

**O DISCURSO DA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL NO NEOLIBERALISMO:  
o campo social, as políticas públicas  
e reorientações possíveis**

**THE DISCOURSE OF  
ENVIRONMENTAL EDUCATION IN  
NEOLIBERALISM: the social field,  
public policies and possible  
reorientations**

**EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN  
AMBIENTAL EN EL  
NEOLIBERALISMO: el campo social,  
las políticas públicas y las posibles  
reorientaciones**

**Resumo:** A veracidade de se pensar e realizar a educação de diversas e diferentes formas traz a possibilidade de construir e delimitar perspectivas e epistemologias particulares, o que inclui a Educação Ambiental (EA) e sua insurgência com o movimento ambientalista. Contudo, as pautas reivindicadas por este movimento foram sendo incorporadas ao aparato do sistema hegemônico do neoliberalismo, apropriando discursos e conceitos que poderiam fraturar cada vez mais o sistema vigente. Nesta perspectiva, este ensaio nos conduz à reflexão da apropriação do neoliberalismo no que confere aos discursos da EA e do âmbito educacional, especificamente do currículo, para a manutenção do *status quo*. Propomos em contraposição o aprofundamento dos debates e reflexões em torno da EA crítica, da Ecologia Política e da Epistemologia Ambiental, os quais possuem potenciais de mitigação e transformação gradativa da relação sociedade-natureza. Assim, ressaltamos a essencialidade destas discussões, tendo em vista nossa relação com a natureza, a crise ambiental e as mudanças do clima, tão bem como nosso modo de produção científica.

**Palavras-chave:** Paradigma. Epistemologia Ambiental. Capitalismo.

Recebido em: 12/03/2023

Alterações precedidas em: 12/04/2023

Aceito em: 12/04/2023

Publicação em: 25/04/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.66124

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Adler Santos Garcia Costa**

Especialista em Ciências da Natureza, suas  
Tecnologias e o Mundo do Trabalho

Mestrado pela Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul, Brasil.

E-mail: [adler.sgc@gmail.com](mailto:adler.sgc@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2837-7750>

**Luiz Henrique Ortelhado Valverde**

Mestre em Ensino de Ciências

Doutorando em Ensino de Ciências pela  
Universidade Federal de Mato Grosso do  
Sul e Biólogo na Unidade de Educação  
Ambiental da Secretaria de Estado de  
Educação de Mato Grosso do Sul, Brasil.

E-mail: [luiz.valverde@ufms.br](mailto:luiz.valverde@ufms.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5332-4728>

**Marcos Vinicius Campelo Junior**

Doutor em Ensino de Ciências

Universidade Federal de Mato Grosso do  
Sul, Brasil.

E-mail: [campelogeografia@gmail.com](mailto:campelogeografia@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6501-644X>

**Como citar este artigo:**

COSTA, A.; VALVERDE, L.; CAMPELO JUNIOR, M. O discurso da educação ambiental no neoliberalismo: o campo social, as políticas públicas e reorientações possíveis. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-17, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66124>.

**Abstract:** The veracity of thinking and carrying out education in diverse and different ways brings the possibility of building and delimiting particular perspectives and epistemologies, which includes Environmental Education (EE) and its insurgency with the environmentalist movement. However, the guidelines claimed by this movement were incorporated into the apparatus of the hegemonic system of neoliberalism, appropriating discourses and concepts that could increasingly fracture the current system. In this perspective, this essay leads us to reflect on the appropriation of neoliberalism in what it confers to EE discourses and the educational scope, specifically the curriculum, for the maintenance of the status quo. In contrast, we propose the deepening of debates and reflections around critical EE, Political Ecology and Environmental Epistemology, which have potential for mitigation and gradual transformation of the society-nature relationship. Thus, we emphasize the essentiality of these discussions, in view of our relationship with nature, the environmental crisis and climate change, as well as our way scientific production.

**Keywords:** Paradigm. Environmental Epistemology. Capitalism.

**Resumen:** La veracidad de pensar y hacer educación de formas diversas y diferentes trae consigo la posibilidad de construir y delimitar miradas y epistemologías particulares, que incluye la Educación Ambiental (EA) y su insurgencia con el movimiento ambientalista. Sin embargo, los lineamientos reivindicados por este movimiento fueron incorporados al aparato del sistema hegemónico del neoliberalismo, apropiándose de discursos y conceptos que podrían fracturar cada vez más el sistema actual. En esta perspectiva, este ensayo nos lleva a reflexionar sobre la apropiación del neoliberalismo en lo que le confiere a los discursos de la EA crítica, la Ecología Política y la Epistemología Ambiental, que tienen potencialidades de mitigación y transformación gradual de la relación sociedad-naturaleza. Por lo tanto, enfatizamos la esencialidad de estas discusiones, en vista de nuestra relación con la naturaleza, la crisis ambiental y el cambio climático, así como nuestra forma de producción científica.

**Palabras clave:** Paradigma. Epistemología Ambiental. Capitalismo.

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade de se pensar e realizar a educação de diversas e diferentes formas traz a possibilidade de construir e delimitar perspectivas e epistemologias particulares destas linhas de pensamento. Com a Educação Ambiental (EA) não é diferente, a qual carrega um arcabouço teórico indispensável e essencial para constituir-se como força na luta pela hegemonia no campo social, e que venha a ser uma ferramenta de mitigação e transformação social na relação sociedade-natureza.

Conforme Loureiro (2012), a proposição de uma base teórica que permita compreender a EA numa abordagem integradora, crítica e transformadora pressupõe o entendimento da diversidade histórica desta, definindo um posicionamento consistente e distinto de outras possibilidades paradigmáticas.

O movimento ambientalista insuflou com vigor no movimento de Contracultura na década de 1960 nos Estados Unidos e Europa, reivindicando pautas ecológicas conjuntamente com pautas dos direitos humanos, antirracistas, antiguerra, do pacifismo e do movimento feminista. Tais reivindicações perpassaram problemáticas ambientais como o uso de agroquímicos, da energia nuclear, do descarte de resíduos poluidores sem controle, do desmatamento, dentre outras, e que levantaram o movimento estudantil e parte da sociedade a se organizarem em luta pela transformação paradigmática da mesma. Vale ressaltar a importância da obra “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, que trouxe reflexões relevantes naquele momento e apresentou-se como um marco para o movimento ambientalista mundial.

Conforme Loureiro (2012), o ambientalismo é um movimento plural de finalidade para com a mudança social, sendo composto por diversos atores sociais individuais e coletivos e que identificam-se como compreendem e atuam na questão ambiental, assim como em sua construção a novos padrões na relação sociedade-natureza.

A conjugação dos fatores sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, éticos e culturais se articularam na formação de uma consciência ambiental que questionava e problematizava as relações entre a sociedade e o ambiente e que promovia a emergência da questão ambiental no mundo ocidental (LIMA, 2005).

