambientalismo: de acordo com Loureiro (2006), a natureza como categoria conceitual presente na ação humana permeia as discussões filosóficas desde os pré-socráticos, 27 séculos atrás.

natureza no âmbito do modo de produção capitalista e suas implicações estruturais. É, portanto, compreensível que a denominação Educação Ambiental tenha surgido neste contexto (LOUREIRO, 2004).

Neste processo de reconhecimento e institucionalização do campo, Lima (2005) identificou uma tendência a tratar a Educação Ambiental “como se estivessem todos se referindo a um único objeto” (p. 12), a despeito da ampla diversidade de concepções em diálogo e disputas. Há, hoje em dia, um predomínio de propostas de Educação Ambiental dentro da perspectiva do “capitalismo verde”², que defende um “uso mais racional” dos recursos naturais. Esta concepção, de cunho eminentemente economicista, busca postergar, com medidas de combate ao desperdício, o esgotamento dos recursos (ACSELRAD, 2004:7), entretanto, aborda de forma tangencial o problema das desigualdades sociais traduzidas no acesso desigual à água, saneamento, habitação em condições de segurança e outros fatores associados à sobrevivência das sociedades humanas. Por tudo isso, pode-se concluir que o debate ambiental é, necessariamente, político, histórico e social (LOUREIRO, 2004).

Num cenário mundial caracterizado por graves problemas socioambientais, criou-se uma expectativa de que a EA promova a “conscientização” da população sobre problemas como consumo, produção de energia, desmatamento, biodiversidade, sustentabilidade etc. levando a uma mudança de comportamentos em direção a uma “sociedade sustentável”³. Entretanto, essa busca de soluções para a crise socioambiental está relacionada às perspectivas políticas e epistemológicas assumidas nos contextos de produção de conhecimentos e políticas públicas de Educação Ambiental (LIMA, 2010), que é vista por Loureiro (2006:48) como “uma teia complexa de posicionamentos políticos, pedagógicos e ideológicos sobre a relação sociedade - agentes sociais - natureza (ou melhor, a respeito das relações sociais na natureza)”. Para este autor, a Educação Ambiental é conformada “pelos movimentos sociais, sistema educacional e sistema ambiental que constituem o Estado” (idem).

Há, também, um discurso harmonioso de salvação planetária que, fundamentado num “método unificador das ciências”, defende que todos os que fazem Educação Ambiental seguem uma mesma orientação teórico-prática, como se as categorias participação, interdisciplinaridade, visão integradora do ambiente, respeito à diversidade biológica e cultural “não permitissem diferentes apropriações e usos, dependendo da concepção teórica, do lugar social ocupado pelos sujeitos e da compreensão de sociedade da qual se parta” (LOUREIRO, 2005:1491).

Esse discurso da salvação planetária e da sustentabilidade criou uma formulação teórica que reivindica pertencimento à perspectiva crítica da EA, mas que, de acordo com Lamosa (2010), se baseia em um novo padrão de sociabilidade promovida pela classe empresarial no país e pelas Organizações não Governamentais (ONGs). Lamosa defende que esse processo está, muitas vezes, “ligado às necessidades de alguns setores do empresariado que passaram a atuar no espaço escolar, através de projetos associados à política de responsabilidade social, num contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capital” (p. 8). A EA crítica foi o quadro teórico que permitiu ao autor compreender a relação entre a inserção da EA nas escolas e as políticas públicas

² Que, em termos educativos, políticos e epistemológicos, pode ser associado a uma linha conservadora da EA.

³ Mais à frente trato do conceito de sustentabilidade, ou desenvolvimento sustentável, que vem sendo apropriado pelo setor empresarial e pelos defensores do neoliberalismo econômico.

educacionais federais e municipais, além do contexto de reorganização do padrão de sociabilidade do capitalismo.

