

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
TERRITORIAL E MEIO AMBIENTE

Fernando Rodrigo de Araújo Berni

Preservando as engrenagens: o discurso ambiental e a prática educativa

ARARAQUARA – SP
2017

FERNANDO RODRIGO DE ARAUJO BERNI

Preservando as engrenagens: o discurso ambiental e a prática educativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, curso de Mestrado, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Orientado (a): Fernando Rodrigo de Araújo Berni

Orientador (a): Prof. Dr. Zildo Gallo



FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO ALUNO: *Fernando Rodrigo de Araújo Berni*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Henrique Carmona Duval
UFSCAR – Lagoa do Sino

Profa. Dra. Flávia Cristina Sossae
UNIARA - Araraquara

Prof. Dr. Zildo Gallo
UNIARA - Araraquara

Araraquara – SP, 22 de março de 2017.

RESUMO

O presente trabalho busca estabelecer algumas perspectivas de entendimento acerca da construção dos discursos relacionados à temática ambiental, e mais especificamente à Educação Ambiental presentes nos documentos que regulam e constituem a educação básica no Brasil e no Estado de São Paulo. Por meio de uma reconstituição histórica dos caminhos percorridos pela Educação Ambiental dentro dos documentos oficiais, buscamos identificar a presença de determinadas práticas discursivas que contribuem de maneira efetiva para a consolidação de um modelo de prática educativa que por sua própria constituição, impede os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de desenvolverem saberes e conceitos relacionados ao meio ambiente que tenham como elemento basilar o viés crítico e reflexivo, o que na perspectiva teórica adotada nesse trabalho, contribuiria para a manutenção de uma estrutura econômica e produtiva que pode ser apontada como a principal causadora dos impactos que se pretende combater por meio da inclusão da Educação Ambiental na estrutura da Educação Básica.

Palavras-Chaves: Educação; Educação Ambiental; Práticas Discursivas

ABSTRACT

The present work seeks to establish some perspectives of understanding about the construction of the discourses related to the environmental theme, and more specifically to Environmental Education present in the documents that regulate and constitute the basic education in Brazil and in the State of São Paulo. Through a historical reconstitution of the paths covered by Environmental Education within the official documents, we seek to identify the presence of certain discursive practices that contribute in an effective way to the consolidation of a model of educational practice that by its own constitution, prevents the subjects involved in the teaching and learning process to develop knowledge and concepts related to the environment that have as critical element the critical and reflexive bias, which in the theoretical perspective adopted in this work, would contribute to the maintenance of an economic and productive structure that can be identified as the main cause of the impacts that it is intended to combat through the inclusion of Environmental Education in the structure of Basic Education.

Keywords: Education; Environmental education; Discursive Practices

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1 O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO UTILIZADO.....	11
1.1 O discurso como legitimação de estruturas de poder.....	11
1.2 Tecendo um sentido para a Educação Ambiental.....	26
2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	32
2.1 A construção de um ponto de vista.....	32
2.2 Tbilisi e a consolidação de um discurso.....	35
2.3 A Eco 92 e a reprodução do consenso.....	38
2.4 A Educação Ambiental na Legislação Brasileira.....	42
2.5 A Política Nacional do Meio Ambiente.....	43
2.6 O artigo nº 225 da Constituição Federal.....	45
2.7 A Política Nacional de Educação Ambiental.....	48
3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA EDUCATIVA.....	51
3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	52
3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	55
3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.....	64
3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	66

3.5 O Currículo do Estado de São Paulo.....	69
3.6 Os livros didáticos e o PNLD.....	87
3.7 Os critérios de escolha para os materiais analisados.....	89
3.8 A ficha de verificação de leitura.....	92
3.9 Discussão dos resultados.....	95
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
4.1 Uma relação de Causa e efeito cartesiana.....	101
4.2 Educação Ambiental. uma disciplina órfã.....	103
4.3 O “educador solitário.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
APÊNDICE: FICHAS DE VERIFICAÇÃO DE LEITURA.....	116

INTRODUÇÃO

A busca por uma sociedade ambientalmente responsável, que contemple todos os aspectos da vida humana e suas relações com o *habitat* no qual estamos inseridos se apresenta como um dos dilemas mais contundentes da atualidade. A possibilidade cada vez mais concreta de um colapso dos ecossistemas em escala mundial, provocado por uma resposta do planeta aos abusos e excessos cometidos pelas sociedades industriais contemporâneas, assim como os impactos decorrentes de um possível esgotamento dos recursos naturais ou da capacidade dos biomas de comportar os mais de sete bilhões de seres humanos que hoje caminham pela Terra, tem ocupado o imaginário coletivo dos mais diversos “universos” da vida social e institucional do *Homo Sapiens*. Estados, Sociedade Civil, Movimentos Ambientistas, planejadores e executores, iniciativa privada e demais movimentos sociais, têm buscado das mais variadas formas e intensidades, propor soluções para a questão, dedicando uma parcela significativa de seus esforços no sentido de reverter ou amenizar o sombrio quadro que se forma diante de nossos olhos, de maneira cada vez mais intensa e presente.

Nesse contexto, a Educação Ambiental, têm ampliado cada vez seu mais espaço nas discussões e propostas que visem à superação dessa problemática, se constituindo em importante estratégia para a conscientização e transformação dos mais diversos estratos da sociedade.

Tendo em vista os avanços e a flexibilização das práticas educativas, bem como de suas esferas de atuação e a ampliação de seu acesso em decorrência da universalização das TIC'S (Tecnologias da Informação e da Comunicação), a Educação Ambiental passa a envergar um *status* de um dos principais recursos disponíveis para o desenvolvimento de novas visões de mundo no que concerne ao Meio Ambiente, proporcionando a disseminação de práticas, conceitos e atitudes que busquem fornecer subsídios para o florescimento de uma nova tipologia de ser humano: mais consciente de sua integridade biótica com o planeta e que tenha como princípio ético universal, uma *responsabilidade moral* (JONAS, 1993) para com o seu futuro e o das gerações vindouras.

Porém, mesmo com o avanço expressivo da referida temática, é possível observar que os mais variados círculos de discussão onde ela se desenvolve, ainda deixam um questionamento fundamental em aberto: que os elementos que constituem a razão primeira pela qual colocamos o futuro da nossa permanência no planeta em risco continuam a compor o motor central que impulsiona nosso cotidiano e no qual se articulam todas as demais áreas

da vida humana, ou seja: a produção em massa de bens e mercadorias - que serão consumidos, substituídos e descartados, para posteriormente dar lugar a novos bens e mercadorias, que novamente serão consumidos, substituídos e descartados, produzindo assim um ciclo sem fim de produção e consumo (LEONARD, 2011). Tal elemento, que orienta a imensa cadeia produtiva e econômica que rege o mundo globalizado, parece não entrar nas discussões, pelo menos não como causa, mas sim, como um aspecto correlato da questão, que supostamente adquiriria uma importância secundária em relação à problemática maior, que consiste na preservação do meio ambiente.

Tal postura, que torna coadjuvante a questão do modo de vida globalizado, que a todos transforma em consumidores (BAUMAN, 1999), passa a ganhar caráter de intencionalidade, ao considerarmos as condições históricas e os elementos políticos nos quais a problemática ambiental se desenvolve. Já que a mesma tem o seu “nascimento oficial” juntamente com o processo de mundialização da economia, da chamada 3ª Revolução Industrial e da ampliação dos mercados supranacionais.

Nesse contexto, a temática ambiental passa a avolumar o conjunto de situações que expressavam um descontentamento coletivo da sociedade civil para com os rumos do planeta. O aumento desenfreado das desigualdades sociais, a instabilidade política internacional, a ameaça do holocausto nuclear e outros reivindicatórios característicos da efervescência sociocultural do final dos anos sessenta e início dos anos setenta (CARVALHO, 2002), acabavam por reforçar o caráter político e de enfrentamento que a referida problemática se investia naquele momento.

O presente trabalho tem como objetivo principal avaliar, por meio de uma leitura crítica dos discursos proferidos dentro deste universo, como essa omissão ganhou corpo e oficialidade no processo de construção das políticas internacionais e nacionais que tratam do Meio Ambiente, com destaque para o campo da Educação Ambiental, e de como as dissonâncias existentes entre as diretrizes oficiais e a realidade da prática educativa, que se concretiza em sala de aula, permitem a legitimação de um discurso, aqui entendido como conservador, por reduzir a questão ambiental a um processo de causa e efeito, sem dimensões de ordem política e econômica, garantindo assim, a reprodução de uma condição que não permite ao sujeito do processo educativo uma compreensão total da problemática envolvendo o Meio Ambiente. A partir de uma perspectiva historicamente situada, buscaremos evidenciar as principais estratégias de legitimação praticadas por esse discurso, que podem ser apontadas nos *sentidos* atribuídos às palavras neles contidas, e de como tais sentidos dão legitimidade aos interesses que os referidos discursos representam.

Dessa forma, pretendemos confrontar tais sentidos presentes nos discursos oficiais, com os elementos teóricos da corrente conhecida como Educação Ambiental Crítico-Transformadora, que fundamenta suas ações em uma perspectiva de desvelamento das reais causas da crise que se apresenta, e que tem seus postulados profundamente marcados pelo caráter de enfrentamento ao modelo socialmente instituído, buscando assim estabelecer algumas reflexões que atuem no sentido de contribuir para o debate envolvendo a questão ambiental e seus desdobramentos no ambiente escolar, permitindo aos sujeitos envolvidos nesse processo, a tomada de consciência necessária para se promovam mudanças reais em tais estruturas.

Para tanto, no primeiro capítulo delinearemos o instrumental teórico-metodológico a ser utilizado em nossa análise. Aqui vale ressaltar que apesar de prolífico, o debate acerca da questão ambiental é recente e tem como característica principal a multiplicidade de visões e propostas de compreensão da referida problemática. Dessa forma, a opção por instrumentos e referenciais que tenham caminhado no sentido de corroborar a hipótese levantada nesse trabalho foi fundamental e justificam a opção pelos conceitos desenvolvidos por FOUCAULT (1987, 1999, 2008, 2014) acerca dos discursos como elementos que legitimam relações de dominação e poder a partir de dispositivos disciplinares e de controle, o que nos possibilitou um amplo entendimento da capacidade que esses discursos (as falas, práticas sociais e os sentidos atribuídos a elas) possuem na manutenção das estruturas de poder historicamente construídas. A leitura feita por CARVALHO (1989) dos discursos ecológicos a partir da visão foucaultiana, e a cronologia histórico-crítica da questão ambiental desenvolvida por RAMOS (1996) contribuíram de maneira efetiva para a nossa reflexão.

Com relação ao elemento pedagógico que irá subsidiar nossas reflexões, a opção pela corrente crítico-transformadora se deu por acreditarmos que tal arcabouço caminhe no sentido de fornecer contribuições valiosas para a “mudança de paradigma” tão ensejada por aqueles que se dedicam a avaliar a questão ambiental e suas implicações, onde tal “mudança” se encontra cristalizada na crítica severa ao modo capitalista de produção, ao cartesianismo característico das sociedades ocidentais e principalmente ao sentimento de dominação do homem sobre a natureza, e de seu conseqüente entendimento da mesma como um recurso a ser consumido e manipulado para a satisfação das necessidades humanas.

Ao atribuir responsabilidade ao modelo de organização da sociedade, essa corrente investe a Educação Ambiental de um caráter *transformador* e *combativo* que, além de permitir o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, acaba por resgatar, em grande medida, uma valorização da Educação que consideramos há muito tempo perdida

dentro dos atuais modelos educacionais vigentes. Aqui vale destacar que na reflexão que se segue, a Educação é entendida como um processo universal de obtenção da autonomia do pensamento, permitindo aos agentes envolvidos, produzir os instrumentos necessários para a promoção transformações profundas e definitivas no universo social nos quais tais sujeitos se encontram inseridos.

No segundo capítulo, optamos por traçar um breve histórico da questão ambiental no mundo e no Brasil, a partir dos principais acordos e resoluções produzidos sobre o tema e suas respectivas concepções acerca da Educação Ambiental, realizando uma leitura pautada pelo instrumental metodológico escolhido no capítulo anterior, enfocando os principais aspectos relacionados ao estabelecimento das diretrizes e ordenamentos destinados à Educação Ambiental e situando tais documentos dentro de um contexto mais amplo, o que acreditamos contribuir para a observação dos interesses em jogo no momento de sua oficialização.

Assim, notaremos que nesse processo de evolução histórica, a *Questão Ambiental* irá produzir entre as suas múltiplas vozes, duas falas ou orientações que irão se destacar por objetivos distintos: a primeira, representada pelos organismos oficiais e que tem na manutenção das engrenagens o seu *modus operandi*, e uma segunda, representada pelo ambientalismo – no qual a corrente crítico-transformadora se inspira para construir seu *corpus* – surgido no movimento da contracultura do final da década de 60 (CARVALHO, 1989) que prega a total transformação do atual modelo. É dentro desse universo discursivo, onde essas duas falas disputam espaço, que se enquadra a nossa perspectiva a respeito da Educação. Nossa hipótese é a de que essas duas visões caminharão em sentidos opostos no que diz respeito às ações a serem desenvolvidas para a superação da crise ambiental, tornando-se polos conflitantes de um mesmo campo teórico, onde a Educação Ambiental se apresentaria como o recurso primeiro para a sedimentação desta ou daquela visão, atuando como um espaço de reprodução de um determinado discurso sobre o outro.

Finalmente, no terceiro capítulo, trataremos da análise dos elementos que compõem o escopo desse trabalho: os documentos e materiais que irão compor as diretrizes e componentes que fazem parte do universo da Educação Ambiental na educação básica, tanto no âmbito Federal, quanto no âmbito do Estado de São Paulo. Por se tratar de uma revisão bibliográfica, a análise dos materiais dividiu-se em duas partes, para a melhor compreensão dos processos que buscamos identificar: em um primeiro momento analisamos a legislação educacional brasileira e suas diretrizes para a Educação Ambiental. Procuramos, portanto,

evidenciar os aspectos do *discurso oficial* e o que ele propõe como objetivos e formas de se concretizar a Educação Ambiental.

Posteriormente selecionamos os materiais utilizados em sala de aula, das disciplinas de Geografia e Biologia, nas quais acreditamos haver maior afinidade com as temáticas que compõem o universo da questão ambiental. Nessa análise, focamos nosso olhar na apresentação dos conteúdos programáticos pelos documentos oficiais, no caso em questão o currículo, e sua posterior apresentação nos livros didáticos utilizados em sala de aula, procurando identificar as possíveis incoerências presentes na exposição desses conteúdos em ambos, utilizando-se dos objetivos estipulados pela abordagem crítico-transformadora como instrumento para a avaliação dos conceitos ali expressos.

Dessa maneira, nossa hipótese reside na existência de uma dissonância entre a educação que se propõe (a base legal) e a que se pratica (a sala de aula), e que tal dissonância vai além de meros desajustes metodológicos, mas sim, que se trata da reprodução de um ou vários elementos discursivos, de caráter intencional, que têm como meta alicerçar uma determinada visão da questão, condicionando os sujeitos envolvidos no processo educativo (alunos e professores), a reproduzir somente aquilo que é tido como permitido ou considerado pertinente dentro desse universo, impedindo assim, o desenvolvimento e a expansão do pensamento crítico em relação aos problemas de ordem ambiental.

Pretendemos, portanto, evidenciar a existência de mecanismos de consolidação de uma determinada concepção de Meio Ambiente e suas questões correlatas que se reproduz hierarquicamente entre os diversos espaços em que atua, e que contribui de maneira decisiva para a manutenção das estruturas produtivas e ideológicas dominantes na atualidade. Assim esperamos contribuir para o debate da prática da Educação Ambiental, bem como lançar algumas possibilidades de reflexão sobre tal tema tão fundamental e necessário nos tempos incertos em que vivemos.

1 O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO UTILIZADO

1.1 O discurso como legitimação de estruturas de poder

O presente trabalho possui como pressuposto teórico, a perspectiva de que o discurso produzido pelos órgãos e instituições oficiais, age como um elemento legitimador de uma concepção da problemática ambiental que desenvolve em seu interior, uma acepção superficial dos elementos históricos concretos que compõem seu arcabouço. Tais elementos proporcionariam assim, uma compreensão da referida temática que se limita a estabelecer posicionamentos pontuais e descontextualizados em relação aos verdadeiros elementos causadores da crise que nos é apresentada.

A partir dessa premissa, torna-se tácito estabelecer os referenciais metodológicos que conduzirão as reflexões que se seguem, salientando que não se trata aqui, da construção de um método específico para a análise do fenômeno em questão, mas sim da adoção de um determinado olhar, organizado em torno de um conjunto de conhecimentos e reflexões pré-estabelecidas, com as quais se pretende promover uma nova interpretação dos objetos a serem investigados. Afinal “Interpretar não significa então traduzir para novos códigos, mas imprimir uma direção, produzir real. E a realidade não é outra coisa que o fluxo de múltiplas interpretações.” (CARVALHO, 1989). Dessa forma, buscamos evidenciar as limitações práticas desses discursos enquanto recurso pedagógico destinado a servir de base para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental em sala de aula.

Esse novo enfoque parte de dois questionamentos prévios: o primeiro se assenta na premissa de que as ‘falas’ produzidas acerca da Educação Ambiental pelo discurso oficial estão distantes de produzir nos sujeitos que dela participam uma compreensão efetiva dos limites e possibilidades que o enfrentamento de tal tema necessita. O segundo questionamento se organiza na perspectiva de que a educação, no caso aqui analisado, a Educação Ambiental deve ter um papel fundamental na construção e na resignificação dos saberes que envolvem o tema, possibilitando o desenvolvimento e a plenitude de seu viés político e transformador, contribuindo assim para o surgimento de sujeitos conscientes do conflito inerente aos sistemas capitalistas atuais.

O ponto de partida para a construção desta concepção reside no princípio de que os discursos, os enunciados e as falas, muito mais do que um ponto de vista, estabelecem uma realidade concreta, que se manifesta na forma de uma lógica que é construída a partir de quem fala, o que se fala e para quem se fala, considerando todos os elementos que envolvem

esse acontecimento, seus contextos e antecedentes; atribuindo-lhe uma importância sumária no processo de compreensão dos processos históricos do qual fazem parte. Dessa forma as interpretações de Michel Foucault acerca dos acontecimentos discursivos se apresentam como um instrumento imprescindível para as reflexões que se seguirão, pois os discursos são a própria história, ou como sintetiza Azevedo (2013): “O que está em pauta na análise foucaultiana dos discursos é a articulação acerca do que pensamos, dizemos e fazemos, caracterizando determinado período, uma vez que, os acontecimentos discursivos são acontecimentos históricos.” (AZEVEDO, 2013).

O discurso se apresenta então, como o próprio saber ambiental, como a verdade que deve ser ouvida e acatada, pois aquele que o profere (os organismos e instituições), pode dizer o que diz, pois é aquele que detém o direito de dizer (oficial). Em *A ordem do Discurso*, Foucault (1999) nos apresenta, logo nas primeiras linhas, a seguinte passagem:

Eis a hipótese que gostaria de apresentar esta noite, para fixar o lugar - ou talvez teatro muito provisório - do trabalho que faço: suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999 p.. 08)

Ainda sobre as características do discurso, em *A arqueologia do Saber*, o autor coloca:

A esse tema se liga um outro, segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. (FOUCAULT, 2008 p. 28).

Temos aqui, uma síntese precisa dos elementos que julgamos imprescindíveis para a compreensão do conceito de discurso do qual faremos uso, e que consideramos um dos objetivos de nosso trabalho: a identificação dos procedimentos de “controle, seleção, organização e redistribuição” utilizados pelo saber ambiental oficial para se fazer valer enquanto próprio discurso, no sentido de legitimar uma determinada posição, que visa atender a determinados interesses, de um determinado grupo de atores sociais.

Essa intencionalidade compõe a função primeira desse discurso, que nasce dentro de um campo onde forças opostas (desenvolvidos x subdesenvolvidos, Norte x Sul) se convergem na tentativa de consolidar seus interesses, tendo como palco para tal peleja, o universo daquilo que é dito sobre a problemática ambiental, já que como afirma Carvalho (1989) “Todo conhecimento é perspectivo e estratégico. Este modelo nos mostra a estreita ligação entre práticas sociais e práticas discursivas.” (CARVALHO, 1989). Dessa forma, podemos afirmar que a questão ambiental nasce de uma oposição, que se assenta na própria estrutura das sociedades modernas, assim como Marx (1999) um dia identificou que a luta de classes também era uma questão estrutural, inerente a própria existência da sociedade capitalista.

Assim, se faz necessário uma leitura mais atenta dos processos utilizados pelo discurso para que se estabeleça sua efetividade, não sem antes delinear alguns elementos que o caracterizam dentro da concepção aqui utilizada. O conceito de discurso do qual se faz uso neste trabalho transcende a concepção linguística, e não deve se ater apenas ao que é dito, mas ir além e compreender toda a trama de relações que o suportam, deve-se caminhar rumo à identificação dos enunciados, elementos intrínsecos ao discurso, e que situam a sua existência concreta, sobre os conceitos de enunciado e discurso, Foucault (2008) expõe:

Chamaremos enunciado a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível. Quanto ao termo discurso, de que aqui usamos e abusamos em sentidos bem diferentes, podemos agora compreender a razão de seu equívoco: da maneira mais geral e imprecisa, ele designava um conjunto de performances verbais; e entendia-se então por discurso o que havia sido produzido (eventualmente tudo que havia sido produzido) em matéria de conjunto de signos. Mas se compreendia também por discurso um conjunto de atos de formulação, uma série de frases ou de proposições. Enfim - e este sentido foi finalmente privilegiado (com o primeiro que lhe serve de horizonte) -, o discurso é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência. (FOUCAULT, 2008 p. 122).

Legitima-se assim, o elemento histórico que sustenta o discurso ambiental oficial; compreende-lo significa compreender conjuntamente, todos os aspectos que circundam sua transmissão, as forças, os atores presentes em sua construção e seus respectivos interesses,

assim como o contexto e as condições materiais concretas que permeiam o momento em que foi proferido, e que estabelece o seu sentido. É esse sentido, oculto, subliminar e não-dito, o objeto de nossa análise, aquilo que pretendemos identificar nos materiais que embasam as práticas de educação ambiental em sala de aula.

Ainda sobre essa questão, ao transcender o aspecto meramente linguístico das práticas discursivas, pode-se vislumbrar todo o conjunto de saberes, visíveis ou não, que irão condicionar o discurso em sua totalidade. Assim, acreditamos haver por trás da abordagem destinada à temática ambiental pelos documentos oficiais, uma “intenção” de caráter muito mais político do que pedagógico, uma determinada “visão” da questão ambiental que tem como função a manutenção de determinadas estruturas de entendimento que atuam como reprodutoras do modelo socialmente instituído, uma intenção que se materializaria no que Foucault (2008) denominou de *épistémè* – um conjunto de regularidades, de possibilidades de organização das formas de pensar, ver e dizer um determinado momento histórico, ou como sintetiza Carvalho (1989):

As visibilidades e os enunciados se agenciam formando dispositivos de saber, maneiras de ver e falar. Produzem, assim, objetos visíveis e enunciáveis, a partir dos quais vai se constituir uma série de comportamentos e ideias. (CARVALHO, 1989 p. 14).

Esses comportamentos e ideias, essa *épistémè*, nos permite compreender integralmente qual o jogo de forças que se encontra por trás da manutenção de um determinado discurso ambiental, e de como tal discurso se organiza para consolidar seu posicionamento dominante, daí a importância do trabalho desenvolvido por Foucault (1987, 1999, 2008, 2014) para a compreensão dos fenômenos que pretendemos analisar, ou como destaca novamente Carvalho (1989):

E sobre esse campo de articulações que incide a análise de Foucault, e por essa mesma razão que sua concepção de discurso rompe com os limites de uma abordagem estritamente linguística. Ao contrário desta última, noções como a de sujeito, o contexto, mensagem etc., não são entendidos como fatores determinantes da prática discursiva; mas sim expressões derivadas, produzidas pelas regularidades discursivas, historicamente agenciadas. É essa a trama à qual se quer chegar na análise foucaultiana. (CARVALHO, 1989 p. 16).

Uma vez estabelecidas as definições dos conceitos de discurso e enunciado a serem utilizados, e a sua importância para o entendimento dos mecanismos que compõem seu

referencial, faz-se pertinente realizar um análise mais aprofundada nos elementos que iremos denominar de “falas” do discurso ecológico, ou quais as “verdades” que pretende-se legitimar por meio desses discursos? Quais os recursos e prerrogativas que estruturam essa determinada maneira de se enxergar o ambiental?

Para responder a essas questões, procurou-se criar algumas categorias de classificação que tem por objetivo compartimentar os diferentes discursos de acordo com suas posições de forma a proporcionar uma sistematização dos vários campos em que ele se manifesta, e assim servir de subsídio para as análises dos documentos e materiais didáticos que serão efetuadas posteriormente. Portanto, devemos a título de conceituação, atribuir uma definição á ideia de discurso ecológico oficial, definição essa que foi estabelecida por Carvalho (1989):

Entendemos por discurso ecológico oficial, aquele produzido pelos organismos governamentais nacionais ou internacionais, que institucionalizam uma fala sobre meio ambiente, apresentando-a como consenso mundial sobre o assunto. Este discurso estabelece efeitos de verdade, normas e princípios reguladores. Produz um campo discursivo englobante, dentro do qual devem localizar-se todos os outros discursos possíveis. (CARVALHO, 1989 p. 44).

Essa definição nos fornece recursos para desenhar um panorama dos diferentes campos e estratégias utilizadas pelos organismos oficiais para legitimar um suposto “consenso” sobre a questão ambiental. Esse consenso estaria então assentado no uso de diferentes “verdades”, são essas “verdades” que procuramos enquadrar nas categorias de análise propostas e que se encontram abaixo relacionadas:

A-) A primazia da técnica:

Um dos elementos mais característicos do discurso ambiental oficial está assentado na premissa de que todos os problemas ambientais tenham como solução um imperativo de ordem técnica, derivado da racionalidade típica do pensamento ocidental, essa acepção encontra-se situada na perspectiva de um domínio do homem sobre a natureza ou como observa Gallo (2007):

O desenvolvimento da razão científica e instrumental, que é produto principalmente da civilização ocidental, distancia o homem da natureza e facilita para ele à assunção de uma atitude dominadora em relação a ela. Ele acaba então, subordinando o ambiente natural á sua vontade. (GALLO, 2007 p. 35).

Essa racionalidade técnica surge como uma possibilidade de reparação dos impactos causados pelo sistema industrial, surgindo como uma nova oportunidade de reprodução do capital, assim, ao mesmo tempo em que se buscam soluções para o problema, criam-se novas possibilidades de expandir os negócios e conseqüentemente, o lucro. Sobre essa questão, Carvalho (1989) afirma:

A tecnologia ambiental se refere à maneira pela qual os técnicos das grandes corporações - públicas ou privadas, propunham corrigir e recuperar o meio ambiente, do impacto causado por esse mesmo modelo tecnológico. Estão nessa linha a produção de aparelhos antipoluição, substâncias químicas descontaminantes, biodegradáveis etc. Essa alternativa redundaria, se aplicada em larga escala, num novo mercado para o capital industrial. (CARVALHO, 1989 p. 45).

Essa racionalidade técnica avança para a supervalorização de alguns ramos da ciência, que supostamente trariam em seus postulados elementos que contribuiriam de forma mais incisiva para a elaboração de soluções para a problemática ambiental, entre elas as denominadas Ciências da Natureza, como a Ecologia e a Genética. Sobre essa supervalorização Carvalho (1989) observa:

Esse deslocamento, que concorre para a biologização dos problemas sociais, tem alcançado enorme repercussão. É notável o crescente alcance que esse ramo da biologia tem alcançado. Da academia aos meios de comunicação de massa, a ecologia é evocada indiscriminadamente, talvez como um novo unguento, que pode curar a angústia da sociedade moderna, restituindo-lhe o acesso a uma natureza e a um homem, novos e pacificados. (CARVALHO, 1989 p. 48).

Assim, ao sobrevalorizar o elemento técnico-científico da questão ambiental, o discurso oficial investe a temática e as discussões realizadas a seu respeito, de um caráter acadêmico-governamental que por meio dos valores sociais atribuídos a essas instituições – a Academia e o Estado – acabam por provocar o distanciamento dos estratos mais baixos da sociedade das instâncias decisórias e do domínio sobre o saber ambiental, restando aos mesmos apenas “acatar” as deliberações promulgadas pelas “autoridades competentes”. Sobre a importância desses elementos, Santos (1998) destaca:

Ciência, tecnologia e informação são a base técnica da vida social atual – e desse modo devem participar das construções epistemológicas renovadoras

das disciplinas históricas. Mas não podemos esquecer de que vivemos em um mundo extremamente hierarquizado. (SANTOS, 1998 p. 44).

Acreditamos que, ao se investir desse aspecto “científico”, o discurso reforce a verticalidade de sua constituição, se apresentando ao sujeito como dado concreto, real e inquestionável, já que o mesmo é transmitido por aquele que detém a legitimidade para transmiti-lo. Portanto cabe ao sujeito (o aluno), receber aquele conjunto de informações, (o livro ou material didático) como única e correta versão dos fatos apresentados.

Para facilitar a identificação de tais elementos nos documentos e materiais que serão analisados posteriormente, propomos aqui uma pequena seleção de características que julgamos representar as formas de manifestação da categoria acima descrita, permitindo que a mesma se materialize no corpo do texto, assim como referendariam o posicionamento técnico que o discurso adota para legitimar sua posição:

- **Supervalorização do quantitativo:** A utilização de dados de ordem quantitativa como recurso para justificar a adoção de medidas de ordem técnica (gráficos, tabelas, índices e outros recursos numéricos).
- **Oficialidade dos dados:** O destaque dado aos órgãos que compilam os dados apresentados (organismos de ilibada reputação, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas – ONU – e seus departamentos correlatos: FAO, OMS, OIT).
- **Enaltecimento da gestão:** Uso excessivo de termos como planejamento, gestão e racionalidade, que indicam uma preocupação com o tratamento ordenado e sistemático dos temas abordados.

Acreditamos que, estes três aspectos acima destacados, sintetizem a presença da primazia da técnica enquanto estratégia discursiva, que possibilitaria a sedimentação de uma crença na racionalidade científica como método para o tratamento das questões ambientais, e impedindo assim, a assimilação de outras possibilidades (que não possuam essa percepção cartesiana das coisas) de interpretação da referida temática.

B -) A responsabilidade horizontal

Outra referência que acreditamos ser constante nos discursos oficiais, é a de que a humanidade enquanto coletividade seria responsável tanto pelos danos causados ao meio

ambiente, quanto pela obrigação de, agora que ele se encontra em perigo, garantir a sua continuidade para as gerações futuras, desconsiderando completamente a desigualdade essencial na qual se constituem as sociedades capitalistas contemporâneas.

