

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE BRASIL E CHILE: UM ESTUDO HISTÓRICO COMPARADO

Samia Nascimento Sulaiman<sup>1</sup>

São Paulo – Brasil – 06/05/2011

Palavras-chave: educação ambiental, reforma educacional, currículo, Brasil, Chile.

Área temática 8: estudos históricos comparados

**Resumo:** A década de 90 é marcada por reformas educacionais e a formação de currículos nacionais em diversos países da América Latina. No Brasil, em 1997, são apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais e no Chile, em 1996, os Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios da Educação Básica. Em ambos os documentos, verificamos a inclusão da temática ambiental e o conceito de transversalidade. Neste artigo, realizamos um estudo comparativo entre as propostas didático-pedagógicas do tema ambiental no currículo escolar de ambos os países, e que resgatam os referenciais da reforma educacional espanhola da década de 80, e uma análise histórico-crítica desse processo no contexto das políticas internacionais para a América Latina.

## Introdução

A preocupação com o meio ambiente tem desencadeado diversos encontros e conferências nacionais e internacionais apontando a problemática ambiental em torno do enfrentamento da exclusão social e do desenvolvimento econômico e industrial predatório. A educação ambiental emerge oficialmente, em nível mundial, na década de 1970 com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972). Desde então tem-se colocado o papel da educação para o desenvolvimento da consciência e da ação cidadã em prol do meio ambiente, do desenvolvimento social local e da qualidade de vida.

Na América Latina, a problemática ambiental ganha maior espaço na agenda política principalmente na década de 90 com a realização da Conferência do Rio, ou mais conhecida Eco-92. No evento paralelo à conferência oficial, o Fórum Global das

---

<sup>1</sup> Samia Nascimento Sulaiman é doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. Correio eletrônico: samia.sulaiman@gmail.com; telefone: 55-11-98802891.

Organizações Não Governamentais, é gestado o “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global” que se tornou o documento referência para a educação ambiental latino-americana por apontar a construção crítica de conhecimento, a dimensão política e a ação cidadã como imprescindíveis ao processo educativo ambiental.

Essa proposta vai ganhar materialidade na educação escolar de Brasil e Chile no final da mesma década por meio da formação de currículos nacionais, que tiveram a transversalidade como fundamento didático-pedagógico para a abordagem do tema ambiental. A transversalidade aponta, ao processo educativo, a construção de conhecimento sobre temas da realidade para uma reflexão crítica e formação cidadã. No entanto, destacamos que esse avanço na concepção de educação forjou-se dentro de um processo de implementação de reformas educacionais na América Latina que passava por um período de modernização dos governos democráticos e reestruturação da economia aos mercados internacionais (TIRAMONTI, 1997).

Para analisar esse processo, recorreremos ao referencial teórico-metodológico do campo da Educação Comparada. Desde o século XIX, buscava-se comparar os sistemas nacionais de ensino (especialmente europeus) e levantar “boas práticas” a serem copiadas e seguidas. No século XX, esse campo de estudo ganha status de ciência com maior sistematização e organicidade e seus resultados passaram a ser utilizados como orientação para a tomada de decisões políticas e para as reformas dos sistemas educativos (BONITATIBUS, 1989).

No entanto, nos anos 90, a América Latina foi palco de “prescrições educativas internacionais” sem a contribuição da investigação comparada regional. Processo esse articulado com as políticas dos organismos internacionais de empréstimos para os países da região que alteraram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial (ROSAR; KRAWCZYK, 2001).

Sem que haja uma correspondência mecânica entre o estilo ou modelo econômico adotado e o sistema educacional, Weingberg (1984, p. 18) afirma que “isso permite repensar tanto o significado como o alcance do processo educacional, por outro, consciente de estabelecer novas relações, permite determinar projeções, analisar conseqüências, mediatas ou imediatas”.

Segundo as recomendações de organismos internacionais, como a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) da Organização das Nações Unidas (ONU) e

o Banco Mundial, as medidas educativas são entendidas como inversão de capital, sob a teoria do capital humano, e, para a América Latina, devem ser focalizadas na ampliação de uma educação básica, chamada educação inclusiva ou *Educação para Todos*, como é nomeado o programa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) de 1990.

No século XIX, o período entre o ciclo independentista e a vinculação da economia latino-americana aos mercados internacionais foi marcada por lutas armadas e guerras civis e centrou-se na criação do Estado, por meio do monopólio da força e de uma estrutura administrativa elementar que explica a exclusão das massas populares das decisões políticas e a baixa prioridade atribuída à educação. Os analfabetos conquistaram o direito ao voto, no Chile, durante o governo de Eduardo Frei Montava (1964-1970) e, no Brasil, apenas a partir da Constituição Federativa de 1988.