O conceito de sociabilidade ou conformismo em Gramsci, segundo o qual “as classes sociais produzem e reproduzem ao longo da história as condições objetivas e subjetivas de sua existência” foi uma das principais ferramentas teóricas utilizadas pelo autor, que defende que “na atual fase do capitalismo, estas condições foram substancialmente modificadas, refletindo um *novo padrão de sociabilidade* e novos preceitos de participação, cidadania e organização”. (p.16). Segundo Lamosa, setores do empresariado no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1990, tiveram na EA uma das estratégias de educação política; a presença marcante de projetos de empresas nas escolas expressa o esforço feito por estes setores, em um contexto de crise que exige táticas como a propaganda da *responsabilidade social*.

Esta estratégia foi identificada na esfera federal através da ação do Instituto Ethos e do Instituto Ecoar Para Cidadania, na adesão dos empresários ao ideário da Responsabilidade Social e na direção da Política Nacional de EA (PNEA). Na esfera municipal, multiplicaram-se os projetos de Educação Ambiental Empresarial nas escolas, que os incorporam num contexto de autonomia relativa. (p. 16). Os projetos de educação ambiental empresarial que se utilizam do ideário da responsabilidade social são, em grande medida, alheios aos problemas da escola pública brasileira, tais como a reorganização da carga horária de trabalho, formação inicial e continuada e o currículo escolar (LAMOSA, 2010).

Lamosa defende que nos anos de 1970 a Teoria do Capital Humano passou por uma resignificação a partir da qual autores como Francis Fukuyama defendem o surgimento, no processo de superação da crise do padrão de sociabilidade dominante, de uma nova “sociedade do conhecimento”, na qual a educação tem papel fundamental para o atendimento das necessidades do mercado através da formação de recursos humanos. “O elemento central para estes teóricos passou a ser o empreendedorismo, a confiança no futuro e a solidariedade, havendo um deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da linguagem” (p.35).

A tese do fim da centralidade do trabalho “tem um efeito perverso na Educação Ambiental, pois, sob a égide do consenso, diz valorizar a pluralidade e escamoteia as desigualdades entre as classes (...)” (LAMOSA, 2010:36), impedindo que a EA seja um instrumento de superação de desigualdades e de transformação social. Este discurso de cunho privatista escamoteia os conflitos em nome de um pretensão “consenso social” e a política de produção deste consenso seria composta por “uma emaranhada rede de referenciais teóricos, autores e análises que não se encadeiam” (p.37). Fundamentada na “pluralidade de sujeitos”, empresas, ONGs, movimentos sociais, sindicatos e escolas públicas são tratados como se não houvesse, entre os mesmos, diferentes interesses e antagonismos. Nesse contexto, a sociedade civil deixa de ser vista como espaço de disputa e de produção de hegemonia e contra-hegemonia, passando a ser sinônimo de “terceiro setor” (LIMA, 2010).

Lamosa cita como exemplo de “política de consenso”: o Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais (ProFEA), um dos materiais didáticos produzido pelo Órgão Gestor da PNEA e documento de referência para a Educação Ambiental no Brasil. Apesar de seus autores afirmarem que este se fundamenta em conceitos como autonomia, alteridade, complexidade, democracia, identidade, inclusão social, justiça ambiental, participação e controle social, pertencimento, sócio biodiversidade, saber ambiental, sustentabilidade, emancipação, território, solidariedade

e outros (ProFEA, 2006:10), tais conceitos remetem a teorias com profundas divergências, as quais, colocadas lado a lado sem a devida contextualização, podem ser entendidas como complementares. Ao analisar o ProFEA, o autor encontrou uma verdadeira “salada teórica” acerca da afirmação ou negação da centralidade do trabalho.

Outras pesquisas e projetos se inserem nessa perspectiva: como exemplo, cito o “Plano de Ação para Produção e consumo sustentáveis” – PPCS – Versão para Consulta Pública, Setembro, 2010⁴, definido como “um conjunto de ações articuladas, que prometem uma revolução nas relações de consumo no Brasil”). Em seu texto de apresentação, o Plano de Produção e Consumo Sustentáveis é apresentado como uma “agenda positiva” que articula iniciativas com os mesmos objetivos. No sítio eletrônico do Ministério do Meio Ambiente (MMA)⁵, afirma-se que o plano em essência não pertencente ao MMA, pois não se estrutura unicamente em ações governamentais, mas “abriga e agrega também ações importantes do setor produtivo e da sociedade civil, valorizando esforços que têm por base o bem público, o princípio da parceria e da responsabilidade compartilhada (...)”. A idéia de sustentabilidade é um dos maiores argumentos dos defensores desta perspectiva que se autodenomina “crítica” por assumir, num processo de bricolagem de textos e discursos, alguns dos pressupostos da teoria crítica em suas discussões. Para Jacobi (2005):