Não se trata aqui de eximir os seres humanos de sua responsabilidade pela crise ambiental enquanto espécie - já que fomos dotados de uma capacidade gigantesca de alterar os ecossistemas nos quais estamos inseridos - muito menos de que não deva existir uma responsabilidade para com o meio, que faça parte da ética humana e que esteja presente na nossa realidade como um imperativo necessário (JONAS, 2006). Mas sim, de posicionar no mesmo nível de responsabilidade detentores e destituídos, produtores e consumidores, sociedades modernas e comunidades tradicionais, como se a capacidade de impacto – em termos de impacto ambiental – de cada grupo que compõem a perversa divisão das sociedades de classes fosse idêntica, e ainda como se a causa de alguns dos principais problemas ambientais não estivesse diretamente ligada á essa divisão. A respeito desse elemento, Montefusco (2007) coloca:

[...]se precisa considerar, que apesar de alguns dos “ritos e imposições globalizantes” seguirem firmes na tentativa de homogeneizar o mundo, as diferenças entre países e continentes se reafirmam cotidianamente; são diferenças de história, de construção dos processos civilizatórios, culturais e políticos, e, como não poderia deixar de ser, de posição econômica no cenário mundial. (MONTEFUSCO, 2007 p.04).

Como exemplo, podemos citar o caso da agricultura: é recorrente, dentro do universo do senso comum, estabelecer que a agricultura se apresenta como uma atividade geradora de grande impacto ambiental, e nessa afirmação estão incluídas todas as suas formas – da agricultura tradicional ao grande empreendimento capitalista – e que ambas atuariam como agentes capazes de promover a destruição do meio ambiente com a mesma intensidade, e que a saída para a diminuição de tais impactos estivesse no aprimoramento técnico de suas práticas, inserindo dois modelos fundamentalmente diferentes, dentro de um mesma lógica. A respeito dessas diferenças, Fernandes (2009) destaca:

Essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas Educação do Campo 41 no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês

é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. (FERNANDES, 2008 p. 40).

Portanto, ao excluir diferenças tão fundamentais, o discurso acaba por excluir também, o fato de que as diferenças de ordem econômica provocadas pelo capitalismo nas diferentes atividades e espaços humanos produzem conseqüentemente, diferentes níveis de impacto ao Meio Ambiente, e seria justo afirmar que tais diferenças são parte integrante e fundamental das causas da crise ambiental, ou como coloca Silva (2009):

A população pobre é a mais afetada pela destruição ambiental, pois a um só tempo sofrem o impacto do aumento do desemprego estrutural e da devastação ambiental com a proliferação de doenças, a favelização urbana, a falta de água e de saneamento básico. Nesse sentido, é possível concluir que a manutenção de uma estrutura social que promove a permanência e muitas vezes o aumento da pobreza mundial, é o responsável pela mesma dinâmica que provoca a devastação ambiental; sendo dessa forma, duas faces do mesmo processo de produção destrutiva da nova fase do capitalismo globalizado. (SILVA, 2009 p. 10).

No entanto, uma rápida análise dos documentos oficiais permite observar que tais desigualdades, embora mencionadas e apresentadas como um dos grandes problemas do mundo atual acaba por ignorá-las, quando delega a responsabilidade pela preservação do meio ambiente. Ou seja, colocando as comunidades tradicionais, os povos da floresta e demais grupos que apresentam baixo impacto ambiental no mesmo nível em que os grandes complexos industriais ou as sociedades com elevado grau de consumo per capita, faz com que os mesmos excluídos de grande parte dos processos sociais existentes sejam convocados a participar da preservação do meio, por fazerem parte de “uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum”. Como se o destino das diferentes camadas sociais que compõe a realidade global pudessem, realmente ser compartilhado horizontalmente, negando assim, o crescente processo de exclusão social que se agiganta por todos os cantos do mundo.

Dentro dessa perspectiva, elencamos aqui algumas características que expressariam a categoria de responsabilidade horizontal enquanto estratégia discursiva dentro dos textos e documentos que iremos analisar adiante:

- **Sentimento de unidade:** Utilização de termos que enalteçam o sentimento de unidade do gênero humano enquanto espécie, desconsiderando a complexidade das formas complexas de organização.
- **Valorização do afetivo:** Uso excessivo de elementos de ordem afetiva para descrever as relações homem-natureza, lançando mão de adjetivos que induzam á uma ideia de natureza enquanto objeto frágil, carente de cuidados.
- **A iminência do fim:** A possibilidade do fim da humanidade como argumento que justifica a responsabilidade planetária para com o meio ambiente.

Esses três elementos atuando isoladamente ou em conjunto, proporcionariam o sentimento de “convocação” do qual o discurso ambiental oficial lança mão para promover o envolvimento dos diferentes estratos da sociedade na luta pela preservação do Meio Ambiente, transformando-a em uma “cruzada” planetária contra a nossa extinção. Afinal, existe motivo mais nobre para se envolver na preservação do planeta do que garantir a nossa própria sobrevivência?

C-) Generalização

A construção do discurso ecológico, especialmente aquele proferido pelos organismos oficiais, se apresenta como uma fala generalizante, que constrói todo o seu conjunto de ações e prerrogativas a partir de ideias que operam principalmente no campo da superficialidade conceitual. Ao omitir o sujeito das ações e medidas á serem adotadas, omite-se também as variáveis que representam a realidade dos diferentes espaços (naturais e humanos) que compõe a extrema diversidade do Planeta Terra. Essa homogeneização dos territórios no que concerne á defesa do Meio Ambiente permite ao discurso oficial lançar mão de abstrações que minimizam a profundidade ou abrangência da problemática analisada. Sobre essa capacidade que os discursos ecológicos oficiais possuem de generalizar os diferentes olhares, Carvalho (1989) coloca:

Sua natureza genérica e abstrata torna-o compatível, num primeiro momento, com muitos outros discursos. Daí resulta seu caráter englobante, e a tentativa de homogeneizar, afirmando sobre a diversidade das falas que tematizam questões ecológicas, sua interpretação, sua vontade de poder. Uma vontade que podemos qualificar como reativa, na medida em que quer conservar um modo de funcionamento, uma regulamentação que domestica a vida, e a torna menor. (CARVALHO, 1989 p. 63).

Assim, sob uma perspectiva conservacionista, essas falas promovem a articulação de conceitos, extraídos de diferentes áreas da ciência, como se os mesmos fossem intercambiáveis e aplicáveis entre si, promovendo uma espécie de “sincretismo” conceitual supostamente capaz de suportar a complexidade que a temática ambiental apresenta. É importante destacar que o resultado de tal estratégia encontra-se qualitativamente distante daquilo que pode ser denominado de “abordagem interdisciplinar” ou como destaca Branco (1995) ao tratar da questão:

Isso torna difíceis a abrangência dos problemas por um só especialista, o entendimento entre diferentes profissionais, pela inexistência de uma metodologia interdisciplinar, e a própria formação de equipes de estudos e de ensino, dada a tradicional dificuldade de entrosamento entre diferentes departamentos do saber acadêmico... Uma abordagem, ao mesmo tempo, filosófica, sociológica e biológica, com implicações econômicas e políticas de um mesmo problema e da qual resulte um trabalho perfeitamente equilibrado e entrosado, com conclusões perfeitamente consensuais e compatíveis é coisa humanamente impossível de conseguir-se. Certamente ocorrerão incoerências, contradições e imposições de conceitos. Assim sendo, possivelmente nunca se disporá de uma doutrina consistente e uniforme a ser apontada como a verdadeira ciência do meio ambiente para uso nos debates sobre impactos ambientais ou em cursos de formação de profissionais para sua avaliação. (BRANCO, 1995 p. 230).

Assim, o discurso oficial se legitima como fala englobante, que absorve todos os possíveis pontos de divergência que possam surgir dentro de um campo que, pela sua totalidade planetária, permite uma série de desdobramentos, sejam eles de ordem política ou ideológica, quanto de ordem operacional, reduzindo a questão a um único “receituário” para o tratamento da crise ambiental, que pode ser aplicado em qualquer situação, independentemente de suas especificidades. Lima (2009) destaca essa natureza “simplista” do debate ambiental:

Assistimos e continuamos a observar, nos debates e discursos ambientais, afirmações genéricas e abstratas que apontam “o homem como o grande adversário da natureza” ou que mencionam as “ações antrópicas” como responsáveis pela crise ambiental. Em sentido genérico e coloquial, não estão incorretas, mas carecem de precisão, aprofundamento e crítica e acabam contribuindo para formar uma representação simplista do problema. (LIMA, 2009 pág 153).

Com essa postura, o discurso oficial acaba por desenvolver a capacidade de “reprimir” a transformação, o pensar diferente. Já que opera no campo das abstrações e generalizações, compreende-se que abrange todos os questionamentos possíveis reafirmando dessa maneira, o seu poder enquanto verdade absoluta e imutável. Assim, a generalização se manifesta enquanto estratégia discursiva a partir das seguintes características:

- **O global pelo local:** Os problemas ambientais são vistos e tratados de forma globalizante, desprezando-se as especificidades locais (tanto naturais quanto humanas) dos mesmos.
- **Omissão dos sujeitos:** Busca-se omitir os responsáveis pelos impactos ambientais, atribuindo a responsabilidade dos mesmos às ações que o produzem, e não aos envolvidos.

Através destes dois elementos, se constrói uma perspectiva redundante acerca das responsabilidades, das desigualdades e principalmente do elemento local que envolve o tratamento das questões ambientais.

D-) Preservação das engrenagens

Esta última categoria de análise, que contribui para a composição do título deste trabalho, se apresenta concomitantemente como característica e objetivo: ao mesmo tempo em que se manifesta na forma de discurso, por não manifestar-se explicitamente, se estrutura como o simulacro do que deve ser protegido por ele: o sistema produtivo capitalístico e seus valores essenciais. A reflexão a qual esse pesquisador se propõe, tem como justificativa, a hipótese de que toda a construção discursiva que envolve a temática ambiental produzida pelos organismos oficiais, atua no sentido de se promover um entendimento da questão ambiental que simultaneamente dê conta de um problema concreto (os impactos ambientais) e garanta a manutenção de uma estrutura socioeconômica e ideológica que é a própria razão de ser do problema a ser enfrentado.

Tal possibilidade pode ser identificada na própria concepção de Desenvolvimento Sustentável, cuja definição foi expressa pela primeira vez no relatório Brundtland ¹, e que se apresenta como:

O desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais. (BRUNDTLAND, 1987).

É justamente na necessidade de se garantir um “nível satisfatório de desenvolvimento” que reside a grande contradição do discurso ecológico oficial: afinal, a qual modelo de desenvolvimento estamos nos referindo? Quais as realizações humanas e culturais a qual o relatório menciona?

O próprio entendimento do que é desenvolvimento sustentável possui uma gama de interpretações que se entrelaçam em um extenso panorama de possibilidades, que abarca diversos ramos das ciências que se dedicam a analisar a questão – da economia à biologia, a arquitetura, a engenharia – enfim, sustentabilidade torna-se o adjetivo mais poderoso dentro do universo do discurso ambiental, muito embora a sua definição enquanto conceito esteja longe de produzir um consenso. Sobre esse elemento plural do termo sustentabilidade, Veiga (2010) coloca:

Acontece que estão justamente nas fraquezas, imprecisões e ambivalências da noção de sustentabilidade as razões de sua força e aceitação quase total. Como dizem Nobre e Amazonas (2002:8), essa noção só conseguiu se tornar quase universalmente aceita, porque reuniu sob si posições teóricas e políticas contraditórias e até mesmo opostas. E isso só foi possível porque ela não nasceu definida: seu sentido é decidido no debate teórico e na luta política. Sendo assim, sua força está em delimitar um campo bastante amplo em que se dá a luta política sobre o sentido que deveria ter o meio ambiente no mundo contemporâneo. Além disso, esse conflito está ancorado, em última instância, nas diferentes visões sobre a institucionalização da problemática ambiental. (VEIGA, 2010 p. 164).

O que se pretende estabelecer nesta categoria de análise, é que a defesa de “um” desenvolvimento, que possibilitaria “uma” qualidade de vida específica, corresponde ao

¹ Denominado “Nosso Futuro Comum” (*Our Common Future*), esse relatório elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, chefiada pela Primeira-ministra da Noruega Gro Harlem Brundland, apresentou pela primeira vez o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

objetivo essencial do discurso oficial. A respeito do princípio que rege essa definição, Ramos (1996) observa:

O princípio fundamental do desenvolvimento sustentável é a integração entre a ecologia e a economia. A base ecológica é portanto, um dos esteios do conceito de desenvolvimento sustentável sendo que a conservação dos ecossistemas e dos recursos naturais toma-se condição básica para esse desenvolvimento. Nesse caso, coloca-se também em questão os modelos atuais de desenvolvimento tanto dos países do Norte quanto os do Sul. (RAMOS, 1996 p.28).

Porém, a maneira como o questionamento do modelo de desenvolvimento atual é aplicado pelo discurso oficial, segue o caminho das categorias anteriores: generaliza e horizontaliza a problemática, onde “Essa definição, no entanto, não responde às diferenças relativas ao sistema político, às relações de produção e poder e, principalmente, como e quem arbitra e qualifica as necessidades.” (RAMOS, 1996), estabelecendo uma concepção de desenvolvimento e de sustentabilidade que em nada avança em relação ao que já está instituído.

Dessa forma, o discurso oficial produz um sentimento de complementaridade entre desenvolvimento e natureza, como se ambos fosse partes constituintes do mesmo elemento: a vida. É na defesa da vida (ou da qualidade de vida) que reside a justificativa para o modelo de Desenvolvimento Sustentável que se pretende legitimar nesses discursos, ao associar causa e efeito (desenvolvimento e meio ambiente) como necessidades fundamentais da humanidade, ou como observa Carvalho (1989):

Retomando a conferência de Estocolmo, temos um exemplo de como os termos natureza e desenvolvimento se equivalem, podendo ser substituídos um pelo outro, sem que se altere o sentido do enunciado. Os dois termos, referidos igualmente a preservação da vida, são apresentados como indispensáveis à existência humana. Assim, o desenvolvimentismo, na versão ecológica oficial, não só deixa de ser um modelo predatório, como passa a ser instrumento "indispensável" à manutenção da vida, e a qualidade ambiental. (CARVALHO, 1989 pág. 65).

Assim, o conceito de Desenvolvimento Sustentável adquire o status de grande solução para a crise que se apresenta, e surge como meta a ser alcançada por todos os setores e agentes envolvidos na luta contra a crise ambiental, se convertendo na grande “tábua de salvação” da humanidade, mesmo que as estratégias e métodos a serem utilizados para se alcançar tais

objetivos não estejam estabelecidos nem contemplados pelas definições oficiais de DS. Sobre essa questão Godard & Hubert (2002) colocam:

...menos preciso nos seus contornos iniciais, menos exigente no seu conteúdo econômico e político, ele [o termo de desenvolvimento sustentável] fixava o alvo a ser alcançado sem avançar muito na especificação dos meios necessários (opções tecnológicas, modalidades de organização econômica e de reforma política etc.). O termo tornou-se assim amplamente aceito pelos mais diversos atores sociais, que pensavam poder utilizá-lo a serviço de suas causas mas que estariam em desacordo sobre os meios a serem priorizados e as reformas a serem efetivadas. Decorre daí sua ampla aceitação nos mais diversos âmbitos: hoje em dia, as grandes empresas, os Estados e também as ONGs apelam para o ideário do desenvolvimento sustentável. (GODARD & HUBERT, 2002 p. 8-9).

Portanto, preservar as engrenagens compreende a construção de um corpus teórico, político e institucional que se apresenta como um instrumento de combate à crise ambiental e como estratégia para a garantia do futuro da humanidade, e que têm na concepção de desenvolvimento sustentável, o seu principal recurso. No entanto, enquanto discurso se constitui apenas como um instrumento de dominação e controle, cujo objetivo é continuar garantindo a manutenção do sistema produtivo socialmente instituído, e proporcionar a partir de novas perspectivas técnicas, os mesmos índices de reprodução do capital, sem promover nenhuma alteração efetiva ou permanente na estrutura na qual as instâncias de poder se organizam.

No que concerne ao seu papel enquanto categoria analítica, a preservação das engrenagens se manifesta como síntese de um processo discursivo, que por meio da manifestação das categorias descritas anteriormente, constrói um universo de falas que quando articuladas e observadas em sua totalidade, compõe um retrato fidedigno de um projeto de poder, construído verticalmente ao longo dos documentos que versam sobre o tema, e que se reproduz com maior ou menor intensidade em cada parágrafo, em cada afirmação, em cada recomendação proferida pelos organismos que detêm a capacidade de legitimar esse ponto de vista.

1.2 Tecendo um sentido para a Educação Ambiental.

Uma vez estabelecidos os referenciais metodológicos para a análise a ser desenvolvida nesse trabalho, faz-se necessário desenvolver algumas considerações a respeito dos

significados que a prática educativa, em especial as que se referem a EA, assume no contexto escolar, bem como é imprescindível apontar um direcionamento a respeito da função da educação, que atenda aos objetivos propostos na fase inicial deste trabalho. Para tanto, nos utilizamos da concepção crítica de educação, que assume a postura de promover a “transformação” do sujeito envolvido na prática educativa a partir do “desvelamento” dos conflitos existentes na sociedade, permitindo ao mesmo a tomada de consciência da realidade concreta na qual ele se encontra inserido.

Assumiremos desde já, o posicionamento *político* do qual deve se investir a educação em todas as suas esferas, atuando como veículo para a disseminação de uma visão de mundo que apresente em seus princípios, *a completa superação* do atual modelo, e que possibilite o encaminhamento e a construção de uma nova perspectiva acerca do mundo, o que atribuiria então à educação, o seu caráter revolucionário. A respeito do conflito como elemento central da educação, Gadotti (2003), ao analisar as contribuições de Marx e Gramsci para a educação, coloca:

As duas visões do processo, convergem e se completam, porque ambas partem do mesmo pressuposto de que a tomada de consciência não é espontânea, isto é, a formação da consciência do indivíduo não é inata, exige esforço e atuação de elementos externos e internos ao indivíduo: a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de forças internas e externas. (GADOTTI, 2003 p. 66).

Esse jogo de forças, tão recorrente nas sociedades capitalistas, e que pode ser observado nos diferentes campos de sua organização (o trabalho, a política, a economia, etc.) também pode ser observado no campo educativo e exprime uma realidade recorrente de sua prática. A concepção de educação que se apresenta como referência para o desenvolvimento da reflexão aqui proposta tem em seu elemento dialético, sua força transformadora, crítica e conseqüentemente ética, pois é na ética que encontramos a motivação que nos permitiria atuar objetivamente na realidade, tornando-nos sujeitos da ação, ou como Freire (1996) observa ao ressaltar a questão da autonomia na prática educativa:

...a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. (FREIRE, 1996 p. 33).

É nesse caminho, que transcende a esfera do pontual e do superficial, que acreditamos que a educação deva orientar suas ações, proporcionando a ampliação de todos os elementos que fazem parte do pensar e agir humanos - suas dimensões materiais, espirituais e morais - rumo ao desenvolvimento de uma nova ética da natureza humana, menos antropocêntrica e mais universal. Sobre essa necessidade, que possibilitaria uma maior compreensão das *responsabilidades* que os seres humanos, agora conscientes de sua capacidade de transformação do ambiente biótico no qual ele se encontra inserido, devem adquirir, Jonas (2006) aponta:

Essa descoberta, cujo choque levou ao conceito e ao surgimento da ciência do meio ambiente (ecologia), modifica inteiramente a representação que temos de nós mesmos como fator causal no complexo sistema das coisas. Por meio de seus efeitos, ela nos revela que a natureza da ação humana foi modificada de *facto*, e que um objeto de ordem inteiramente nova, nada menos do que a biosfera inteira do planeta, acresceu-se áquilo pelo qual temos de ser responsáveis, pois sobre ela detemos poder. Um objeto de uma magnitude tão impressionante, diante de qual todos os antigos objetos da ação humana parecem tão minúsculos! A natureza como uma responsabilidade humana é seguramente um *novum* sobre o qual uma nova teoria ética deve ser pensada. Que tipo de deveres ela exigirá? Haverá algo mais do que o interesse utilitário? (JONAS, 2006 p. 39).

Dessa forma, a educação ambiental torna-se um *dever*, cuja dimensão ultrapassa os limites do individual e torna-se planetário, e que atribui responsabilidade não só pelas coisas humanas, mas por todas as coisas vivas e não-vivas que compõem o *meio ambiente*, estabelecendo todo um novo conjunto de valores destinados a condicionar as relações homem-natureza. A Educação Ambiental deve então conter em seu projeto, a busca pela construção desses valores, ou como coloca Carvalho (2005):

Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental. (CARVALHO, 2005, p. 19).

Ao estabelecermos o elemento ético como um princípio orientador da prática educativa, estabelecemos também seu aspecto político, e ao definirmos a prática educativa enquanto ato político, devemos considerar também a importância do papel do discurso na

construção de uma determinada visão de mundo, nesse caso, o que se refere às questões ambientais.

A partir do exposto, torna-se claro o que entendemos como o *objetivo* da Educação Ambiental: promover o desenvolvimento de um novo conjunto de valores acerca das relações homem-natureza, que possibilitem o afloramento de uma “consciência” sobre a questão ambiental, permitindo aos sujeitos envolvidos no processo educativo, assumir uma postura mais ativa em relação à preservação do planeta e aos cuidados com os recursos naturais. Porém, como esclarecemos anteriormente, o discurso ambiental promovido pelos órgãos oficiais articula essa “consciência” de forma totalmente condicionada aos interesses que ele se propõe a defender – as *engrenagens* do sistema capitalista e suas formas de organização – proporcionando o surgimento de uma Educação Ambiental *conservadora*, que de acordo com Guimaraes (2004):

A EA Conservadora é aquela que tem estado mais presente nas escolas. Em sentido lato, trata-se tanto de concepções quanto de práticas ingênuas e/ou equivocadas, uma vez que não propõem uma mudança significativa do modelo societário vigente. [...] Não que a preservação não seja importante, no entanto é mais que sabido que essas ações isoladas não resolvem a questão maior da crise socioambiental. (GUIMARÃES, 2004 p.512).

É essa visão *conservadora* a respeito da temática ambiental que se pretende identificar em toda a hierarquia de documentos que estruturam a construção dos sentidos e práticas que envolvem a aplicação da EA no ensino oficial. Pois consideramos que a mesma não atenda aos preceitos de uma prática educativa que tenha como meta o desenvolvimento de uma autonomia e de uma postura ética que seja condizente com a dimensão e a gravidade que a questão ambiental assume em nossos dias. A necessidade de uma “revolução” na forma como se avalia a questão ambiental é recorrente nos meios acadêmicos, a tão almejada “mudança de paradigma” proposta por Capra (1982) em o *Ponto de Mutação*, só pode ser alcançada se ela atingir a todos os níveis que compõe as sociedades contemporâneas, pois trata-se de uma crise única, ou como ele coloca no prefácio de sua obra:

Estou convicto de que, hoje, nossa sociedade como um todo encontra-se numa crise análoga. Podemos ler acerca de suas numerosas manifestações todos os dias nos jornais. Temos taxas elevadas de inflação e desemprego, temos uma crise energética, uma crise na assistência à saúde, poluição e outros desastres ambientais, uma onda crescente de violência e crimes, e assim por diante. A tese básica do presente livro é de que tudo isso são facetas diferentes de uma só crise, que é, essencialmente, uma crise de percepção. Tal como a crise da física na década de 20, ela deriva do fato de

estarmos tentando aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta — a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana — a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos. (CAPRA, 1982 p. 08).

É de amplo conhecimento que a visão mecanicista de mundo, baseada na ciência cartesiana-newtoniana serve de sustentação para o entendimento daquilo que se considera o princípio fundamental da educação oficial, o modelo atual, baseado em disciplinas, conteúdos e avaliações é profundamente influenciado por essa lógica, e reduz de sobremaneira, as reais possibilidades que o ato educativo proporcionaria no processo de construção do pensar. A crítica a esse modelo em educação é extensa e não cabe aqui reproduzi-la, pois tal atitude redundaria em entrave ao desenvolvimento da reflexão que se propõe. Assume-se então que a questão ambiental e a sua compreensão encontra-se limitada por essa concepção, ou como sintetiza Viegas (2005):

Dentro do âmbito curricular, podemos observar a problemática epistemológica quando constatamos a fragmentação da prática cotidiana, os valores que a permeiam, os saberes compartimentalizados em várias ciências e as ações dos diversos profissionais da educação fragmentadas por campos específicos. Concordo com Mauro Grün (id.) e julgo que as limitações e incapacidades das sociedades atuais promoverem uma educação ambiental decorrem de uma limitação compreensiva que apresentamos diante de um objeto que se apresenta como complexo (um objeto sócio-ambiental). (VIEGAS, 2005 pág.01).

Nesse sentido a opção por uma abordagem crítica da temática ambiental, materializado na prática educativa por sua corrente denominada de crítico-transformadora, se justifica por apresentar em seu ideário, um elemento *combativo* ao discurso ambiental instituído pelos organismos oficiais, atuando como um *contraponto* aos conceitos e interpretações propostas por ele e possibilitando uma nova leitura dos temas e questões abordados pela temática ambiental que permita “[...] a emancipação humana, o livre manifestar das potencialidades humanas e o enriquecimento espiritual que resulte no reencontro com o natural”. (LOUREIRO, 2006).

Cabe destacar que, como toda construção intelectual que se proponha a assumir um posicionamento de ordem política, a abordagem crítica da Educação Ambiental não é uníssona, e embora seja possível identificar pontos de convergência entre as diferentes propostas, elas divergem no que diz respeito às estratégias e metodologias a serem aplicadas para se atingir os seus objetivos, ou como observa Loureiro (2006):

No campo em que se insere a Educação Ambiental Transformadora há em comuns objetivos (uma ética), mas há nuances metodológicas e conceituais, além de algumas ênfases temáticas importantes no seu interior, que não podem ser ignoradas – ora no conceito de sujeito, o que é problemático se tiver um caráter filosófico idealista; ora na prática administrativa como gestão participativa popular, usando o conceito de sujeito nos termos filosóficos anteriores, ou não; ora na mudança paradigmática, necessária mas que se considerar a ciência, e nela a educação, como atividade por si só capaz de revolucionar a sociedade, estará equivocada posto que isto é também dualismo entre sujeito e objeto ou entre teoria e prática.(LOUREIRO, 2006 P. 124).

Apesar da diversidade de interpretação e abordagens, a corrente crítico-transformadora se destaca das demais justamente por não se apresentar como um “receituário” para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental, mas por assumir um aspecto de “reinvindicação” da educação como objeto de sua ação, recusando o pressuposto generalizante de que “toda educação é ambiental”, e que serve de instrumento para a legitimação da transversalidade da temática ambiental dentro dos currículos oficiais. Ao estabelecer esse caráter reivindicatório, a corrente crítico-transformadora reafirma o seu caráter conflituoso e portanto, dialético, pois destaca que a educação é sim, uma arena de forças onde diferentes projetos tentam se reafirmar, ou como sistematiza Carvalho (2002):

Como se sabe, a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa. Por isto, por mais que se argumente que a ideia de educação inclui a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só ideia geral e abstrata de educação. O que se arrisca apagar sob a égide de uma educação ideal desde sempre ambiental são as reivindicações de inclusão da questão ambiental, enquanto aspiração legítima, sócio-historicamente situada, que sinaliza para o reconhecimento da importância de uma educação ambiental na formação dos sujeitos contemporâneos. (CARVALHO, 2002, p. 17).

Ao ressaltar seu elemento histórico, que se configura como um processo contínuo de reafirmação de uma *identidade* para a educação ambiental, a corrente crítico-transformadora dá um importante passo para o estabelecimento de um projeto de Educação Ambiental que supere o proposto pelos organismos oficiais, pois subentende-se que, enquanto ato político, que a EA deve transpassar os muros da escola, ela não deve ter um público-alvo, deve estar direcionada a todas as faixas etárias e atores sociais, se relacionar com a educação popular e não formal, e assim adquirir *status* de exercício para a cidadania, rompendo com a ideia de preparar as gerações futuras (talvez não haja tempo hábil para isto), e de fato atuar como

elemento revolucionário na transformação da estrutura social vigente. Sobre esse papel revolucionário, Guimaraes (2004) aponta:

Sendo assim, o que acreditamos alcançar com essa proposta é que pelo desvelamento das relações de poder, dos mecanismos ideológicos estruturantes da realidade, se instrumentalize para uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental. Nesse processo pedagógico se estará promovendo a formação da cidadania, na expectativa do exercício de um movimento coletivo conjunto, gerador de mobilização (ação em movimento) para a construção de uma nova sociedade Ambientalmente sustentável. (GUMARAES, 2004 p. 33).

A partir dessa perspectiva, é que a Educação Ambiental alcançaria as reais condições de atingir os objetivos a que ela se propõe, e conseqüentemente, estabelecer novos preceitos para a ação ambiental no espaço educativo. É nessa inversão do olhar e na retomada do aspecto humano que envolve toda a problemática do meio ambiente, assim como no questionamento daquilo que é oficialmente instituído como ‘saber ambiental’, que reside o mérito da corrente crítico-transformadora como instrumento para a transformação da realidade, possibilitando assim, um ganho significativo aos sujeitos que dela fazem parte, no árduo caminho de reestruturação para uma sociedade mais ambientalmente responsável.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

2.1 A construção de um ponto de vista

A cronologia envolvendo o surgimento da Educação Ambiental é bastante controversa, sendo possível identificar diferentes linhas do tempo, com seus respectivos marcos históricos iniciais. Para efeito de contextualização, tomaremos como referência a I Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, realizada em 1972 em Estocolmo, onde a temática ambiental passa a fazer parte integrante das agendas e pautas internacionais. Tal conferência foi marcada pela flagrante divergência entre duas propostas que ficaram conhecidas respectivamente como “crescimento zero” na qual os países desenvolvidos se apoiavam, e na do “desenvolvimento a qualquer custo” tendo o Brasil como um de seus maiores defensores.

Esse embate tinha como eixo a popularização do “boom” produtivo que os países do norte, em especial os Estados Unidos da América e a Europa Ocidental, experimentaram nos anos que se seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A década de 50 foi marcada pelo avanço desmedido do “*american way of life*” pelo mundo capitalista. A televisão e o cinema atuaram como vetores para a mundialização de um estilo de vida que tinha como *práxis* o consumo: eletrodomésticos, automóveis, casas enormes e outros aparatos tecnológicos se materializavam como a promessa de um futuro farto e promissor, ao mesmo tempo em que funcionava como um eficiente recurso ideológico na oposição contra o socialismo que dominava os países do leste.