Diante desse cenário, a igualdade de acesso à educação tornou-se um dos princípios a guiar o serviço educativo, e essa convicção e meta têm marcado a evolução dos sistemas escolares da América Latina durante todo o século XX (GARCIA-HUIDOBRO, 2010). No entanto, outras questões como qualidade de ensino, formação de recursos humanos e desenvolvimento econômico entraram em pauta, e os ajustes estruturais de políticas neoliberais motivaram diversas reformas educacionais nos países latino-americanos.

Este trabalho apresenta um estudo histórico-comparado, em especial da década de 90, sobre a inserção do tema “meio ambiente” nos currículos nacionais de Brasil e Chile. Dentro dos princípios da pesquisa qualitativa, com base documental e revisão bibliográfica, realizamos uma análise sobre a contribuição do conceito de transversalidade, contido nesses currículos, para o campo da educação ambiental brasileira e chilena e uma discussão crítica sobre esse avanço dentro de um processo de reformas educacionais, de lógica neoliberal, empreendidas em ambos os países.

### **A transversalidade como fundamento teórico-metodológico**

O tema “meio ambiente” insere-se legalmente na educação nacional de Brasil e Chile, nos anos 90 com a formação de seus currículos nacionais. No Brasil, em 1996, é consolidada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, a LDB (Lei nº 9394/1996). Conjunto a esse documento, são propostos os Parâmetros Curriculares

Nacionais, os PCNs, base comum da educação a educação básica brasileira<sup>2</sup>. Os PCNs mantiveram como eixos principais as disciplinas de conteúdos formais – português, matemática, ciências, história e geografia – e estabeleceram, no ensino fundamental, a transversalidade em educação, sendo “meio ambiente” um tema transversal.

O conceito de transversalidade surgiu da reforma curricular da Espanha, na década de 80, como uma nova proposta pedagógica e formativa do professorado. Para Rafael Yus (1998), a transversalidade – voltada às problemáticas sociais e ambientais referentes a saúde, consumo, meio ambiente, sexualidade, convivência – trouxe, à educação de seu país, uma maneira mais aberta de superação dos conteúdos curriculares integrantes das disciplinas ou das áreas clássicas do saber e da cultura. Na educação brasileira,

a transversalidade diz respeito à 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 na realidade e da realidade). (BRASIL, PCNs, 1998, p. 30)

Os temas transversais foram escolhidos segundo 4 critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social. São eles saúde, ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo, definidos como “questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões” (BRASIL. PCNs, 1998, p. 26).

Os campos de conhecimento de Ciências Naturais, História e Geografia são indicados nos PCNs como os principais interlocutores para o desenvolvimento da temática ambiental pela própria característica de seus objetos de estudo. Por sua vez, as áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Arte e Educação Física adquirem importância fundamental por serem “instrumentos básicos para que o aluno tenha possibilidade de conduzir seu processo de construção do conhecimento na área ambiental” (BRASIL, 1997, p. 36).

---

<sup>2</sup> No Brasil, a educação básica é formada por ensino infantil, de 3 a 6 anos, ensino fundamental, de 7 a 14 anos, e ensino médio, de 15 a 17 anos (BRASIL, 1996).

Outro documento que reafirma a educação ambiental como política educativa nacional se apresenta em 1999 quando é redigida a Lei nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental pela qual

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Por esse documento, a educação ambiental brasileira é apontada como componente essencial e permanente da educação nacional (art. 2º), envolvendo diferentes atores sociais além das instituições educativas – Poder Público, empresas, meios de comunicação e sociedade civil (art. 3º). Destacamos que o documento aponta, como um dos princípios básicos da educação ambiental nacional, a perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade (art. 4º, III) e, como um de seus objetivos, o incentivo à participação individual e coletiva, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável dentro do exercício da cidadania (art. 5º, IV).

A Política Nacional foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002, estabelecendo a composição e as competências e seu Órgão Gestor, ou seja, as bases para a sua execução. Em seu artigo 5º, o Decreto propôs a inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino tendo como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais e a sua integração às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente (BRASIL, 2002). Segundo o documento, a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino (BRASIL, 1999, art. 10, § 1º), o que é dado como facultativo em cursos de pós-graduação, extensão e áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental (*Ibidem*, art. 10, § 2º).

No Brasil, o discurso das leis e de políticas públicas, como do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL, 2005), quanto de boa parte do setor acadêmico consideram como inerente à Educação Ambiental o diálogo entre disciplinas/áreas de conhecimento e a reflexão/ação sobre a realidade, segundo uma perspectiva crítica-emancipadora (LOUREIRO, 2004). Nesse sentido, a educação ambiental brasileira é entendida como processo de mudança social, de natureza problematizadora centrada na politicidade da educação e do conhecimento (GADOTTI, 2000), direcionada à formação do que Carvalho (2004) define como “sujeito ecológico”.