Deste modo o conceito de Campo Social, definido por Pierre Bourdieu (2004), traduz-se num espaço de luta relativamente autônomo de forças e posições sociais que, dotado de suas próprias regras e leis sociais mais ou menos específicas, embatem-se à conservação, reprodução ou transformação dos elementos culturais de representação e percepção da realidade.

Este campo conforme Bourdieu (2004), constitui-se de um espaço estruturado por agentes sociais plurais que possuem posições políticas, conceituais e discursivas em plena disputa pela definição das regras de funcionamento deste campo, o que compreende um conjunto de estratégias trabalhadas e direcionadas para manter determinado universo social em estado de conservação ou à subversão da ordem social, alternando as forças existentes entre dominantes e dominados dentro deste espaço.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a EA pode ser entendida como um subcampo derivado do campo ambientalista de caráter autônomo, sendo composto por diversos e diferentes atores e instituições sociais que compartilham um núcleo comum de normas e valores. Mediante os mesmos, tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre a questão ambiental e de suas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas para abordar as problemáticas ambientais.

A luta pela hegemonia deste campo atravessa intrinsecamente o discurso, o qual Laclau (1980) entende por “discursivo” como sendo produzido no conjunto de fenômenos da produção social de significados que uma sociedade se baseia, não considerando o discursivo como dimensão ou plano do social, mas que o constitui com o mesmo significado.

Conforme Jessop (2020), é na articulação como base da hegemonia e da construção do populismo que implica-se a discursividade (o social) e sua constituição relacional e construtiva, sendo também passível de desarticulação, nas quais as “matérias-primas” dessa construção social existem como elementos discursivos polissêmicos, antes de serem articulados como momentos específicos em determinados discursos particulares.

Assim, a constituição da EA ao longo de seu desenvolvimento histórico fez com que diferentes formas e características de concebê-la fossem surgindo, compreendendo-a como um universo multidimensional em seu campo e que conduziu a novos processos e esforços de diferenciação desse universo de conhecimentos, práticas e posições pedagógicas, epistemológicas e políticas que interpretavam as relações entre educação, sociedade, ambiente natural e construído e sustentabilidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Em decorrência da crise ambiental, acentua-se os esforços de se trabalhar a dimensão ambiental com maior ênfase e profundidade nos ambientes educativos (formais e não formais), como no processo de formação de professores, e assim também em outros segmentos da sociedade nos quais a abordagem disseminou-se, construindo-se uma gama de visões e discursos acerca da inserção, da apropriação e do uso desta dimensão na sociedade.

Esta dimensão se sobressai atualmente por meio do termo sustentabilidade (ambiental), no qual Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2017) destacam que a mesma é utilizada em atividades de diversas naturezas, como nas propostas de políticas públicas, em diretrizes oficiais e de âmbito educacional, de planejamento estratégico e de marketing, negócios, produção intelectual e até de *slogans*.

As políticas públicas de EA, como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), segundo Teixeira e Torales (2014), vêm a passos para prover a continuidade do processo de institucionalização da EA no país, bem como para reafirmar sua presença em todos os níveis de ensino. Nesse contexto se torna mais evidente a necessidade de capacitação dos professores e destaca-se o terceiro objetivo das Diretrizes que é “a formação dos docentes para a Educação Básica” (TEIXEIRA; TORALES, 2014, 128-129).

A presença da educação ambiental nas licenciaturas é a extensão do processo de retradução da crise ambiental no campo acadêmico na forma de problemática ambiental (TEIXEIRA; TORALES, 2014, p. 130). Consonante com as autoras, dentro do campo social, a produção de novos bens simbólicos e o seu valor dependem de um processo de “convencimento” por meio dos atores sociais, considerando que para o conhecimento ambiental, os pesquisadores e professores foram os responsáveis por sua trajetória pelas estruturas objetivas do campo e criando o seu pertencimento. Dentre os discursos construídos

acerca da questão ambiental, “aqueles que causam perturbação ao campo acadêmico são as reflexões sobre a reconstrução do conhecimento científico que dá forma e sentido ao campo acadêmico” (TEIXEIRA; TORALES, 2014, p. 131).

Neste sentido, Leff (2002, p. 14) propõe uma nova reconfiguração científica, da qual parte de uma racionalidade instrumental e econômica dominante para uma racionalidade ambiental, oriunda da epistemologia ambiental, a qual “muda as formas de ser no mundo na relação que o ser estabelece com o pensar, com o saber e o conhecer”.

A racionalidade ambiental, como afirma Leff (2015), constrói-se numa relação interdependente e permanente entre teoria e práxis, na qual a questão ambiental e inclusa sua problemática gnosiológica, emerge de uma problemática social generalizada que orienta o saber e a pesquisa para o campo do poder e da ação política. Ela “não só é útil para sistematizar os enunciados teóricos do discurso ambiental, mas também serve para analisar seu potencial e coerência em sua expressão no movimento ambientalista” (LEFF, 2015, p. 135-136).

Conforme Leff (2015) é necessária a reorientação das atividades acadêmicas e de pesquisa à construção da racionalidade ambiental, o que implica na incorporação do saber ambiental emergente dos paradigmas teóricos, nas práticas disciplinares de pesquisa e nos conteúdos curriculares dos programas educacionais. A utopia da construção de nova racionalidade ou do saber ambiental se encontra em cursos, projetos de pesquisa, eventos acadêmicos, currículos e outros processos educativos na universidade (TEIXEIRA; TORALES; 2014, p. 132).

Deste modo, o processo de formação humana e de inserção da dimensão ambiental, assim como a (re)formulação e desenvolvimento de novos conhecimentos perpassa, diretamente, o âmbito curricular. E por currículo Macedo (2006) entende que é necessário vê-lo como um espaço de cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação, não sendo possível contemplar as culturas numa perspectiva epistemológica, moral ou selecioná-las, sendo o mesmo um híbrido em que as culturas negociam-se com-a-diferença.

Também é considerado ao âmbito escolar a definição de currículo realizada por Saviani (2011), onde é compreendido que o “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas na escola”, evitando que apague-se a diferença entre currículo curricular e extracurricular, onde o secundário poderia tomar lugar do que é primário, “deslocando-se, em consequência para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (2011, p. 15).

Destarte, este ensaio projeta-se em realizar uma discussão acerca das abordagens discursivas que tramitam na EA e em seu campo social, assim como trazer esta discussão ao campo educacional, especificamente para o currículo, no qual é o espaço de inserção, produção e reprodução da dimensão ambiental. Ademais, é proposta uma breve reflexão no que tange à reformulação da ciência e a novas possibilidades de produção do conhecimento em contraposição aos discursos e ao sistema social e científico hegemônicos.