Na década de 60, a emergência de novos atores sociais inicia um processo de questionamento dos ditames propostos por esse estilo de vida. O agravamento das desigualdades sociais, a supressão dos direitos civis de negros, mulheres e homossexuais e os primeiros sinais de impacto nos ecossistemas, provenientes de estudos pioneiros sobre a questão, proporcionaram, em especial nas classes médias dos países desenvolvidos, uma reflexão sobre os rumos que aquele padrão de vida tomaria, sobre essa questão, Ramos (1996) observa:

No pós-guerra os anos 50 e 60 marcaram o despertar da população mundial, sobretudo nos países desenvolvidos, para os sinais da iminente crise ambiental. No período de maior expansão econômica da “era otimista” do crescimento industrial e do desenvolvimento linear do progresso econômico, sucessivas catástrofes ambientais assustaram a sociedade de então. Os fatos relacionados ao impacto das ações do homem sobre o meio ambiente

geraram ansiedade e reação popular. Os efeitos negativos da euforia do "progresso científico" passaram a ter grande influência sobre as discussões e manifestações populares. Vozes contrárias à sociedade de consumo levantaram-se. Principalmente, entre a classe média que começa a sentir a sua qualidade de vida ameaçada pelos problemas ambientais. (RAMOS, 1996, p. 08).

Diante dessa nova e crescente demanda, os países participantes da conferência buscaram estabelecer alguns pontos consensuais em relação aos rumos que o desenvolvimento deveria tomar para evitar que as previsões catastróficas divulgadas pelo Clube de Roma² viessem a se tornar realidade. Vale destacar que dentro de inúmeras propostas e concepções, concordâncias e discordâncias, alguns pontos começavam a se tornar tácitos: o primeiro era o de que o desenvolvimento industrial e tecnológico ainda era uma necessidade fundamental, em especial, o crescimento dos países ditos do Terceiro Mundo. A segunda era a de que independente a solução a ser adotada, o instrumental a ser utilizado para a sua realização seria de ordem técnica, ou como coloca Carvalho (1989):

São alternativas que circulam num campo de saber, voltado à melhoria do meio ambiente e otimização das relações produtivas, através de enunciados técnico-científicos. A solução para o problema ambiental, deflagrada nessa perspectiva é igualmente técnica. Seja pela via da aplicação direta da tecnologia como fator de superação dos custos ambientais o que pressupõe a crença na neutralidade da técnica, que tanto pode ser causa quanto solução para os impactos ambientais da produção -, ou ainda pela redução da questão à esfera econômica. (CARVALHO, 1989, p. 47).

Podemos estabelecer nesse momento, que já em 1972, já se sedimentava uma perspectiva que viria a se tornar consensual nos documentos oficiais: a primazia da visão tecnicista sobre outras abordagens mais holísticas ou alternativas, evidenciando uma concepção da questão ambiental que ainda tinha na figura do *Homo Sapiens* o elemento dominante.

As diretrizes e medidas adotadas após essa conferência não podem ser menosprezadas, órgãos foram criados, resoluções e legislações estabelecidas, e milhares de organizações e grupos de defesa do meio ambiente se tornaram-se evidentes. A problemática ambiental ganhava o domínio público, e com ela, vieram novos anseios e perspectivas, entre elas a da

² Associação internacional, fundada pelo empresário industrial italiano, Aurelio Peccei em 1968. Era formada basicamente por cientistas, empresários e economistas, tinha a preocupação de promover estudos e influenciar decisões sobre "o complexo de problemas que afligem os povos de todas as nações". Sua principal publicação foi o chamado Relatório Meadows intitulado "Os limites do crescimento".

necessidade de se estabelecer um caráter ambiental para a educação. Nesse sentido o documento redigido em 1972 coloca a questão da Educação Ambiental da seguinte maneira

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens como adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana. (UNESCO, 1972 p. 03).

A maneira como a questão é tratada no documento de 1972 é de certa forma, simplista e generalizante e reflete um posicionamento que atribui à humanidade enquanto espécie, a responsabilidade pela crise ambiental, “nivelando” os atores sociais, independente das capacidades individuais de causar danos ao meio ambiente, sugerindo que empresas e cidadãos comuns seriam “igualmente responsáveis” pela preservação do planeta, o que acreditamos ser inconsistente se considerarmos as condições materiais de existência de cada um deles. Carvalho (1989), faz uma substancial leitura do documento, ao identificar a presença de elementos que caracterizariam concepções centralizadoras e de vigilância em relação à preservação do Meio Ambiente, que busca “Neste enunciado, mais do que a introdução de um ponto de vista, articula-se um movimento eminentemente disciplinar que quer dirigir o olhar, tornar comum um lugar de onde se avista e se julga” (CARVALHO, 1989).

Esse ordenamento, que atribui a Organização das Nações Unidas o papel de porta-voz oficial do dilema ambiental, foi identificado também por Ramos (1996), que ao avaliar a responsabilidade da UNESCO sobre o gerenciamento e articulação das ações de educação ambiental em escala internacional, observa:

Essa origem "extrapedagógica" da educação ambiental favoreceu uma interferência "ideológica" da UNESCO sobre os fins e conteúdos da educação ambiental, a partir da concepção de sociedade, meio ambiente/natureza e educação que estes organismos oficiais ostentam. Tal concepção resulta, muitas vezes, do conflito de interesses entre os países pobres (do Sul) e os países ricos (do Norte), representados na ONU. (RAMOS, 1996, p. 13).

Essa divergência porém não impedirá que os países do Sul adotem deliberadamente, as recomendações propostas pelo documento de 1972 em suas políticas nacionais de Meio Ambiente, tanto no que diz respeito às medidas de fiscalização a serem adotadas pelo poder público, quanto aos ditames para a criação de políticas nacionais para a Educação Ambiental,

reproduzindo assim a mesma estrutura de subordinação dos países subdesenvolvidos aos países desenvolvidos que é observada em outras esferas, tais como as políticas econômicas ou comerciais, que historicamente, sempre reforçaram a “submissão” de um pelo outro.

2.2 Tbilisi e a consolidação de um discurso

Fruto direto das resoluções tomadas em 1972, temos no ano de 1977 a realização da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, resultado de uma Parceria da UNESCO com o programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA. Nessa conferência, foram estipulados os principais elementos que constituiriam a prática da Educação Ambiental, seus objetivos, e suas diretrizes, na qual se destaca a seguinte concepção:

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida. (UNESCO, 1977)

Deve-se considerar a importância desta conferência para a consolidação de um ordenamento internacional acerca das finalidades, objetivos e concepções da educação ambiental. Entretanto, as propostas retiradas desse encontro caminharam no sentido de se reforçar um ideário que estabelece um programa regulador das ações e estratégias destinadas à prática da Educação Ambiental. Objetivando a construção de um sujeito do processo educativo “docilizado”, incapaz avançar de maneira crítica nas reflexões que envolvam as causas para o dilema ambiental. Podemos observar tal posicionamento no item F da recomendação nº 1 do documento, que trata dos propósitos da educação ambiental:

Com esse propósito, cabe à educação ambiental dar os conhecimentos necessários para interpretar os fenômenos complexos que configuram o meio ambiente, fomentar os valores éticos, econômicos e estéticos que constituem a base de uma autodisciplina, favoreçam o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a preservação e melhoria desse meio ambiente, assim como uma ampla gama de habilidades práticas necessárias a concepção e aplicação de soluções eficazes aos problemas ambientais. (UNESCO, 1977).

Uma leitura menos atenta do trecho acima, pode levar ao entendimento de que os propósitos atribuídos a educação ambiental são condizentes com as necessidades que a problemática ambiental requer. No entanto, é visível o tom complacente e individualizante que o texto adota: “autodisciplina”, “habilidades necessárias” e “soluções eficazes” são terminologias que ocupam numerosamente o pensamento liberal, de ordem mercadológica e que ainda encara o Meio Ambiente como uma fonte de recursos naturais necessários à manutenção da engrenagem econômica. Tal olhar é reforçado quando observamos as categorias de objetivos necessários ao sucesso da prática educativa, presentes na recomendação nº2 do presente documento:

Categorias de objetivos:

- a. Consciência: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem consciência do meio ambiente global e ajudar-lhes a sensibilizarem-se por essas questões;
- b. Conhecimento: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem diversidade de experiências e compreensão fundamental do meio ambiente e dos problemas anexos;
- c. Comportamento: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a comprometerem-se com uma série de valores, e a sentirem interesse e preocupação pelo meio ambiente, motivando-os de tal modo que possam participar ativamente da melhoria e da proteção do meio ambiente;
- d. Habilidades: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem as habilidades necessárias para determinar e resolver os problemas ambientais;
- e. Participação: proporcionar aos grupos sociais e aos indivíduos a possibilidade de participarem ativamente nas tarefas que têm por objetivo resolver os problemas ambientais. (UNESCO, 1977).

A opção pela utilização de termos “solidários” e “reflexivos”, caminha no sentido de construir um sujeito da Educação Ambiental que assuma sua parcela de responsabilidade para com a problemática apresentada, mas que tenha como argumento basilar de sua ação o senso comum do “cada um faz a sua parte”. Termos como “combater”, “superar” e “questionar” são evitados, justamente por transmitirem a ideia de que a problemática ambiental se trata, na verdade, de um conflito onde interesses distintos se polarizam, gerando um campo de disputas no qual diferentes verdades discursivas se degladiam, buscando alcançar cada uma à sua maneira, um maior espaço de legitimação nos círculos onde são difundidas.

Recorremos mais uma vez a Carvalho (1989), que sintetiza a questão da seguinte maneira:

O indivíduo responsável que esse discurso afirma, resultada visão liberal de sociedade. Nesta concepção, o indivíduo é a célula do organismo social, e a sociedade resultam da soma de seus atos, portanto os interesses majoritários

conduzirão a história. Resta então um apelo aos indivíduos e às instituições - que também são tratadas atomizadamente - para que cada um deles tome consciência e se comprometa com a causa ambiental. (CARVALHO, 1989, p. 75).

Mais adiante, ao analisar o sujeito produzido por esse ordenamento temos:

Atribui-se a ele um conjunto de qualidades onde a moderação parece ser a palavra chave. A intensidade é temida, pois a cada termo que expressa um aumento do investimento desejante (entusiasmo e trabalho intenso), segue-se um moderador (calmo e ordenado), contrapondo-se e freando o primeiro movimento. Essa economia do desejo é tipicamente capitalística: libera os fluxos desejantes para sobrecodificá-los em seguida. Precisa do desejo para incitar ações, porém em doses precisas para que não perca o controle sobre essa força perigosa. - no registro da moderação que deve funcionar o cidadão do discurso oficial. (CARVALHO, 1989, p.77).

Esse posicionamento moderado à que se refere a autora, irá permear todo o documento, contribuindo para a solidificação de um "método" de enfrentamento da questão ambiental pautado acima de tudo, por uma postura comedida e pela impossibilidade, de se vislumbrar novas possibilidades de organização das sociedades humanas que tenham em seu bojo, alternativas mais radicais de mudanças na ordem instituída pelas forças produtivas que regem as economias dos estados nacionais.

Ainda sobre essa questão, Ramos (1996) irá observar que a concepção idealizada de Educação Ambiental se faz intencional, pois oculta os verdadeiros interesses presentes nas ações propostas pelo documento, ou:

Cabe aqui observar que a "fala" do poder que concebe a educação, e concretamente a educação ambiental, tanto no que diz respeito aos objetivos, às finalidades e aos princípios básicos, é uma prática idealizada. Um olhar menos atento a essas recomendações não deixa dúvidas quanto à necessidade e importância da proposta. No entanto, existe uma relação entre educação e sociedade, pela quais interesses econômicos, políticos são projetados sobre a educação. Há de se admitir, portanto, que "a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos". (RAMOS, 1996, p.19).

Tbilisi consolida um projeto de Educação Ambiental que se tornará referência mundial para a construção dos projetos nacionais destinados ao tema nas mais diversas partes do globo, porém a adequação dessas recomendações dentro das distintas realidades nacionais provocou entendimentos que, de acordo com Cavaco (1992), "...foram no entanto, entendidos apenas como recomendações e suscitaram respostas muito diferentes em dimensão e

aprofundamento” (CAVACO, 1992). Esses entendimentos diferenciados denotam o caráter hierárquico e generalizante no qual a construção desse discurso ambiental se sustenta, agindo como uma “vontade globalizadora” (RAMOS, 1996) e não como uma preocupação pedagógica real com a questão da inserção dessa temática no processo educativo.

2.3 A Eco-92 e a reprodução do consenso:

A Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, popularmente conhecida como Eco-92 ou Rio-92 teve um peso significativo no contexto da popularização da temática ambiental para os demais setores sociais - até então distantes das instancias onde o debate oficial ocorria - Sua realização foi permeada por um forte peso simbólico, pois apostava no surgimento de uma nova era, marcada por um longo período de prosperidade rumo ao novo milênio que se aproximava.

As transformações ocorridas no mundo no período imediatamente anterior (1989-1991) levaram ao Rio de Janeiro, representantes de 178 países e 114 chefes de estado, além dos mais variados movimentos e atores sociais, numa “celebração” entre os povos jamais vista. Todo esse furor e excitação, tinham como motivo, o fim da bipolarização característica da guerra fria: o fim do comunismo e a suposta mundialização da ‘liberdade’, representada pela vitória do capitalismo sobre as economias planificadas do leste, e que provocaram o vislumbre de novas necessidades e objetivos que orientariam a geopolítica internacional dos anos 90, tais como a inserção de todos os países do chamado terceiro mundo no doravante denominado “mundo livre”.

Essa nova perspectiva orientou todo o contexto sócio-político desse novo encontro, a começar da adição do adjetivo *sustentável* ao nome da conferência. A sustentabilidade se tornaria o eixo discursivo predominante dos órgãos e instituições oficiais, pois era imperativo abarcar a partir desse momento, os “novos mercados” que surgiam com o fim da polarização de ordem política, econômica e ideológica que se instalara entre EUA e URSS durante toda a segunda metade do século XX. Ao mesmo tempo em que se alterava de forma superficial a orientação das estratégias ligadas ao Meio Ambiente, aprofundaram-se as divergências entre os diferentes campos de atuação em que esta problemática se inseria: a conferência do Rio de Janeiro foi marcada por uma divisão espacial de interesses, enquanto a *Cúpula da Terra* se materializou como o espaço onde se reuniram os chefes de estado, e os demais setores sociais da sociedade civil foram alocados no *Fórum Global*, o que de acordo com Oliveira (2012):

A Eco-92 foi um evento bipartido: enquanto no Riocentro ocorreu a Cúpula da Terra, e a reunião das delegações oficiais dos países participantes onde as decisões diplomáticas e os acordos internacionais foram constituídos, no Aterro do Flamengo aconteceu o Fórum Global, envolvendo as ONGs e movimentos sociais, com a participação de diversos interessados em debater esta temática. A Cúpula da Terra se sobrepôs ao Fórum ao criar a falsa impressão de um diálogo ativo entre ambas em torno do desenvolvimento sustentável, quando na verdade apenas a primeira possuiu caráter deliberativo. Ideologicamente, o Fórum Global foi tratado como um evento festivo onde ocorreu a celebração definitiva do desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2012 pág. 03).

Esse novo cenário que se apresentava, refletia geograficamente o distanciamento que o discurso ambiental produzido pelos órgãos oficiais, produzia em relação às causas principais da crise ambiental, mantendo o enfoque do referido discurso sob uma perspectiva desenvolvimentista, atrelada à criação de mecanismos de correção e redução dos impactos ambientais, sem na verdade propor alterações substanciais na estrutura vigente. No que tange à Educação Ambiental, a conferência do Rio de Janeiro apenas reeditou as medidas elaboradas em Tbilisi, embora com um novo enfoque, pautado no conceito de desenvolvimento sustentável, já que este se tornaria o principal alicerce do discurso oficial produzido após 1992.

Os dois principais documentos produzidos nessa conferência: a *Carta da Terra*, resultados das deliberações promovidas pelo Fórum Global; e o texto da Agenda 21, que consiste nas diretrizes e metas a serem adotadas pelos Estados Nacionais para os anos que anunciavam o próximo milênio, e que foi produzido pela *Cúpula da Terra*, se utilizam amplamente desse conceito, colocando-o como a nova palavra de ordem para a construção das estratégias destinadas ao combate a crise ambiental. A carta da Terra, redigida em 1992 e ratificada pela ONU no ano de 2002, traz a seguinte passagem:

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações (ONU, 2002).

Observa-se que o documento adota um posicionamento poético quando trata dos desafios propostos e das possibilidades de futuro que advirão, apelando para a consolidação de uma “consciência” coletiva, de que somos “uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum”, que destaca as responsabilidades individuais como o motor basilar para se produzir os resultados e objetivos destinados a afetar a todos os membros da humanidade. Da mesma maneira, em seu capítulo 36, em que trata das ações relacionadas ao fomento das estratégias de Educação, o documento da agenda 21 traz a seguinte redação:

O ensino, inclusive o ensino formal, a consciência pública e o treinamento devem ser reconhecidos como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino básico sirva de fundamento para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio-econômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios efetivos de comunicação. (ONU, 1992, cap. 36).

Aqui nota-se mais uma vez a “vontade globalizadora” (RAMOS, 1996), que atua no sentido de se reforçar a ideia de uma responsabilidade global, pautada por uma compartimentação das ações em esfera local e individual, essa *desinstitucionalização* da problemática ambiental, que atribui às sociedades enquanto todo, o ônus pelo impacto gerado pelo desenvolvimento industrial, promove uma visão homogeneizadora dos caminhos a serem percorridos pra se alcançar o Desenvolvimento Sustentável, ignorando as contradições existentes entre as diferentes realidades socioeconômicas presentes na sociedade capitalista contemporânea. Sobre essa ambiguidade, Ramos (1996) observa:

Mesmo considerando que existe consenso global de que o padrão de desenvolvimento baseado em crescimento econômico e degradação ambiental não possam mais ser aplicados, quer por países ricos, quer pelos países pobres, o desenvolvimento sustentável se apresenta como um termo ambíguo. Entre o reconhecimento comum de que é preciso alterar o modelo de desenvolvimento e a aceitação de uma única forma de desenvolvimento para todos os países, existe um abismo de certa forma intransponível e

obstruído pela luta de interesses e conflitos dos vários setores envolvidos como o Estado, as ONGs, os empresários, as Universidades, a sociedade civil etc. Sem esquecer, também, que de um lado está a palavra dos organismos internacionais, propondo o mesmo tratamento para o Norte e o Sul, sem entretanto, reconhecer a enorme desproporção entre os países no padrão de consumo, na emissão de poluentes e produção de resíduos tóxicos. Nesse sentido, embora hoje a associação entre desenvolvimento socioeconômico e proteção ambiental seja a marca do discurso, ainda é um imperativo perguntar: de que desenvolvimento sustentável se está falando? (RAMOS, 1996, p. 29).

Embora outros encontros tenham sido realizados posteriormente (Johanesburgo em 2002 e novamente no Rio de Janeiro em 2012), A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento marca o estabelecimento de um ordenamento político e institucional que, de acordo com Oliveira (2012), promoveu a vitória do “desenvolvimento” sobre o “sustentável” (OLIVEIRA, 2012).

O fortalecimento do Banco Mundial e do FMI como órgãos de fomento para a aplicação de políticas de preservação do Meio Ambiente denota o caráter conservador desse ordenamento, ao manter sob a custódia dos dois mais importantes organismos de legitimação da atual conjuntura econômica capitalista a responsabilidade pelas ações que visem o combate da problemática ambiental.

Ao escancarar uma realidade que busca se ocultar por trás de um discurso profundamente marcado por um tom de utopia e reconhecimento da unicidade da humanidade, uma realidade onde os interesses egoístas dos grandes sistemas produtivos mundiais se apresentam como imperativos imutáveis, capazes de orientar a ação dos Estados e seus representantes no sentido de se consolidar um conjunto de práticas que não coloquem em risco os interesses ocultos e ao mesmo tempo, produzam efeitos de ordem ambiental que minimizem os impactos produzidos pelos mesmos interesses que se procura ocultar.

Nesse contexto, a Educação Ambiental assume de acordo com o discurso o oficial, a função de promover a ampliação da consciência ambiental, atendendo aos objetivos propostos pelos documentos que orientam o seu desenvolvimento, mas que, de acordo com Layrargues (2002), assume o aspecto de uma “prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático” (LAYRARGUES 2002).

Tal comportamento, que atua como uma espécie de “placebo” educacional, se insere nas propostas para educação ambiental presente nos currículos oficiais e assim criam-se estratégias e propostas para a sua aplicação, difunde-se um sentimento de responsabilidade coletiva sobre o planeta, mas que no ponto final da cadeia, ou seja, a sala de aula, não produz reflexões efetivas sobre a

questão, mantendo um aspecto raso e pouco efetivo no sentido de se promover mudanças estruturais pertinentes na estrutura vigente.

Esse elemento conflituoso inerente à prática da educação ambiental, só reforça o aspecto político envolvido na temática, onde, de acordo com Ramos (1996), podemos afirmar “que resolver as contradições entre o crescimento econômico e a conservação do meio ambiente não é somente uma questão técnica, ela é, sobretudo política e envolve as visões e interesses dos vários grupos sociais, com interesses divergentes a respeito do acesso e uso dos recursos ambientais” (RAMOS 1996). Aqui, observa-se o quanto esse ordenamento foi efetivo na construção de um modelo de Educação Ambiental que não produz efeitos concretos e duradouros, pois ao se analisar os sucessos e insucessos das políticas públicas voltadas para a preservação do Meio Ambiente, fica evidente que os resultados obtidos ainda ficam aquém do esperado, e que o grau de envolvimento dos sujeitos-alvo dessas práticas ainda se encontram distantes de produzirem questionamentos pertinentes sobre o seu papel enquanto agentes de transformação do universo que os cerca.

2.4 A Educação Ambiental na legislação brasileira

O Brasil é considerado um dos países mais avançados do mundo no que concerne à legislação ambiental, registros apontam para a existência de uma preocupação para com o nosso patrimônio natural desde os tempos do império e, embora essa preocupação fosse de caráter puramente econômico, denotam um pioneirismo que merece ser considerado, e contribui para colocar o país no rol das nações com dispositivos de proteção ambiental mais avançados. Porém, não é nosso intuito aqui, deitar minúcias sobre tal ordenamento, mas faz-se necessário apresentar algumas considerações acerca de três regulamentações que julgamos importantes para a efetivação de nosso trabalho e que versam sobre o papel atribuído à Educação Ambiental como instrumento no auxílio da preservação do meio ambiente.

Entre os dispositivos legais que julgamos pertinentes para o assentamento das hipóteses aqui desenvolvidas, destacamos os seguintes: a Lei nº 6938/81, que institui a Política Nacional de Meio Ambiente. O artigo nº 225 da constituição federal, que versa sobre o direito ao meio ambiente saudável, e a Lei nº 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. A relevância de tais dispositivos se justifica porque juntos, eles compõem o referencial legal que sustenta a inclusão da Educação Ambiental enquanto política pública e, portanto, dever do estado. Acontece que, mesmo no âmbito jurídico, a

reprodução das orientações discursivas que analisamos anteriormente pode ser observada, demonstrando a intencionalidade e os interesses em jogo na construção do universo do “meio ambiente oficial”, que irá constituir aquilo que denominaremos de discurso ambiental oficial brasileiro.

2.5 A Política Nacional de Meio Ambiente

A lei nº 6938/81 foi promulgada no dia 31 de agosto de 1981, ou seja, dez anos após a realização da primeira conferência mundial sobre o meio ambiente. E, portanto, encontra-se historicamente situada no período final do regime militar, na gestão do então presidente João Batista Figueiredo. Por se tratar de lei anterior à constituinte de 1988, a mesma sofreu alterações, sendo substituída pela lei nº Lei nº 7804 de 18 de julho de 1989, e assim, fizemos uso de sua versão mais atualizada para realizar a análise que se segue.

O primeiro ponto que devemos considerar, é que a referida lei demonstra uma grande preocupação para com a gestão do patrimônio natural, e aqui vale lembrar que a posição dos militares durante a conferência de Estocolmo, era a de “desenvolvimento à qualquer custo”. Tal posicionamento, que buscava garantir ao Brasil, a continuidade dos investimentos necessários à sua industrialização, se manifesta na redação da referida lei, e pode ser observado no seguinte trecho:

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia a vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e a proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

I - ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo;

II - racionalização do uso do solo, do subsolo, da água e do ar;

III - planejamento e fiscalização do uso dos recursos ambientais; (BRASIL, Lei nº 6938, Art. 2, 1981).

Selecionamos apenas os três primeiros pontos para identificarmos aqui o uso das seguintes expressões: *desenvolvimento*, *racionalização* e *planejamento*. Tais expressões indicam uma concepção de que o Meio Ambiente é um recurso e, portanto, passível de aproveitamento e utilização, evidenciando assim, o *domínio* do homem sobre a natureza, o

que corrobora a ideia de *mercantilização* da mesma. Pensar a construção de uma política ambiental a partir da conciliação entre termos tão distintos quanto desenvolvimento e preservação, racionalização e natureza, estabelece, de acordo com nossa hipótese, uma postura conservadora e reducionista do conceito de meio ambiente diante das estruturas produtivas que regem a sociedade. Tal postura revela a intencionalidade do estado em promover uma percepção mercadológica do meio ambiente, ressaltando a sua importância enquanto *recurso* e, portanto, submetido a medidas de ordem técnica para a sua manutenção. Sobre essa mercantilização da natureza, Guimaraes & Rodrigues (2011) apontam:

No modelo societário vigente, a natureza, tendo utilidade para o ser humano, constitui-se mercadoria e passa a ter um valor atribuído socialmente, um valor de troca, e já que as relações sociais são materializadas nas relações entre as mercadorias, estas se tornam fetiches que ofuscam tais relações. [...] as relações sociais envolvem não só interações entre indivíduos, grupos ou classes, mas compreendem as relações desses com a natureza. (GUIMARAES, RODRIGUES, 2011, p.508).

Tal aceção torna-se relevante ao considerarmos que, ao priorizar a concepção do meio ambiente enquanto recurso, a construção das demais políticas relacionadas à questão ambiental, terão, mesmo que implicitamente, essa concepção preservada, e assim não promoverão medidas ou ações que questionem tal concepção. No que concerne à Educação Ambiental, a referida lei apenas atribui à União, a responsabilidade pela implantação da mesma, enquanto princípio da política nacional de meio ambiente, o que destaca a pouca relevância das práticas em EA enquanto recurso para a preservação do meio ambiente.

Assim, a única menção à educação ambiental encontra-se no artigo 2º da Lei, da seguinte maneira: “*X - educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.*” Ora, reduzir a importância do aspecto educativo na construção de uma política nacional para o meio ambiente reforça o entendimento de que, enquanto política pública, a preservação do meio ambiente está condicionada à preservação dos *recursos* e do *patrimônio*, e portanto à manutenção das estruturas produtivas dominantes durante o período de sua elaboração. Mesmo quando trata dos objetivos da política nacional de meio ambiente, a referida lei não menciona a educação ambiental como estratégia para a sua consolidação, reforçando os elementos de ordem técnica e a excessiva preocupação com a regulamentação e o controle da exploração dos recursos naturais, como podemos observar em seu artigo 4º:

Artigo 4º A Política Nacional do Meio Ambiente visará:

I - à compatibilização do desenvolvimento econômico-social com a preservação da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico;

II - à definição de áreas prioritárias de ação governamental relativa a qualidade e ao equilíbrio ecológico, atendendo aos interesses da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios e dos Municípios;

III - ao estabelecimento de critérios e padrões da qualidade ambiental e de normas relativas ao uso e manejo de recursos ambientais;

IV - ao desenvolvimento de pesquisas e de tecnologias nacionais orientadas para o uso racional de recursos ambientais;

V - à difusão de tecnologias de manejo do meio ambiente, a divulgação de dados e informações ambientais e a formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico;

VI - à preservação e restauração dos recursos ambientais com vistas à sua utilização racional e disponibilidade permanente, concorrendo para manutenção do equilíbrio ecológico propício a vida;

VII - a imposição, ao poluidor e ao predador, da obrigação de recuperar e/ou indenizar os danos causados e, ao usuário, da contribuição pela utilização de recursos ambientais com fins econômicos. (BRASIL, Lei nº 6938 art. 4º, 1981).

Novamente, observamos a preocupação excessiva com estratégias de controle e regulamentação das atividades econômicas com vistas a garantir o tão almejado “desenvolvimento”, para tanto faz-se uso de expressões como *interesses*, *padrões*, *racional*, *fins econômicos*, expressões que denotam a presença das categorias de primazia da técnica e responsabilidade horizontal, e colocam o viés educativo da preservação do meio ambiente apenas como uma menção, sem a apresentação de ações mais definidas no sentido de como se promover tal educação em todos os níveis de ensino, fato que irá se repetir no artigo nº 225 da constituição federal.

2.6 O artigo nº 225 da Constituição Federal

A constituinte de 1988 é, sem sombra de dúvidas um dos mais importantes momentos da história recente do país, marcando o encerramento do período militar e abrindo caminho para a redemocratização com as eleições presidenciais de 1989. A inclusão de um artigo específico para o meio ambiente em seu texto reforça o pioneirismo do Brasil na construção de uma legislação ambiental, no entanto, a inclusão do referido artigo, mais uma vez encontra-se desarticulada das demais políticas públicas relacionadas ao tema, em especial aquelas que se referem à educação. Reproduzimos aqui, o artigo na íntegra, de forma a propiciar uma análise mais contundente de seu conteúdo:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:

I - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;

II - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;

III - definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que

Comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;

IV - exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;

V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

§ 2º - Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º - As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

§ 4º - A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

§ 5º - São indisponíveis as terras devolutas ou arrecadadas pelos Estados, por ações discriminatórias, necessárias à proteção dos ecossistemas naturais.

§ 6º - As usinas que operem com reator nuclear deverão ter sua localização definida em lei federal, sem o que não poderão ser instaladas. (BRASIL, art. 225 da CF - 1988).

Sem desmerecer a importância do referido documento, pode-se observar mais uma vez, a pouca ou nenhuma preocupação com a Educação Ambiental dada pela redação do texto, pois não se emprega a ela nem o status de direito, nem de estratégia, tão pouco ressalta a complexidade que é devida às relações existentes entre a sociedade e a natureza, apenas atribui-se ao estado, o papel de promovê-la, o que torna a sua presença dentro da redação da lei, inócua. Afinal, o processo de construção de um “direito ao meio ambiente ecologicamente

equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, passa, obrigatoriamente, pelo entendimento dessa complexidade. Sobre essa questão, Loureiro (2006b) aponta:

[...] desprezando como estas (relações técnicas e instrumentais) se articulam às relações sociais e são criadas na história. Falta aí o sentido de complexidade e de entendimento de que a totalidade implica uma unidade natureza-sociedade. (LOUREIRO, 2006b, p. 120).