A perspectiva da formação cidadã também faz parte da educação ambiental chilena. É também a partir dos 90 que a Educação Ambiental adquire institucionalidade sistema educativo chileno<sup>3</sup>, por meio da criação de uma unidade específica dentro do Ministério de Educação, assim como sua incorporação como objetivo transversal no currículo escolar (LAGOS, 2005). A Comissão Nacional para a Modernização da Educação, em 1994, inicia a Reforma Educacional Chilena (República de Chile, 1994), que abrangeu a atualização dos conteúdos das áreas de estudo, a melhoria dos objetivos fundamentais de aprendizagem e a presença de temas de relevância na formação dos estudantes, já que

A Reforma Curricular intenciona, sobretudo, aquele conhecimento que é sistêmico, multi-causal, estruturante e que pertence a padrões de significados e conhecimentos que se relacionam com outros para formar cadeias, redes ou tramas de conhecimentos. Desta maneira se pretende marginalizar aquele conhecimento “fechado”, fragmentado, compartimentado, que se esgota em si mesmo, que não é gerado de outros conhecimentos, que se apresenta como mono-causal e desconexo. (República de Chile, MINEDUC, 2003, p. 10)

Dentro desse processo são definidos os Objetivos Fundamentais (OF) e os Conteúdos Mínimos Obrigatórios (CMO) da Educação Básica chilena. Segundo o documento oficial, que foi atualizado em 2002, os OFs são as competências às quais os alunos devem alcançar durante sua escolarização, cumprindo os fins e objetivos gerais e requisitos de egressos do Ensino Básico. Os CMOs dizem respeito aos conhecimentos específicos e práticas para alcançar habilidades e atitudes que devem os estabelecimentos, obrigatoriamente, ensinar, cultivar e promover de modo a cumprir os objetivos fundamentais estabelecidos para cada nível de ensino. NNN

Os OFs dividem-se em: Objetivos Fundamentais Verticais (OFV), dirigidos especificamente a desenvolver competências em determinados domínios do saber e desenvolvimento pessoal vinculados a disciplinas específicas do currículo da Educação Básica; e Objetivos Fundamentais Transversais (OFT), orientados ao desenvolvimento pessoal e à conduta moral e social do estudante que, por sua própria natureza, transcendem uma disciplina ou área de estudo específica e requerem critérios e procedimentos qualitativos de avaliação (República do Chile, MINEDUC, 1998; 2002).

---

<sup>3</sup> Até 2009, antes da Lei Geral da Educação (Lei 20.248, 2009), o sistema educativo chileno organizava-se em nível pré-escolar, para menores de 6 anos, com instituições e redes públicas e privadas; nível básico obrigatório de 8 anos (agora 6), em escolas municipais ou privadas; nível médio, de 4 anos (atualmente 6), oferecidos em liceus com as modalidades científico-humanista e técnico-profissional; e nível superior, composto por universidades e institutos profissionais ou centros de formação técnica (pós-secundário com 2 anos de duração).

Identificamos 4 OFTs: 1. crescimento e auto-afirmação pessoal, 2. desenvolvimento do pensamento, 3. formação ética e 4. pessoa e seu entorno. O OFT em relação à pessoa e seu entorno se encaixam, mais significativamente, no tratamento das questões ambientais porque buscam desenvolver, nos estudantes, conhecimento e habilidades para

- participar responsabilmente nas atividades da comunidade e preparar-se para exercer com plenitude os direitos e cumprir os deveres pessoais que reconhece e demanda a vida social de caráter democrático;
- compreender e apreciar a importância que têm as dimensões afetivas e espirituais e os princípios e normas éticas e sociais para um saudável e equilibrado desenvolvimento sexual pessoal;
- apreciar a importância social, afetiva e espiritual da família e da instituição matrimonial;
- proteger o entorno natural e promover seus recursos como contexto de desenvolvimento humano;
- reconhecer e valorizar as bases da identidade nacional num mundo cada vez mais globalizado e interdependente;
- desenvolver a iniciativa pessoal, o trabalho em equipe e o espírito empreendedor, e reconhecer a importância do trabalho como forma de contribuição ao bem comum, ao desenvolvimento social e ao crescimento pessoal, no contexto dos processos de produção, circulação e consumo de bens e serviços. (República do Chile, MINEDUC, 2002, pp. 09-10)

Como apontamos no campo teórico brasileiro, verificamos, no Chile, o mesmo entendimento de que a educação ambiental deve apoiar um processo de desenvolvimento ético, democrático, cidadão. Segundo a Lei de Bases sobre o Meio Ambiente (Lei 19.300/1994), contemporânea à Reforma Educacional Chilena, a Educação Ambiental é definida como:

procedimento permanente de caráter interdisciplinar, destinado à formação de uma cidadania que reconheça valores, maneje conceitos e desenvolva as habilidades e as atitudes necessárias para uma convivência harmônica entre seres humanos, sua cultura e seu meio biofísico circundante (República de Chile, CONAMA, 1994).