A problemática da sustentabilidade assume um papel central na reflexão em torno das dimensões sócio-econômicas e ambientais do desenvolvimento e das alternativas que se configuram (JACOBI, 1997; GUIMARÃES, 1998). O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que a relação estabelecida entre os humanos e o meio ambiente está causando impactos cada vez mais complexos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, nas condições de vida das populações e na capacidade de suporte planetária com vistas a garantir a qualidade de vida das futuras gerações (p. 3).

Segundo este autor, o conceito de desenvolvimento sustentável, ou ecodesenvolvimento, é o “paradigma do caminho do meio” entre o economicismo determinista, que dá prioridade ao crescimento econômico, e o fundamentalismo ecológico, que prevê a inexorabilidade do crescimento do consumo e o esgotamento dos recursos naturais. Este paradigma propunha um desenvolvimento que harmonizasse os objetivos sociais, ambientais e econômicos. Jacobi afirma que o conceito de ecodesenvolvimento caracteriza uma concepção alternativa de desenvolvimento cujos princípios, formulados por Ignacy Sachs, são: 1) sustentabilidade social; 2) sustentabilidade econômica; 3) sustentabilidade ecológica; 4) sustentabilidade espacial e 5) sustentabilidade cultural. “O conceito de ecodesenvolvimento propunha uma abordagem multidimensional e alternativa de desenvolvimento que articulava promoção econômica, preservação ambiental e participação social” (JACOBI, 2005:7).

A combinação entre justiça socioambiental e crescimento econômico perpassa a argumentação de Jacobi. Apesar das críticas recebidas, o conceito de desenvolvimento sustentável representa, para o autor, um avanço que tem como principal referencial a

⁴ Disponível em:

http://www.mma.gov.br/estruturas/243/arquivos/plano_de_ao_para_pcs_documento_para_consulta_243.pdf, e <http://portaldomeioambiente.org.br>. Acesso em 30 de setembro de 2010.

⁵ <http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=243>)

Agenda 21 global, plano de ação que “considera a complexa relação entre o desenvolvimento e o meio ambiente, que (...) combina eficiência econômica com justiça social e prudência ecológica, como premissas da construção de uma sociedade solidária e justa” (p. 8). A esse respeito argumento que, dependendo do que se entende por “sustentabilidade econômica”, não há compatibilidade possível com justiça social ou prudência ecológica, como se pode perceber facilmente pela observação dos números relativos à desigualdade social e ambiental⁶ no Brasil.

Ainda que Jacobi se refira inúmeras vezes à justiça social e à superação das desigualdades - princípios oriundos da EA crítica - falar em “relação estabelecida entre os humanos e a sociedade” (JACOBI, 2005:3) sem a clara localização sócio-histórica dos atores sociais mais diretamente ligados à degradação ambiental afasta esses trabalhos de uma verdadeira perspectiva crítica, pelo menos daquela orientada para a emancipação de todos os sujeitos em relação aos determinantes socioeconômicos e culturais que os oprimem. Fortaleço minha argumentação com base em Bagnolo (2010), para quem a idéia de desenvolvimento sustentável emerge ao final da década de 1980 justaposta ao conceito de desenvolvimento, levando para o campo político a possibilidade de unir desenvolvimento e sustentabilidade.

Tal idéia trouxe um escopo cada vez maior de interessados na questão ambiental, “desde os setores mais politizados da sociedade até aquele que, até então, era considerado o inimigo do ambiente: as empresas”. Naquele período surge também uma sociedade ambientalmente mais consciente e desejosa de consumir produtos ecologicamente corretos, abrindo um nicho de mercado para o “consumo verde”. Nesse contexto, houve uma mudança no discurso empresarial, também capitalista, mas preocupado com o ambiente e com a sociedade. É a “empresa socialmente responsável”, ou com Responsabilidade Social Empresarial (RSE).