## 2 DISCURSOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CAMPO SOCIAL

Como afirmado por Laclau (1980), o âmbito discursivo é a própria coextensão da dimensão social e o qual constitui a sociedade como tal, o que significa que o discursivo não constitui uma superestrutura (pois é a própria condição de toda prática social), sendo de modo mais preciso, que toda prática social se constitui como tal na medida em que produz sentido.

Laclau (1980) salienta que se todo discurso possui condições específicas de produção, estas condições, mesmo com características institucionais fixas, devem ser consideradas como outros discursos. Assim, “se toda prática social é produção de sentido, e se toda produção de sentido é produção de um sistema de diferenças, o sentido de qualquer intervenção discursiva deve ser considerada como diferença face às suas condições de produção e recepção” (LACLAU, 1980, p. 87).

Girardi Jr. (2017) enfatiza, seguindo os preceitos produzidos por Bourdieu, que os discursos não são produzidos somente para serem decifrados, compreendidos e interpretados, mas são avaliados em sua forma ritualizada pelo domínio que os agentes sociais exercem sobre ele. “Por isso, a eficácia simbólica

de um discurso pode ser produzida sem que os ouvintes sequer entendam o que o orador disse: *“Belas palavras!”* (GIRARDI JR., 2017, p. 9).

Dentre os conceitos estabelecidos por Bourdieu, o poder simbólico “é o poder de fazer coisas com palavras ou imagens, o poder de fazer ver, de fazer crer e de fazer agir; de confirmar ou transformar uma visão de mundo” (GIRARDI JR., 2017, p. 10). Conforme o autor, as lutas simbólicas são marcas das lutas pela manutenção ou reposicionamento de determinado(s) discurso(s) nas mais diversas esferas do mundo social, onde os enunciados em seu interior disputam as condições de discursos legítimos, passando a serem avaliados, reconhecidos e a circular, tendo “efeitos” sociais e deixando de serem simples textos.

No campo das humanidades, a Ecologia Política conforme Lima (2009) trouxe a contribuição das ciências sociais e humanas para a reflexão no debate ecológico, até então pautado por uma leitura biologizante e despolitizada dos problemas ambientais, o qual incorporou elementos que os olhares disciplinares omitiam nas análises, tais como os modelos de desenvolvimento econômico-social; os interesses e conflitos de classe; os padrões culturais e ideológicos; e as injunções políticas dominantes na sociedade.

Com sua origem nos anos 60, consonantemente ao movimento ambientalista e como consequência dos debates avultados à época, a Ecologia Política busca uma conciliação epistemológica e metodológica entre as ciências da humanidade e as ciências naturais, assim como na “tentativa de politizar a nossa leitura das relações entre natureza e sociedade” (SOUZA, 2019, p. 100).

Segundo Souza (2019) a Ecologia Política é um campo interdisciplinar com foro cidadão e acadêmico, tendo suas origens fora deste universo e sob reflexões políticas e filosóficas cultivadas em ambientes não universitários, no meio ativista e político. Ocupa-se de “todos os processos de transformação material da natureza e produção de discursos sobre ela e seus usos, procurando realçar as relações de poder subjacentes a esses processos, em marcos histórico-geográficos-culturais concretos e específicos” (SOUZA, 2019, p. 115).

Neste contexto, como movimento social, político e histórico, o ambientalismo emerge da constatação da crise civilizacional de caráter ambiental, em decorrência das relações estabelecidas entre as sociedades modernas e a natureza, que condicionaram o desequilíbrio biosférico a partir de seu uso e apropriação de modo ilimitado e insustentável. Cada vez mais o movimento ambientalista é reconhecido como fenômeno ideológico presente nos discursos sociais e políticos da atualidade, o que promoveu a origem de diversas doutrinas e vertentes caracterizadas através de cisões político-ideológicas nas presentes sociedades modernas.

Segundo Layrargues (2002), é por meio do conceito de ideologia que estabelece-se os referenciais normativos, mitos, paradigmas, valores culturais e toda ordem de subjetividade que há na leitura e interpretação do mundo, de modo individual e coletivo.

O conceito de ideologia diz respeito à produção de sentidos explicativos, de significados derivados de uma determinada visão de mundo, que acaba se comportando como um critério de aprovação ou reprovação das condutas humanas, e como um critério de definição das redes de afinidades estabelecidas entre os parceiros e adversários em disputas políticas que envolvem o cotidiano e o destino da coletividade (LAYRARGUES, 2002, p. 169).

Como fenômeno ideológico presente e materializado em diferentes e diversos discursos sociais, o ambientalismo conforme Layrargues (2002), consistia-se de um ideário contestatório nos anos 60, acusando o sistema capitalista, o gigantismo das instituições, o lucro, o industrialismo, o consumismo, a hierarquia e suas formas de dominação, além de outros elementos responsáveis pela crise ambiental contemporânea, o que alarmou o núcleo ideológico do sistema social hegemônico, em vista do potencial subversivo da ideologia ambientalista.

Deste modo, Layrargues (2002) salienta que, como o pensamento ambientalista não nasceu pronto e finalizado, com um corpo teórico e filosófico estruturado, bem como da ocorrência do processo de ecologização da sociedade não sucedeu-se instantaneamente, o que permitiu novas releituras, debates e

incorporações conceituais sucessivas ao pensamento, fez com que a ideologia dominante pudesse se apropriar de elementos contestatórios do ambientalismo.

Assim, um dos principais termos empregados no movimento ambientalista, a sustentabilidade, teve sua conotação reconfigurada dentro de diversos discursos, onde sua “apropriação generalizada [...] dilui a própria especificidade da crise socioambiental, atrelando-a a contraditórios interesses públicos e privados que transformam as ações políticas e econômicas em discursos hegemônicos adequados e socialmente aceitos” (TEIXEIRA; AGUDO; TOZONI-REIS, 2017, p. 44).

Segundo Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2017), a ideologia da sustentabilidade evidenciou-se por se apresentar como possibilidade à resolução das problemáticas oriundas da organização societária e modo de produção capitalista, na qual o desenvolvimento sustentável originou-se como uma concepção de mundo para a qual a sustentabilidade ambiental atuasse como redentora da exploração socioambiental, apresentando formas idealistas e harmônicas de produção e desenvolvimento. Em que pese os limites dessas concepções, essa ideologia possui bases concretas que se desenvolveram por meio do processo histórico e contraditório da sociedade capitalista (TEIXEIRA; AGUDO; TOZONI-REIS, 2017, p. 47).

Leff (2015) destaca que o discurso da “sustentabilidade” luta por um desenvolvimento sustentado, sem uma justificativa rigorosa e precisa da capacidade do sistema econômico de internalizar as condições ecológicas e sociais (sustentabilidade, equidade, justiça e democracia) deste processo, chegando a ausentar-se da resolução do desequilíbrio nos processos que constituem o ambiente (regeneração da natureza, valores culturais e humanos, critérios qualitativos que definem a qualidade de vida) em valores e medições do mercado.