A mesma lei fez surgir a Comissão Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), um serviço público, descentralizado, com personalidade jurídica e patrimônio próprios, atuando como um órgão de consulta, análise, comunicação e coordenação em matérias ambientais. Para estimular a inserção dos OFTs nas escolas, a CONAMA, em 2002, apoiou dois grandes programas nacionais de Educação Ambiental: “Bosqueduca” (PROSSER, 2003) e “Escuelas al aire libre” (República de Chile, CONAMA, 2001).

No entanto, como as atividades dos dois programas concentravam-se em alguns educadores interessados e não alcançavam a escola, a CONAMA considerou necessário desenhar um sistema integrador das múltiplas experiências de Educação Ambiental de modo a incluir o papel da gestão ambiental da escola e estimular sua relação com o entorno. Dessa forma, no mesmo ano, começou-se a gestar a implementação do Sistema Nacional de Certificação Ambiental de Estabelecimentos Educacionais (SNCAE) que apresenta indicadores de qualidade para que as escolas sejam centros de Educação Ambiental (CONAMA, 2002).

Quanto ao impacto dos temas transversais para o desenvolvimento da Educação Ambiental nos 2 países em estudo, Lagos (2005) pesquisou os programas de Educação Ambiental Formal implementados no Chile, entre os anos 1994 e 2002 e realizou entrevistas com atores-chaves ligados ao desenvolvimento desses programas. Seus resultados apresentaram um consenso de que, em alguma medida, a Reforma Educacional facilitou a disseminação da Educação Ambiental nos estabelecimentos educacionais. Segundo Gutiérrez (1995),

se a Educação Ambiental es algo mais que um simples programa escolar, os educadores do século XXI temos de admitir todo o acúmulo de iniciativas que diariamente batem à porta de nossa escola, e em todo caso unir esforços e desenvolver programas educativos mais rigorosos que façam da educação um acontecimento estreitamente vinculado às experiências da vida cotidiana e do futuro que nos aguarda. A transversalidade neste caso será um bom modelo de conexão entre a escola e a sociedade, entre a educação formal e a educação não formal.

Partindo dessa mesma compreensão, Lagos assinalou que os entrevistados apontaram que os antigos programas eram mais limitados, menos flexíveis e práticos e não tocavam no tema ambiental. Segundo eles, a abordagem da temática ambiental na escola ficava a cargo de iniciativas pessoais de docentes afeitos à questão. No entanto, Hoffmann (2003) afirma que, na educação chilena, o meio ambiente é ainda tema pontual, abordado apenas em disciplinas como Ciências, Tecnologia e Educação Física, que de alguma forma veiculam conteúdos ambientais ou possuem metodologias e didáticas diferenciadas para uma abordagem mais integrativa e transversal.

Essa questão sobre inovação metodológica, necessária à abordagem do tema transversal, está intrinsecamente ligada a preparação do docente para a educação ambiental. No caso brasileiro, Mizukami (1998), durante o V Congresso Paulista sobre Formação de Educadores, desenvolveu uma pesquisa a partir da seguinte pergunta-chave: que competências o professor precisa ter para que os PCNs se concretizem? A



grande questão direcionou-se ao conhecimento do docente sobre temas sociais e aos seus recursos didáticos para abordá-los de maneira transversal e crítica. Nesse sentido, Silva Júnior (1998, p. 91) chama atenção para a precarização da profissão docente, deixando claro que

a materialização do currículo é algo que só pode se manifestar a partir dos limites de uma unidade escolar. Se a esta não são dadas condições mínimas de organização como local de trabalho e a seus trabalhadores não são asseguradas relações de trabalho compatíveis com suas necessidades pessoais e com as peculiaridades do trabalho a ser desenvolvido, de pouco adiantará chegarmos a qualquer consenso em abstrato sobre a qualidade dos PCNs e das propostas que se dispõem a aprimorá-los. Não é suficiente e nem é mais admissível o registro sumário que se costuma fazer nessas oportunidades sobre a indigência salarial e a precarização geral das condições de trabalho no magistério público. Feito o registro, parte-se para análise das *questões substantivas, já que, embora importante, salário não é tudo.* [grifos do autor]

Dessa forma, parece inalcançável o êxito nos esforços para desenvolver, no educando, a cidadania, como previsto nos PCNs. Essa questão é central para visualizar o alcance educativo dos currículos nacionais de Brasil e Chile. Ao lado da análise documental acima apresentada, ainda dentro do referencial da educação comparada, passamos a uma revisão bibliográfica para analisar o contexto das reformas educacionais que reestruturaram a educação em ambos os países e é o cenário da formação desses currículos nos quais verificamos a inserção do tema “meio ambiente”.