Para construir uma imagem positiva e buscar reconhecimento institucional e social, as empresas passaram a investir na área social, marcadamente com projetos para as escolas (BAGNOLO, 2010). Um limite desta prática seria a incipiente participação de educadores e educandos na elaboração, reelaboração e efetivação dos projetos propostos, nos quais o professor fica limitado ao papel de transmissor de informações aos alunos que, por sua vez, reproduzem os princípios da organização empresarial. A autora ressalta que essas empresas efetivamente praticam Educação Ambiental, mas com características conservadoras, “com um posicionamento distante daquele almejado por uma corrente crítica da EA” (p. 409). Nesse sentido, Zhouri (2007) alerta para o caráter conflituoso do que se convencionou chamar de “questão ambiental” com base no entendimento de que a referida questão não é objetiva nem universal, pois:

As relações de poder entre os sujeitos sociais que conjugam determinados significados de meio ambiente consolidam certos sentidos, noções e categorias que passam a vigorar como as mais legítimas e passíveis de sustentar as ações sociais e políticas. Em consequência, produzem um efeito silenciador e, portanto, excluem outras visões e perspectivas concorrentes (p. 2).

Segundo a autora, até o início dos anos 1980 prevalecia a imagem do sujeito ecológico como um agente político transgressor, mas, a partir dos anos 1990, consagrou-se a imagem do ambientalista como “especialista técnico, conhecedor e gestor dos recursos

⁶Disponíveis em: <http://www.ipeadata.gov.br/ipeaweb.dll/ipeadata?1644165406> . Acesso em 24/10/2010.

naturais” (p. 3). Assim, a visão tecnicista do ambiente substituiu o movimento da ecologia política, retirando a transformação da sociedade do horizonte dos atores sociais do campo ambiental e dos demais campos. Zhouri chama essa nova perspectiva de *paradigma da adequação ambiental*, que orienta as ações de ambientalistas e empresários, bem como as políticas públicas. Nesse paradigma, os conflitos em torno da democratização dos direitos (recursos naturais, território, espaço, serviços urbanos e outros) são tratados como “divergências entre interesses distintos” (p. 3) e não como diferenças fundamentais em torno de concepções de ambiente, sociedade e educação ambiental.

Uma perspectiva da EA que se aproxima da anteriormente descrita é a Alfabetização Ecológica (criada pelo físico e divulgador da ciência Fritjof Capra), que, de acordo com Munhoz (2004:152), consiste no conhecimento, internalização e implementação de princípios “ecológicos” tais como interdependência, cooperação/ parceria, coevolução, flexibilidade, diversidade, equilíbrio dinâmico, reciclagem/ciclos ecológicos, fluxo de energia e redes nas comunidades humanas. Para Loureiro (2004:b), essa concepção reduz o ser humano a um organismo biológico, negando seu lado social e histórico. Tal visão simplifica e ignora a função social da atividade educativa em uma sociedade injusta e desigual. Citando uma das máximas da pedagogia freireana de que não nascemos humanos, mas nos formamos humanos na história, este autor afirma que ignorar que somos seres sociais e biológicos, portanto, formados por múltiplas mediações, é contribuir para a culpabilização da humanidade - como se esta fosse um todo homogêneo - pelos problemas ambientais.

A dicotomia natureza-sociedade também reforça o entendimento de que a ação humana é necessariamente predatória, e que os locais “preservados” da ação humana são naturais, ao contrário daqueles transformados, que são “humanos”, portanto, não naturais (LOUREIRO, 2009). Essa perspectiva se insere no âmbito das formulações sistêmicas, geralmente associadas a “premissas teóricas da visão holística, enquanto modo de pensar a totalidade e campo filosófico específico” (LOUREIRO, 2006: 1480). Para Loureiro, existe entre os holistas uma tendência a reificar ou sacralizar a natureza, retirando sua dimensão humana. Seus seguidores buscam uma “(re) ligação cósmica, capaz de encontrar uma autenticidade humana latente, como se esta tivesse sido perdida em algum tempo passado” (idem). Tal atitude dogmática, além de criar um distanciamento entre o natural e o social, coloca a harmonização com a natureza como resultante de um movimento de transcendência pessoal, focalizando a educação como um “processo essencialmente individual, vivencial e comportamental, sem mediações sociais ou maiores preocupações com as dimensões coletivas, sociopolíticas e societárias (LOUREIRO, 2006c: 1481)”. Na próxima seção, analiso as influências desse discurso nas políticas e pesquisas de Educação Ambiental no contexto escolar.