Podemos observar então, que a constituição de 1988 busca referendar a concepção cartesiana de meio ambiente presente na Lei nº 6938/81, onde a preocupação com a gestão do patrimônio natural se sobrepõe à sua compreensão enquanto ecossistema, onde os indivíduos são parte integrante do mesmo, ratificando a aceção de que o homem e o meio se distinguem por uma relação de dominação do primeiro sobre o segundo, e que tal concepção encontra-se legitimada pela legislação pertinente ao uso e manejo dos recursos naturais.

Cabe ressaltar também, que ao atribuir um caráter secundário à Educação Ambiental, retira-se dela sua importância política, pois para que a superação do dilema ambiental se concretize, é imprescindível o desenvolvimento de uma *política educacional para o meio ambiente*, que atuaria como instrumento de propagação de novos valores ambientais em todas as esferas da sociedade, elemento este que tanto a política nacional do meio ambiente, quanto o artigo 225 da constituição federal parecem ignorar ou omitir tal necessidade.

2.7 A Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA

A Lei nº 9795, de 27 de Abril de 1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental, onde se apresenta uma proposta rigorosa para a implantação de uma política pública voltada especificamente para a inclusão de uma EA que se torne “...um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.”(BRASIL, 1999). A promulgação dessa lei estabeleceu novos caminhos para o desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil, por substituir proposições até então genéricas ou superficiais a respeito do tema nos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que se apresentava como o instrumental necessário para a efetivação das pautas presentes na Lei nº 6938/81 e no artigo nº 225 da Constituição Federal, sendo recebida de forma entusiástica pelos diversos setores da sociedade ligados à educação e ao meio ambiente.

Porém uma análise mais detalhada de seu conteúdo, bem como do contexto histórico e político de sua criação, nos permitem levantar alguns questionamentos acerca de sua validade e eficácia, já que pretendemos demonstrar que a mesma, embora sirva de importante marco legal para a evolução da Educação Ambiental enquanto política pública, encontra-se inserida na mesma lógica discursiva que os demais documentos oficiais relacionados ao tema e portanto busca solidificar uma concepção de Educação Ambiental que esteja condicionada aos interesses hegemônicos que polarizam tal universo.

A primeira observação reside no aspecto político de sua implantação, já que a mesma foi instituída de maneira quase que hegemônica, sem a presença de grandes embates ou discussões calorosas entre pontos de vistas diferentes, o que costuma ser recorrente quando uma política pública de tal envergadura é criada. A ausência do debate e da oposição tende a demonstrar que a criação de tal política *precedeu* o debate e as condições sociais comuns a esse tipo de processo, garantindo assim, uma posição confortável ao estado para expor suas concepções acerca do tema. Sobre essa questão, Layrargues (2002) observa:

À primeira vista, soa estranha a tentativa de explicitar uma especificidade da Política Nacional de Educação Ambiental em relação às demais políticas públicas. Mas há um traço distintivo que surpreendentemente a coloca numa condição *sui generis vis-à-vis* as demais: ela já parte de um quadro de ausência absoluta de oposição política, ao menos de modo explícito. Não houve e nem há, em qualquer setor social brasileiro, alguma manifestação ou movimento de oposição ou resistência à institucionalização de uma política nacional de educação ambiental, ou na melhor das hipóteses, em oposição a alguns de seus termos; ao contrário das demais políticas públicas (de meio ambiente, biodiversidade, recursos hídricos, recursos pesqueiros, resíduos sólidos, entre outras), que necessariamente envolvem interesses conflitantes em disputa, colocando frente à frente visões e argumentos opostos. Não há, em torno da definição dos rumos da matéria, interesses contraditórios que polarizem por exemplo setores representantes do mercado e da sociedade, de acordo com seus interesses, suas estratégias e lógicas de ação, exigindo portanto, a presença do Estado como instância mediadora da negociação em busca de consenso. O que está contido no texto legal não afeta nem poderia afetar possíveis interesses econômicos que porventura se caracterizassem como entraves ao enfrentamento das questões ambientais brasileiras, no que diz respeito às atribuições da educação ambiental. É ilustrativo, por exemplo, o fato do texto da lei sugerir atribuições e responsabilidades mas não estabelecer obrigações, regras ou sanções punitivas a quem desrespeitá-la. (LAYRARGUES, 2002 p. 02).

Portanto, podemos afirmar que, embora subsidie e estruture a inclusão da Educação Ambiental dentro dos espaços pedagógicos em nível nacional, ela não contempla os elementos essenciais dentro das políticas públicas, o que reforça a presença de um caráter generalizante em seu discurso, atribuindo uma “suavidade” á problemática apresentada e

desconsiderando aspectos pertinentes ao debate. Ao observarmos o texto presente na lei, observamos que a mesma apresenta proposições para atingir os objetivos propostos, mas desconsidera as especificidades necessárias para que tais objetivos sejam alcançados, ou seja, qual o modelo de educação ambiental apresentado na lei? ela deve estar presente em todos os níveis de ensino, mas de que maneira? Quais as estratégias, incumbências e penalidades aos agentes envolvidos nesse processo? Assim estabelece-se um sentimento de que “isso é melhor do que nada”, garantindo assim que as estruturas e modelos atualmente instituídos permaneçam intactos.

Para garantir essa reprodução do modelo, a lei lança mão de um discurso menos cartesiano que o presente na Lei nº 6938/81, e insere algumas dimensões e falas mais concatenadas com a produção intelectual sobre a temática ambiental, tentando se investir de uma “contemporaneidade” conceitual, que sob o nosso ponto de vista, é intencional e tem por objetivo tornar a lei consumível para os diferentes setores e correntes que compõem o universo ambiental, porém, a lei não se posiciona ideologicamente, o que retira o seu viés realmente político e transformador, elementos que a corrente de Educação Ambiental utilizada como referencial para esse trabalho, considera imprescindíveis. Layrargues (2002) destaca essa ausência de posicionamento ao fazer a seguinte leitura do texto da lei:

A concepção de educação ambiental dominante no texto da lei parte de dois pressupostos: (a) a Natureza é agredida pelo ser humano, e não explorada por ações produtivas; e (b) a Sociedade é o lugar da harmonia, ela não abriga conflitos sociais. Mas da mesma forma que alguns indivíduos são explorados pelo capital, e não propriamente agredidos, a natureza também é explorada, e não simplesmente agredida. O desvio semântico da "exploração" para a "agressão", oportuno talvez para um público infantil, foi responsável pela consolidação de uma visão deturpada da relação entre Sociedade e Natureza, posto que se identificam as causas da crise ambiental nesta relação, e não nas relações sociais em si - produtivas e mercantis -, que a precedem. E na pressuposição de um mundo sem conflito social e de uma natureza agredida mas não explorada, evidentemente manifesta-se na proposta educativa uma tendência reprodutora da sociedade. (LAYRARGUES, 2002 p.10).

Portanto, embora a Política Nacional de Educação Ambiental, venha preencher uma importante lacuna na construção de um projeto de educação ambiental no Brasil, e se constitua no principal marco jurídico para a sua efetivação enquanto direito assegurado pela Constituição Federal, ela segue a tendência dos demais documentos oficiais de apresentar um discurso conservador a respeito da problemática ambiental, criando um “universo” de concepções sobre meio ambiente, sociedade e educação que atuam no sentido de reproduzir

um modelo de interpretação da referida temática que não proporciona aos sujeitos envolvidos, os recursos necessários á superação do recorrente dilema.

Esse posicionamento tenderá a ser reproduzido nos demais documentos e materiais destinados a prática de EA, já que a Lei nº 9795/99 torna-se o marco legal para o desenvolvimento das estratégias de inserção da Educação Ambiental na educação brasileira.

Seria coerente afirmar então, a partir dessa premissa, que toda a cadeia de agentes envolvidos no processo de construção dos materiais destinados à prática educativa, carreguem em seu corpo discursivo, quando abordam as questões relacionadas ao Meio Ambiente, esse mesmo ‘direcionamento’, e que apesar da nossa educação garantir a pluralidade de correntes pedagógicas e a liberdade de cátedra, quando se trata de Educação Ambiental, a pluralidade dá lugar á homogeneização dos saberes e á legitimação da visão institucional, que se fundamenta no elemento “público” e “jurídico” de sua constituição.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA EDUCATIVA

Uma vez estabelecidos os referenciais teóricos para o entendimento das características discursivas presentes nas falas dos organismos oficiais, e a reconstituição histórica do caminho percorrido pelo discurso ambiental desde o seu surgimento, tanto no âmbito internacional, quanto no âmbito nacional; avançaremos agora para as análises realizadas junto aos documentos oficiais e os materiais didáticos que compõem o eixo teórico-pedagógico que estrutura a educação oficial no Brasil e no estado de São Paulo e que serviram de amostragem para a realização desse trabalho de pesquisa.

Para a efetivação desse exercício, dividimos as análises em dois momentos distintos: primeiramente fizemos uma leitura dos documentos elaborados pelos órgãos competentes a respeito da Educação e da Educação Ambiental, tendo como referencia os principais documentos que estruturam o ensino formal no país: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei nº9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para a educação básica, as diretrizes curriculares nacionais para a educação Básica – DCNEN, a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, documento elaborado pelo CGEA/SECAD/MEC como proposta para a prática da educação ambiental a partir de sua oficialização como política nacional a partir da Lei nº 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e no âmbito Estadual, fizemos uso da proposta curricular oficial para o estado de São Paulo, que consiste no documento que condiciona e regula as práticas educativas em sala de aula.

Nesse primeiro momento, faremos uma leitura direta dos documentos selecionados, nos mesmos moldes da realizada no capítulo anterior, onde buscamos estabelecer uma congruência entre os discursos identificados anteriormente e os presentes nos documentos que regulam a prática da Educação Ambiental. Dessa forma pretendemos demonstrar o condicionamento destes com as falas e valores propostos na esfera superior, destacando a verticalidade presente no processo de construção desses discursos.

Cabe lembrar que, no que concerne ao arcabouço legal a respeito das questões ambientais, o Brasil apresenta um corpo jurídico bastante amplo e consistente, em especial no âmbito das regulações dos recursos naturais. Porém, como pretendemos evidenciar, observamos em nossas análises preliminares, que esse pioneirismo e amplitude se perdem quando focamos um olhar mais crítico á materialização dessa legislação na prática, em especial, na prática educativa.

O segundo momento de análise terá como foco alguns exemplares dos materiais didáticos que fazem parte do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, e que correspondem ao suporte pedagógico disponível aos professores da rede estadual. Para a efetivação de tal tarefa, buscamos primeiramente discutir alguns aspectos que consideramos relevantes para a compreensão do universo do mercado editorial de livros didáticos no Brasil, e que contribuem para uma melhor compreensão da realidade a ser observada.

A segunda etapa de nossa análise consistirá na aplicação de uma ficha de verificação de leitura (APÊNDICE 01), que procurará nos fornecer um espectro geral da abordagem das questões ambientais realizada pelos materiais selecionados.

Aqui, torna-se pertinente destacar que a opção por uma ficha de verificação de leitura elaborada na forma de um questionário fechado, tem como justificativa o grande volume textual que as obras selecionadas apresentam: optamos por analisar cinco coleções do Ensino Fundamental II (quatro de Ciências da Natureza e uma de Geografia) totalizando vinte volumes de aproximadamente 200 páginas cada um, ou seja, cerca de quatro mil páginas de texto. No Ensino Médio, foram analisadas também cinco coleções (quatro de Geografia e uma de Biologia), totalizando doze volumes de aproximadamente trezentas páginas cada. Apesar do grande volume de material selecionado, acreditamos que a ficha de verificação de leitura atenda aos objetivos propostos, que é o de identificar a presença das categorias de análise estabelecidas no Capítulo 01 do presente trabalho.

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito à opção pelas disciplinas de Geografia e Ciências da Natureza e sua correspondente no Ensino Médio, a Biologia: embora a temática ambiental, de acordo com os documentos oficiais, se apoie na interdisciplinaridade para a sua prática, são essas duas disciplinas que dialogam de maneira mais efetiva com a referida temática, pela proximidade dos conceitos ou mesmo pela abrangência do conjunto de conteúdos que compõem a proposta curricular do ensino oficial do Estado de São Paulo,

3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

O rol de documentos que compõem a legislação que regula a política educacional Brasileira é bastante amplo, porém se materializa de forma recente no que diz respeito à educação ambiental. Nosso marco referencial para o entendimento da proposta oficial de educação Básica é a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, e que se constitui no principal documento que direciona a educação Básica. Esse documento estrutura toda a organização da educação nacional, seus níveis, competências

legais, recursos entre outros temas de relevância ligados a educação, Em seus parágrafos iniciais, observamos alguns pontos que consideramos importantes para subsidiar nossa reflexão: Ao analisar os artigos 2º e 3º da referida lei, temos a finalidade e os princípios que regem a educação nacional:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra - escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, Leiº 9394, 1996)

Observa-se nestes dois parágrafos que, além da importância dada ao trabalho e ao mercado como princípios fundamentais do ensino, não há qualquer menção ao meio ambiente, á construção de saberes ligados ao meio ambiente ou á interação entre os educandos e os ecossistemas do qual fazem parte. Tal perspectiva será inserida em legislação específica, criada posteriormente (Lei nº 9795/99). Essa ausência nitidamente demonstra o caráter secundário com a qual a temática ambiental se apresenta no discurso educacional oficial, já que a constituição federal, de 1988 já postulava em seu artigo nº 225:

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do Meio ambiente. (BRASIL, Art. 225 CF, 1988)

Se, é dever do estado, garantido em artigo próprio de nossa carta magna, promover a Educação Ambiental, porque tal elemento não se expressa nos princípios e finalidades da Educação Nacional? Já existiam, á época da elaboração da LDB, diversas orientações ratificadas pelos organismos internacionais no sentido de se inserir a Educação Ambiental como política pública, e de sua importância como estratégia de preservação do meio ambiente. Acreditamos que a razão para a existência de tal lapso, se justifique pela

desarticulação existente entre elas, já que as mesmas são elaboradas como projetos de governo e não de Estado, o que dificultaria a sua continuidade.

A maioria dos documentos que regulamentam a Educação Nacional foram elaborados na segunda metade dos anos 90, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, se considerarmos a orientação ideológica praticada durante a sua gestão, temos a justificativa para tal incoerência entre o artigo 225 da constituição Federal e a LDB. Sobre Essa questão, Oliveira (2011) aponta:

Apesar de parecer responder no plano da gestão política aos preceitos constitucionais, ou seja, de estar amparado pela Constituição para realizar as mudanças pretendidas que, em última instância, buscavam reorientar a relação entre o Estado e a sociedade civil, ou governo e cidadãos, as reformas ocorridas no período foram na contramão de muitos direitos e garantias conquistados na mesma Constituição Federal de 1988. No que se refere à educação, os exemplos são vários. A ampliação do direito à educação para todos os brasileiros de seu nascimento à conclusão do ensino médio foi comprometida pela Emenda n. 14 de 1996, que focalizava o ensino fundamental. As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada. (OLIVEIRA, 2011 p. 326).

Outra justificativa que referenda essa desarticulação, talvez possa estar situada na própria definição de meio ambiente utilizada pela legislação Brasileira, de acordo com Milaré (2004) o Meio Ambiente pode ser entendido em dois sentidos: um amplo e um estrito. Em seu sentido estrito temos que o meio ambiente: “[...] nada mais é do que a expressão do patrimônio natural, e as relações com e entre os seres vivos” (MILARÉ, 2014, pág. 78), enquanto que, no sentido amplo, temos que o meio ambiente “engloba o conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais em interação, propiciando o desenvolvimento equilibrado da vida em todas suas formas” (MILARÉ, 2014, pág 78).

Dessa forma, a adoção de uma visão totalizadora do meio ambiente, onde não se prioriza apenas um ou outro aspecto de ordem natural ou social, justificaria a presença da Educação para o Meio Ambiente como princípio da Educação Nacional, estabelecido como dever do estado pela Constituição Federal, pois de acordo com Pereira (2008):

[...] pode-se constatar que no conceito de meio ambiente está considerado o todo das inter-relações entre os seres que habitam o planeta Terra, desde a simplória fecundação de um minúsculo inseto, à fascinante perseguição de um leão à sua presa favorita. O homem não é unanimidade nessa relação, e,

portanto, jamais pode se perpetuar numa visão egocêntrica do meio. (PEREIRA, 2008, p. 197).

A identificação de tais incoerências nos permite concluir que a construção de nossas políticas educacionais, em especial a lei máxima que rege o modelo nacional, tende a seguir o movimento e as orientações dos discursos internacionais, assim como observamos anteriormente na legislação, se constituindo como parte integrante dos “pacotes” apresentados aos países em desenvolvimento como pré-requisito para o ingresso nos novos fluxos econômicos mundiais, reforçando o papel secundário e superficial dado á questões de extrema importância, como é o caso da temática ambiental.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

A Educação Ambiental aparece pela primeira vez na forma de proposta, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, elaborados em 1997, e que se apresentam como “[...] um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País.” (BRASIL, 1997 pág. 13), se constituindo como uma gama de conteúdos e temas que devem ser trabalhados na educação formal em seus diversos níveis de ensino.

Nesse documento, a temática ambiental, assim como outros temas, a saber: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, surgem como temas transversais, ou seja, estão compreendidos como parte integrante de um conjunto de saberes que correspondem á educação para a cidadania, ou como explicita o documento logo na apresentação dos temas transversais:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. Como você poderá perceber pela leitura deste documento, os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. (BRASIL, 1997 p. 18).

Aqui vale destacar, que o conceito e a prática da transversalidade se constitui em um tema bastante fecundo e que ainda não promoveu um consenso entre aqueles que se debruçam sobre a questão, mas faz-se necessário uma breve conceituação do termo de forma a propiciar

um maior entendimento das reflexões que irão se seguir. De acordo com os PCN'S entende-se por transversalidade “possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)” (BRASIL, 1998 p. 30). Para Pereira & Terzi (2009), no entanto, a interpretação do conceito, aplicada a temática ambiental, pode ser observada da seguinte maneira:

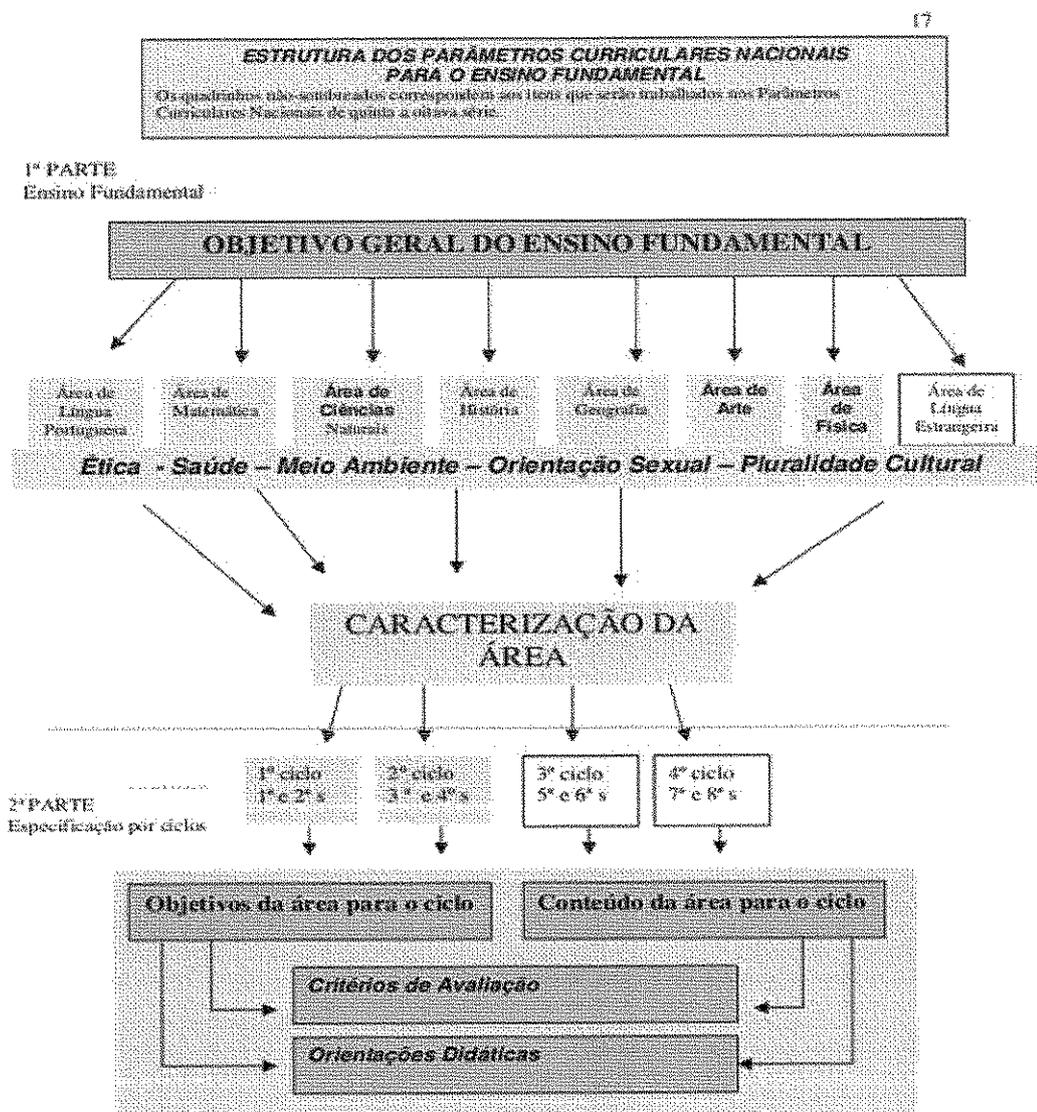
Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros”. (PEREIRA & TERZI, 2009, p.176.)

Complementando essa definição, Bovo (2007) coloca a questão de forma semelhante:

Existem temas cujo estudo exigem uma abordagem particularmente ampla e diversificada, que forma denominados temas transversais que tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São discutidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação a intervenção no âmbito social mais amplo quanto no campo pessoal. (BOVO, 2007 p. 04).

Ocorre, entretanto, que dentro de uma perspectiva mais ampla, que conceba a importância e a relevância que tais temas possuem enquanto recurso para a prática de uma educação que além dos conteúdos, aborde também a cidadania, nota-se que a temática ambiental, assim como os demais temas transversais, acabam por servir dentro proposta de trabalho apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como pano de fundo para que os conteúdos específicos de cada disciplina sejam desenvolvidos, numa espécie de “teatro” pedagógico que utiliza-se de tais temáticas para transmitir ao aluno uma suposta visão interdisciplinar. Tal perspectiva pode ser claramente evidenciada ao analisarmos o organograma que explica o funcionamento dos temas transversais dentro das áreas, como mostra a figura 01:

Figura 01: Estrutura dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino Fundamental



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997

A partir da análise dessa estrutura, percebemos que o *conteúdo*, surge como elemento prioritário da estrutura, se sobrepondo aos temas transversais e conseqüentemente, á educação para a cidadania, reforçando o caráter tecnicista e cartesiano no qual a prática educativa oficial encontra-se alicerçada. Assim, se tomarmos como referência a Educação Ambiental, podemos afirmar que seus objetivos específicos tornam-se “ofuscados” pelos objetivos da área, e conseqüentemente pelos conteúdos e temas a serem ministrados.

Dada a sua importância e complexidade, a temática ambiental, deveria figurar *horizontalmente* em relação a esses objetivos, adquirindo um caráter muito mais *interdisciplinar* do que transversal, integrando de forma efetiva os diferentes campos de

atuação da temática ambiental ao trabalho pedagógico, alcançando uma dimensão muito maior do que a proposta pelos PCN, pois de acordo com Costa & Loureiro (2013):

A interdisciplinaridade, enquanto pressuposto da EA, não é um princípio epistêmico que legitima determinados saberes e relações de hierarquia entre as ciências, nem um método único para articular conhecimentos capazes de produzir uma “metaciência”. Constitui-se numa prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não-científicos relacionando o intuitivo, o cognitivo e o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo e para a constituição do sujeito integral. Assim, se traduz como trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola. (COSTA&LOUREIRO, 2013 p. 14).

Tal incoerência é reforçada se analisarmos os objetivos propostos para a temática do meio ambiente contida nos próprios PCN: na apresentação do referido documento, encontramos discursos que sustentam uma abordagem mais crítica e transformadora em relação à temática, porém ao se estabelecer o caráter transversal ao mesmo, limita-se sua abrangência e importância. Temos por exemplo a seguinte passagem na apresentação do documento:

Tornaram-se hegemônicas na civilização ocidental as interações sociedade/natureza adequadas às relações de mercado. A exploração dos recursos naturais se intensificou muito e adquiriu outras características, a partir das revoluções industriais e do desenvolvimento de novas tecnologias, associadas a um processo de formação de um mercado mundial que transforma desde a matéria-prima até os mais sofisticados produtos em demandas mundiais. Quando se trata de discutir a questão ambiental, nem sempre se explicita o peso que realmente têm essas relações de mercado, de grupos de interesses, na determinação das condições do meio ambiente, o que dá margem à interpretação dos principais danos ambientais como fruto de uma “maldade” intrínseca ao ser humano. (BRASIL, 1997 p. 173)

Notamos nessa passagem, um forte viés crítico no discurso, organizado na forma de reflexão, onde as falas presentes no documento em sua fase introdutória levam o leitor supostamente a compreender a questão ambiental em sua totalidade, destacando as contradições existentes no atual modelo de organização da sociedade e dos fortes impactos que a economia de mercado atualmente praticada exerce. Porém, observa-se uma ausência de “responsabilidade” na forma como a questão é colocada, fortalecendo a presença da responsabilidade horizontal na construção do referido discurso.

O mesmo caráter crítico pode ser observado na passagem que se refere aos recursos naturais no Brasil:

É preocupante, no entanto, a forma como os recursos naturais e culturais brasileiros vêm sendo tratados. Poucos produtores conhecem ou dão valor a esse conhecimento do ambiente em que atuam. Muitas vezes, para utilizar um recurso natural, perde-se outro de maior valor, como tem sido o caso da formação de pastos em certas áreas da Amazônia. Com frequência, também, a extração de um bem (minérios, por exemplo) traz lucros somente para um pequeno grupo de pessoas, que muitas vezes não são habitantes da região e levam a riqueza para longe e até para fora do país. A falta de articulação entre ações sistemáticas de fiscalização, legislação e implantação de programas específicos que caracterizariam uma política ambiental adequada, além da falta de valorização por parte de todos, induz esses grupos a deixar essas áreas devastadas, o que custará caro à saúde da população e aos cofres públicos. (BRASIL, 1997 pag. 175).

Aqui, mais uma vez se identifica o problema, destacam-se as consequências produzidas pelo mesmo, mas atribui-se a falta de conhecimento ou até mesmo á uma suposta ingenuidade, a responsabilidade pelos impactos ambientais decorrentes dessas ações, como se os agentes que exploram os recursos naturais não possuíssem um volume assustador de informações sobre cada ação ou estratégia que irão realizar, ou que não realizem estudos antecipados para avaliar as perdas e danos colaterais causados por esse ou aquele projeto de exploração.

Por toda a apresentação do documento, onde se propõe elaborar um panorama geral da questão que envolve o meio ambiente, as referências á uma visão da questão ambiental que reforce o seu caráter crítico e transformador são constantes. Tal posicionamento, condizente com o discurso ambiental propagado pelos órgãos oficiais, se insere na categoria de análise proposta no capítulo 01 do presente trabalho como preservação das engrenagens. Já que o direcionamento proposto pelo documento se manifesta como uma estratégia discursiva, que não se consolida nos objetivos e nem nas práticas pedagógicas que a questão requer. A introdução do conceito de sustentabilidade reforça essa ideia:

Sustentabilidade, assim, implica o uso dos recursos renováveis de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação, em soluções economicamente viáveis de suprimento das necessidades, além de relações sociais que permitam qualidade adequada de vida para todos. (BRASIL, 1997 p. 178).

Nota-se que, após discorrer sobre todos os impactos negativos que o atual modelo de desenvolvimento capitalista produz nas relações homem/natureza, o documento apresenta a visão oficial de sustentabilidade, onde “soluções economicamente viáveis” e “a utilização adequada dos recursos naturais” se destacam como metas a serem alcançadas sem, contudo propor mudanças radicais na estrutura social dominante, o que consideramos ser essencial

para o desenvolvimento de uma prática educativa transformadora, principalmente no que diz respeito à Educação Ambiental.

A sutileza do discurso e a forma como ele se desenvolve no documento pode ser percebida em pequenas contradições, onde determinadas ideias são apresentadas e posteriormente reordenadas ou refutadas por outras afirmações. Nota-se por exemplo, na seguinte passagem que versa sobre a prática educativa da Educação Ambiental:

Para tanto, os professores precisam conhecer o assunto e buscar com os alunos mais informações, enquanto desenvolvem suas atividades: pesquisando em livros e levantando dados, conversando com os colegas das outras disciplinas, ou convidando pessoas da comunidade (professores especializados, técnicos de governo, lideranças, médicos, agrônomos, moradores tradicionais que conhecem a história do lugar etc.) para fornecer informações, dar pequenas entrevistas ou participar das aulas na escola. Ou melhor, deve-se recorrer às mais diversas fontes: dos livros, tradicionalmente utilizados, até a história oral dos habitantes da região. Essa heterogeneidade de fontes é importante até como medida de checagem da precisão das informações, mostrando ainda a diversidade de interpretações dos fatos. (BRASIL, 1997 p. 188).

Ora, quem conhece um pouco da realidade presente nos contextos escolares, sabe que a realização das ações propostas acima, torna-se praticamente impossível de se efetivar, pois as condições de trabalho, a infraestrutura, o material humano e a própria função social da escola pública, não permitem o desenvolvimento de processos educativos dessa magnitude. O que ocorre no dia-a-dia da prática em educação ambiental, segundo Guimaraes (2004) e Layrargues (2006), é a transformação da EA em uma atividade-fim, destinada a solução de problemas específicos como a questão do lixo e da reciclagem, conferindo um sentimento de “dever cumprido” frente às necessidades de se inserir a temática ambiental no cotidiano escolar, o que reforça a ideia de *responsabilidade horizontal* e *generalização*, respectivamente, categorias de análise 02 e 03.

Ainda nos PCN, quando o documento busca elencar as transformações necessárias para que a prática educativa em EA atinja os seus objetivos, temos a seguinte passagem:

Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas. (BRASIL, 1997 p. 193).