A partir de 1992, o discurso do desenvolvimento sustentável (DS) se tornou a expressão hegemônica no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo (LIMA, 2009). Utilizado no Relatório Brundtland de 1987 e organizado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) da Organização das Nações Unidas (ONU), o conceito fortificou-se pela necessidade do sistema capitalista “de renovar-se técnica e ideologicamente para reconquistar os níveis de produtividade e lucratividade ameaçados com a crise econômica e do Estado de bem-estar social a partir de meados da década de 1970” (LIMA, 2009, p. 157).

A retórica do desenvolvimento sustentável converteu o sentido crítico do conceito de ambiente numa proclamação de políticas neoliberais que nos levariam aos objetivos do equilíbrio ecológico e da justiça social por uma via mais eficaz: o crescimento econômico orientado pelo livre mercado. Este discurso promete alcançar seu propósito sem uma fundamentação sobre a capacidade do mercado de dar o justo valor à natureza e à cultura; de internalizar as externalidades ambientais e dissolver as desigualdades sociais; de reverter as leis da entropia e atualizar as preferências das futuras gerações (LEFF, 2015, p. 24).

O discurso do desenvolvimento sustentável, conforme Leff (2015), simplifica a complexidade dos processos naturais e dilapida as identidades culturais à assimilação de uma lógica da razão e a uma estratégia de poder para a apropriação da natureza como meio de produção e fonte de riqueza, assim como por meio dos ditames da globalização, esta operação simbólica submete as ordens do ser a uma racionalidade globalizante e homogeneizante.

No campo das ciências sociais, por vias de esclarecimento conceitual, Lenzi (2019) afirma que os conceitos de sustentabilidade e DS são passíveis de críticas, tendo em vista suas diversificadas e variadas definições, onde os mesmos, para definirem-se estavelmente, necessitam de uma interpretação assídua de sua dimensão normativa. Lenzi (2019) esclarece “que afirmar que um conceito é essencialmente contestável é dizer que os critérios de julgamento que ele expressa são abertos à contestação” (p. 102), pois a “complexidade, ao lado da dimensão moral que impregna conceitos desse tipo, dificulta o surgimento de uma visão única e consensual sobre eles” (p. 102), além de cada critério apresentar-se como multidimensional, gerando uma ramificação de conceitos cada vez mais complexa.

Segundo Lenzi (2019), enquanto a estratégia em busca da definição do conceito manteria o objetivo de definir o que é DS e enquadrá-lo numa definição específica, a estratégia discursiva limita-se em

descrever a forma pelo qual o conceito é empregado por governos, agências e atores sociais diferentes. É por esta última estratégia que manteremos nossa análise.

A estratégia de apropriação discursiva da questão ambiental por governos e grandes corporações mercadológicas através do potencial poder existente no DS incide, de modo eloquente, na necessidade de transição da sociedade à uma sociedade ecológica e sustentável, mas que ocorra em contrapartida da manutenção e de reformas setoriais das instituições públicas e privadas, como bem de seus sujeitos sociais, mantendo o *status quo*, a ideologia e o modelo de desenvolvimento social hegemônicos e dominantes do neoliberalismo, resvalando-se nas políticas públicas educacionais e suas iniciativas no âmbito escolar.

Oriunda do contexto de crise ambiental reconhecida no século XX, a Educação Ambiental (EA) estrutura-se como ferramenta pedagógica e de prática social para a qual o ser humano adotasse uma nova visão de mundo, perante a necessidade de redução e mitigação dos impactos ambientais. Levando em consideração o seu aspecto multidimensional, a luta interna de seu campo produziu diferentes modos de se enxergar e de realizar a EA, originando diferentes vertentes. Baseamo-nos nas Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira de Layrargues e Lima (2014), o qual organizam a EA em três grandes grupos: a EA conservacionista, a EA pragmática e a EA crítica.

De modo prático e discursivo a macrotendência conservacionista, de acordo com Layrargues e Lima (2014), vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização afetiva para com a natureza e na mudança comportamental do indivíduo em relação ao ambiente, baseando-se numa mudança cultural que relativize o antropocentrismo. Segundo os mesmos, expressa-se através das correntes conservacionistas, comportamentalistas, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades ao ar livre, assim como estão vinculadas às pautas verdes, de biodiversidade, unidades de conservação, biomas, turismo e experiências agroecológicas.

A macrotendência pragmática, conforme Layrargues e Lima (2014, p. 31), possui suas raízes no modo de produção e consumo do pós-guerra, “agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo”, convergindo com a “pauta marrom” urbano-industrial e com o consumo sustentável, o que representa um ajuste ao contexto neoliberal de redução Estatal, afetando o conjunto das políticas públicas.

Percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate, ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31). Para os autores, expressa-se dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável, do ecologismo de mercado e do pragmatismo contemporâneo, sendo a própria face do ambientalismo de resultados.

Layrargues e Lima (2014), abordando a macrotendência crítica, enfatizam sua sustentação na revisão crítica dos fundamentos que proporcionaram a dominação do ser humano e dos mecanismos de acúmulo do Capital, buscando enfrentar politicamente as desigualdades e a injustiça socioambiental. Esta “tende a conjugar-se com o pensamento da complexidade ao perceber que as questões contemporâneas, como é o caso da questão ambiental, não encontram respostas em soluções reducionistas” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33). Os autores destacam que a macrotendência crítica apresenta-se por meio de conceitos-chave como Democracia, Cidadania, Justiça Ambiental, Transformação Social, Conflitos, Socioambiental e outros, exibindo uma aglutinação das correntes da EA Popular, Emancipatória, Transformadora e de Gestão Ambiental.

Dada esta síntese, apresentamos nesta sequência de autores(as) publicações científicas que o discurso da EA conservacionista e pragmática vigora dentro de diferentes ordens que constituem a sociedade, tais como a educacional, econômica, cultural, ética e política: (LAYRARGUES; TORRES, 2022; RIBEIRO; MALVESTIO, 2021; MENDES; TALAMONI, 2018; BOMFIM, 2014; LOUREIRO; LIMA, 2012).

Deste modo, entendemos que no contexto hegemônico sobressai-se a predominância do discurso das macrotendências conservacionista e pragmática, assim como a evidente transição entre estas duas macrotendências, na intenção do cumprimento e do provimento para com as políticas públicas, acordos

internacionais firmados e da mensuração quantitativo-econômica dos recursos naturais no âmbito do mercado e da economia, sem colidir com as regras do livre mercado.

A macrotendência crítica que, por meio de nosso entendimento, é o ponto de chegada para uma transformação efetiva, equitativa, coletiva e socioambiental da sociedade realça-se em diferentes políticas públicas e programas nacionais/estaduais, assim como no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) e de ambientes escolares. Contudo, existem obstáculos e entraves de diferentes ordens que a mantêm teoricamente, imergindo seu potencial prático. No subcapítulo seguinte iremos nos aprofundar na educação ambiental e suas políticas públicas, assim também na apropriação curricular dentro do viés neoliberal.