A pesquisa sobre EA nas escolas

Uma das conclusões da já mencionada pesquisa de Carvalho e Farias (2010) sobre a produção científica no campo da educação ambiental é que o ensino formal destaca-se como preocupação temática nos eventos investigados. Não obstante a diversidade de concepções sobre a crise socioambiental e de abordagens pedagógicas citada neste trabalho e em tantos outros, as pesquisas em Educação Ambiental escolar têm transposto para este contexto princípios do campo tidos como “universais” - dentre os quais a interdisciplinaridade -, sem atentar para a multiplicidade de entendimentos possíveis do conceito (LIMA & FERREIRA, 2010) e sem reconhecer a especificidade

do contexto educacional. Argumento, fundamentalmente, que ambos os fatos são representativos das origens da EA e também das disputas próprias do campo. Em relação à interdisciplinaridade, um levantamento de pesquisas e artigos publicados nos Anais dos EPEAs e da Anped (GT Educação Ambiental) é indicativo de que a defesa de práticas interdisciplinares nessas pesquisas está na contramão de pesquisas fundamentadas nas teorizações críticas do currículo e da EA. As limitações deste artigo não permitem um aprofundamento na questão, mas, a título de exemplo, apresento duas pesquisas que tratam da interdisciplinaridade na EA sob diferentes perspectivas.

Cavalari, Santana e Carvalho (2006) analisaram as concepções de Educação e Educação Ambiental presentes explicita ou implicitamente nos trabalhos apresentados no I Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Em sua análise, os autores identificaram a tendência em estabelecer uma relação entre o processo educativo, a educação ambiental e práticas transformadoras e levantam um questionamento sobre a ideia de que a EA seria capaz de reverter o quadro de degradação ambiental. Sem deixar de reconhecer a dimensão política da Educação Ambiental, eles defendem a realização de um questionamento a respeito de afirmações aligeiradas sobre a relação entre processo educativo e transformações sociais, ou entre educação e política e/ou cidadania, sob o risco de se criar uma visão instrumentalizada do processo educativo quando relacionado com a temática ambiental. Os autores questionam o destaque dados a estes processos, suspeitando que tendências pedagógicas tradicionais ou tecnicistas estejam acompanhado a prática e a produção de conhecimento em educação ambiental.

O tema “interdisciplinaridade” foi um dos princípios metodológicos reconhecido nos textos analisados por estes autores, que não perceberam nos mesmos uma sistematização dos referenciais utilizados ou a explicitação dos significados atribuídos a este termo. Em alguns textos, interdisciplinaridade tem o sentido de *interação de diferentes conhecimentos científicos acerca da temática ambiental*; em outros, é tido como *um incentivo a uma postura integrativa* (p. 162). Alguns trabalhos trazem a interdisciplinaridade como um processo intermediário à perspectiva multi, pluri ou transdisciplinar, ou ainda como *superação do paradigma racionalista da ciência moderna* (idem). Mais uma vez, os autores recomendam questionar os sentidos atribuídos pelo senso comum à interdisciplinaridade e citam Leff (2002), que entende que “o conhecimento exigido pela problemática ambiental não é a soma nem a integração dos conhecimentos disciplinares disponíveis” (p.163), mas trata-se da busca de um saber ambiental baseado na transformação dos paradigmas tradicionais e na produção de novos conhecimentos.