Novamente, se considerarmos a realidade da prática educativa no cotidiano escolar, encontraremos uma estrutura que impossibilita o rompimento com essa visão fragmentada: os horários de trabalho pedagógico são todos voltados para a discussão de temas como: indisciplina, avaliações (internas e externas), e o cumprimento das atividades burocráticas da escola, bem como a possibilidade de articulação do corpo docente é praticamente nula, já que o sistema impede a permanência de uma equipe de professores em uma mesma escola por muito tempo. O próprio espaço físico da escola limita a realização dessa interdisciplinaridade, com a ausência de áreas verdes, a arquitetura fabril e a rigidez do cotidiano (aulas de 50 minutos, divisão por disciplinas, limitação da mobilidade dos alunos, entre outros). Viegas (2002), ao discutir os resultados de sua tese de doutorado acerca das limitações da prática da Educação Ambiental nos contextos escolares, conclui que:

A partir desta análise foi possível identificar alguns elementos que caracterizam a forma pela qual os discursos escolares criam obstáculos para a compreensão das relações ambientais em toda a sua complexidade: a inexistência de uma força temática que dispute o sentido dos enunciados para uma realidade complexa e a apreciação social que um discurso, que carrega a temática de uma ciência que constrói um objeto simples, reduzido e atemporal, tem no contexto escolar. Não podemos esquecer que estes elementos discursivos identificados estão intimamente relacionados com a limitação compreensiva que apresentamos diante destes fenômenos. (VIEGAS, 2002 p. 16).

Prosseguindo a leitura do PCN, temos a sistematização entre objetivos e conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas, tendo como tema transversal, as questões relacionadas ao meio ambiente. Elaboramos abaixo um quadro onde podemos observar os objetivos do tema para o ensino fundamental, os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos e os conteúdos em si, organizados nos eixos propostos pelos PCN:

Quadro 01 – Objetivos da Educação Ambiental para o Ensino fundamental de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

Objetivos para o Ensino Fundamental	Crítérios para a seleção dos conteúdos	Conteúdos a serem trabalhados
<p>Identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente;</p> <p>Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural;</p>	<p>Contribuam com a conscientização de que os problemas ambientais dizem respeito a todos os cidadãos e só podem ser solucionados mediante uma postura participativa;</p> <p>Proporcionem possibilidades de sensibilização e motivação para um envolvimento afetivo;</p> <p>Possibilitem o desenvolvimento de atitudes e a aprendizagem de procedimentos e valores fundamentais para o exercício pleno da cidadania, ressaltando-se a participação no gerenciamento do ambiente;</p>	<p>1 - A natureza "cíclica" da Natureza:</p> <p>Compreensão da vida, nas escalas geológicas de tempo e de espaço.</p> <p>Análise de alterações nos fluxos naturais em situações concretas.</p> <p>Avaliação das alterações na realidade local a partir do conhecimento da dinâmica dos ecossistemas mais próximos.</p>

<p>Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;</p> <p>Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;</p> <p>Compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local quanto globalmente;</p> <p>Conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente;</p> <p>Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio;</p> <p>Compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia.</p>	<p>Contribuam para uma visão integrada da realidade, desvendando as interdependências entre a dinâmica ambiental local e a planetária, desnudando as implicações e causas dos problemas ambientais;</p> <p>Sejam relevantes na problemática ambiental do Brasil;</p> <p>Sejam compatíveis com os conteúdos trabalhados pelas áreas nesses ciclos, possibilitando a transversalização;</p> <p>Sejam condizentes com a expectativa de aprendizagem nesse nível de escolaridade.</p>	<p>Conhecimento de outras interpretações das transformações na natureza.</p> <p>2 - Sociedade e meio ambiente:</p> <p>Reconhecimento dos tipos de uso e ocupação do solo na localidade.</p> <p>Compreensão da influência entre os vários espaços.</p> <p>Conhecimento e valorização do planejamento dos espaços como instrumento de promoção da melhoria da qualidade de vida.</p> <p>Análise crítica de atividades de produção e práticas de consumo.</p> <p>Valorização da diversidade cultural na busca de alternativas de relação entre sociedade e natureza.</p> <p>3 - Manejo e conservação ambiental:</p> <p>Valorização do manejo sustentável como busca de uma nova relação sociedade/natureza.</p> <p>Crítica ao uso de técnicas incompatíveis com a sustentabilidade.</p> <p>Levantamento de construções inadequadas em áreas urbanas e rurais.</p> <p>Conhecimento dos problemas causados pelas queimadas nos ecossistemas brasileiros.</p> <p>Conhecimento e valorização de alternativas para a utilização dos recursos naturais.</p> <p>Conhecimento e valorização de técnicas de saneamento básico.</p> <p>Conhecimento e valorização de práticas que possibilitem a redução na geração e a correta destinação do lixo.</p> <p>Conhecimento de algumas áreas tombadas como Unidades de Conservação.</p> <p>Reconhecimento das instâncias do poder público responsáveis pelo gerenciamento das questões ambientais.</p>
--	---	---

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2016.

A partir de uma análise mais criteriosa desse quadro, tendo como referência as categorias desenvolvidas no capítulo 01 e os pressupostos da corrente teórica da Educação Ambiental crítica, percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais constroem a sua proposta de prática para a temática do meio ambiente de forma a garantir a reprodução dos

discursos propagados pelos organismos internacionais, onde as falas convergem na direção de se construir um saber ambiental, que apesar de sua pertinência, atua como uma “cortina de fumaça” no que diz respeito às causas reais para a crise que enfrentamos, ou seja, os questionamentos sobre o modelo de sociedade que se estabelece como dominante surge no entremeio, de forma velada e na maioria das vezes, como uma estrutura que, se bem utilizada, pode dar conta de todos os entraves pertinentes a questão, e que cabe á nós enquanto humanidade estabelecer as estratégias de adequação entre a garantia de reprodução desse modelo e a manutenção de um meio ambiente saudável. Para justificar tal assertiva, estabelecemos alguns pontos que visam corroborar a nossa hipótese:

- Nos objetivos, coloca-se o meio ambiente como algo em oposição ao sujeito, apesar do uso de expressões como “perceber-se parte integrante”, “visão integrada”, ainda sim, as proposições caminham no sentido de se valorizar a capacidade do sujeito de interferir no meio ambiente, apresentando-o como algo manipulável, e portanto, exterior ao sujeito.
- Reforça-se uma estratégia discursiva que apela para elementos de ordem não econômica, carregada de expressões como “afetiva”, “respeitosa”, “busca por um ambiente saudável”. Falas que, de acordo com a leitura que fizemos anteriormente, desqualificam o viés político da temática ambiental.
- A possibilidade de uma abordagem crítica aparece superficialmente nos objetivos, e está relacionada a elementos de ordem histórica e geográfica de forma genérica, não especificando a que, ou a qual situação essa postura crítica deve se manifestar.
- Os critérios para a seleção dos conteúdos reforçam nitidamente as concepções de *responsabilidade horizontal*, quando afirma “que os problemas ambientais dizem respeito a todos os cidadãos e só podem ser solucionados mediante uma postura participativa”. Eliminando mais uma vez, o aspecto político que envolve a problemática ambiental.
- Os temas relacionados ao bloco de conteúdos denominado “Sociedade e Meio Ambiente” são evasivos e fazem uso de generalizações tais como: “influência dos diversos espaços”, “análise crítica dos modos de produção e consumo”, ao mesmo tempo em que reforça a primazia da técnica quando propõe “Conhecimento e valorização do planejamento dos espaços como instrumento de promoção da melhoria da qualidade de vida”.
- O bloco de conteúdos que apresenta as temáticas mais específicas é justamente aquele em que temos a apresentação das estratégias de controle do meio ambiente, organizadas na forma de temas como: “Valorização do manejo sustentável como busca de uma nova relação sociedade/natureza”, “Conhecimento e valorização de alternativas para a utilização dos recursos

naturais” e não menos importante temos a legitimação do poder instituído como o portador do saber ambiental, na expressão: “Reconhecimento das instâncias do poder público responsáveis pelo gerenciamento das questões ambientais”, consolidando a concepção do estado aquele que legitima a fala proposta por esse discurso.

Tais proposições alicerçam a perspectiva de que o tratamento dado à questão ambiental pelos órgãos responsáveis pela educação básica em nível nacional, está profundamente alinhada com os interesses dominantes em escala planetária, onde o discurso oficial se investe de um posicionamento *conservador* diante das dimensões que a problemática ambiental assume, transformando-se em um poderoso legitimador das estruturas econômicas que regem as estruturas de poder. Carvalho (1989) ressalta esse aspecto:

Em nome da urgência, e de uma crise que de fato ameaça a existência humana, o discurso oficial ecológico se torna um aliado "natural" dos interesses dos empresários do Clube de Roma. Porém não é a defesa, mas a normalização da vida que está em jogo, sua regulação de acordo com as necessidades do desenvolvimento econômico. (CARVALHO, 1989 p. 72).

Dessa forma, vai se consolidando uma prática de Educação Ambiental que se isenta da responsabilidade política no tratamento da questão, pelo menos no que concerne ao programa proposto para a educação básica do ensino oficial, difundindo um posicionamento, que de acordo com Ramos (1996) acaba por proporcionar uma *reconfiguração* da questão ambiental como mercadoria, onde o discurso ecológico oficial tem como principal difusor as práticas educativas.

3.3 A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Esse documento, homologado em 2012, se apresenta como uma proposta de efetivação da lei nº 9795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, e se constitui em um documento de referência para a inserção da temática ambiental dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento que será analisado na sequência. Sobre essa proposta, podemos inicialmente destacar a desarticulação existente entre os diversos órgãos oficiais encarregados de tratar a temática ambiental, já que estamos falando de um intervalo de uma década entre a regulamentação da lei nº 9795/99 (que entrou em vigor em 2002) e a publicação das da referida proposta em 2012 e posteriormente dos DCNEM, em 2013.

A referida proposta busca estabelecer as condutas e ordenamentos pertinentes à inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino da educação formal, na forma proposta pela PNEA, que reforça a prática da Educação Ambiental no ensino formal, referendando uma concepção de EA que apresenta direcionamentos distintos daqueles propostos pelos PCN, tal mudança pode ser atribuída ao fato de que a política nacional de educação ambiental foi elaborada pelo Ministério do Meio Ambiente – MMA, e não pelo Ministério da Educação – MEC, demonstrando a existência de uma *dissonância* entre os dois órgãos no que diz respeito a articulação de suas políticas, o que justificaria a mudança na ótica discursiva aplicada aos documentos analisados. Nesse contexto, a proposta de diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental se apresenta como uma “adequação” do discurso do MEC ao discurso do MMA, como a própria proposta evidencia:

Apesar de representar uma conquista histórica a menção à Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na LDB, no Plano Nacional de Educação – PNE e em diversas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior, nota-se que estas normas ainda não contemplam a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e em todas as modalidades, sem o destaque das diretrizes contidas na Lei nº 9.795, de 27.04.99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (diretrizes consideradas obrigatórias para os sistemas pedagógicos formais e não-formais). (BRASIL, 2011 p. 02).

Não cabe aqui analisar detalhadamente o texto de tal proposta, já que o mesmo encontra-se quase que na íntegra nas DCNEM, o elemento pertinente da análise desse documento consiste nas mudanças de posicionamento que a referida proposta apresenta, já que surge dentro de um novo contexto político. Essa readaptação do papel da Educação Ambiental dentro dos processos formativos obrigatórios a Educação Nacional, e o conseqüente “rearranjo” que as práticas discursivas sofrem nos documentos analisados até o momento, reforçam a idéia de que há forças que se enfrentam nos diversos espaços de legitimação em que operam, e que essas forças buscam prevalecer seus ideários em todas as esferas e instancias de poder em que podem ser assentadas para reforçar seu discurso, sobre a questão desse enfrentamento, Carvalho (2002) destaca:

A EA está profundamente marcada pelos limites e possibilidades, bem como pelas disputas internas e externas ao campo. É neste contexto de disputas que vão se delinear, as diferentes ênfases e compreensões acerca da problemática ambiental e, por conseguinte, dos conceitos, programas, análises pedagógicas e políticas voltadas a intervenção em EA. (CARVALHO, 2002 p. 88).

Notaremos então, ao analisar as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, como as mudanças provocadas por essas forças estão profundamente condicionadas a um processo de ordem política muito maior, e que envolve transformações ocorridas no nível do poder executivo em esfera federal, e que tal mudança acaba sendo refletida na construção das diferentes políticas públicas.

3.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Um dos principais documentos que colaboram na construção do modelo de educação oficial aplicado no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, texto elaborado em 2013 e parte integrante do Plano Nacional de Educação - período 2011-2020 - apresenta importantes mudanças em relação ao seu predecessor, de 1998, como a inclusão de diretrizes específicas para as ações afirmativas, estabelecendo um conjunto de “novidades” resultantes da mudança de gestão do governo federal. Acerca dessas mudanças, Moehlecke (2012) apresenta uma observação pertinente:

Tais programas do governo federal parecem assumir o papel de definidores de uma proposta curricular nacional para as escolas de ensino médio. Contudo, diante da autonomia dada aos estados e municípios pelo nosso sistema federativo, o tom do texto das DCNEM é muito mais de sugestão e tentativa de convencimento do que diretivo. Pretende-se, com os diagnósticos e soluções apresentadas, sensibilizar e orientar os sistemas de ensino e as escolas, mas cabe a estes decidir se seguem ou não as sugestões propostas. (MOEHLECKE, 2012 p. 54).

Tal observação nos serve de fundamento para afirmarmos que, como observaremos adiante, o direcionamento ideológico presente na gestão federal durante a elaboração da LDB e dos PCN, é diferente daquela presente durante a elaboração dos DCNEM, o que contribui para uma mudança do discurso, que passa a apresentar nuances mais críticas e condizentes com a concepção de meio ambiente defendida neste trabalho.

Porém, como a própria constituição da educação básica propõe uma desarticulação entre as esferas federal e estadual, com vistas a proporcionar maior autonomia aos estados. Evidenciaremos que essa mudança na orientação discursiva das falas que compõem a abordagem da temática ambiental, não será aplicada nos documentos que orientam a educação oficial do Estado de São Paulo, já que este se encontra há mais de 20 anos sendo governado pelo mesmo partido responsável pela elaboração da LDB, o que caracteriza claramente o condicionamento dessas questões aos aspectos de ordem política e aos interesses em jogo no momento de sua formulação.

Tais mudanças na orientação discursiva podem ser observadas já na introdução do documento, que trata da prática da Educação Ambiental. Em capítulo próprio, e de forma muito mais aprofundada do que na LDB, as diretrizes nacionais para a Educação Ambiental, apresentam a seguinte definição de Educação Ambiental:

Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2013 p. 535).

Podemos destacar que a inclusão da importância dos saberes tradicionais, o uso da adjetivação *transformadora* quando este se refere a tomada de decisões e principalmente, a adoção do termo *socioambiental* ao conceito de sustentabilidade, tornam o conteúdo do texto muito mais crítico e conseqüentemente mais consciente da importância que a temática ambiental deve requerer, o que reforça o aspecto político que envolve a questão e demonstram uma sensibilização para aspectos até então muito pouco destacados pelos documentos oficiais anteriores. Essa nova perspectiva se avoluma quando observamos o parágrafo seguinte, em que se atribui um sentido para o termo ambiental, quando atrelado ao conceito de educação:

[...] o atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas constitui-se em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental. (BRASIL, 2013 p. 535).

A adoção desta nova abordagem, pautada por uma concepção mais abrangente e direcionada para a construção de uma prática de educação ambiental que rompa com as limitações conceituais que o tema apresentava até então, inclusive com a crítica a transversalidade proposta pela LDB, expressa uma mudança que se opera muito mais no campo dos *agentes institucionais* responsáveis pela construção do marco legal que constitui a definição de Educação Ambiental, do que uma mudança estrutural nas práticas que envolvem a referida temática no cotidiano escolar. A promulgação da Lei nº 9975/99 e a maior participação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) nas questões que envolvem a aplicação da referida lei podem ser apontadas como os principais avanços obtidos nesse quesito. Sobre este processo, Sorrentino et al (2005) afirma:

Apesar de no Brasil existir a idéia de leis que “não pegam”, uma lei existe para ser cumprida ou questionada, de modo que, logo após a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), foi criada no Ministério da Educação a Coordenação Geral de Educação Ambiental e no Ministério do Meio Ambiente, a Diretoria de Educação Ambiental como instâncias de execução da PNEA. Assim, a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. (SORRENTINO, et al, 2005 p.289).

Essa “novidade” a qual o autor se refere, está profundamente ligada, como afirmamos anteriormente, a uma mudança de ordem *ideológica* operada na esfera do poder público federal, que possibilita o avanço significativo de *novos discursos ambientais*, que embora ainda tenham como marco institucional as falas dos organismos internacionais, surgem como um movimento de *transformação e resistência* no campo da Educação Ambiental, ressaltando o caráter dialético e conflituoso do qual a temática se investe dentro da sociedade capitalista contemporânea.

Sobre este aspecto, Carvalho (1989) coloca: “O campo constituinte dos discursos ecológicos abriga, dessa forma, uma disputa de territórios de afirmação, onde cada interpretação concorre para veicular um desejo e uma vontade de poder antagônicos.” (CARVALHO, 1989). Esse embate que se estabelece dentro do campo do “acontecimento ecológico” (*ibid.* 1989), demonstra a forte relação entre os discursos proferidos e os interesses dos grupos que os representam, e, portanto, ressalta a importância da temática ambiental como *núcleo* para a construção de uma prática educativa que, de acordo com Ramos (1996), caminharia no sentido de se construir uma *ecologia política*, ou:

Ao aceitar o fato, bastante elementar, de que o homem age sobre o meio ambiente e de que ele faz parte da natureza, a ecologia política não se restringe à mera denúncia da destruição do meio ambiente e do próprio homem, sem que esta denúncia esteja vinculada a um determinado modo de produção (produtivismo), a um certo tipo de consumo (consumismo) e a um específico uso dos recursos naturais (exploracionismo). Assim, a ecologia política sustenta seu ativismo político por uma análise teórica crítica, dirigida à forma como a sociedade industrial contemporânea cria os seus valores sociais e económicos para sua manutenção e reprodução. (RAMOS, 1996 p. 68).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013, se diferenciam de maneira substantiva dos documentos que a precederam, estabelecendo assim

um momento ou tentativa de ruptura com a ordem discursiva vigente até então, o que não significa necessariamente que essa ruptura se materializa no cotidiano das práticas educativas.

O fato de se promover uma nova fala, dentro de um campo específico, não a torna dominante ou hegemônica, pois para que esta se torne um discurso, de acordo com as premissas estabelecidas por Foucault (1987, 1999, 2014), faz-se necessário que se estabeleça a elas processos históricos de reprodução e legitimação, que tem a função de lhes atribuir valor e o *status* de um “saber” no sentido lato do termo.

3.5 O currículo oficial do Estado de São Paulo

O último documento selecionado para a nossa análise corresponde à proposta de orientação para a educação básica do estado de São Paulo. A escolha desta unidade da federação como universo da pesquisa se fundamenta na experiência vivida por este pesquisador, desde 2005, como professor de Educação Básica das redes pública e privada, e é dela também, que nasce a inquietação que levou ao desenvolvimento do presente trabalho.

Oficializado em 2008, como resultado de um longo trabalho de adequação da educação pública do estado às diretrizes e parâmetros nacionais, a as novas demandas surgidas das transformações de ordem econômica, tecnológica e social pelas quais os denominados países em desenvolvimento vêm passando desde o início dos anos 90, a proposta curricular do Estado de São Paulo, assim como os demais documentos analisados anteriormente, se configura em um projeto político, no qual se busca estabelecer uma *identidade* para a prática educativa que expresse as orientações ideológicas que a esfera governamental trás consigo de sua filiação partidária, portanto estamos nos referindo a um projeto de condicionamento da máquina pública a um modelo de estado, definido pelos organismos internacionais responsáveis por orientar a entrada das antigas economias subdesenvolvidas nos novos fluxos mundiais de capitais que se avigoram a partir do fim da bipolaridade característica da Guerra Fria. Essa contextualização faz-se sumária, se mais uma vez nos lembrarmos dos elementos necessários para que um discurso se constitua enquanto legitimador de um determinado ponto de vista. Acerca dessa contextualização, Lopes *et al* (2009) observa:

Estas mudanças na forma de elaborar os materiais didáticos e na formação de professores são reflexos das novas exigências do mundo do trabalho nos anos de 1990, caracterizado por inovações tecnológicas em que o prático e o imediato passaram a ganhar significado na nova dinâmica de reestruturação do capitalismo, consolidando o modelo vigente: o neoliberalismo. A influência desse modelo se intensificou em meados da década de 1990, na

propagação de um discurso de modernização educativa nacional promulgado sob a égide do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, “condescendentes” com a situação precária e opressiva dos países em desenvolvimento. (LOPES *et al*, 2009 p.03).

Portanto, a Proposta curricular do Estado de São Paulo, representa um *projeto* de educação para uma realidade que, segundo o censo escolar de 2014, abrange um universo de 5638 escolas e um total de mais de 10 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar, o que representa aproximadamente 21% do total nacional de jovens em idade escolar. A grandiosidade dos números e a importância e o dinamismo atribuídos ao Estado de São Paulo na economia nacional, tornam a análise dessa realidade bastante pertinente para a compreensão de como os discursos e as práticas educativas se constituem em *campos* (CARVALHO, 1989), onde determinados projetos de poder se materializam e se enfrentam. Essa constatação pode ser observada ao considerarmos a continuidade que a implantação desse projeto de educação goza no âmbito político, já que o mesmo partido governa o estado desde 1994, acerca dessa continuidade, Sanfelice (2010) observa:

É bem verdade que as políticas públicas dos anos 90, nos governos de FHC, estiveram no âmago da chamada Reforma de Estado e a ela se atrelavam. Quando o PSDB perdeu o mando do poder executivo federal, os governadores eleitos pelo partido deram continuidade às reformas educacionais estaduais com uma certa coerência em relação ao que se vinha fazendo em âmbito federal. No caso do Estado de São Paulo esta permanência de orientação dá-se até os dias de hoje e com grande participação de agentes que atuaram no governo de FHC. Na prática, a reforma educacional paulista ensejada pelo PSDB teve suas mais profundas intervenções no governo de Mário Covas, com a secretária de educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva. Os secretários de educação dos governos seguintes foram Gabriel Chalita, Maria Lúcia Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato (em exercício), não por acaso ex-ministro da Educação dos dois governos de FHC. (SANFELICE, 2010 p. 148).

O currículo nasce então, de uma necessidade de “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008, p. 5), porém, essa organização tem como arcabouço ideológico, a implantação de um modelo de educação que de acordo com Sanfelice (2010) atuaria:

Na contramão do espírito da legislação maior a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho. (SANFELICE, 2010 p. 151).

Tais considerações nos permitem afirmar que, o discurso produzido pela educação pública no estado de São Paulo, caminha de maneira bastante incisiva na promoção de uma prática educativa que tenha na superficialidade e no reducionismo, os seus pilares organizacionais, provocando o esvaziamento das possibilidades de se desenvolver um ensino crítico e reflexivo em toda a sua dimensão, o que diretamente afetaria a prática em Educação Ambiental.

Assim, a composição do currículo obedece integralmente a este tipo de orientação, é composto de quatro volumes, divididos entre as seguintes áreas de conhecimento: Ciências da natureza, Linguagens e códigos, Ciências Humanas e Matemática. Conforme mostra o quadro abaixo, cada uma dessas grandes áreas compreenderia dentro de si as seguintes disciplinas específicas:

Quadro 02: Distribuição das disciplinas por área no currículo oficial do Estado de São Paulo

Linguagens e códigos:	Língua portuguesa, Língua estrangeira, Educação Física, Artes
Ciências da Natureza:	Ciências (Ensino Fundamental), Química Física e Biologia (Ensino Médio)
Ciências Humanas:	História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
Matemática:	Matemática

Fonte: elaborada pelo autor, 2016.

Esta divisão encontra-se fortemente alicerçada na inclusão do aluno no mercado de trabalho, a partir das novas demandas criadas por um modelo de sociedade que, segundo o próprio currículo, “geram um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.” (SÃO PAULO, 2008). A importância dada à inclusão do aluno no universo das TICs é visível em toda a apresentação do currículo, reforçando o caráter tecnicista que se pretende atribuir a educação, expressões como “oportunidades de inserção produtiva”, “posterga sua inserção no mundo profissional”, “aprender na escola é o ofício do aluno”, “autonomia da vida adulta e profissional” dão o tom do discurso que introduz a proposta curricular, e que estabelece, como destaca Lopes *et al* (2009), a seguinte fundamentação:

Esta se fundamenta na contextualização do currículo na sociedade contemporânea, denominada pela proposta como sociedade do conhecimento, que demanda, portanto, uma educação correspondente aos elementos que elenca como os desafios contemporâneos. Quanto a este conhecimento, a proposta se coloca a favor do currículo como espaço de cultura e que apresenta o potencial para garantir as competências necessárias

para a vida em sociedade e para a compreensão das diversas linguagens, como a das artes, da literatura e da ciência. (LOPES *et al*, 2009, p. 05).

Se a proposta curricular tem como fundamento preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, investindo o currículo do *status* de “espaço de cultura” (SÃO PAULO 2008), nos parece óbvio que ela teria de apresentar a temática ambiental como uma das mais importantes questões a serem enfrentadas, tanto local quanto globalmente, como propõe os PCN. No entanto ao definir currículo temos: “Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem”. Tal definição exclui o elemento ambiental como parte integrante da cultura e, portanto, do currículo, reduzindo a temática ambiental, como veremos adiante apenas como *eixo temático*, ou seja, como uma possibilidade de olhar sobre determinado tema ou conteúdo.

Esse direcionamento irá se confirmar quando observamos a abordagem dada à temática ambiental na distribuição dos conteúdos presentes no currículo: nos quatro volumes que compõem a proposta curricular do estado de São Paulo, a presença dos temas se dá de forma fragmentada, intercambiada dentro dos blocos de conteúdos referentes a cada disciplina, não como *tema* ou *conteúdo*, mas como proposta de abordagem, na qual não há nenhum tipo de orientação direta à forma como essa abordagem deva ocorrer, reduzindo assim o espectro de intervenção do tema às iniciativas individuais de docentes que, por motivos vários, sintam-se a vontade ou familiarizados para inserir tal abordagem em sua prática educativa cotidiana. Sobre esse aspecto, Santos & Santos (2016) analisam:

As orientações dos PCN's é que a EA deve ser trabalhada de modo transversal, contínuo e permanente em todas as disciplinas (BRASIL, 1998). Porém, o que se pode observar é que os professores das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Física e Química, por exemplo, não se sentem à vontade em tratar de temas que são, muitas vezes, distantes das suas esferas de conhecimento. Situação, muitas vezes, agravada em razão da maioria das disciplinas escolares não possuírem recursos didáticos e metodológicos para que a EA se efetive nas escolas, assim como pela carência de conhecimentos específicos sobre o tema pelo corpo docente. (SANTOS&SANTOS, 2016, p. 374).

Assim, a proposta curricular do estado de São Paulo confere à educação ambiental, um tratamento prolixo e reducionista no que concerne à sua prática educativa e as possibilidades de abordagem dos referidos temas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, impossibilitando aos mesmos compreender as conexões possíveis entre um determinado fato e as suas implicações nas demais esferas que o compõem, descaracterizando o elemento integrador que o viés ambiental traz em sua própria constituição enquanto tema transversal.

Esse tratamento pode ser evidenciado, ao observamos a visão fragmentada que a questão ambiental adquire a partir da distribuição dos blocos de conteúdos referentes às disciplinas nas quais a sua abordagem se manifeste de maneira concreta, como oportunidades *reais* de reflexão. Ou seja, consideramos que, por exemplo, o professor de Língua Portuguesa trabalhar orações subordinadas a partir de um texto que versa sobre aquecimento global, ou o professor de Matemática ou Física apresentar problemas tendo como objetos arvores ou sacos de lixo, não se constitui como prática de educação ambiental, tão pouco como estratégias de transversalidade, reforçando assim a interpretação superficial que é dada á aplicação dos referidos temas em sala de aula.

Essa ausência de subsídios identificada no currículo pode ser referendada se observarmos a estrutura de seu funcionamento. Á título de ilustração, sintetizamos a distribuição dos conteúdos da disciplina de Geografia para os ensinos fundamental e médio, conteúdo esse, a serem trabalhados nos dois ciclos que envolvem a educação básica, conforme figura abaixo:

Figura 02 – Distribuição dos conteúdos da disciplina de Geografia para o ensino fundamental e médio

ENSINO FUNDAMENTAL				
	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
5ª SÉRIE	(CARTOGRAFIA) - A paisagem - Escalas da Geografia	O mundo e sua representação - A linguagem dos mapas	(RECURSOS NATURAIS E MEIO AMBIENTE) - Os ciclos da natureza	(A PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO) - As atividades econômicas e o espaço geográfico
6ª SÉRIE	O território brasileiro	A regionalização do território brasileiro	- Densidade morfológica do Brasil - O patrimônio ambiental e a sua conservação	(CIDADES E REDES) (URBANAS) - Brasil: população e economia
7ª SÉRIE	Globalização em três tempos (descobrimos, Rev. Ind. e Rev. Tec.)	- Produção e consumo de energia	- A casa ambiental	- Geografia comparada da América
8ª SÉRIE	A produção do espaço geográfico global	(GEOPOLÍTICA) - A nova dimensão mundial	(GEOGRAFIA DAS POPULAÇÕES) - Geografia dos povos	- As redes sociais
ENSINO MÉDIO				
1ª SÉRIE	Cartografia e poder - Geopolítica do mundo contemporâneo	- Os efeitos da globalização - A economia global	- Natureza e clima ambientais	(REDES GEOGRÁFICAS E GLOBALIZAÇÃO) - Globalização e ambiente ambiental
2ª SÉRIE	- Território Brasileiro - O Brasil no sistema internacional	- Os efeitos da produção - Redes - Características urbanas	- Declínios demográficos - Dinâmicas Sociais	- Recursos naturais e gestão do território
3ª SÉRIE	- Representação do espaço mundial	- Climas de continentes	- A África no mundo global	(Geografia das redes mundiais) - Uma geografia do crime

Tomemos como objeto de análise duas situações distintas: Na 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, temos como conteúdo, o seguinte bloco de conteúdos – Os Recursos Naturais e o Meio Ambiente: Os ciclos da Natureza - esse bloco é composto dos seguintes temas a serem trabalhados em sala de aula:

- A história da Terra e os recursos naturais.
- A água e os assentamentos humanos.
- Natureza e sociedade na modelagem do relevo.
- O clima, o tempo e a vida humana. (SÃO PAULO, 2008 p. 85)

A seguir, apresentamos as habilidades a serem desenvolvidas durante o bimestre, de acordo com os temas propostos:

- Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade.
- Identificar e caracterizar diferentes formas de relevo terrestre.
- Conceituar rocha e relacionar os tipos de rocha à presença de minérios na face da Terra.
- Identificar e caracterizar as distintas esferas da Terra (litosfera, atmosfera, hidrosfera, biosfera).
- Descrever a ação da água no modelado do relevo terrestre.
- Analisar os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo.
- Descrever o movimento de rotação da Terra e identificar sua consequência na sucessão dos dias e noites.
- Descrever o movimento de translação da Terra e identificar seus efeitos na sucessão das estações do ano.
- Identificar nas diversas manifestações das estações do ano suas consequências no clima que se manifesta na escala do lugar.
- Descrever as consequências das estações do ano no conjunto das atividades humanas que se desenvolvem na escala do lugar.
- Identificar os elementos formadores do clima e os fatores que nele interferem.
- Identificar e descrever a dinâmica climática e seus ritmos, segundo os tempos da natureza e a temporalidade social. (SÃO PAULO, 2008 p. 85)

Podemos observar a partir deste exemplo, que a relação entre o bloco de conteúdos a serem trabalhados e a proposta de habilidades a serem desenvolvidas a partir desses temas, apresentam, ou melhor, *não* apresentam nenhum tipo de direcionamento destinado a produzir reflexões de caráter mais crítico em relação à temática ambiental. A única menção dada a essa possibilidade, encontra-se, curiosamente, na habilidade que faz uso do um verbo que pressupõe um exercício de reflexão: *analisar*. As demais habilidades a serem desenvolvidas pelo indivíduo fazem uso de ações que, no entendimento deste pesquisador, e em consonância com as hipóteses levantadas no presente trabalho, reforçam a ideia de uma compreensão

cartesiana e limitada das referidas temáticas: *identificar, conceituar e descrever*, situações essas que se enquadrariam na categoria de análise *primazia da técnica* e de *generalização*.