### 3 O DISCURSO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Concebido na década de 1940 baseando-se em Friedrich Hayek, e colocado em prática na década de 1970 com a recessão instaurada no sistema capitalista em decorrência das crises do petróleo, Basso e Neto (2014) afirmam que qualquer governo alinhado com o neoliberalismo necessitava reduzir seus gastos com o bem estar social, no que diz respeito a gastos com a educação, saúde e fundos de pensão, buscando a estabilidade monetária e a retomada do crescimento capitalista.

Segundo Derisso e Duarte (2017), essa orientação vem se impondo no Brasil desde a década de 1990, mediante às mudanças conjunturais da chamada reestruturação produtiva do capital ao final da década de 1970, e com a retomada do liberalismo (neoliberalismo) a partir das crises do “socialismo real” e do estado de bem estar social (Welfare State). Assim, “o que se tem visto no mundo desde a década de 1970 e no Brasil, sobretudo após a década de 1990, é o domínio do poder do mercado anônimo em detrimento do poder dos trabalhadores e empresas” (BASSO; NETO, 2014, p. 3).

Basso e Neto (2014) inferem que o neoliberalismo age de modo diferente nos países latino americanos em contrapartida dos países do norte hemisférico, impondo-nos políticas de integração comercial baseadas na exportação de riquezas naturais, colaborando para a formação de um grande latifúndio e enfraquecendo suas indústrias, o que causa uma diminuição da oferta de empregos e uma necessidade de auxílio do Estado, que devido ao modelo neoliberal, deixam à margem as políticas públicas sociais.

Devido a reforma neoliberal do Estado, Derisso e Duarte (2017) enfatizam o destaque à educação pública com novas formatações e intervenções, como do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), impondo condições com base em princípios empresariais de eficiência e qualidade para a liberação de financiamento educacional para os países “em desenvolvimento”.

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das “cargas pesadas” de conhecimento (BASSO; NETO, 2014, p. 7).

O âmbito educacional é um dos principais campos que a política neoliberal internalizou-se e disseminou-se, assumindo no “discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 500).

A implementação de políticas públicas orientadas pelo neoliberalismo carregam traços em diversas leis, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no mais recente Novo Ensino Médio. No que tange aos PCNs, estas “diretrizes curriculares que regem a educação brasileira são frutos de recomendações do Banco quanto à necessidade de reformas curriculares, desta maneira, eles de certa forma uniformizaram aquilo que deve ser trabalhado nas escolas” (BASSO; NETO, 2014, p. 11).

No campo de pesquisa da Educação Ambiental (EA), Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2017) evidenciam que com a construção do campo e de sua produção teórica no Brasil, ao mesmo tempo que

tecia-se críticas aos tratados internacionais sobre meio ambiente por sua desconsideração ao campo, as diretrizes oficiais e tratados internacionais de EA eram inseridas no contexto nacional através do neoliberalismo como via do ‘discurso oficial’. As “propostas oficiais de EA que começavam a ganhar forma de políticas públicas [...] assumiram a tendência de ‘silenciar’ as denúncias que evidenciavam o modo de produção capitalista como sendo o elemento a ser combatido no enfrentamento da crise ambiental” (TEIXEIRA; AGUDO; TOZONI-REIS, 2017, p. 49).

Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2017) salientam que a partir disto as propostas dos programas de EA assumiram o ‘discurso oficial’ enquanto a representatividade das elites econômicas crescia, nos quais se baseavam na ideologia do desenvolvimento sustentável avultadas na Rio-92. Ademais, as autoras enfatizam que com esta inserção da EA na educação escolar, favoreceu-se sua regulamentação nos PCNs, assim como na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 1999, na qual conteúdos e ações foram sendo inseridos nos currículos escolares.

Contudo, Loureiro (2012) assertivamente infere que a EA constituiu-se de modo precário como política pública de educação, manifestando-se na ausência de programas e recursos financeiros para implementá-la como política social e de Estado, além de que, em sua institucionalização, ignorou-se princípios de seu fazer educativo e de diversidade e radicalidade do ambientalismo, perdendo o sentido de educação como propulsora à transformação social e civilizacional.

Mesmo como marco mais importante da EA no Brasil, Teixeira, Agudo e Tozoni-Reis (2017) exemplificam que a PNEA inseriu-se como “discurso oficial” de caráter neoliberal, mesmo que indiretamente, promovendo fundamentos e conteúdos conservadores presentes na Declaração de Estocolmo, com viés preservacionista, a qual propunha uma conciliação entre a degradação ambiental e o modo capitalista de produção, sendo a base da ideologia do desenvolvimento sustentável.

No que tange ao âmbito curricular, Tozoni-Reis e Campos (2014) declaram que para a inserção qualitativa da EA na educação básica, na perspectiva da transformação social, deve-se realizar a partir da perspectiva histórica, o que significa que mesmo a EA não sendo uma disciplina do currículo, para que ela se insira como saber sistematizado, é essencial encontrar o seu espaço nos currículos escolares. Com isso entendemos, seguindo as premissas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que o “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2011, p. 15), a qual é fundamental que, segundo Saviani (2011), através da mediação da escola, espaço de socialização e sistematização do saber, ocorra a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, bem como da cultura popular à cultura erudita.

Segundo Oliveira e Neiman (2020), entre os anos de 2017 e 2018 o Governo Federal, sob gestão de Michel Temer, propôs uma reformulação do ensino fundamental e médio, de modo a implantar uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde os temas transversais não estão contemplados explicitamente, o que inclui a EA.

Entende-se por BNCC o documento “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), além de ser uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2018, p. 8).

Partindo da premissa de que a EA não está contemplada na BNCC, em 2012 foi promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), a qual reconhece a obrigatoriedade e a relevância da EA em todas as modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2012), devendo “estar presente nos currículos de todas as disciplinas, não sendo necessária a criação de uma disciplina para a EA, pois a mesma deve ter caráter transversal, devendo ser integrada, contínua e permanente” (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020, p. 40) com outras disciplinas e atividades no âmbito escolar, promovendo a interdisciplinaridade e a formação de uma responsabilidade cidadã através da dimensão ambiental.

As DCNEA enfatizam que o atributo “ambiental” da EA constitui-se como elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, o qual mobiliza atores sociais comprometidos com

práticas político-pedagógicas transformadoras e emancipatórias, capazes de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012).

Sendo assim, a atual BNCC apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) à época carece de “menções sobre Educação Ambiental, algo que estava previsto em algumas competências nos primeiros documentos que foram produzidos e disponibilizados. Algo que aparece um pouco é em relação à sustentabilidade, mas muito pouco para a importância deste tema” (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020, p. 45-46).