### **A lógica econômica nas reformas educacionais da década de 90**

O ideário da educação como “locomotiva do progresso”, que ecoa desde finais do século XIX, coloca a educação como condição necessária para garantir competitividade, empregabilidade e desempenho cidadão. Na década de 90, em especial, iniciaram-se na América Latina reformas educativas que buscaram expandir o acesso à educação e cujas estratégias têm sido identificadas com a lógica de regulação neoliberal. Trataremos de maneira comparativa as ações empreendidas em Brasil e Chile e seus impactos para a educação de ambos os países.

As reformas educacionais dos anos 90, já enraizadas nos 80, apoiaram-se na descentralização da gestão, na centralização dos conteúdos educativos e sua avaliação, e na focalização no ensino fundamental. No Brasil, a educação básica passou pelo processo de municipalização. Aos municípios coube a responsabilidade do ensino

infantil e fundamental (Lei nº 9394/1996, art. 11, V); aos estados, assegurar o ensino fundamental e oferecer o ensino médio (art. 10, VI); e ao nível federal, escolas técnicas de ensino médio e instituições federais de ensino superior (art. 16).

Ao lado desse processo de descentralização, verificamos mecanismos de centralização, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), proposto em 1988 e que alcança cobertura nacional em 1995; o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 1998<sup>4</sup>, e os já citados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Vemos essas propostas no texto da LDB Brasileira, no capítulo sobre a organização da educação nacional, no qual se incumbe à União, art. 9º:

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a qualidade do ensino;

Para corrigir desigualdades de recursos locais para a promoção do ensino público brasileiro, foi criado outro mecanismo de centralização: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado em 1998. Posteriormente, temos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com duração de 14 anos (2006-2019), com o intuito de atender os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos<sup>5</sup>.

Essas reformas materializam as recomendações do Programa *Educação para Todos*<sup>6</sup>, de 1990, da UNESCO, que preconizava a padronização nas formas de

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP em <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 02.11.2010.

<sup>5</sup> Informações disponíveis no site do Ministério de Educação e Cultura – MEC em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> . Acesso em: 02.11.2010.

<sup>6</sup> Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 21.11.2010.

financiamento e sistemas de avaliação, assim como a educação inclusiva, expressamente referendado na LDB brasileira (BRASIL, 1996):

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental; (...)

Como aponta Krawczyk e Vieira (2007), em quase todos os países as reformas educacionais resultaram de um processo de indução externa, articulado com as políticas de organismos internacionais de ajuda para a região seguindo a lógica do neoliberalismo<sup>7</sup>. As medidas neoliberais são como ações técnicas, pragmáticas e casuísticas, para enfrentar a deterioração social e conseguir melhor utilização dos recursos, condenando o intervencionismo estatal – visto como ineficaz e ineficiente por apoiar-se no monopólio econômico e no paternalismo.

Segundo Laurell (1997), neoliberalismo não se resume à austeridade no gasto público, mas abrange um processo acelerado de privatização, desregulamentação financeira, abertura externa, desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas, centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza. A autora, ao analisar o contexto da América Latina, fala em “ensaios neoliberais” na maioria dos países da região (LAURELL, 1997).

No entanto, esse cenário neoliberal se vê explícito quando analisamos as reformas educacionais em Chile. Elas se iniciaram em período de governo autoritário e afeito às tendências liberais da época. Nesse contexto, o Chile acaba sendo o grande laboratório da Escola de Chicago cujas teorias embasaram a administração econômica da ditadura de Pinochet na década de 1970. Foi o primeiro país do mundo a adotar o neoliberalismo, iniciando privatizações antes mesmo da Grã-Bretanha.