Não é o nosso intuito aqui, tecer uma crítica de ordem pedagógica ao currículo, tão pouco questionar a validade das habilidades e competências propostas, mas sim, reforçar a concepção de Carvalho (1989) de que o currículo se constitui em um elemento de ordem *política* e portanto está intimamente relacionado a um determinado projeto de poder, que carrega dentro de si uma ideologia – ideologia essa que, para se legitimar, faz uso dos diferentes instrumentos disponíveis para consolidar o seu ponto de vista. Sobre o viés político do currículo, Machado (2007) observa:

Sendo, portanto, o currículo historicamente configurado, que se sedimenta dentro de uma determinada trama cultural, econômica, política, social e escolar, sempre estará carregado 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. (MACHADO, 2007 p. 10).

Buscando ratificar a nossa perspectiva acerca da superficialidade do currículo, tomemos como referência outra situação, agora na programação do Ensino Médio, tomaremos como objeto de análise o bloco de conteúdos referentes à 1º série do Ensino Médio a serem trabalhados no 3º bimestre e que se constituem como um aprofundamento das temáticas desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, recebendo inclusive, uma denominação semelhante – Natureza e Riscos Ambientais – e é composto dos seguintes temas:

- Estruturas e formas do planeta Terra
- O relevo terrestre
- Agentes internos: os movimentos da crosta
- Agentes externos: clima e intemperismo
- Riscos de catástrofes em um mundo desigual
- A prevenção de riscos (SÃO PAULO, 2008 p. 102)

O referido bloco de conteúdos tem como objetivo, o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Identificar, em textos ou iconografias, a relatividade dos conhecimentos científicos, sua evolução linear e as rupturas revolucionárias, que alteraram o curso das ciências, notadamente na Geologia e na Geofísica.
- Reconhecer os domínios naturais como a reunião das esferas inorgânicas (litosfera, hidrosfera, atmosfera) da superfície terrestre.
- Reconhecer o meio ambiente como a soma da vida nos domínios naturais.
- Explicar processos geológicos e geofísicos constituintes da crosta terrestre responsáveis por sua dinâmica interna, nas escalas pertinentes.

- Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo terrestre por meio de marcas e constatações geológicas decorrentes de teorias científicas.
- Interpretar mapas representativos das principais áreas de risco de eventos sísmicos e vulcânicos no mundo.
- Associar padrões de desenvolvimento econômico e social às maneiras de realizar o controle preventivo de situações de risco naturais.
- Classificar as diferentes manifestações do modelado do relevo terrestre considerando as forças endógenas e exógenas que atuam no planeta.
- Identificar as formas de manifestação de fenômenos naturais na superfície terrestre segundo diversas escalas geográficas.
- Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões com vistas à prevenção de situações de risco naturais. (SÃO PAULO, 2008 p. 102).

Observamos novamente, o mesmo comportamento identificado anteriormente, com o uso de verbos pontuais (*reconhecer, identificar, selecionar*), assim como nas habilidades que pressupõem o desenvolvimento de pensamentos mais complexos (*explicar, associar, interpretar*) tais reflexões não contemplam uma abordagem mais ambiental, evidenciando uma desarticulação entre o que se propõe no título do bloco (Natureza e riscos ambientais) com os temas e assuntos propostos (Geologia, Relevo, Cartografia). Mesmo quando o currículo se propõe a abordar a temática ambiental de maneira mais específica, a superficialidade dada ao tema fica evidente: na 7ª série/8º ano do Ensino fundamental temos no 3º bimestre, o seguinte bloco de conteúdos – A crise Ambiental – e é composto dos seguintes temas:

- A apropriação desigual dos recursos naturais
- Poluição ambiental e efeito estufa
- Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável
- Alterações climáticas e desenvolvimento
- Consumo sustentável (SÃO PAULO, 2008 p. 93).

E contempla as seguintes habilidades:

- Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico relacionada a transformações naturais e à intervenção humana.
- Aplicar conceitos de recursos naturais segundo as diversas esferas da natureza (litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera).
- Identificar, por meio de gráficos ou mapas, a distribuição e a apropriação desigual dos recursos naturais.
- Identificar e analisar criticamente as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais.
- Identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da ação antrópica.

- Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a sociedade, em sua relação com condições socioambientais, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana.
- Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental.
- Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais, notadamente aqueles responsáveis pelo aumento do efeito estufa.
- Identificar, com critérios geográficos, áreas do planeta suscetíveis aos danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas. (SÃO PAULO, 2008 p. 93).

Por se tratar de um momento em que a problemática ambiental é abordada de maneira mais aprofundada, cabe aqui realizar uma análise mais contundente das habilidades propostas, assim podemos observar mais uma vez, que das nove habilidades propostas, apenas três apresentam a possibilidade de desenvolvimento de pensamentos mais complexos (*compreender, comparar, analisar*), sendo que o que se propõe a ser compreendido: a importância da água e de seu ciclo, mas não a sua mercantilização, ou os impactos de seu esgotamento em decorrência do uso inadequado.

Pretende-se que o aluno compare os diferentes documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento dos problemas ambientais, que documentos? Eles serão contextualizados historicamente? Essa comparação terá fins de se evidenciar as contradições existentes entre os diferentes discursos ambientais? Deve-se analisar de forma quantitativa e qualitativa apenas situações problemas referentes á questões atmosféricas? O quão criticamente deve-se identificar e analisar as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais?

Dando continuidade ás análises do currículo, tomaremos como referência nesse momento a disciplina de Ciências da Natureza, já que pela sua própria constituição, a mesma apresenta grande ligação com a temática do Meio Ambiente. Abaixo segue a distribuição dos conteúdos da referida disciplina nos anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídos por bimestre conforme a proposta curricular.

- A história da Terra e os recursos naturais.
- A água e os assentamentos humanos.
- Natureza e sociedade na modelagem do relevo.
- O clima, o tempo e a vida humana. (SÃO PAULO, 2008 p. 85)

A seguir, apresentamos as habilidades a serem desenvolvidas durante o bimestre, de acordo com os temas propostos:

- Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade.
- Identificar e caracterizar diferentes formas de relevo terrestre.
- Conceituar rocha e relacionar os tipos de rocha á presença de minérios na face da Terra.
- Identificar e caracterizar as distintas esferas da Terra (litosfera, atmosfera, hidrosfera, biosfera).
- Descrever a ação da água no modelado do relevo terrestre.
- Analisar os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo.
- Descrever o movimento de rotação da Terra e identificar sua consequência na sucessão dos dias e noites.
- Descrever o movimento de translação da Terra e identificar seus efeitos na sucessão das estações do ano.
- Identificar nas diversas manifestações das estações do ano suas consequências no clima que se manifesta na escala do lugar.
- Descrever as consequências das estações do ano no conjunto das atividades humanas que se desenvolvem na escala do lugar.
- Identificar os elementos formadores do clima e os fatores que nele interferem.
- Identificar e descrever a dinâmica climática e seus ritmos, segundo os tempos da natureza e a temporalidade social. (SÃO PAULO, 2008 p. 85)

Podemos observar a partir deste exemplo, que a relação entre o bloco de conteúdos a serem trabalhados e a proposta de habilidades a serem desenvolvidas a partir desses temas, apresentam, ou melhor, *não* apresentam nenhum tipo de direcionamento destinado a produzir reflexões de caráter mais crítico em relação á temática ambiental. A única menção dada a essa possibilidade, encontra-se, curiosamente, na habilidade que faz uso do um verbo que pressupõe um exercício de reflexão: *analisar*. As demais habilidades a serem desenvolvidas pelo indivíduo fazem uso de ações que, no entendimento deste pesquisador, e em consonância com as hipóteses levantadas no presente trabalho, reforçam a ideia de uma compreensão cartesiana e limitada das referidas temáticas: *identificar*, *conceituar* e *descrever*, situações essas que se enquadrariam na categoria de análise *primazia da técnica* e de *generalização*.

Não é o nosso intuito aqui, tecer uma crítica de ordem pedagógica ao currículo, tão pouco questionar a validade das habilidades e competências propostas, mas sim, reforçar a concepção de Carvalho (1989) de que o currículo se constitui em um elemento de ordem *política* e portanto está intimamente relacionado a um determinado projeto de poder, que carrega dentro de si uma ideologia – ideologia essa que, para se legitimar, faz uso dos diferentes instrumentos disponíveis para consolidar o seu ponto de vista. Sobre o viés político do currículo, Machado (2007) observa:

Sendo, portanto, o currículo historicamente configurado, que se sedimenta dentro de uma determinada trama cultural, econômica, política, social e

escolar, sempre estará carregado 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. (MACHADO, 2007 p. 10).

Buscando ratificar a nossa perspectiva acerca da superficialidade do currículo, tomemos como referência outra situação, agora na programação do Ensino Médio, tomaremos como objeto de análise o bloco de conteúdos referentes à 1ª série do Ensino Médio a serem trabalhados no 3º bimestre e que se constituem como um aprofundamento das temáticas desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, recebendo inclusive, uma denominação semelhante – Natureza e Riscos Ambientais – e é composto dos seguintes temas:

- Estruturas e formas do planeta Terra
- O relevo terrestre
- Agentes internos: os movimentos da crosta
- Agentes externos: clima e intemperismo
- Riscos de catástrofes em um mundo desigual
- A prevenção de riscos (SÃO PAULO, 2008 p. 102).

O referido bloco de conteúdos tem como objetivo, o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Identificar, em textos ou iconografias, a relatividade dos conhecimentos científicos, sua evolução linear e as rupturas revolucionárias, que alteraram o curso das ciências, notadamente na Geologia e na Geofísica.
- Reconhecer os domínios naturais como a reunião das esferas inorgânicas (litosfera, hidrosfera, atmosfera) da superfície terrestre.
- Reconhecer o meio ambiente como a soma da vida nos domínios naturais.
- Explicar processos geológicos e geofísicos constituintes da crosta terrestre responsáveis por sua dinâmica interna, nas escalas pertinentes.
- Identificar hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo terrestre por meio de marcas e constatações geológicas decorrentes de teorias científicas.
- Interpretar mapas representativos das principais áreas de risco de eventos sísmicos e vulcânicos no mundo.
- Associar padrões de desenvolvimento econômico e social às maneiras de realizar o controle preventivo de situações de risco naturais.
- Classificar as diferentes manifestações do modelado do relevo terrestre considerando as forças endógenas e exógenas que atuam no planeta.
- Identificar as formas de manifestação de fenômenos naturais na superfície terrestre segundo diversas escalas geográficas.
- Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões com vistas à prevenção de situações de risco naturais. (SÃO PAULO, 2008 p. 102).

Observamos novamente, o mesmo comportamento identificado anteriormente, com o uso de verbos pontuais (*reconhecer, identificar, selecionar*), assim como nas habilidades que pressupõem o desenvolvimento de pensamentos mais complexos (*explicar, associar, interpretar*) tais reflexões não contemplam uma abordagem mais ambiental, evidenciando uma desarticulação entre o que se propõe no título do bloco (Natureza e riscos ambientais) com os temas e assuntos propostos (Geologia, Relevo, Cartografia). Mesmo quando o currículo se propõe a abordar a temática ambiental de maneira mais específica, a superficialidade dada ao tema fica evidente: na 7ª série/8º ano do Ensino fundamental temos no 3º bimestre, o seguinte bloco de conteúdos – A crise Ambiental – e é composto dos seguintes temas:

- A apropriação desigual dos recursos naturais
- Poluição ambiental e efeito estufa
- Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável
- Alterações climáticas e desenvolvimento
- Consumo sustentável (SÃO PAULO, 2008 pág. 93).

E contempla as seguintes habilidades:

- Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico relacionada a transformações naturais e à intervenção humana.
- Aplicar conceitos de recursos naturais segundo as diversas esferas da natureza (litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera).
- Identificar, por meio de gráficos ou mapas, a distribuição e a apropriação desigual dos recursos naturais.
- Identificar e analisar criticamente as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais.
- Identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da ação antrópica.
- Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a sociedade, em sua relação com condições socioambientais, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana.
- Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental.
- Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais, notadamente aqueles responsáveis pelo aumento do efeito estufa.
- Identificar, com critérios geográficos, áreas do planeta suscetíveis aos danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas. (SÃO PAULO, 2008 pág. 93).

Por se tratar de um momento em que a problemática ambiental é abordada de maneira mais aprofundada, cabe aqui realizar uma análise mais contundente das habilidades propostas, assim podemos observar mais uma vez, que das nove habilidades propostas, apenas

três apresentam a possibilidade de desenvolvimento de pensamentos mais complexos (*compreender, comparar, analisar*), sendo que o que se propõe a ser compreendido: a importância da água e de seu ciclo, mas não a sua mercantilização, ou os impactos de seu esgotamento em decorrência do uso inadequado.

Pretende-se que o aluno compare os diferentes documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento dos problemas ambientais, que documentos? Eles serão contextualizados historicamente? Essa comparação terá fins de se evidenciar as contradições existentes entre os diferentes discursos ambientais? Deve-se analisar de forma quantitativa e qualitativa apenas situações problemas referentes á questões atmosféricas? O quão criticamente deve-se identificar e analisar as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais?

Dando continuidade ás análises do currículo, tomaremos como referência nesse momento a disciplina de Ciências da Natureza, já que pela sua própria constituição, a mesma apresenta grande ligação com a temática do Meio Ambiente. Abaixo segue a distribuição dos conteúdos da referida disciplina nos anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídos por bimestre conforme a proposta curricular.

Figura 03 – Distribuição dos conteúdos da disciplina de Ciências da Natureza para o ensino fundamental

	1º. Bimestre	2º. Bimestre	3º. Bimestre	4º. Bimestre
5ª SÉRIE / 6º ANO	Vida e Ambiente: O ambiente natural e o ambiente construído	Ciência e Tecnologia: Materiais no cotidiano e no sistema produtivo	Qualidade de vida: Qualidade de vida: a saúde individual, coletiva e ambiental	Terra e Universo: Planeta Terra: características e estrutura
6ª SÉRIE / 7º ANO	Terra e Universo: Olhando para o céu	Vida e Ambiente: Os seres vivos e a biodiversidade	Ciência e Tecnologia: Os seres vivos e a tecnologia	Saúde e Qualidade de vida: Saúde – um direito do cidadão
7ª SÉRIE / 8º ANO	Qualidade de vida: Manutenção do organismo	Vida e Ambiente: Manutenção das espécies	Terra e Universo: O planeta Terra e sua vizinhança cósmica	Ciência e Tecnologia: Energia no cotidiano e no sistema produtivo
8ª SÉRIE / 9º ANO	Ciência e Tecnologia: Constituição, interações e transformações materiais	Qualidade de vida: Coordenação das funções orgânicas e preservação do organismo	Vida e Ambiente: Relações com o ambiente	Ciência e Tecnologia - Tecnologia e sociedade: Usos tecnológicos das radiações

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Tomaremos como objeto de análise o bloco de conteúdos referentes ao eixo temático denominado Vida e Ambiente, que irá se distribuir ao longo das séries/anos conforme podemos observar no quadro acima, e que se propõe a trabalhar os conceitos relacionados à ecologia e as relações entre os seres vivos e o meio, incluindo aí o ser humano. É interessante observar como os termos *Ambiente* e *Tecnologia* não se relacionam diretamente entre os eixos temáticos, o que pressupõe uma visão compartimentada das possíveis relações existentes entre esses dois elementos, reforçando o aspecto cartesiano e de dominação do segundo sobre o primeiro, comum no discurso oficial e que reforça a presença da categoria da *primazia da técnica*.

Peguemos como exemplo o bloco de conteúdos referentes à 5ª série/6º ano e que devem ser trabalhados no 1º bimestre, esse bloco é denominado *Meio ambiente / Ambiente natural* e é composto dos seguintes temas:

- Os seres vivos e os fatores não vivos do ambiente.
- Tipos de ambiente e de especificidade, como caracterização, localização geográfica, biodiversidade, proteção e conservação dos ecossistemas brasileiros.
- O ar, a água, o solo e a interdependência dos seres vivos.
- O ciclo hidrológico do planeta.
- A formação dos solos e a produção de alimentos.
- O fluxo de energia nos ambientes e ecossistemas – transformação da energia luminosa do Sol em alimento.
- Relações alimentares – produtores, consumidores e decompositores. (SÃO PAULO, 2008b p. 38)

O referido bloco se propõe a desenvolver as seguintes habilidades:

- Construir e aplicar o conceito de que os seres vivos estão relacionados aos ambientes em que são encontrados.
 - Identificar, em ambientes (ou em textos descritivos de ambientes), elementos essenciais à manutenção da vida dos organismos que neles se desenvolvem.
 - Reconhecer, em textos ou figuras, os seres vivos e os fatores não vivos de um determinado ambiente.
 - Descrever, com base na observação de figuras e ilustrações, animais e vegetais típicos dos principais ecossistemas brasileiros: Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Cerrado, Caatinga, Pantanal, Campos Sulinos (Pampas).
 - Associar figuras ou ilustrações de animais e vegetais representativos da biodiversidade brasileira aos seus respectivos ecossistemas.
 - Reconhecer a presença, em cadeias e teias alimentares, de produtores, consumidores e decompositores.
 - Reconhecer e descrever variações na população de determinadas espécies de um ambiente, sob o impacto da extinção de determinadas populações e/ou introdução de novas espécies.

- Reconhecer causas e consequências de desequilíbrios em cadeias e teias alimentares, com base em situações descritas em textos ou ilustrações.
- Identificar as formas de obtenção de energia e o fluxo de energia nos ambientes.
- Reconhecer as transformações do estado físico da água, associando-as às respectivas mudanças de temperatura.
- Construir e aplicar o conceito de ciclo hidrológico, de maneira a interpretar os diversos caminhos da água no ambiente.
- Reconhecer e valorizar ações que promovam o uso racional da água. (SÃO PAULO, 2008b p. 39)

Mais uma vez, observamos o uso excessivo de verbos pontuais tais como *identificar*, *reconhecer* e *descrever*, que apontam para o desenvolvimento de um saber superficial acerca das temáticas propostas, mas o elemento que fica mais evidente ao considerarmos as habilidades a serem trabalhadas, consiste no sentimento de *exterioridade* do elemento humano em relação ao Meio Ambiente, ou seja, espera-se que o aluno reconheça diferentes aspectos dos ecossistemas existentes em nosso território, mas em momento algum propõe-se que ele se identifique como parte integrante dos mesmos, reforçando a presença das categoria de análise *generalização*.

Outro exemplo que podemos destacar encontra-se no bloco de conteúdos a serem trabalhados ainda na 5ª série/6º ano durante o terceiro bimestre. Agora, dentro do eixo temático *Ser humano e saúde*, temos o bloco denominado *Qualidade de vida: a saúde individual, coletiva e ambiental*, que trás os seguintes conteúdos:

Qualidade de vida:

- A saúde individual, coletiva e ambiental.

Poluição do ar e do solo: fontes e efeitos sobre a saúde.

- O que é poluição.
- Os automóveis e a poluição do ar.

A agricultura intensiva e a transformação da paisagem original.

- Agricultura convencional × agricultura orgânica.
- Defensivos agrícolas e a poluição do solo.

A poluição da água e a importância do saneamento básico.

- Tratamento da água e do esgoto.
- O uso consciente da água.
- Caracterização e prevenção de doenças transmitidas por água contaminada

A produção de resíduos e o destino dos materiais no ambiente.

- A coleta e os destinos do lixo: coleta seletiva, lixões, aterros, incineração, reciclagem e reaproveitamento de materiais.
- O consumo consciente e a importância dos 3Rs (reduzir, reutilizar e reciclar). (SÃO PAULO, 2008b p. 42).

O referido bloco se propõe a desenvolver as seguintes habilidades:

- Ler e interpretar textos científicos ou notícias sobre poluição do ar ou do solo.
- Reconhecer e/ou representar, por meio de diferentes linguagens, características de locais ou de ambientes poluídos.
- Identificar e caracterizar os principais poluentes químicos do ar, das águas e do solo, destacando seus efeitos sobre a saúde individual e coletiva.
- Identificar características da agricultura convencional e da orgânica, ressaltando as vantagens e desvantagens de cada uma dessas modalidades em relação à preservação ambiental, à saúde humana e ao atendimento à demanda por alimentos.
- Indicar e caracterizar medidas que reduzem a poluição ambiental do ar, das águas e do solo.
- Identificar e caracterizar os elementos que entram na composição do solo, reconhecendo os tipos mais adequados ao cultivo de vegetais.
- Identificar as doenças humanas transmitidas por água contaminada e as formas de preveni-las.
- Reconhecer a importância do saneamento público (tratamento da água e do esgoto) e sua relação com a prevenção e promoção da saúde.
- Identificar e caracterizar as principais fases no tratamento da água, com base em textos, esquemas ou situações experimentais.
- Reconhecer medidas que possam reduzir o consumo individual e coletivo de água.
- Identificar e caracterizar os principais métodos de coleta e de destinação do lixo.
- Identificar e argumentar sobre as vantagens e desvantagens dos principais métodos de coleta e de destinação de lixo, tendo como parâmetro a preservação ambiental e a saúde coletiva.
- Identificar as condições que facilitam (ou dificultam) o processo da reciclagem do lixo, bem como as vantagens ambientais do reaproveitamento dos materiais nele presentes. (SÃO PAULO, 2008b p.43).

Por se tratar de um momento onde a temática ambiental é tratada de forma mais aprofundada, observamos que o currículo busca compartimentar os diferentes aspectos relacionados aos impactos ambientais de acordo com a sua origem (ar, água e solo) demonstrando uma preocupação em não promover uma abordagem *integrada* dos referidos assuntos. Tal abordagem, embora possa carregar um determinado valor pedagógico, dada a série/ano em que tais assuntos são discutidos, caminha no sentido proposto por Layrargues (2006) de transformar a Educação Ambiental em atividade-fim, ou seja, podemos evidenciar sua superficialidade a partir das seguintes considerações:

- Entende-se o que é poluição atmosférica, o que a causa, mas não se discute o elemento mercadológico que envolve o domínio do transporte individual sobre o coletivo.

- Busca-se reconhecer a importância de se realizar um consumo consciente da água para o bem estar individual e coletivo, mas não o coloca como estratégia para a manutenção dos ecossistemas naturais.
- Procura-se distinguir os diferentes tipos de agricultura e elencar suas vantagens e desvantagens sem propor uma discussão sobre distribuição dos alimentos e as relações econômicas que produzem tal desigualdade.
- Propõe-se reconhecer as diferentes formas de destinação e reaproveitamento do lixo, sem necessariamente promover uma reflexão acerca dos padrões de consumo e das implicações econômicas que envolvem as diferentes destinações do lixo.

Tais questionamentos tornam-se fundamentais se considerarmos que é o currículo, o documento que orienta e direciona o trabalho desenvolvido dentro de sala de aula. Embora os exemplos apresentados acima sejam pontuais e extraídos de apenas duas das disciplinas que compõem o Currículo Oficial, não seria incoerente afirmar que, se realizássemos uma abordagem detalhada de todas as disciplinas em todos os anos/ séries, encontraríamos de maneira recorrente as desarticulações expostas nas análises realizadas acima, o que evidencia claramente o caráter *intencional* de se construir um documento que mascara dentro de si um determinado projeto de poder que é legitimado e fundamento em estratégias discursivas que primam pela sutileza e pela oficialidade com a qual são investidas.

A importância dada ao currículo nas falas da Secretaria Estadual de Educação é imensa: constantemente, os docentes da rede são orientados e condicionados a basearem toda a sua prática educativa no currículo, inclusive sofrendo sanções e ameaças por parte das equipes gestoras e demais sujeitos hierarquicamente superiores. As avaliações externas que medem o desempenho das unidades escolares (SARESP, Prova Brasil, Avaliações de Processo e Aprendizagem) são elaboradas a partir das habilidades e competências propostas pelo currículo.

Se este é então o *corpus* em que se assenta todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo, fica evidente que a temática ambiental, e as reflexões decorrentes de sua aplicação, encontram-se muito distantes de uma abordagem que promova, de acordo com a corrente Crítico-Transformadora, um saber ambiental efetivo e capaz de dar conta das demandas necessárias à superação da recorrente crise.

Concluímos então, que a temática ambiental, embora seja contemplada pelos documentos oficiais que irão estruturar a sua prática educativa, se encontra em um *limbo*

estrutural, pois não é disciplina, mas também não ocupa um *status* suficientemente relevante a ponto de ser operacionalizada como tal; não é tratada de forma superficial textualmente falando, pois se encontra presente nos textos e documentos, mas também não produz uma coerência discursiva capaz de lhe conceder uma identidade; se propõe a ser transversal, mas não recebe o tratamento interdisciplinar adequado á complexidade que sua transversalidade exige; reduzindo assim, a sua capacidade de inserção no cotidiano das práticas educativas, tanto por parte dos gestores que coordenam a máquina educativa, quanto por parte dos educadores e dos alunos, os primeiros por sentirem-se desamparados e “estranhos” ao tema, e os segundos, por conhecerem apenas o lado da estória que lhes é permitido conhecer pelo discurso dominante.

Dentro desse universo confuso de falas, o currículo, objeto que teria por função alicerçar o trabalho docente, ao invés de proporcionar subsídios para que novas práticas se desenvolvam, encerra de forma brusca as possibilidades de transformação a que ele se propõe, retirando-lhe a importância como instrumento efetivo na construção dos processos de ensino e aprendizagem. Sobre a importância do currículo como instrumento de análise dessas questões, Felício & Possani (2013) tecem um comentário elucidativo:

Sendo assim, o currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Contudo, sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que aprende e o que acontece realmente nos contextos educacionais. Assim, para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem. As práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram a ponta do iceberg de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a utopia dos seus gestores. (FELÍCIO&POSSANI, 2013 p. 131).

Se o currículo não cumpre o papel que lhe é devido, no que diz respeito á prática da Educação ambiental, quais os outros recursos disponíveis para que os sujeitos envolvidos no processo (professores e alunos) rompam com a visão reducionista e superficial que é proposta sobre o tema? Seriam os livros didáticos capazes de suprir a carência apresentada pelos documentos oficiais? Esta é, sem dúvida, uma possibilidade que acreditamos que não ser verdadeira, e que portanto, justifica a segunda etapa das análises presentes nesse trabalho.

3.6 Os livros didáticos e o PNLD

A segunda etapa da análise proposta neste trabalho se desenvolve de maneira complementar a primeira, pois se os documentos oficiais não proporcionam ou produzem possibilidades de realização de uma prática educativa em EA que contemplem os pressupostos apresentados pela corrente crítico-transformadora, é tácito avaliar se os livros e materiais didáticos utilizados em sala de aula se apresentam como um recurso que possa promover o rompimento com a cadeia de falas e discursos produzidos na esfera do poder público, atuando assim como instrumento com a capacidade de transcender a concepção fragmentada e reducionista que é propagada pelos referidos organismos. Para tanto, faz-se necessários estabelecer uma breve contextualização do sistema utilizado pelo governo para a escolha dos livros, bem como é pertinente apresentar os critérios de escolha dos mesmos, para servirem de amostragem da presente pesquisa.

Embora o Ensino Público do Estado de São Paulo tenha adotado o sistema de apostilamento desde 2012, todas as 5638 escolas estaduais ainda fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e recebem de acordo com o sistema desenvolvido pelo programa, livros didáticos para todos os níveis de Ensino (Ensino Fundamental ciclos I e II e Ensino Médio).

De acordo com o MEC, a função do PNLD é “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.” (PORTAL MEC, acesso em 21/10/2016), sendo, portanto, uma política pública que garante o acesso dos alunos das redes públicas á materiais didáticos, respeitando a autonomia das unidades da federação na gestão de seus sistemas de ensino. Os livros fornecidos pelo PNLD são escolhidos em ciclos trienais alternados, ou seja: a cada ano, um ciclo realiza a escolha, sucessivamente, respeitando a evolução escolar – séries iniciais do ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), séries finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

O processo que envolve a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas, foi implantado em 1985, e sofreu diversas adequações nos últimos anos até atingir o seu formato atual. Vale ressaltar que este trabalho não se propõe a realizar uma reflexão aprofundada sobre o PNLD, já que este não é o nosso intuito, no entanto, dois aspectos relacionados á essa política pública devem ser destacados, pois acreditamos que estes se constituem em aspectos que contribuem de maneira significativa para a corroboração da hipótese aventada na presente pesquisa: o primeiro diz respeito ao processo escolha dos livros, onde destacamos a existência

de uma pré-avaliação, realizada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, e que irão servir de base para a elaboração do *Guia do Livro Didático*, material elaborado pelo MEC e encaminhado às escolas para servir de catálogo para subsidiar as escolhas dos professores. Assim temos que, o processo de escolha das obras, embora se apresente como democrático, já que conta com a participação das equipes escolares, ocorre dentro de um universo de obras pré-selecionadas pelos “especialistas”, o que de certa maneira, condiciona a uniformização dos discursos presentes nas obras, já que estas são avaliadas de acordo com a sua adequação as propostas educacionais oficiais. Sobre essa questão, Amaral (2012) destaca:

Não obstante as alterações que sofreu o Programa, o fato de existir um Guia de orientação para a escolha suscitou entre os professores uma série de indagações. Ao mesmo tempo em que a avaliação se justifica, de acordo com o MEC, pela necessidade de assegurar a qualidade do material, pode-se questionar a pressão do mercado editorial para “aprovar” livros, uma vez que o mercado de livros didáticos gira milhões de reais por versão do PNL; a elitização da escolha dos livros que são pré-selecionados por especialistas que nunca farão uso do mesmo em sala de aula; a inadequação dos livros às Propostas pedagógicas da escola, entre outras. A partir do estabelecimento da avaliação, há uma indução para que os autores escrevam livros para o MEC, visando sua aprovação na avaliação e não, para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o mesmo nas unidades escolares. A pré-seleção realizada para a composição do Guia, já limita a autonomia do professor, que se vê induzido a escolher um livro “adequado”, na visão de agentes externos ao ambiente escolar. No início do programa de avaliação, o professor até poderia escolher um livro não recomendado, entretanto, devia assumir sozinho, perante a comunidade escolar a responsabilidade por escolher e trabalhar com um material “não recomendado”. (AMARAL, 2012 p. 1099).