Silva e Loureiro (2020) inferem que o espaço provido à EA na BNCC já vinha sendo questionado nos trabalhos de Andrade e Piccinini (2017), Santinelo, Royer e Zanatta (2016) e Wutzki e Tonso (2017), os quais afirmam que as versões anteriores da BNCC não abordavam a EA de modo crítico e com profundidade para com as questões socioambientais, o que levou a um silenciamento do que é discutido e produzido pelo campo no Brasil.

Barbosa e Oliveira (2020) também tecem uma crítica pela exclusão da EA na BNCC, o que desconsidera o processo histórico de luta do movimento ambientalista, dos povos tradicionais e de outros grupos sociais que dedicam-se às causas ambientais por meio da construção de políticas públicas que contribuam no fortalecimento da EA no Brasil. Os autores enfatizam que as questões ambientais atravessadas no documento fazem referências a termos como: consciência socioambiental; consumo responsável; conservação ambiental; diversidade ambiental; qualidade ambiental; qualidade de vida socioambiental; sustentabilidade socioambiental; degradação ambiental; e equilíbrio ambiental.

Recentemente, a ONU lançou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, contemplando em seu documento 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a serem alcançadas até o ano de 2030 pelos países membros. Silva e Loureiro (2019) afirmam que o novo discurso que a BNCC pauta, legitimando o desaparecimento da EA e substituindo-a pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)/Educação para Sustentabilidade (EpS), caracteriza-se pela apropriação da Agenda 2030 como discurso do documento, a qual não converge com a EA, e por isso sendo negligenciada.

Na versão final da BNCC a EA é citada pontualmente e uma única vez, mencionando a PNEA em sua página 19, não estando novamente presente ao longo do documento. Evidencia-se uma restrição ao caráter formativo à dimensão ambiental e sua inserção no âmbito curricular, reduzindo o aporte teórico-metodológico, pedagógico e de valores que este campo veio construindo durante décadas, o que não garante uma materialização da EA nos currículos, abrindo espaço para que o pragmatismo do desenvolvimento sustentável enrijeça-se e tome conta do campo.

A BNCC, conforme Silva e Loureiro (2019), consta de nove citações do termo *sustentabilidade* e duas de *sustentável*, pontuando em sua introdução que a educação deve promover uma sociedade mais justa e em sintonia com a preservação ambiental, destacando como modelo a ser seguido a Agenda 2030 e os 17 ODS.

Silva e Loureiro (2019) registram que tais termos, associados a componentes curriculares como Ciências e História, estão relacionados com palavras-chave (*consumo consciente, consumo responsável, bem comum e trabalho*) ausentes de explicação no decorrer do texto, mas convergentes com os pressupostos da Agenda 2030. Ademais, os mesmos sinalizam que, assim como na BNCC, onde não há ligações histórica, social, econômica e cultural que materializem soluções para a resolução das problemáticas ambientais, os ODS também omitem-se numa retórica para com o mesmo compromisso.

Segundo Barbosa e Oliveira (2020), a BNCC não oferece as mínimas condições para que os saberes da EA sejam oportunos para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos problemas socioambientais, tão quanto como está colocada sua inserção ao ambiente escolar, priorizando uma separação entre as áreas de conhecimento em graus de importância ao invés de interligá-las numa análise complexa.

No que tange à construção do documento especificamente, Cruz e Silva (2023) afirmam que como sua condução e formulação deram-se através da concepção de currículo, a proposta deveria determinar boa parte dos currículos das escolas. Ambas as autoras salientam a postura autoritária da proposta e que ignora a necessidade de autonomia dos professores, assim como restritamente prejudica o que é

considerado currículo de fato e conhecimento escolar, uma vez que busca o preenchimento de todo o espaço/tempo escolar com suas determinações.

Sendo assim, com base na devida literatura, assim como da análise particular de cada autor, sobressai-se no contexto da BNCC e em seu discurso uma promoção à construção de currículos baseados numa EA pragmática, tendo como orientação principal a Agenda 2030 e os 17 ODS, articulados através da necessidade de manutenção do mercado às pautas do desenvolvimento sustentável e da sustentabilidade, intencionando reformas setoriais e a garantia do sistema socioeconômico vigente.

#### 4 TRILHANDO À CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA

A construção de um novo modelo de educação dissociado do arremetimento neoliberal e privatista se mostra um desafio, ainda mais quando expressa-se a necessidade de um novo paradigma científico que possa orientar a elaboração de princípios, objetivos e valores na relação sociedade-natureza. Com isso, pautamo-nos em direção à EA de caráter crítica, à ecologia política e a epistemologia ambiental, dentro da perspectiva dos ditames latinoamericanos, o que contribui na reivindicação, na (re)identificação e na culturalização para com a educação a partir de nossos povos e de sua soberania.

Conforme Leff (2006) a crise ambiental emerge do modelo civilizatório da humanidade, de caráter expansivo e acumulativo do processo econômico, suplantando o princípio de escassez que traduziu-se num processo de degradação global dos recursos naturais e serviços ambientais. O autor afirma que a degradação ecológica marca a crise de civilização de uma modernidade com bases na racionalidade econômica e científica, e que tem negado a natureza como fonte de riqueza, suporte de significações sociais e raiz da co-evolução ecológico-cultural.

A crise ambiental é a crise do pensamento ocidental, da metafísica que produziu a disjunção entre o ser e o ente, que abriu o caminho à racionalidade científica e instrumental da modernidade, que produziu um mundo fragmentado e coisificado (LEFF, 2006, p. 288) em seu domínio e controle rígidos para com a natureza.

Leff (2006) salienta que os processos de degradação ecológica, de desintegração cultural e de iniquidade social, produzidos pela hipereconomização do mundo, se converteram em custo ecológico-social crescente no processo de globalização, o que fez com que as políticas de desenvolvimento sustentável procurassem interiorizar tais custos à garantia das condições ambientais de um processo de produção a longo prazo.

Neste contexto, Vieira, Campelo Junior e Zanon (2021) declaram que os movimentos de EA crítica, justiça ambiental e ecologia política constroem um processo argumentativo contínuo de ressignificação ideológica da questão ambiental, contrapondo-se às interpretações hegemônicas do fenômeno socioambiental.

Em sua construção, “a educação ambiental passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que indivíduos e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 65). Loureiro (2012) coloca que a EA não atua somente no plano das ideias, mas também no de existência, no qual o processo de conscientização caracteriza-se pela ação com conhecimento, pela capacidade de realizar-se opções e por ter compromisso com o outro e com a vida.

Loureiro e Layrargues (2013) dizem que a EA crítica busca pelo menos três situações pedagógicas:

- a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais;
- b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista;
- c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64).

Salgado e Sánchez (2021, p. 38) ressaltam o papel da EA associada com a ecologia política e a decolonialidade na América Latina, a qual deve engajar-se junto ao processo de denúncia e de posicionamento ao lado dos povos originários e de seus territórios frente ao desenvolvimento, sendo “uma ferramenta importante para desvelar os determinantes sociais dos problemas ambientais e evidenciar as relações de poder que envolvem os conflitos ambientais na América Latina”.