Em pesquisa sobre a percepção de professores do Distrito Federal a respeito da inserção da EA no ensino fundamental com foco na interdisciplinaridade, Bizerril e Faria (2001) argumentam que, apesar de a educação ambiental ter recebido, nos últimos anos, muitas contribuições e novos enfoques, a escola “parece estar alheia a esta avalanche de idéias” (p. 57). Em relação à interdisciplinaridade, Bizerril e Faria (2001) afirmam ser “difícil, senão impossível, imaginar a educação ambiental sem associá-la ao conceito da interdisciplinaridade. Os PCN reforçam esta necessidade” (p. 59). Para eles, os professores das escolas públicas, mais do que os das escolas privadas, demonstram dificuldade em entender as propostas contidas no mesmo: “isto se deve ao desinteresse e despreparo de alguns professores, mas também à maneira complexa pela qual o tema interdisciplinaridade é por vezes exposto aos professores, provocando certa angústia em relação ao assunto” (p. 59).

É importante ressaltar que grande parte das dificuldades relatadas pelos professores participantes desta pesquisa para a inserção da educação ambiental na escola de forma interdisciplinar - formação disciplinar de professores, falta de tempo para encontros de equipe, falta de compreensão e/ou de acordo sobre o significado de interdisciplinaridade, projeto político pedagógico inexistente ou apenas “no papel”, carência de recursos, resistência de membros do corpo docente, falta de condições materiais para a execução dos projetos, violência na escola e outros - já foram descritos por diversos autores (LIMA, 2007; LIMA & VASCONCELLOS, 2007; LIMA & LOUREIRO, 2006), evidenciando que o problema não está no despreparo dos professores, mas principalmente nas condições de trabalho e na estruturação da profissão docente.

Em relação à temática da sustentabilidade/desenvolvimento sustentável na escola, trago a pesquisa de Bagnolo (2009) sobre a relação escola-empresa e as intervenções que esta última faz na primeira a partir de cursos, materiais didáticos e projetos. Segundo a autora, os empresários utilizam a perspectiva da responsabilidade social, definida como uma forma de gestão que se define por uma relação ética e transparente da empresa com seu público alvo e no estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável. A autora desenvolveu sua discussão a respeito das formas como professoras do 5º ano percebem projetos de EA desenvolvidos por empresas da região de Mogi Guaçu (SP) e percebeu “um grande entusiasmo e uma ampla aceitação a estes projetos empresariais e, principalmente, uma relação dependente dos professores em relação aos recursos das empresas” (p. 579). “As empresas representam para as professoras investigadas um ponto de apoio sem o qual a EA não aconteceria no município” (BAGNOLO, 2009:588). Assim, a ambientalização do currículo escolar é promovida pela iniciativa das empresas, por meio de cursos de formação continuada e materiais didáticos. Porém,

Cabe perguntar que concepções de ambiente, sociedade, ciência, cultura e educação têm sido difundidas nestes cursos e materiais e quais as implicações destas concepções na prática do professor e, acima de tudo, na formação da consciência ambiental dos alunos (p. 588).

Dos trabalhos sobre Educação Ambiental na formação inicial e/ou continuada de professores em diferentes perspectivas e sobre EA e currículo publicados nos Anais de Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental, merecem destaque a pesquisa de Silva (2009), que analisa a relação entre a formação de educadores ambientais certificada pela pós-graduação *lato sensu* e as políticas nacionais para o ensino superior e educação ambiental, que, para o autor, são forjadas nas tensões estabelecidas no âmbito do capitalismo. O autor averigua como essas tensões influenciam a construção dessa modalidade de curso e como interferem na formação do (a) educador (a) ambiental. A análise demonstra que os cursos *lato sensu* estão majoritariamente envolvidos com o setor privado da educação superior, no qual predomina a concepção comportamentalista de EA focada no discurso “ecologicamente correto”.

Nesta linha, Barreto (2009) relata uma experiência pedagógica desenvolvida com estudantes de um curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense dentro do componente curricular “educação e meio ambiente”, partindo do pressuposto que a crise socioambiental expressa a insustentabilidade dos atuais padrões de produção e consumo de bens materiais e simbólicos. O autor procurou identificar e trabalhar com as representações sociais dos estudantes sobre as relações entre as sociedades humanas e a

natureza e sobre as noções de meio ambiente, sustentabilidade, impactos e riscos socioambientais. Para dialogar com os limites e as possibilidades críticas das representações elaboradas pela(s) estudantes, Barreto recorreu aos estudos da História Ambiental, que, segundo este autor, ajudam a entender as raízes históricas da presente crise.