O outro aspecto refere-se ao fato de que, os livros didáticos são parte integrante de uma política pública, e, portanto carregam consigo o viés ideológico correspondente aos interesses que se encontram situados na gestão da máquina pública, se constituindo em mais um recurso ou estratégia de legitimação de um determinado ponto de vista, adquirindo uma complexidade que lhe é peculiar. Sobre esse aspecto, Munakata (1998) afirma: “O livro didático, além do diálogo com a ciência de referência, atende a demandas sociais e pedagógicas diversas, como as políticas educacionais públicas, as expectativas sociais de uma formação cidadã, o currículo escolar, a metodologia de ensino-aprendizagem, o mercado editorial, dentre outras”. (MUNAKATA *apud* CAIMI, 2014). Caminhando na mesma direção, Sacristan (1995) coloca: “eles reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as

atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais”. (SACRISTÁN *apud* CAIMI, 2014).

Podemos concluir então, a partir dessa análise desses dois aspectos, que os livros didáticos, assim como os demais documentos que irão constituir o escopo da política educacional brasileira, também estarão condicionados á reprodução de uma determinada fala acerca das questões ambientais, obedecendo a um movimento vertical de adequação, que se inicia nos tratados internacionais sobre o assunto, e que tem na prática educativa, o seu território final, local onde as falas se reafirmam, se reproduzem e se legitimam.

3.7 Os critérios de escolha dos materiais analisado

Após uma breve contextualizada acerca de alguns aspectos do PNLD que consideramos relevantes para o segmento de nosso trabalho, buscaremos expor alguns argumentos que justificam a escolha de uma amostragem aleatória dos materiais didáticos: O primeiro argumento que apresentamos refere-se á hipótese levantada na fase inicial da pesquisa a qual buscamos corroborar no presente trabalho, e que se fundamenta no fato de que os materiais didáticos são parte integrante de uma proposta educativa, que se legitima enquanto discurso em todos os documentos analisados anteriormente e, portanto, apenas reproduzirão as falas hierarquicamente instituídas por eles. A sua análise prévia, realizada por “especialistas”, pertencentes ás diversas universidades publicas, que firmam convênios com o MEC para a sua realização, também reforça tal ideia, já que a entre os requisitos necessários á inclusão da obra no *Guia do Livro Didático*, encontram-se a adequação da obra aos PCN e aos DCNEM, assim como a mesma deve estar de acordo com os demais critérios estabelecidos por tais comissões, como a ausência de ideias que induzem o aluno ao erro, ou a utilização de expressões de cunho racista. Tal processo de avaliação, de acordo com Britto (2011):

Já foi acusado de elitista – por ser executado por equipes de professores universitários, sem experiência de docência na educação básica; hermético – por não haver divulgação dos pareceres produzidos e dos nomes dos pareceristas, que poderiam, inclusive, estar eticamente impedidos de proceder á avaliação, caso fossem próximos aos autores e ás editoras das obras avaliadas; excessivamente caro – pelos altos valores pagos ás universidades participantes, repassados, muitas vezes, por meios das fundações de apoio á pesquisa; ditatorial – por não contemplar a possibilidade de recurso pelos autores de obras reprovadas; enviesado – por privilegiar uma abordagem pedagógica construtivista, em detrimento de abordagens instrucionistas; subjetivo – por adotar critérios pouco claros e abertos a diferentes interpretações. (BRITTO, 2011 p. 10).

Assim, acreditamos que – apesar de a pluralidade de correntes de pensamento seja um direito da educação nacional, garantido pela LDB – todas as obras analisadas irão adotar uma estratégia discursiva homogênea, se apresentado como uma “variedade imensa de uma unidade”.

Outro aspecto que devemos destacar reside na constituição do mercado editorial para materiais didáticos, que assim como demais segmentos de mercado onde o poder público se investe da categoria de “grande cliente”, se apresenta monopolizado em poucos grupos editoriais, que controlam uma fatia substantiva do mercado, um mercado onde, ainda de acordo com Britto (2011), “...o ano letivo de 2010 ultrapassou a marca dos 110 milhões de volumes. Segundo o FNDE, naquele ano o Governo Federal investiu R\$ 577,6 milhões na compra de livros didáticos para a educação básica e R\$ 112,8 milhões na distribuição dessas obras para todo o País, por meio de pagamento à Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT)”. (BRITTO, 2011 pág. 07).

Assim, um mercado tão atrativo favorece o processo de monopolização, onde os grupos editoriais publicam diversos “rótulos”, se utilizando de diferentes editoras e títulos, mas que são produzidos por uma mesma equipe de profissionais. Sobre essa questão, Britto (2011) coloca:

Mais recentemente, um novo aspecto passou a se destacar no cenário editorial dos didáticos: passou-se da concentração em editoras de origem familiar para o oligopólio dos grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros. Assim, das dezessete empresas listadas acima, doze fazem parte de apenas seis grupos:

- a Abril, que controla a Ática, a Scipione e a Fundação Victor Civita;
 - a Santillana, que controla a Moderna e a Objetiva;
 - a IBEP, que comprou a Nacional;
 - a FTD, que comprou a Quinteto; e
 - a Ediouro, que comprou a Nova Fronteira e a Geração Editorial.
- (BRITTO, 2011 p. 12).

Poderíamos apontar uma série de outros problemas relacionados ao processo que integra a chegada desses materiais às escolas, mas o nosso foco não é discutir a política pública em si, mas sim demonstrar como o seu formato e estrutura justifica o critério de escolha das obras a serem analisadas por amostragem aleatória. Pretendemos, ao adotar esse critério, formular um quadro bastante abrangente e plural de obras, sem se prender á dados técnicos ou escolhas pautadas por análises prévias, o único elemento compartilhado pelas obras escolhidas reside no fato de que fizeram/fazem parte das obras disponíveis no PNLD de

2015, quando ocorreu o ultima escolha para o Ensino Médio, e 2016, onde tivemos a escolha dos livros para o Ensino Fundamental – Ciclo II.

Foram selecionadas 10 obras, entre o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino médio, Sendo cinco coleções de Geografia e cinco coleções de Ciências da Natureza e Biologia. A opção pelas disciplinas supracitadas pode ser justificada pela proximidade com a temática ambiental que ambas apresentam, já que são as disciplinas que possuem como objeto de estudo o planeta e a interações decorrentes da presença humana no mesmo, e, portanto, se constituem em campos do conhecimento onde a abordagem ambiental se torna mais prolífica e capaz de produzir questionamentos mais complexos, o que se espera de uma abordagem crítica do referido tema. A omissão das demais disciplinas se justifica por dois elementos simples: a impossibilidade material de se promover uma análise criteriosa de coleções específicas de cada disciplina dentro do tempo disponível para a realização do presente trabalho e as limitações técnicas em abordar temas e conteúdos de disciplinas que fogem à formação deste pesquisador, como Química, Física e Matemática, o que poderia incorrer em interpretações e equivocadas ou carentes de subsidio teórico.

A distribuição das obras por nível de ensino também obedeceu á um critério de aleatoriedade, porém com uma amostragem inversamente proporcional: foram selecionadas quatro coleções de Geografia do Ensino Médio e uma do Ensino Fundamental – Ciclo II, e na disciplina de Ciências da Natureza e Biologia, foram selecionadas quatro obras de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental – Ciclo II e uma de Biologia do Ensino Médio. Assim buscamos ressaltar as supostas diferenças de abordagem, se é que elas existem, nos diferentes níveis de ensino e dentro das duas disciplinas selecionadas, de forma a compor um panorama fértil para as análises que se seguirão. Para facilitar a compilação dos dados, desenvolvemos denominações genéricas para cada obra/coleção, que destaca a disciplina: G para Geografia e C para Ciências e Biologia, Seguida da ordem de análise (A,B,C ou D) e do nível de ensino: eF para o Ensino Fundamental e eM para o Ensino Médio.

Assim, de acordo com os critérios estabelecidos dentro da proposta da aleatoriedade, foram selecionadas as seguintes coleções, distribuídas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 03 – Obras selecionadas para análise

Disciplina	Nível de Ensino	Título/Autor/Editora/Denominação
Geografia	Ensino Fundamental Ciclo II	GAeF: Jornadas GEO - Marcelo Moraes Paula e Angela Rama – Editora Saraiva.
	Ensino Médio	GAeM: Coleção Áreas do Conhecimento – Geografia – Alice de Martini e Rogata Soares Del Galdio – IBEP.

		GBeM: Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil – Lygia Terra, Regina Araújo e Raul Borges Guimarães – Editora Moderna. GCeM: Espaço Geográfico e Globalização – Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira – Editora Scipione. GDeM: Fronteiras da Globalização – Lúcia Marina e Tércio – Editora Ática.
Ciências da Natureza e Biologia	Ensino Fundamental – Ciclo II	CAeF: Ciências – José Trivellato, Sílvia Trivellato, Marcelo Motokane, Júlio Foschini Lisboa e Carlos Kantor – Editora Quinteto. CBeF: Para Viver Juntos – Ciências da Natureza – André Catani, João Batista Aguilar, Fernando Tapajós Roselino. – Editora SM. CCeF: Projeto Apoema – Ciências – Ana Maria Pereira, Margarida Santana, Monica Waldhelm. – Ed. do Brasil. CDeF: Companhia das Ciências – Usberco, José Manoel, Educarado Schechtmann, Luiz Carlos Ferrer, Herick Martin Velloso – Ed. Saraiva.
Ciências da Natureza e Biologia	Ensino Médio	CAeM: Biologia em Contexto – José Mariano Amabis – Gilberto Rodrigues Martho - Editora Moderna.

Fonte: desenvolvido pelo autor, 2017.

3.8 A Ficha de verificação de leitura

Empreender uma análise que de conta dos objetivos propostos nesse trabalho, não é das tarefas mais fáceis; o discurso, em toda a sua versatilidade, se embrenha de maneira sutil por entre os elementos que compõem a sua estrutura real ou de acordo com Foucault (1987, 1999, 2014) seus enunciados, ou ainda como Carvalho (1989) sintetiza: “Contra essa visão de mundo, podemos invocar Foucault que aponta para a continuidade indivisível entre as práticas, os saberes e os discursos.” CARVALHO, 1989). Assim, evidenciar os elementos e estratégias discursivas presentes em um texto didático, que, pela sua própria constituição se caracteriza por apresentar uma linguagem clara, objetiva e desprovida de juízo de valores, só se torna possível se reconstruirmos o seu percurso, se retraçarmos sua trajetória, do momento em que é criado até o ponto em que se propõe a analisa-lo.

Desta forma, as leituras que realizamos anteriormente se materializam como tentativa de reconstrução desse percurso, onde procuramos estabelecer um caminho histórico, pautado por um rigor metodológico capaz de subsidiar e delimitar os elementos que buscaremos identificar nesta etapa, e que consideramos ser o cerne de um processo de legitimação de um projeto de poder, que se assenta em sua legitimidade para prosperar.

Assim a opção pela utilização da ficha de verificação de leitura como instrumento de coleta de dados se justifica pela possibilidade de complementarmos, agora com dados de ordem quantitativa, um processo que se iniciou com a leitura dos primeiros documentos

internacionais sobre a temática ambiental, onde um determinado olhar foi adotado, e é esse olhar que orienta a construção da ficha de verificação de leitura, já que de acordo com Mozzato & Grzybovski (2011) “Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação.” (MOZZATO&GRZYBOVSKI, 2011 pág.733). O que pretendemos então é promover a interpretação desses livros didáticos, a partir do olhar construído no decorrer dessa pesquisa, já que os mesmos se constituem no ponto de chegada desse trabalho, o último recurso disponível para os sujeitos envolvidos na prática educativa promoverem suas reflexões e romperem com as visões fornecidas pelo discurso oficial.

Nesse sentido, a ficha de verificação de leitura irá atuar como um “medidor de intensidade”, que buscará evidenciar em maior ou menor grau a o condicionamento das obras analisadas aos pressupostos discursivos elencados anteriormente, já que nosso caminho percorrido indica que as obras selecionadas tenderão a seguir a mesma orientação presente nos documentos oficiais, cabendo agora responder com que intensidade ou frequência essas obras “preservam as engrenagens”.

Para tanto a ficha está dividida em duas partes, na primeira temos perguntas dicotômicas (SIM/NÃO) e que buscam criar um panorama da abordagem da temática ambiental contida na obra. Para tal foram elaboradas as seguintes questões:

- 01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?
- 02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?
- 03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?
- 04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental? (links, referências bibliográficas, etc.)
- 05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

Acreditamos que estas questões abranjam de maneira suficientemente precisa a dinâmica adotada pela obra para o tratamento da questão ambiental, evidenciando a maior ou menor preocupação com a inserção da referida temática em seu conjunto, cabe lembrar que todas as obras analisadas fazem parte do PNLD e, portanto, devem estar de acordo com as propostas apresentadas pelos documentos oficiais que regulam a Educação Básica em nosso país (LDB, PCN e Currículo).

A segunda parte da ficha é composta por questões de classificação, onde pretendemos avaliar a frequência com que as categorias de análise desenvolvidas no Capítulo 01 assim como suas características, se materializam no corpo do texto, considerando a distribuição das

falas, nas possibilidades de interpretação e na disposição dos conteúdos, buscando estabelecer relações de similaridade com as estratégias discursivas encontradas nos documentos analisados anteriormente.

Para a efetivação desse exercício, procuramos realizar uma leitura atenta dos trechos onde a temática ambiental de apresenta de forma mais explícita, e também dos possíveis pontos de contato entre os conteúdos propostos pelo currículo e as possibilidades de se realizar uma abordagem mais crítica da referida temática. Dessa forma, a segunda parte da ficha de verificação de leitura foi elaborada a partir de uma escala de intensidade (Ausente, Ocasionalmente, Frequente e Intensa), uma para cada categoria de análise (Primazia da Técnica, Responsabilidade Horizontal, Generalização e Preservação das Engrenagens) sendo estruturada da seguinte maneira:

- **Ausente:** Até 05(cinco) identificações positivas.
- **Ocasionalmente:** De 06 (seis) á 10 (Dez) identificações positivas
- **Frequente:** De 11 (onze) a 15 (quinze) identificações positivas.
- **Intensa:** Acima de 15 (quinze) identificações positivas.

Nossa análise se propõe então, a seguir uma interpretação que busque apontar um panorama geral do tratamento dado pelas obras á questão ambiental, tendo como esteio, a frequência com que determinadas estratégias discursivas se materializam no desenvolvimento dos conteúdos e temas, já que nossa hipótese parte do pressuposto de que os materiais encontram-se totalmente condicionados á um determinado viés político e ideológico.

Diante das possíveis limitações apresentadas pela adoção de tal instrumento de coleta de dados, cada ficha de verificação contará também com um breve relato das percepções obtidas durante a análise das obras, onde buscaremos fazer uma descrição sintética do formato adotado pelos autores, tendo como referência as possibilidades de aplicação das mesmas na prática pedagógica. Para tanto, faremos uso do olhar docente obtido por este pesquisador ao longo de 15 anos de atuação como professor de Educação Básica para os Ensinos Fundamental e Médio, e que consideramos cruciais para o bom desenvolvimento da empreita proposta nessa etapa do trabalho.

3.9 Discussão dos Resultados

Empreender a análise de uma obra literária é sempre um desafio, empreender uma análise de uma obra literária que tem como pré-requisitos a clareza e a objetividade, mostrou-se um desafio muito mais enriquecedor do que as expectativas iniciais apontavam, e embora os resultados obtidos tenham transcendido a compartimentação pretendida dentro de uma simples ficha de leitura, ainda sim acreditamos que eles forneceram informações e impressões substanciais para a compreensão do fenômeno que nos propomos a discutir durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa.

Nosso objetivo desde o início era promover uma abordagem que fosse capaz de identificar nas obras selecionadas, a presença de um determinado “comportamento”, uma “orientação” que acreditamos se manifestar em um conjunto de ações, mecanismos e posturas – muitas vezes simples, e arriscaríamos dizer, quase casuais – que quando observados a partir de um olhar específico, indicasse a reprodução de um *enunciado*, enunciado esse que pode ser evidenciado a partir de uma análise do discurso, e foi no discurso, como ele é entendido por Foucault (1987, 1999, 2008) e Carvalho (1989), que focamos o nosso olhar. De acordo com Foucault (2008) a análise do discurso:

Mostra-se como os diferentes textos de que tratamos remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época. Cada elemento considerado é recebido como a expressão de uma totalidade à qual pertence e que o ultrapassa. Substitui-se, assim, a diversidade das coisas ditas por uma espécie de grande texto uniforme, ainda jamais articulado e que, pela primeira vez, traz à luz o que os homens haviam “querido dizer”, não apenas em suas palavras e seus textos, seus discursos e seus escritos, mas nas instituições, práticas, técnicas e objetos que produzem. (FOUCAULT, 2008 p. 134).

Assim, o referencial teórico metodológico objetivou extrair esse “querido dizer” mencionado por Foucault, essa totalidade que buscamos evidenciar ao percorrer todo o caminho histórico traçado pelo discurso ambiental, abrangendo seus diferentes níveis e instancias (internacional, nacional e educativo) e que se materializou também dentro da prática educativa em educação ambiental. As questões propostas na primeira parte da ficha destacaram as diferenças, ou seja, aquilo que nos induz a pensar que se trata de diferentes vozes abordando um mesmo tema. Na segunda etapa, que procurou medir a recorrência da presença das estratégias discursivas identificadas anteriormente, reafirmaram o caráter de totalidade atribuído aos enunciados enquanto *realidades históricas*.

Primeiramente, apresentaremos os dados obtidos na primeira parte da ficha de leitura, que foram analisados de maneira compartimentada (primeiro as coleções de geografia e posteriormente as coleções de biologia) visando estabelecer os possíveis pontos de convergência e as rupturas entre ambos. Posteriormente, faremos uma intersecção entre os mesmos, de modo a estabelecer as diferentes vozes que compõem o discurso oficial.

Geografia

As coleções de Geografia analisadas apresentaram as seguintes respostas á ficha de leitura:

- Três das cinco coleções possuíam um capítulo dedicado á temática ambiental, outras duas optaram por trazer o viés ambiental dentro de cada tema onde ele pudesse ser abordado.
- Apenas uma das coleções não fez menção aos tratados internacionais sobre o tema, curiosamente um que traz um capítulo dedicado ao meio ambiente, que aborda a temática a partir de um olhar preservacionista e fundamentada na visão de natureza enquanto recurso.
- Apenas uma das coleções procurou inserir nas abordagens relacionadas ao meio ambiente, visões alternativas à aquelas promulgadas pelo discurso ambiental oficial. Mas ao fazê-lo, adotou um tom muito mais informativo do que reflexivo.
- Três coleções se preocuparam em apresentar indicações aos alunos de materiais para aprofundamento da temática ambiental (filmes, links, leituras) as outras duas trazem somente essas indicações ao professor, no formato de recurso pedagógico.
- Uma das coleções (GBeM) apresentou um teor mais crítico em relação aos temas que envolvem o meio ambiente, apresentando o elemento econômico e político como partes essenciais da discussão ambiental. As demais se limitaram a reproduzir as falas do discurso oficial.

Pode-se perceber então que, de maneira mais ou menos intensa e fazendo uso de diferentes estratégias, as coleções de geografia abordam a temática ambiental a partir de um mesmo “receituário”: por se tratar de uma disciplina de humanidades e, portanto ter por objeto central as relações entre os homens e o espaço, aponta os problemas ambientais como relações de causa e efeito, onde o conceito de espaço geográfico (natureza modificada) se destaca,

“naturalizando” tais problemas como algo intrínseco ao processo de modificação do mesmo, desconsiderando completamente as relações homem-natureza que sofram pouca ou nenhuma modificação, como por exemplo, as comunidades tradicionais. No âmbito político, reproduz de maneira quase integral o discurso internacional, referendando a oficialidade dos sujeitos que os transmitem e atribuindo uma importância superficial aos embates relacionados ao meio ambiente, omitindo por exemplo, a ação das ONG’S e ignorando a existência de um movimento de oposição á visão adotada pelos organismos oficiais (ambientalismo).

Ciências da Natureza e Biologia

As coleções de Ciências e Biologia apresentaram os seguintes resultados:

- Duas obras apresentaram um capítulo dedicado ao meio ambiente, onde além dos conceitos de ecologia, onde são apresentadas algumas reflexões de ordem mais política associada aos conceitos de ecologia.
- Apenas uma obra faz menção aos tratados internacionais, dentro do capítulo sobre ecologia.
- Três das obras se preocuparam em apresentar, ainda que de maneira superficial, outras abordagens da temática ambiental, destacando as alternativas possíveis tais como a agroecologia, a agricultura orgânica e o ambientalismo.
- Três obras se preocuparam em indicar outras possibilidades de abordagem da temática ambiental, ainda que na forma de sugestão de leitura.
- Uma certa abordagem crítica foi identificada em três das cinco obras, mas tal abordagem se limitou aos elementos relacionados á saúde e ao bem-estar humanos.

Por se tratar de uma área do conhecimento que traz em seu nome sua orientação, ou seja, Ciências, a linguagem adotada pelos livros de ciências da Natureza e Biologia se mostrou bastante técnica, evidenciando o cartesianismo e as relações de dominação homem-natureza característicos do olhar científico. Tal postura se mostrou mais evidentes nessas coleções do que nas coleções de Geografia, o que pode ser considerado um resultado já esperado, em decorrência da própria constituição da disciplina. No entanto, essas coleções, principalmente no Ensino Fundamental II apresentaram uma tendência maior de intersecção com a temática ambiental do que a Geografia. Tal elemento se justifica por esta ter no meio ambiente natural, um de seus principais objetos de estudo.

No que concerne ao elemento de intersecção presente em todas as obras, podemos destacar o seguinte: Foi identificado como ponto comum em todas as obras analisadas, tanto de Ciências quanto de Geografia, que a temática ambiental se materializa nas coleções de maneira “acessória”, ou seja, está sempre “pendurada” nos conteúdos, na forma de *boxes*, leituras complementares, notícias e questões para debate, e nunca como o objeto central da discussão, o que entendemos como uma estratégia para a redução da importância desses elementos na construção dos diferentes saberes onde o aspecto ambiental se avoluma como possibilidade de reflexão e aprofundamento sobre o tema.

A presença das categorias de análise.

Mensurar de maneira objetiva elementos que, por sua natureza constitutiva, se manifestam subjetivamente no interior de uma determinada construção discursiva, se constituiu no maior desafio do presente trabalho: a grande quantidade de texto analisada, assim como a sua adequação ao que se pressupõe ser um texto didático, com objetivos claros a serem atingidos e que têm na clareza uma de suas características fundamentais, foram fatores que tornaram a tarefa bastante exaustiva. Mas a premissa de que os objetos que buscamos identificar se manifesta nos detalhes, nas maneiras como se faz uma determinada afirmação, ou mesmo na disposição visual das informações que corroboram tais afirmações, foi essencial para que pudéssemos “depurar” o olhar e promover de maneira rigorosa a análise proposta.

Dessa forma, optamos por compilar os dados da segunda etapa da ficha de leitura por categoria de análise proposta, objetivando assim, identificar quais delas são mais recorrentes e quais se apresentaram de maneira mais discreta, o que acreditamos contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos que buscamos compreender nesta etapa da pesquisa. Assim a sistematização dos dados apresentou os seguintes resultados:

- **Primazia da Técnica:** Essa categoria de análise se manifestou de maneira diferenciada em cada conjunto de coleções: nas obras de Geografia ela se manifestou ocasionalmente em quatro das obras analisadas, sendo que uma delas incorreu em um uso frequente dessa categoria. As características mais presentes nessas coleções foram: a supervalorização do quantitativo e a oficialidade dos sujeitos, geralmente associados á comprovação numérica (gráficos e tabelas) fornecida pelos organismos oficiais (principalmente a ONU). Nas coleções de Ciências da Natureza e Biologia, ela se

manifestou de maneira intensa em todas as obras principalmente nas categorias de oficialidade dos sujeitos e no enaltecimento da gestão, elementos considerados característicos da linguagem científica. Tal comportamento pode ser atribuído ao aspecto constituinte de cada disciplina, onde a Geografia demonstrou um ar mais “humanizado”, condizente com a sua origem enquanto disciplina da área de humanidades, e as Ciências atuando como legitimadores de uma determinada linguagem (a científica).

- **Responsabilidade Horizontal:** A responsabilidade horizontal apresentou uma presença mais discreta nas obras de Geografia, onde esteve ausente em três das coleções, surgiu ocasionalmente em uma e em apenas uma das obras ela se manifestou de maneira frequente. A principal manifestação dessa categoria nas obras de Geografia foi por meio do sentimento de unidade, sendo que na obra onde ela se manifestou de maneira frequente, pudemos identificar a presença da valorização do afetivo de maneira perceptível. Nas coleções de ciências da Natureza, onde predominaram as obras de Ensino Fundamental II, a responsabilidade horizontal se manifestou de maneira mais perceptível: se manifestou de maneira intensa em duas das obras, de maneira ocasional em outras duas e esteve ausente em uma delas. A valorização do afetivo foi a característica mais perceptível, principalmente como recurso para o enaltecimento do pronome “nosso” (nossa morada, nossas florestas, nossa saúde).
- **Generalização:** Podemos atribuir a esta categoria de análise o papel de categoria mais recorrente e mais presente em todas as coleções: surgiu de maneira intensa em duas das dez coleções, de maneira frequente em cinco das dez coleções e ocasionalmente em outras três, estando presente em todas as coleções analisadas. Por meio da omissão dos sujeitos e da abordagem global em detrimento da abordagem local, a generalização se demonstrou um eficiente recurso para a legitimação do discurso oficial. Tanto nas coleções de Geografia quanto nas coleções de Ciências da Natureza e Biologia, fica nítida a abordagem superficial aplicada às causas dos impactos ambientais, reforçando a ideia de “naturalização” dos impactos ambientais como problemas intrínsecos ao planeta Terra, e não como problemas intrínsecos a determinado modelo de organização da sociedade.

- **Preservação das Engrenagens:** Essa categoria de análise, que se constitui enquanto síntese de um processo, também se destacou por estar presente em todas as obras selecionadas, apresentando diferentes graus de intensidade (intensa em duas obras, frequente em cinco e ocasionalmente em três delas). Porém, todas as suas identificações positivas se manifestaram de maneira semelhante: através de menções equivocadas á temática ambiental (inserindo o termo meio ambiente em títulos e subtítulos, mas não abordando o tema de maneira efetiva) ou por meio da adoção indiscriminada do termo sustentável como solução definitiva para os diferentes problemas citados. Tal comportamento demonstra claramente uma intensão de “minimizar” os efeitos negativos das diferentes atividades humanas no meio ambiente, bem como objetiva elevar a sustentabilidade ao *status* de principal e único recurso para o enfrentamento das consequências negativas do modelo de apropriação dos recursos naturais adotado pelo sistema capitalístico, como se “se tornar” sustentável, bastasse em si mesmo como estratégia, tanto de ação, quanto de educação para o meio ambiente.

Após a tabulação dos dados colhidos por meio das fichas de verificação de leitura – que se encontram disponíveis na íntegra nos anexos do presente trabalho – podemos afirmar que as estratégias de legitimação de um determinado olhar acerca das temáticas ambientais se manifesta em toda a cadeia de conhecimento produzida sobre ele, ao longo das diferentes esferas e campos de poder em que se estrutura tal conhecimento, e é justamente nessa totalidade que reside a legitimação necessária para que o mesmo adquira caráter de verdade, permitindo assim sua reprodução e manutenção enquanto *realidade*, pertinente ao campo ambiental.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o momento de sua proposição, ainda na fase de projeto, o presente trabalho tinha como esteio duas hipóteses fundamentais: a primeira dizia respeito á importância da Educação Ambiental como instrumento principal para o combate á crise que se avoluma de maneira perceptível aos nossos olhos. E a segunda se referia á certeza deste pesquisador, de que a forma como ela se encontrava proposta nos modelos educativos oficiais estava longe de promover os resultados esperados para que o combate a tal crise se tornasse efetivo. Isto posto buscamos desde o inicio formular observações e afirmações que pudessem contribuir com aqueles que se entregam ao duro fardo da educação, em especial a educação ambiental, já que sabemos que o elemento educativo encontra-se em segundo plano na pauta de metas e interesses daqueles que dirigem a máquina e que são os responsáveis por “fazer acontecer” as coisas em nosso país.

Mais do que apenas contribuir, buscamos subsidiar a perspectiva de que se tal modelo de educação ambiental não funciona, não é apenas por que ele é fraco ou carece de referenciais, mas sim porque há uma *intencionalidade* em sua fraqueza: é fraco porque foi criado para ser fraco, é superficial, pois é essa a sua característica constitutiva, não produz reflexão por que refletir não se apresenta como um de seus objetivos. Assim, só podemos concluir que se a educação ambiental no ensino oficial se materializa de maneira precária, é porque os interesses que a criaram e a propagam assim o querem, e portanto ela encontra-se inserida em um *embate* entre o que ela *é* e o que ela *pode ser*.

Dentro da perspectiva do que a Educação Ambiental pode *vir a ser*, apontamos nesse momento três considerações que julgamos pertinentes, e que podem de alguma maneira contribuir para que se possa elevar a sua prática á um novo estágio, mais combativo, mais eficiente e conseqüentemente mais politico. Pois como foi dito anteriormente no Capitulo II , quando buscamos estabelecer o sentido que acreditamos ser o mais coerente para a EA, é em seu elemento *politico* que reside a sua grande força enquanto agente de transformação e enquanto esse elemento estiver adormecido, sua efetividade enquanto prática continuará a ser medíocre e superficial.