A pesquisa sucedida por Wanderley *et al.* (2016) retrata este cenário pois, ao realizar o levantamento das comunidades atingidas pelo crime ambiental ocasionado pela Samarco/Vale/BHP Billinton com o rompimento da barragem de Fundão em 2015, em Mariana (MG), caracteriza-se indícios de racismo ambiental pela proximidade, tendência e intensificação destas situações de risco ocorrerem em comunidades predominantemente negras. Neste caso, Wanderley (2015) exhibe que as populações das cidades, distritos e povoados atingidos constituíram-se de ao menos 60% que autodeclararam-se negros, além de, sobretudo, estas comunidades negras forem as que mais sofreram com perdas humanas e com impactos materiais, simbólicos e psicológicos.

Deste modo, expor que para além da América Latina e de seus territórios serem zonas de sacrifício, assim como de seus atores sociais manterem-se em resistência contínua, a ecologia política avulta o questionamento e a reivindicação socioambiental destes territórios e de sua gestão, sobressaindo a busca por justiça ambiental, a resolução dos conflitos ambientais, a problematização do racismo ambiental, o direito à vida, e a organização em movimentos sociais, tão bem acerca de outras temáticas importantes que abrangem o tema.

Conforme Loureiro e Layrargues (2013), o diferencial da ecologia política no que tange à economia política é de que esta não aceita a natureza como condição para produção, pois isso é inerente a qualquer análise econômica, mas sendo vista no modo como ela é qualificada. Portanto, a natureza é vista não somente como fonte de recursos, mas como ontologicamente prioritária para a existência humana, sendo aquilo que nos antecede e que de nós independe, cuja dinâmica ecológica, mesmo que por nós mediada e transformada, precisa ser reconhecida e respeitada a fim de que o modo de produção seja compatível com sua capacidade de suporte e de regeneração (FOLADORI, 2001).

A ecologia política tem o “compromisso com a denúncia de injustiças e uma recusa em se ver como um conhecimento axiologicamente neutro” (SOUZA, 2019, p. 117), o que atrelado ao âmbito educacional e à construção de uma formação humana e cidadã, consonante com a educação ambiental crítica, Loureiro e Layrargues (2013) afirmam que estes campos representam um espaço de oportunidades ao enfrentamento contra-hegemônico da realidade socioambiental, assim como na luta política por um outro modelo de sociedade, na medida que estas vertentes alinham-se numa desejável aliança teórica.

Em decorrência deste íterim, Leff (2002) aponta que a complexidade dos problemas sociais associados com as mudanças ambientais globais, abriu um pensamento da complexidade e de métodos interdisciplinares de pesquisa, articulados para compreender as múltiplas relações, causalidades e interdependências que estabelecem as diversas ordens da materialidade. O ambiente emerge como um novo potencial produtivo, resultado da articulação sinérgica da produtividade ecológica, a inovação tecnológica e a organização cultural (LEFF, 2002, p. 160).

O ambiente não é o meio que circunda espécies e as populações biológicas; é uma categoria sociológica, relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, bem como por novos potenciais produtivos (LEFF, 2002, p. 160). Assim, Leff (2002) vem delineando o saber ambiental como um saber externalizado do campo da racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade, compondo-se de saberes subjogados pela centralidade do *logos* científico.

Contrapondo-se à racionalidade econômica/capitalista, Leff (2015) desenvolve o conceito de racionalidade ambiental como possibilidade para a transição à uma sociedade ecológica, a qual requer a mobilização de processos sociais, tais como: a formação de uma consciência ecológica; o planejamento transestorial da administração pública e a participação da sociedade na gestão dos recursos ambientais; a reorganização interdisciplinar do saber na produção e aplicação do conhecimento. O autor afirma que sua possível construção passa pela desconstrução da racionalidade econômica, confrontando interesses opostos e necessitando da conciliação de objetivos comuns de diferentes atores sociais.

Conforme Leff (2015) esta categoria de racionalidade integra os princípios éticos, as bases materiais, os instrumentos técnicos/jurídicos e as ações orientadas para a gestão democrática e sustentável do desenvolvimento, convertendo-se num conceito normativo à análise da consistência dos princípios do ambientalismo em suas formações teóricas e ideológicas, das transformações institucionais e de programas governamentais necessários, bem como dos movimentos sociais para alcançar estes fins. A racionalidade ambiental se constrói e concretiza numa inter-relação permanente de teoria e práxis (LEFF, 2015, p. 135).

Deste modo, a construção desta nova racionalidade implica a:

formação de um novo saber e a integração interdisciplinar do conhecimento, para explicar o comportamento de sistemas socioambientais complexos. O *saber ambiental* problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza. Este conhecimento não se esgota na extensão dos paradigmas da ecologia para compreender a dinâmica dos processos socioambientais, nem se limita a um componente ecológico nos paradigmas atuais do conhecimento (LEFF, 2015, p. 145).

Leff (2002) afirma que o saber ambiental desenvolve-se a depender do contexto ecológico e sociocultural no qual emerge e se aplica, sendo um saber diferenciado na relação do objeto com o campo temático de cada ciência, o qual questiona e induz uma transformação desigual de seus conceitos e métodos, gerando processos transdisciplinares nos campos do conhecimento.

Como este saber está em processo de gestação, Leff (2015) endossa a busca de condições para sua legitimação ideológica, integrando os fenômenos naturais e sociais e articulando os processos materiais que conservam sua especificidade ontológica e epistemológica, sendo irredutível a um processo homologador e a um *logos* científico unificador.

Realizada estas considerações para a construção de um novo paradigma científico e de sociedade pós-moderna, o embate político é necessário em consonância com a mobilização dos movimentos sociais de luta por seus direitos e soberania, tão bem como a inclusão e expansão das atividades acadêmico-científicas para a abertura do diálogo à produção de novos objetos de conhecimento e sua aplicabilidade numa sociedade que, mediante as problemáticas climáticas e socioambientais, se encontra na beira de um colapso ecológico sem retorno e sem precedentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio avulta a necessidade de reflexões assíduas e críticas acerca dos processos discursivos em torno da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável, atentando-se às práticas adotadas pelos atores sociais hegemônicos em rearranjar o sistema capitalista de produção aos moldes sustentáveis, eximindo-se das condicionantes que nos colocaram nesta crise da sociedade.

Insistir em prerrogativas radicais se fazem necessárias, em vista da alta amplitude do desencadeamento da crise ambiental e dos processos de mudanças do clima. A inserção da EA crítica profundamente na formação ontológica humana e da dimensão ambiental, por meio dos processos educativos e do âmbito curricular, bem como da inserção da ecologia política em seu molde radical, tornaram-se premissas indispensáveis para a minimização da crise, da transição ecológica da sociedade e para a reafirmação de novos paradigmas científicos e tecnológicos.