No campo do currículo, Lima e Loureiro (2009) discutem a criação da disciplina Educação Ambiental na rede municipal de educação de Armação de Búzios (RJ). Os autores buscam ampliar a discussão sobre a temática da disciplinaridade e da interdisciplinaridade na EA, tendo como referencial teórico as teorias curriculares e a educação ambiental crítica. Tal referencial os levou a fugir de determinações sobre a forma curricular que a EA toma nos currículos escolares, entendendo que os conteúdos e a forma como são apresentados, bem como a inserção da EA nos projetos políticos pedagógicos das escolas, são aspectos mais centrais para uma EA emancipatória.

Considerações finais

A análise de trabalhos relacionados à EA nos contextos escolares permite concluir que, apesar de ainda predominar a tendência comportamentalista, há uma penetração da perspectiva crítica com viés marxista ou neomarxista⁷ (especialmente nas pesquisas sobre EA na formação de professores), bem como um diálogo mais frequente com autores do campo educacional, mais especificamente do currículo e da formação docente. Considero que a incorporação da perspectiva crítico-marxista, bem como o diálogo com o campo educacional, tem contribuído para uma percepção da EA praticada nas escolas mais próxima da realidade educacional brasileira. É visível, também, a incorporação de estudos sobre as disputas teórico-epistemológicas no campo, problematizando visões homogeneizantes sobre a Educação Ambiental.

A perspectiva teórica aqui utilizada ajuda a avançar no sentido de identificar, nestas experiências, elementos para uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade, buscando contribuir de forma dialógica com o processo de construção da EA crítica na escola. Estas experiências também trazem elementos importantes para uma discussão sobre as disposições dos documentos oficiais que tratam da EA, contrastando com projetos que buscam inserir, nas escolas, um discurso empresarial a partir de princípios da EA – mais especificamente, a interdisciplinaridade e a sustentabilidade.

Nas pesquisas que venho desenvolvendo com foco na questão da interdisciplinaridade/disciplinarização da EA, procuro cruzar a discussão sobre as dificuldades em definir e trabalhar a interdisciplinaridade com estudos sobre os limites da prática interdisciplinar em uma escola de tradição disciplinar, problematizando o argumento de que a Educação Ambiental acontece principalmente no âmbito de disciplinas específicas devido à fragmentação dos conteúdos e/ou desinteresse dos professores. Outras dificuldades, como disputas de poder entre campos e internamente, a função da escola e seus condicionantes sociais e a baixa oferta de cursos de formação de professores numa perspectiva crítica tornam este quadro ainda mais complexo.

O discurso da fragilidade da educação ambiental nas escolas tem sido útil para a realização de “projetos” patrocinados por empresas, como discute Lamosa (2010): neste momento, acaba de ser inaugurada no município do Rio de Janeiro uma “escola sustentável”, a partir de convênio entre o governo do estado e a Thyssenkrupp CSA, empresa que vem causando sérios problemas à saúde dos moradores do bairro onde

⁷Devido à banalização do termo “EA crítica”, opto por distinguir a mesma de uma EA marxista, antigamente entendida como crítica.

inaugurou a escola. Em rápida pesquisa na Internet⁸ é possível achar outras escolas e projetos como este, como o “Projeto Escolas Sustentáveis”, em parceria com a Rede Municipal de Educação de Curitiba, e o “Escolas Sustentáveis”, em São Paulo.

Por tudo isso, concluo que as disputas teórico-metodológicas no campo da Educação Ambiental apontam para uma necessária explicitação a respeito das perspectivas teóricas que informam pesquisas e práticas, desfazendo supostos consensos difundidos pelas comunidades epistêmicas em torno dos objetivos, conceitos e pressupostos da EA. É fundamental, também, que professores e escolas sejam informadas sobre essa diversidade de perspectivas, para que possam fazer escolhas pedagógicas mais fundamentadas política e epistemologicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. Conflitos ambientais – a atualidade do objeto. In: ACSELRAD, Henri (org.) *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2004.