---

<sup>7</sup> O termo “neoliberalismo” foi cunhado em 1938 no encontro de Colloque Walter Lippmann, em Paris, e refere-se a uma redefinição do liberalismo econômico clássico: na primeira metade do século XX como uma adaptação do conceito clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista; e a partir dos anos 60, passou a defender a absoluta liberdade de mercado e a restrição à intervenção estatal. Teve como marco os acordos de Bretton Woods (1944) que estabeleceram regras e procedimentos intervencionistas para a economia mundial, além de instituições como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que mais tarde deram origem ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nesse sentido, no período das reformas educacionais, o Chile já apresentava um cenário de Estado mínimo sustentado na lógica de regulação de mercado, mas ainda não incorporado pelo setor educativo (Nunes 1994, 1999, 2004). No entanto, a Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE) promoveu a descentralização da educação nacional aos municípios e consolidou a abertura à iniciativa privada.

O sistema educativo chileno apresenta forte privatização, que se expressa em 2 modalidades: aquela financiada pelas famílias e a que recebe recursos financeiros estatais, conhecida como “educação particular subvencionada”. Esse sistema de subvenção para a educação privada é mantido pelo Estado desde a década de 80, incluindo escolas, liceus municipais, institutos profissionais e universidades.

A educação chilena apóia-se, portanto, em um sistema misto com expressiva gestão privada e/ou subvencionada, apoiada pela Unidade de Subsídio Escolar (USE), conhecida como subsídio por demanda ou *vouche*, dos anos 80. Essa medida operou uma forte segmentação sócio-educativa no sistema escolar, que se chega a pensar em uma espécie de *apartheid* educativo (OPECH, 2008).

O processo da reforma mantém o Sistema Nacional de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE) também dos 80. O Estado passa de subsidiário a promotor, cabendo-lhe funções normativas, avaliativas, de financiamento e de controle e supervisão e apoio técnico. Nesse sentido, provê insumos materiais, benefícios assistenciais a alunos de baixa renda, capacitação gratuita a docentes, assessorias técnicas, avaliado pelo SIMCE.

No nível docente, nos anos 90, foi criado o “Marco de la Buena Enseñanza” (República de Chile, MINEDUC, 2003), enfocando que a melhoria da educação depende do nível de compromisso do docente, premiando os mais destacados sem discutir a precarização de sua condição de funcionário público numa rede de ensino essencialmente privatizada e subvencionada.

Para regular essas medidas descentralizadoras, tanto pela municipalização quanto pela privatização, a Reforma Educacional propôs os Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios e tem sido criticada fundamentalmente pela debilidade de sua implementação. Segundo Montes (2006), os OFs e CMO “de mínimos têm pouco, pois contêm um excesso de matérias, muito desordenadas, inadequadamente apresentadas, sem ordem cronológica nem lógica nem principio ordenador”. Situação acentuada com a incapacidade do Ministério de Educação de gerar mecanismos de difusão e apoio a escolas e professores na implementação curricular.

Verificamos, portanto, que as reformas educacionais empreendidas em Brasil e Chile seguiram diretrizes internacionais, vinculadas a empréstimos para reajuste estrutural, ao focar a democratização do acesso pela priorização do ensino fundamental e apontar formas de regulação baseadas em currículos nacionais padronizados com testes de rendimento escolar e avaliação da qualidade da escola. Segundo Marrach (1996, pp. 54-55):

para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.

Ressaltamos que esse processo é que marca, paradoxalmente, a inserção do tema ambiental nos currículos escolares de Brasil e Chile. Nesse sentido, recorremos a ideia de governabilidade dos sistemas educativos (TEDESCO, 2010). Em lugar de discutir apenas acerca de procedimentos e mecanismos de gestão, o campo da educação, e o da educação ambiental, deve também compreender a lógica social, política e cultural, externa ao setor educativo e que apóia os fenômenos de mudança institucional.

## **Conclusões**

A relevância do estudo comparativo reside na possibilidade de apreensão dialética entre os níveis local e regional/global – ou “glocal” (expressão criada que se refere ao entrelaçamento do global e local), entre as particularidades e as tendências regionais/globais. Por meio do método comparativo, podemos apreender o objeto de estudo em seu contexto, com base no que lhe é específico, sem tratá-lo como objeto isolado, separado daquilo que lhe dá significado, ou seja, da totalidade social da qual é parte, ou seja, abordá-lo como uma particularidade histórica (CARVALHO, 2008).

Na década de 90, instala-se na América Latina um novo modelo de organização e gestão do sistema público de ensino e de suas instituições que responde à transformação dos governos nacionais dentro de uma nova etapa do capitalismo neoliberal (KRAWCZYK, VIEIRA, 2007). É nesse contexto que o tema ambiental se insere no currículo escolar brasileiro e chileno.