4.1 Uma relação de causa e efeito cartesiana.

A primeira consideração que apresentamos diz respeito a um determinado comportamento que observamos na etapa de leitura das obras selecionadas, e que se mostrou recorrente em todas elas: o caráter descritivo na apresentação dos problemas ambientais.

Surgindo como uma espécie de formato padrão para o tratamento desse tema, perceberemos a extrema compartimentação aplicada ao tratamento dado aos diferentes impactos ambientais provocados pelas atividades humanas, seus agentes causadores e principais consequências. Os diferentes problemas ambientais são sempre apresentados da seguinte maneira: sua descrição, agentes causadores, problemas decorrentes e possíveis soluções, quase como uma fórmula, ou como uma receita do tipo “A se misturado com B, produz C, sendo que C pode ser minimizado ou anulado se acrescentarmos D”. Esse formato, que transborda racionalidade e sistematização, reprime toda e qualquer possibilidade de se promover ou articular relações mais amplas entre o equilíbrio dos ecossistemas naturais e a interação dos mesmos com a espécie humana, como se os segundos não fossem os únicos responsáveis pelos desequilíbrios presentes no primeiro.

Ao tratar os impactos ambientais a partir desse modelo, pretende-se minimizar as possibilidades de se estabelecer relações entre diferentes problemas ambientais como parte integrante de *um único* problema, que consiste na destruição do ambiente e do planeta, ou seja, essa abordagem faz com que os sujeitos não consigam perceber, por exemplo, que o aquecimento global e o efeito estufa, produzem além do aumento da temperatura média do planeta e o derretimento das geleiras, o desmatamento, a extinção de espécies animais e vegetais, a contaminação dos mares e reservatórios de água potável entre outros impactos e desequilíbrios derivativos desse problema. Esse mesmo modelo induz o sujeito a compreender a questão do lixo apenas como um problema de armazenamento e destino, e não como uma problemática que vai muito além de uma mera questão logística.

Esse posicionamento, que investe a problemática ambiental de um teor reducionista e pontual, também se mostra eficiente na tarefa de omitir a real *responsabilidade* por tais impactos, pois lista apenas o causador direto, (a queima dos combustíveis fósseis, o uso de pesticidas, o excesso de lixo, a poluição fabril etc.) *desumanizando* os agentes, como se por trás de tais emissões ou ações não existissem indivíduos reais, que realizaram escolhas intencionais e que muito provavelmente tinham ciência dos problemas que tais escolhas pudessem acarretar.

Assim, cabe á Educação Ambiental oficial, a dura tarefa de combater um inimigo invisível, que não possui rosto ou nome, restando ao sujeito que participa do processo educativo, apenas promover mudanças em suas esferas individual e comportamental, pois sua atuação política encontra-se limitada pela ausência de um *opositor*. Esse comportamento se exacerba, quando observamos que em momento algum de nossa análise, o modelo capitalista,

e sua forma de apropriação e exploração dos recursos naturais, é mencionado como o grande responsável pelos impactos ambientais apresentados, inserindo dentro de uma ‘cortina de fumaça’ a íntima relação desse modelo com a crise que enfrentamos.

4.2 Educação ambiental: uma disciplina órfã

Outra conclusão possível de se observar após todo o caminho metodológico ter sido percorrido é a de que a Educação Ambiental não possui, dentro da estrutura educativa oficial, um *lugar* próprio de atuação e articulação: nem como *prática* (a sua realização concreta) nem como *conteúdo* (a sua realização enquanto teoria). Dentro do atual modelo educativo, organizado em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais e que tem como fundamentação o currículo, a EA recebe o *status* de tema transversal, o que a habilita a não ter lugar enquanto *conteúdo*, o que apontamos como um impedimento à sua legitimação e posterior materialização enquanto *prática*.

Em outras palavras: ao “circular” entre as disciplinas, como no caso analisado, as disciplinas de Geografia e Ciências da Natureza, a Educação Ambiental assume uma posição secundária em relação ao conteúdo principal (a Geografia ou a Ciência), o que no nosso entendimento, contribui de maneira significativa para minimizar a sua importância e capacidade de ação, já que atribui ao tema a ideia de “um olhar”, e não de “o olhar” a ser lançado sobre a questão.

Essa pequena mudança pronominal produz efeitos significativos quando analisamos a presença da Educação Ambiental nos livros e materiais didáticos, pois como mencionamos anteriormente, esse posicionamento assessorio do qual a EA é investida nesses materiais transmite as ideias de “complementar”, “alternativo”, “possibilidade”, reduzindo ao máximo as interligações entre os conceitos e conteúdos referentes a ela, e conseqüentemente, limitando o elemento reflexivo que a esse tipo de articulação requer.

Portanto, não é permitido à EA, dentro do modelo educativo atual, produzir um *lugar*, e o que Carvalho (2008) convencionou denominar-se *um endereçamento*: lugar enquanto espaço de articulação das ideias e conceitos, território próprio de produção do saber ambiental enquanto *conteúdo* (O que é? Para que serve? Como surgiu? Quais as principais correntes? Quais as diferentes visões acerca do ambiente e suas relações com o homem? A quem devemos responsabilizar pelos impactos?), esse território sempre será compartilhado com outros saberes, sempre será fragmentado em quadros complementares, prejudicando assim o

seu *endereçamento* (A quem se destina essa educação? Quais os seus objetivos? Suas estratégias? O que pretendemos com ela?).

Já enquanto *prática*, essa ausência de lugar e endereçamento se materializa na pouca ou nenhuma presença do meio ambiente nos espaços escolares, com suas arquiteturas fábrias, seu excesso de concreto e metal, e a limitação do acesso aos poucos espaços verdes que existem. O que acaba por promover um distanciamento entre a natureza estudada e a natureza vivida e experimentada pelos indivíduos que irão compor o universo do ambiente escolar e das práticas educativas.

Diante dessa perspectiva, a inclusão da Educação Ambiental como disciplina obrigatória, presente nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, como vem sendo proposto atualmente por alguns de nossos legisladores, mais concatenados com a temática ambiental, se apresenta como uma possibilidade de legitimação desse lugar, tanto conceitual quanto prático, dentro do universo escolar. Vale destacar que a recente proposta de reestruturação do Ensino Médio, que entrará em vigor nos próximos anos, não faz sequer menção à temática ambiental como disciplina obrigatória, preservando seu caráter transversal e mantendo portanto, a sua efetividade reduzida.

5.3 O “Educador Solitário”

A última, e talvez a mais importantes das considerações produzidas pela presente pesquisa diz respeito ao papel e a importância do educador como ponto de ruptura dessa lógica que coloca a Educação Ambiental em segundo plano, relegada ao papel de coadjuvante dentro da estrutura vigente. Após reconstruir o caminho histórico percorrido pela educação ambiental a partir dos discursos produzidos para a sua legitimação e efetivação, podemos afirmar que se existe um momento em toda a cadeia que possibilita o rompimento e o combate a essa visão pré-determinada, esse momento se constitui na *aula*: na prática educativa enquanto *práxis*, experiência concreta de educação que envolve diferentes indivíduos produzindo e fomentando saberes de forma coletiva e material.

Aqui farei uso de licença poética e encerrarei as minhas considerações redigindo-a em primeira pessoa, pois acima de tudo sou educador, e ao me propor a encarar esta empreita, sempre tive em mente as experiências por mim vivenciadas em sala de aula, ao longo desses quinze anos de atuação na educação básica: sou eu o sujeito político do meu ofício, sou eu que escolho atribuir valor político ao conjunto de saberes que irei desenvolver junto aos meus alunos. Sou eu que aceito o fardo de me posicionar politicamente e romper com aquilo que me

foi incumbido de dizer por aqueles que se denominam “especialistas”. Sou eu que opto por assumir o papel de *militante*, não de um partido ou causa, mas militante de um novo mundo possível, militante de um novo olhar para as coisas que são, permitindo que elas possam ser algo novo, que substitua aquilo que é velho e ultrapassado, e que busca manter as coisas como estão.

Somos nós, os educadores, que podemos e devemos romper com a visão estabelecida acerca da temática ambiental, pois somos nós que estamos lá, junto com eles (os alunos) todos os dias, somos nós que valorizamos os seus saberes, somos nós que passamos de fato a palavra, somos nós os senhores do que é dito dentro da sala de aula.

Assim qualquer alternativa que busque promover uma *revolução* na forma como se aborda a educação ambiental, qualquer alternativa que se proponha a ser mais combativa, mais crítica e portanto, mais política, deve obrigatoriamente ter no educador o seu principal instrumento de ação, pois somos que em última instância temos a autonomia para interromper a cadeia de reprodução desse conjunto de falas, que têm como principal e único objetivo, preservar as engrenagens do sistema, mantendo-o operante e com o mesmo apetite voraz que lhe é característico, e que se constitui no principal fator de redução da capacidade de resiliência do planeta Terra.

Em tempos de incertezas como o que vivemos atualmente, onde nós educadores somos acusados de doutrinadores de esquerda e aliciadores ideológicos, tempos onde determinados setores da sociedade bradam por “escolas sem partido”, tempos esses que tornam as possibilidades de um futuro mais justo e mais responsável para com os ecossistemas nos quais estamos inseridos, e obviamente par com nós mesmos, um sonho cada vez mais distante. Diante de tempos tão duros, torna-se essencial que assumamos então esse papel de doutrinadores, que transforemos nossas aulas em espaços de militância ferrenha contra a destruição do planeta, pois diante da amplitude da crise ambiental e de humanidade que vivemos hoje, temos cada vez mais a certeza de que somente uma forte militância ambiental, feita no “corpo a corpo”, será capaz de propiciar mudanças significativas na estrutura econômica vigente, á curto, médio, e longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, S. R. R. D - *Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor* - IN: *Semana da Educação, Londrina*, 1091-1103. – Londrina 2012

AZEVEDO, Sara D. R. – *Formação discursiva e discurso em Michel Foucault* – FILOGENES, Vol. 6, nº 2, 2013 – disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo>. Acesso em 30/05/2016

BAUMAN, Zygmunt - *Globalização: as consequências humanas* - tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BORGES, Rafael G. – *Identidade e Meio Ambiente: possíveis aproximações entre indigenismo e ambientalismo* – Universidade Federal de Goiás, 2010.

BOVO, M.C – *Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da ação pedagógica* – Revista Urutágua, nº 07 -2007, disponível em <http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo.html>

BRANCO, S. M – *Conflitos conceituais nos estudos sobre o Meio Ambiente* – in: *Estudos Avançados*, vol.9 nº23 São Paulo Jan./Abr. 1995.

BRASIL – *Lei nº6938 que trata da Lei Nacional do Meio Ambiente* - Congresso Nacional, 1981.

_____ – *Lei nº 9795 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental* – Congresso Nacional, 1999.

_____ – *Constituição Federal* – congresso Nacional, 1988.

_____ – *Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Ministério da Educação e do desporto, 1996.

_____ – *Parâmetros curriculares nacionais* – Ministério da Educação e do Desporto – 1998.

_____ - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* – Ministério da Educação e do Desporto, 2013.

_____ - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental* – Ministério do Meio Ambiente, 2013.

BRITTO, T. F - *O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados* – Centro de Estudos da Consultoria do Senado, Junho 2011, disponível em <http://www.senado.gov.br/conleg/centroaltosestudos1.html>.

CAIMI, F. E - *O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares* – X ANPED Sul, Outubro de 2014.

Carta da Terra – Organização das Nações Unidas, 2002.

CAPRA, Fritjof – *O ponto de Mutação* – Cultrix, 1982. Tradução de Alvaro Cabral.

CARVALHO, Isabel C M – *Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos* – dissertação de mestrado – Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro, 1989.

_____ - *Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação* - in **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____ - *O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental*. In: Sauvé, L. Orellana, I. Sato, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português).

CAVACO, Mana Helena (org.) - *A educação ambiental para o desenvolvimento: testemunhas e notícias*. – Lisboa, Escolar. 1992.

COSTA&LOUREIRO – *Educação Ambiental Crítica e interdisciplinaridade: a contribuição da Dialética Materialista na determinação conceitual* – Trabalho apresentado no VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental/EPEA na cidade de Rio Claro/SP realizado nos dias 07 a 10/7/2013.

FELICIO. H. M. S & POSSANI, L.F.P – *Análise Crítica do Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica* - Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FERNANDES, B.M – *Educação do Campo e Território Camponês no Brasil* – In **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação** Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Inkra ; MDA, 2008.

FOUCAULT, M. - *A Arqueologia do saber* - Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____ - *Microfísica do poder* – 28º Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

_____ - *A ordem do Discurso* – São Paulo, Loyola 1996.

_____ - *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* - tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo – *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M – *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório* 13. Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GALLO, Zildo – *Ethos, a grande morada humana: economia, ecologia e ética* - Itu, SP: Ottoni Editora, 2007.

GODARD, O. & HUBERT, B. - *Le développement durable et la recherche Scientifique à l'INRA*. INRA. Bilan et perspectives, 2002.

GUIMARÃES, Mauro – *Educação Ambiental Crítica in Identidades da educação ambiental brasileira* / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARÃES, M. & RODRIGUES J.M - *Algumas contribuições marxistas à Educação Ambiental (EA) crítico-transformadora* - R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 501-518, set./dez. 2011

JONAS, Hans – *O principio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica* – 1º Ed. Rio de Janeiro, Contraponto: Ed. PUC: 2006.

LAYRARGUES, P.P – *O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental*. In: LOUREIRO, C. B. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ - *A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental* – in OLAM: Ciência & Tecnologia, ano II, volume2, número 1. Abril de 2002. [Formato Eletrônico: CD-ROM].

LEONARD, A – *A historia das Coisas – Da natureza ao lixo – o que acontece com tudo o que consumimos* – Tradução de Heloisa Cardoso Mourão, Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

LIMA, G. F. C – *Educação Ambiental Crítica: do Socioambientalismo às sociedades sustentáveis* - Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LOPES, N. C *et al* - *Uma análise crítica da proposta curricular do estado de são paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder* – VII Encontro Nacional de Educação em Ciências – Florianópolis, 2009.

LOUREIRO, C. F. B – *Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária* – In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ - *Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental*. - In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Org.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006b.

MACHADO, T. M. R. - *Organização Curricular: Objetivos ou Competência e habilidades? Procurando a diferença entre 'seis e meia duzia'*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambú. 30ª Reunião Anual, 2007. v. 1. p. 1-15.

MEADOWS, Donella H.; MEADOWS, Dermis L.; RANDERS, Jorgen et al. - *Limites do crescimento : um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade* - Trad. Inès M. F. Litto. São Paulo : Perspectiva. 1972.

MILARÉ, E – *Direito do Ambiente* – 10. Ed. – São Paulo, Revista dos Tribunais, 2014.

MOEHLECKE, S - *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações* - Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MONTEFUSCO, Carla – *Desenvolvimento Sustentável: uma discussão ambiental e social* - III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

MOZZATO A.R. & GRZYBOVSKI D. - *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios* - RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011 www.anpad.org.br/rac

OLIVEIRA, L.D - *A Conferência do Rio de Janeiro - 1992 (Eco-92): Reflexões sobre a Geopolítica do Desenvolvimento Sustentável*. In: VI ENANPPAS - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2012, Belém. VI ENANPPAS - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Belém: ANPPAS / UFPA, 2012. v. 1.

PEREIRA, P.H.S - *Ética Ambiental: um dos grandes desafios do homem contemporâneo*. - In: _____ . (org. et. al.). *Atas da X Semana de Filosofia da UFSJ*. São João Del-Rei: SEGRA, 2008.

PEREIRA, P.H. S. & TERZI, A. M. - *Aspectos gerais da Lei de Educação Ambiental e a problemática da transversalidade em sua aplicação nas escolas* - In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 75, abr. 2010. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7348 Acesso em ago 2016.

RAMOS, E. C – *Educação Ambiental: Evolução histórica,, implicações teóricas e sociais. Uma avaliação Crítica* – Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR.

SANFELICE, J. L - *A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos* - Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n.18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTOS, Milton – *Tempo e espaço-mundo ou apenas tempo e espaço hegemônico?* – In: Comunicação apresentada ao seminário *O Brasil e a pós-modernidade*, 17º Encontro nacional da ANPOCS, Caxambu, MG, out/1993.

SANTOS A. G & SANTOS C.A.P – *A inserção da Educação Ambiental no Currículo Escolar* - Revista Monografias Ambientais - REMOA v. 15, n.1, jan-abr. 2016, p.369-380
Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria.

SILVA, A. C. A. B. Da - *Desigualdade social e meio ambiente: dois aspectos do mesmo processo de desenvolvimento* - In: XIV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009, Rio de Janeiro. XVI Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

SORRENTINO, et. al – *Educação ambiental como política pública* - Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

UNESCO - *Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental* - Publicação Meio Ambiente e Desenvolvimento: Documentos Oficiais. Secretaria do Meio Ambiente – Coordenadoria de Educação Ambiental. São Paulo, 1993.

VEIGA, José Ely – *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI* – Rio de Janeiro, Garammond, 2010.

VIÉGAS, A. - *A Educação Ambiental nos contextos escolares: para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva* - Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFF, Niterói. 2002.

APÊNDICES

Ficha de leitura

Título:

Autores:

Nível de Ensino:

Editora:

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental(links, referências bibliográficas, etc)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO:

Ficha de leitura - CAeF

Título: Ciências – anos finais do Ensino Fundamental II

Autores: José Trivellato, Sílvia Trivelato, Marcelo Motokane, Julio Foschini Lisboa, Carlos Cantor.

Nível de Ensino: Ensino Fundamental

Editora: Quinteto

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO:

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

- Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: A obra traz uma construção bastante sistematizada, organizada em torno dos grandes eixos temáticos propostos pelo currículo distribuindo os conteúdos da seguinte maneira: 5º série/6º ano - o planeta terra, 6º série/7º ano – os seres vivos, 7º série/8º ano – o corpo humano e na 8º série/9º ano – os materiais. A obra faz uso de uma linguagem bastante simples, que acreditamos ser correspondente ao nível de ensino, trazendo um forte material de apoio para o professor, com roteiros de estudos e planos de aula, o que demonstra uma tendência muito forte de condicionamento do trabalho do professor às orientações propostas pela obra. A temática ambiental é abordada de maneira superficial e aparece sempre nos *boxes* complementares, ou de maneira pontual, apontando os principais problemas ambientais relacionados aos elementos constituintes da biosfera. A questão do lixo é abordada quase de maneira poética, sugerindo inclusive a doação de itens que não são mais utilizados pelos alunos, o que embora bastante pertinente, não promove uma reflexão sobre a questão do consumo, não são feitas menções aos transgênicos, ou aos impactos da alimentação industrializada. Por se tratar de uma obra de ciências o elemento tecnicista e empírico é bastante significativo e se manifesta em toda a obra.

Ficha de leitura - CBeF

Título: Para viver juntos – ciências da natureza

Autores: André Catani, João Batista Aguilar, Fernando Tapajós Roselino.

Nível de Ensino: Ensino Fundamental

Editora: Edições SM

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

- Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: A coleção está organizada em torno dos eixos temáticos e segue a seguinte sequência: 5º série/6º ano - o planeta terra, 6º série/7º ano – os seres vivos, 7º série/8º ano – o corpo humano e na 8º série/9º ano – os materiais. É interessante observar a forte adequação da obra ao currículo, o que se manifesta também na presença de um “manual do professor”. A obra faz uso de uma linguagem infantilizada, lançando mão de ilustrações no lugar de fotos em vários momentos. A temática ambiental é abordada exclusivamente em textos complementares, onde são propostas discussões em grupo ou a produção de artigos de opinião. Cujo manual orienta que a resposta deve ser sempre pessoal. Transferindo o debate para os alunos onde o professor apresenta pouca capacidade de intervenção. A obra faz uso do termo sustentável de forma a indicar a utilização racional dos recursos naturais, assim como a menção aos transgênicos aponta muito mais vantagens do que desvantagens em relação a seu uso. A presença de indicações complementares se organiza de forma bastante rasa e mesmo no capítulo dedicado à Ecologia, não menciona os efeitos antrópicos no meio ambiente, nem destaca a grandeza dos impactos ambientais nos diferentes ecossistemas.

Ficha de leitura - CCeF

Título: Projeto Apoema - Ciências

Autores: Ana Maria Pereira, Margarida Santana, Mônica Waldhein

Nível de Ensino: Ensino Fundamental

Editora: Editora do Brasil

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

() SIM (X) NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

() SIM (X) NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

(X) SIM () NÃO:

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

(X) SIM () NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

(X) SIM () NÃO

- Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

() Ausente () Ocasionalmente () Frequente (X) Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

() Ausente (X) Ocasionalmente () Frequente () Intensa

C - Generalização:

() Ausente (X) Ocasionalmente () Frequente () Intensa

D - Preservação das engrenagens:

() Ausente (X) Ocasionalmente () Frequente () Intensa

RELATO: A coleção também se encontra está organizada nos eixos temáticos já mencionados anteriormente e assim como as anteriores também possui um grosso complemento de suporte pedagógico. A coleção se destaca pela grande quantidade de atividades e textos complementares ao longo dos capítulos sempre produzindo conexões pertinentes entre o saber científico e sua aplicação cotidiana e nesses momentos a questão ambiental surgiu de maneira recorrente, o que foi considerado uma surpresa agradável. Mesmo a presença de uma seção denominada “fale com o especialista!” onde são entrevistados diversos especialistas de diferentes áreas, o que evidencia a presença da *primazia da técnica*, a obra demonstrou uma proposta bem interessante de abordagem das temáticas ambientais: coloca a questão dos alimentos industrializados, da enfoque á agroecologia e agricultura orgânica, avança para o conceito de 5rs (Reciclar, Reduzir, Reutilizar, Repensar e Recusar), a obesidade entre outros temas de relevância.

Ficha de leitura - CDeF

Título: Companhia das Ciências

Autores: Usberco, José Manoel, Educaro Schechtmann, Luiz Carlos Ferrer, Herick Martin Velloso

Nível de Ensino: Ensino Fundamental

Editora: Saraiva

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO:

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

- Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: A última coleção de Ensino Fundamental se destacou pela linguagem técnica, se comparada com as demais obras, com várias referências à importância do saber científico e da experimentação para o desenvolvimento dos conteúdos. O capítulo dedicado a ecologia traz algumas ponderações acerca da temática ambiental na forma de debate e verificamos também a presença de um capítulo dedicado a discutir a questão da biotecnologia, incluindo os transgênicos, mas adota uma “neutralidade” quando trata do tema, o que evidencia a presença da *generalização*. as reflexões sobre alimentação também estão presentes, mas não é mencionada a questão dos alimentos industrializados. Assim como as demais obras, as orientações pedagógicas indicam um “padrão” para a utilização dos livros.

Ficha de leitura - CAeM

Título: Biologia em Contexto

Autores: José Mariano Amabis e Gilberto Rodrigues Martho

Nível de Ensino: Ensino Médio

Editora: Moderna

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO:

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

- Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: A única coleção de Biologia para o Ensino Médio selecionada, destacou-se por apresentar um capítulo dedicado a discutir as relações entre o homem e o Meio Ambiente a partir de uma abordagem mais política, onde foram mencionados os acordos internacionais, define o conceito de desenvolvimento sustentável e propõe – com certas limitações – o debate a respeito de perspectivas para o futuro e a possibilidade de novos modelos de relações com o meio ambiente. Apesar da abordagem mais “humanizada” no capítulo mencionado, o restante da obra se desenvolve a partir de uma perspectiva bastante conteudista, com longos trechos de texto, e o reforço, sempre que possível, do elemento científico. No entanto quando aborda a questão do lixo, adota uma postura bastante superficial, o que acaba por contradizer o que foi proposto anteriormente.

Ficha de leitura - GAeF

Título: Jornadas Geo

Autores: Marcelo Moraes Paula e Angela Roma

Nível de Ensino: Ensino Fundamental

Editora: Saraiva

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO:

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

- Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: A única obra destinada aos anos finais do Ensino Fundamental traz uma abordagem baseada nas regionalizações e estrutura o desenvolvimento dos temas a partir dos continentes, analisando suas diferentes características de maneira sistematizada. A abordagem ambiental é inserida nos diferentes subtítulos, principalmente nas temáticas que envolvem a produção e as atividades econômicas, buscando estabelecer uma relação entre economia e impactos ambientais. No entanto, as relações se tornam evidentes apenas nos subtítulos e se tornam omissas no desenvolvimento dos temas, se materializando de forma muito pontual, sem proporcionar possibilidades de reflexão ou aprofundamento. Os acordos internacionais são mencionados como parte integrante do funcionamento da Organização das Nações Unidas, o que caracteriza a presença da *primazia da técnica*. Formas alternativas de tratamento da agricultura ou do lixo são mencionadas, porém carecem de aprofundamento. A obra faz uso de uma linguagem acessível, o que pode ser justificado em decorrência do nível de ensino, mas é perceptível a adoção de um tom bastante afetivo, carregado de sentimentos, o que caracterizaria a presença da categoria de análise *responsabilidade horizontal*.

Ficha de verificação de leitura - GAeM

Título: Coleção Áreas do Conhecimento

Autores: Alice de Martini e Rogata Soares DelGaudio

Nível de Ensino: Ensino Médio

Editora: IBEP

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

• Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: A obra apresenta uma abordagem bastante cartesiana na distribuição dos conteúdos referentes ao Ensino Médio, seguindo um programa que compartimenta de forma taxativa os diferentes conhecimentos geográficos – principalmente no que concerne ao tratamento dado às questões ambientais. Em capítulo dedicado, os autores descrevem os diferentes problemas ambientais sem se preocupar em construir relações mais aprofundadas com as estruturas econômicas que os produzem, reforçando a ideia de relação de causa e efeito. Ainda no mesmo capítulo faz-se menção apenas ao protocolo de Kyoto, desconsiderando as demais conferências internacionais sobre o tema, assim como não apresenta um histórico do movimento ambiental. A obra ainda se mostrou insuficiente na abordagem de outros temas onde a abordagem ambiental se faria possível: por exemplo, não cita a agricultura orgânica ou a agroecologia como alternativas ao complexo agroindustrial ou não menciona a indústria cultural e suas relações com o consumo e a apropriação dos recursos naturais assim como não faz nem menção ao problema do lixo.

Ficha de leitura - GBeM

Título: Conexões – Estudos de Geografia geral e do Brasil

Autores: Lygia Terra, Regina Araújo, Raul Borges Guimarães

Nível de Ensino: Ensino Médio

Editora: Moderna

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO:

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

- Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: A obra, embora não apresente um capítulo dedicado à questão ambiental, traz essa esfera para dentro de toda a obra, ainda que de maneira superficial e apresentada no formato de Boxes. Organizada em eixos temáticos – sendo um para cada volume – os autores procuraram realizar uma abordagem bastante integrada dos diversos conteúdos da disciplina, proporcionando ao leitor a possibilidade de tecer relações com certa facilidade. A obra traz ainda um grande arquivo de fontes (links, vídeos e livros) que permitem um aprofundamento das discussões acerca da temática ambiental. No entanto, ela apresenta uma forte “neutralidade” quando se trata de apontar os responsáveis pelos impactos ambientais, o que ocorre com frequência em diferentes momentos, assim como faz uso excessivo de dados fornecidos pelos organismos internacionais para ilustrar suas afirmações, o que demonstra a presença das categorias de generalização e primazia da técnica.

Ficha de leitura - GCeM

Título: Geografia geral e do Brasil
Autores: Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira
Nível de Ensino: Ensino Médio
Editora: Scipione

- 01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?
 SIM NÃO
- 02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?
 SIM NÃO
- 03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?
 SIM NÃO:
- 04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?
 SIM NÃO
- 05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?
 SIM NÃO

• Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: Escrita por dois veteranos do mercado editorial de livros didáticos de geografia, a coleção traz como pontos positivos um suplemento pedagógico para orientar o trabalho docente, trazendo inclusive os mapas de competências e habilidades da disciplina, o que demonstra uma forte adequação ao currículo e as orientações oficiais. Trata-se de uma coleção bastante conceitual, beirando um forte tecnicismo no desenvolvimento dos temas (uso excessivo de tópicos, por exemplo). Traz um capítulo dedicado, onde é apresentado um resumo das principais conferências sobre a temática ambiental, bem como promove uma discussão entre consumo e impactos ambientais. Porém não realiza intersecções entre meio ambiente e demais fenômenos geográficos. Temos por exemplo a ausência de uma discussão sobre o lixo quando se trata de urbanização, bem como não são mencionados os impactos do modelo agroindustrial para o meio ambiente – a agricultura orgânica é mencionada de maneira superficial e há uma forte valorização das soluções técnicas em diversos momentos da obra.

Ficha de leitura - GDeM

Título: Fronteiras da Globalização

Autores: Lúcia Marina e Tércio

Nível de Ensino: Ensino Médio

Editora: Ática

01 – O livro possui capítulo específico para o tratamento da questão ambiental?

SIM NÃO

02 – São feitas referências aos grandes tratados oficiais acerca do tema?

SIM NÃO

03 – São apresentadas outras possibilidades de compreensão da questão ambiental, além daquela proposta pelo discurso oficial?

SIM NÃO:

04 – A obra indica caminhos para que se aprofunde na temática ambiental (links, referências bibliográficas, etc.)?

SIM NÃO

05- A obra se propõe a realizar uma abordagem crítica da temática ambiental?

SIM NÃO

- Presença das categorias de análise propostas

A - Primazia da Técnica:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

B - Responsabilidade Horizontal:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

C - Generalização:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

D - Preservação das engrenagens:

Ausente Ocasionalmente Frequente Intensa

RELATO: Outra obra escrita por veteranos dos livros didáticos, a coleção apresenta dois capítulos dedicados a temática ambiental: um abordando os elementos políticos acerca da temática (histórico, principais conferências e a importância da sustentabilidade) e outro abordando os principais problemas ambientais do Brasil. Apesar da presença desses dois momentos, o restante da obra peca ao não inserir a abordagem ambiental no desenvolvimento dos diferentes temas. Em vários momentos em que a abordagem ambiental é possível, ela simplesmente é ignorada, como nos casos da atividade agrícola e da exploração de recursos minerais. Ao invés disso ressalta-se a importância econômica de tais atividades para a manutenção dos fluxos mundiais, desconsiderando seus impactos ou omitindo novas abordagens em relação a tais atividades (tais como a agroecologia e o consumo consciente de água). Outra omissão pertinente diz respeito à questão do consumo, bem como da visão cartesiana em relação ao binômio homem-natureza. Podemos afirmar que a obra, embora se proponha no título a compreender as fronteiras da globalização, não se posiciona de forma crítica em relação ao fenômeno, evidenciando a presença de uma forte “neutralidade”, característica da *generalização* e da *preservação das engrenagens*.