BAGNOLO, Carolina M. A relação empresas e professores no que tange à Educação ambiental: responsabilidade de quem? *Anais do V EPEA* – 2009.

_____. Empresariado e ambiente: algumas considerações sobre a educação ambiental no espaço escolar. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 2, p. 401-413, 2010.

BARRETO, Marcos Pinheiro. Educação, Meio Ambiente e História: uma Pedagogia para evitar O Beijo da Morte. *Anais do V EPEA*, 2009.

BIZERRIL, Marcelo X. A & FARIA, Doris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001.

CARVALHO, Isabel C. de Moura; FARIAS, Carmem R. de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPED, ANPPAS E EPEA). In: Anais da 33ª Reunião Anual da Anped. Educação no Brasil: o balanço de uma década. (CD). Caxambu, (MG), 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt22>. Acesso em 12/01/2011.

CAVALARI, Rosa Maria F.; SANTANA, Luiz Carlos & CARVALHO, Luiz Marcelo. Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I EPEA. In: *Pesquisa em Educação Ambiental: abordagens epistemológicas e metodológicas*. vol. 1, n.1 – pp. 141-173, 2006.

⁸ Mais informações em: <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2011/01/05/inea-multa-csa-em-2-8-milhoes-por-poluicao-do-ar-em-santa-cruz-923429434.asp>; http://www.institutocamargocorrea.org.br/noticias/Paginas/escolas_sustentaveis.aspx . <http://www.abiquim.org.br/releases/rhodia-sustentabilidade.pdf>. Acesso em julho de 2011.

JACOBI, Pedro. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios- In: *Revista Educação e Pesquisa*- vol. 31/2- maio-agosto 2005, FEUSP.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *A Educação Ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, G. F. *Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas (SP), 2005.

LIMA, M. J. G. S. O que fazem as escolas que fazem Educação Ambiental no Rio de Janeiro? In: *Anais da 30a Reunião da Anped: anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social (meio magnético)*. Caxambu (MG), 2007(CD). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3266--Int.pdf> Acesso em 12/01/2011.

LIMA, M.J.G.S. e VASCONCELLOS, Maria das Mercês N. A Educação ambiental como disciplina escolar: explicitando a tensão entre teoria e prática. *Anais do IV Encontro Pesquisa em Educação ambiental: Questões epistemológicas contemporâneas: o debate modernidade e pós-modernidade*. Rio Claro, UNESP, 2007 (CD).

_____. A Educação ambiental crítica e o conceito de sociedade civil em Gramsci: estratégias para o enfrentamento da crise socioambiental. In: *Sinais Sociais*, V. 4, n. 12, janeiro/abril 2010.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de, e LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A disciplina Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Armação dos Búzios (RJ): contexto, políticas e práticas curriculares. *Anais do V EPEA – 2009*.

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

_____. *Trajétória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. Aspectos políticos e pedagógicos da educação ambiental no Brasil: um convite à reflexão. *Revista Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 44-83, set./dez. 2006.

Disponível em: [http:// www.sesc.com.br/main.asp?ViewID={892636C2-DC13-4773-93A5-}](http://www.sesc.com.br/main.asp?ViewID={892636C2-DC13-4773-93A5-}) Acesso em setembro de 2010.

_____. Crítica ao Fetiche da Individualidade e aos Dualismos na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (org.). *Educação Ambiental, Gestão Pública, Movimentos Sociais e Formação Humana*. São Carlos (SP), RiMa Editora, 2009.

SILVA, Fábio Alves Leite da. Ensino Superior, Especialização e formação do educador ambiental: uma análise crítica dos cursos LATU SENSU em Educação Ambiental no Estado do Rio de Janeiro. *Anais do VEPEA*, 2009.

ZHOURI, Andrea. Conflitos sociais e meio ambiente urbano. *Série Documenta EICOS*, Rio de Janeiro, n. 17, 2007. Disponível em:
http://www.psicologia.ufrj.br/pos_eicos/pos_eicos/arq_anexos/revsdocum/documenta17_artigo4.pdf . Acesso em: fev. 2010.