Tanto no Chile quanto no Brasil, sob estudo neste trabalho, o tema ambiental deve ser abordado de maneira transversal, superando o ensino baseado em conteúdos, fragmentado em disciplinas, desconectado da realidade e sem uma abordagem engajada. No entanto, no Brasil, o tema transversal “meio ambiente” está proposto apenas no ensino fundamental: para primeiro e segundo ciclos (1ª a 4ª série), conjugado com “saúde”, e para terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série) como um tópico específico, e não há proposições para o ensino médio. Já no Chile, ao contrário, os objetivos fundamentais transversais se estendem ao ensino médio, mas o meio ambiente aparece como “item” dentro do OFT “pessoa e seu entorno”.

Além disso, há ainda um obstáculo teórico e metodológico para que a escola se conecte com a realidade e supere os muros reais e simbólicos (República de Chile, CONAMA, 2010) que impedem o ingresso das problemáticas socioambientais locais. Frente a isso, verificamos, no Chile, a busca por estruturar uma política de Educação Ambiental criando, em 2010, o Ministério do Meio Ambiente, que assumiu as atribuições da CONAMA.

Entre essas atribuições, ressaltamos a gestão do sistema nacional de certificação ambiental de estabelecimentos educacionais (SNCAE) que enfatiza as relações da escola com seu entorno. Apesar de ser uma política pública de nível nacional, o alcance tem sido limitado porque a inscrição do estabelecimento educativo é voluntária. No entanto, representa um avanço político porque o sistema é resultado da parceria entre Ministério da Educação (MINEDUC), Comissão Nacional Florestal (CONAF), Conselho de Desenvolvimento Sustentável (CDS), Associação Chilena de Municipalidades (AChM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Iniciativa similar no Brasil, também de nível nacional e resultado de diálogo entre Ministérios de Educação e Cultura (MEC) e do Meio Ambiente (MMA), é a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) – Vamos Cuidar do Brasil que ocorre desde 2003, a cada 2 anos. As experiências acumuladas de 3 conferências (2003-2004, 2006-2007, 2008-2009) possibilitou que o Brasil, em 2010, fosse sede da Conferência Internacional Infanto-juvenil – Vamos Cuidar do Planeta, envolvendo representantes de 57 países.

Nesse artigo, apontamos a correspondência teórico-metodológica do tema “meio ambiente” no ensino formal de Brasil e Chile, sob o conceito da transversalidade, e algumas discrepâncias na sua abordagem e alcance – como tema transversal no

currículo brasileiro, mas apenas para o ensino fundamental (8 anos), e como conteúdo dentro do objetivo fundamental transversal “a pessoa e seu entorno” no currículo chileno, porém para a educação básica e média (12 anos). Ressaltamos o avanço dessa proposta que não considera “meio ambiente” como conteúdo curricular, nem educação ambiental como disciplina escolar, mas sim aponta a questão ambiental como um tema a ser explorado e construído de maneira transversal por diversas áreas do conhecimento e em conexão crítica com a realidade. Proposta que, no entanto, está construindo fundamentos teóricos e enfrenta desafios metodológicos.

Além disso, para uma análise aprofundada dessa inserção do tema ambiental no ensino formal de ambos os países, recorreremos ao estudo histórico-comparativo desse processo que nos evidenciou que as políticas educacionais para a América Latina, em que se insere a formação dos currículos brasileiro e chileno, têm considerado os modelos ou estilos de desenvolvimento de acordo com instituições e organismos internacionais cujos referenciais estão calcados no neoliberalismo (COX, 2003; RACZYNSKI, MUÑOZ, 2007).

Este trabalho não discutiu essa doutrina econômica, corrente de pensamento ou conjunto de políticas, apenas identificou suas proposições nas medidas adotadas na reformas educacionais de Brasil e Chile, com maior destaque para os processos de descentralização, centralização e focalização. Apesar de a descentralização ser uma proposta em si democrática e inclusiva, municipalizar o ensino não superou as desigualdades locais/regionais, pelo contrário, no Brasil, precarizou-se a qualidade do ensino, e no Chile o acelerado processo de privatização e subvenção apoiou um regime de segregação.

As medidas de centralização não amenizaram esse cenário: os fundos não alcançaram uma equidade na redistribuição de recursos e os currículos nacionais, embora sob a finalidade de apontar diretrizes para unificar o ensino em cada país, não correspondem às demandas e problemáticas locais/regionais. No caso da focalização, priorizou-se evidentemente o ensino fundamental para combater o analfabetismo, diminuindo investimento no ensino médio e profissionalizante, essencial para dar continuidade aos egressos do ensino fundamental, como também precarizou o ensino superior e o desenvolvimento científico.

Este artigo, portanto, buscou analisar comparativamente o avanço da educação ambiental em Brasil e Chile por meio da inserção, sob o conceito da transversalidade, do tema “meio ambiente” no currículo escolar de ambos os países, apontando o

paradoxo entre esse avanço e as reformas educacionais neoliberais dos anos 90 na América Latina.