Entrementes, a racionalidade ambiental a qual configura o saber ambiental, tender-se-ia a fazer frente à racionalidade econômica, discutindo, promovendo e construindo novos princípios, objetivos e potenciais de sustentação para a relação sociedade-natureza, permitindo a configuração de novas bases éticas e de outras ordens para a sociedade.

Somente enxergamos estas possibilidades com a mobilização da sociedade e dos movimentos sociais, com a gestão e participação política dos mais diferentes povos e com o estabelecimento de políticas públicas rígidas e eficazes em diferentes ordens, mas principalmente na educação, para a

construção de indivíduos em suas particularidades individuais e coletivas à construção de um padrão de sociedade que respeite e sustente a manutenção e a resiliência do ambiente e de seus processos ecológicos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria; PICCININI, Cláudia. Educação ambiental na base nacional comum curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2017. Disponível em: [http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0091.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf). Acesso em: 07 fev. 2023.
- BASSO, Daniela; NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 1, n. 16, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- BARBOSA, Giovani; OLIVEIRA, Caroline. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **REMEA**, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 323-335, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11000>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- BOMFIM, Vanessa. As relações entre a educação ambiental e o neoliberalismo: gestão capitalista, educação e meio ambiente um diálogo possível?. I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, São Paulo, 2014. In: **Anais...** SIPPEDS, 2014. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/#!/pos-graduacao/pp/eventos/i-sippedes/trabalhos-completos/politicas-publicas-meio-ambiente-e-sustentabilidade/>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 24 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jan. 2023.
- CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica. Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, Pré-publicação (Ahead of Print), p. 1-14, 2023.
- DERISSO, José; DUARTE, Rita. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1169-1185, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- DEVALL, Bill; SESSIONS, George. **Ecologia Profunda: Dar Prioridade à Natureza na Nossa Vida**. 3. ed. Tradução: Edições Sempre-em-Pé. Portugal: Edições Sempre-em-Pé, 2004. 290 p.
- FOLADORI, Guillermo. **Limites do desenvolvimento sustentável**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2001.
- GIRARDI JR, Liráucio. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25978>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- JESSOP, Bob. Análise crítica do discurso no pós-Marxismo de Laclau e Mouffe. Tradução: MENDER, Katiele; GRANATO, Leonardo. **Simbiótica**, Vitória, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/32606/21657>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- LACLAU, Ernesto. Populist Rupture and Discourse. **Screen Education**, 34 (Spring), 1980, p. 87-93.

- LAYRARGUES, Philippe. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: IBAMA, p. 159-196, 2002.
- LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVdYRtx/>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- LAYRARGUES, Philippe; TORRES, Ana. Por uma educação menos seletiva: reciclando conceitos em educação ambiental e resíduos sólidos. **Revbea**, São Paulo, v. 17, n. 5, p. 33-53, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/13946>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5. ed. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 239 p.
- LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Tradução: Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 555 p.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder**. 11. ed. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 496 p.
- LENZI, Cristiano. **Sociologia ambiental: risco e sustentabilidade na modernidade**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- LIMA, Gustavo. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- LIMA, Gustavo. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zptgr/?format=pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- LOUREIRO, Carlos. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012. 165 p.
- LOUREIRO, Carlos; LIMA, Maria. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Rev. Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 280-294, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1672>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- LOUREIRO, Carlos; LAYRARGUES, Philippe. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrnHRE/>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- MENDES, Carolina; TALAMONI, Jandira. Neoliberalismo e Educação Ambiental: uma leitura crítica sobre as relações público-privadas entre escolas e o agronegócio. **PRACS**, v. 11, n. 2, p. 67-87, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/158288478-Neoliberalismo-e-educacao-ambiental-uma-leitura-critica-sobre-as-relacoes-publico-privadas-entre-escolas-e-o-agronegocio.html>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- OLIVEIRA, Lucas; NEIMAN, Zysman. Educação ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revbea**, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10474>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- RIBEIRO, Maria; MALVESTIO, Anne. O ensino da temática ambiental nas instituições de ensino superior no Brasil. **Revbea**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 347-361, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11150>. Acesso em: 07 fev. 2023

- SALGADO, Stephanie; SÁNCHEZ, Celso. “Vou para o sul saltar o cerrado”: educação ambiental crítica, ecologia política e decolonialidade. In: OLIVEIRA, Carolina (coord.). **Criando desde El Sur: ecofeminismo, soberania alimentar, racismo ambiental**. Rio das Ostras, RJ: NUPEM Editora, p. 36-51, 2021.
- SANTINELO, Paulo; ROYER, Marcia; ZANATTA, Shalimar. A Educação ambiental no contexto preliminar da base nacional comum curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 11, n. 6, p. 104-115, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 551 p.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 138 p.
- SILVA, Silvana; LOUREIRO, Carlos. O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, XII, Natal, 2019. In: **Anais...** Natal: Ed. da UFRN, 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- SILVA, Silvana; LOUREIRO, Carlos. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- SOUZA, Marcelo. **Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. 350 p.
- TEIXEIRA, Lucas; AGUDO, Marcelo; TOZONI-REIS, Marília. Sustentabilidade ou “Terra de Ninguém”? - Formação de professores e educação ambiental. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. II, n. 2, p. 43-64, 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/345>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- TEIXEIRA, Cristina; TORALES, Marília. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 127-144, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38111>. Acesso em 07 fev. 2023.
- TOZONI-REIS, Marília; CAMPOS, Luciana. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 145-162, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cfc9PgJjwsyVc7wMkw4bJSz/?format=pdf>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- VIEIRA, Maria; CAMPELO JUNIOR, Marcos; ZANON, Angela. Desenvolvimento sustentável e crise ambiental: novos percursos da ecologia política. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/11069>. Acesso em: 07 fev. 2023.
- WANDERLEY, Luiz. Indícios de Racismo Ambiental na Tragédia de Mariana: resultados preliminares e nota técnica. **Relatório Preliminar**. Grupo PoEMAS, 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/poemas/files/2014/07/Wanderley-2015-Ind%C3%ADcios-de-Racismo-Ambiental-na-Trag%C3%A9dia-de-Mariana.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- WANDERLEY, Luiz; MANSUR, Maíra; MILANEZ, Bruno; PINTO, Raquel. Desastre da Samarco/Vale/BHP no Vale do Rio Doce: aspectos econômicos, políticos e socioambientais. **Ciência e Cultura**, v. 68, p. 30-35 2016. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252016000300011](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300011). Acesso em: 07 fev. 2023.
- WUTZKI, Nathalie; TONSO, Sandro. A educação ambiental e a 2ª versão preliminar da base nacional comum curricular (BNCC): uma reflexão sobre a área de ciências da natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, p. 1-9, 2017.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).