### **Referências bibliográficas**

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada: conceito, evolução e método.** São Paulo: EPU, 1989.

BRASIL. (1996) **Lei Federal nº 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 16.02.2009.

\_\_\_\_\_. (1997) **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos: meio ambiente e saúde.** Brasília, MEC/SEF. 128p.

\_\_\_\_\_. (1998) **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 27.08.2008.

\_\_\_\_\_. (2002) **Decreto nº 4.281 de 25.06.2002.** Regulamenta a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. D.O.U.: 26.06.2002. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=20&idConteudo=967>>. Acesso em: 16.02.2009.

\_\_\_\_\_. (2005) **PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental.** 3. ed. Ministério do Meio Ambiente, DEA; MEC. Brasília: MMA.

CARVALHO, I. C. de M. (2004). **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez.

CARVALHO, E. J. G. de. (2008) Estudos comparados: repensando sua relevância para a educação. **Anais – Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada**, 4. Porto Alegre, abril.

COX, C. (ed.) (2003) **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile.** Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

GADOTTI, M. (2000). **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Fundação Peirópolis.



GARCIA-HUIDIBRO, J. E. (2010) Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. In: MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C.; COLL, C. **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza**. Buenos Aires, Santillana, pp.19-33.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. (2007). Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. **Estudios Pedagógicos XXXIII**, N° 2: 59-80.

LAGOS, D. A. P. (2005) **Tendencias en los objetivos de los programas de educación ambiental en Chile entre los años 1990 al 2002**. Memoria - Facultad de Ciencias Agronómicas, Universidad de Chile. Disponible em: <[http://www.archivochile.com/tesis/08a\\_maecologia/08a\\_maecologia00003.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/08a_maecologia/08a_maecologia00003.pdf)> Acceso em: 21.11.2010.

LAURELL, A. C. (1997) Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_.(org) **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 2 ed. São Paulo, Cortez.

LOUREIRO, C. F. B. (2004) **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Editora Cortez.

MARRACH, S. A. (1996) Neoliberalismo e educação. In: P. GHIRALDELLI JR. (Org.) **Infância educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez.

MIZUKAMI, M. G. N. (1998). Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. **Anais - Congresso Est. Paulista Sobre Formação De Educadores**, 5. Águas de São Pedro, SP.

MONTES, H. (2006). Columna de opinión. **El Mercurio**. Suplemento El Debate de la Educación. 5 de agosto, p. 20.

OPECH (2008). **Observatório chileno de políticas educacionais**. Disponible em: <[www.opech.cl](http://www.opech.cl)> . Acceso em 15.10.2010.

PROSSER, C. (2003) **Estrategias de Educación Ambiental en el Marco de los Objetivos Fundamentales Transversales: Sistematización de la experiencia Bosqueduca y otras similares sobre Educación Ambiental y Transversalidad**. Santiago, Chile, Corporación Bosqueduca.

RACZYNSKI, D.; MUÑOZ, G. (2007) **Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica**. La Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN). Serie Estudios Socio-Económicos N° 31. Disponible em:

<<http://mt.educarchile.cl/mt/gmunoz/archives/CIEPLAN31.pdf>> Acesso em: 15.11.2010.

REPÚBLICA DE CHILE. CONAMA- Comisión Nacional de Medio Ambiente (1994) **Ley 19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente**. Chile, Ministerio Secretaria General de la Presidencia. Modificada pela Lei 20.173. D.O. 27/03/2007. Disponível em: <[http://www.sinia.cl/1292/articles-26087\\_ley\\_bases.pdf](http://www.sinia.cl/1292/articles-26087_ley_bases.pdf)>. Acesso em: 15.08.2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2001) **Programa Escuelas al Aire libre**. Chile, Corporación Bosqueduca, Educación Ambiental en Áreas Silvestres, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2009) **Sistema nacional de certificación ambiental de establecimientos educacionales (SNCAE)**. 2 ed. Santiago, Chile, Dpto. de Educación Ambiental y Participación Ciudadana.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2010) **Balance y perspectivas de la educación ambiental en Chile e Iberoamérica**. 2010.

\_\_\_\_\_. MINEDUC - Ministério de Educação (1990) **LOCE - Lei Orgânica Constitucional de Educação**, Ley nº 18.692, Diário Oficial de Chile: 10,03.1990.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (1998) **Marco curricular de la educación media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media**.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2002) **Marco curricular de la educación básica. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica**.

Actualización 2002. Decreto Nº 232. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2003). **Marco para la buena enseñanza**. Disponível em: <<http://www.acreditaciondocente.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>> Acesso em: 20.11.2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (2009) **Lei Geral de Educação**. Lei nº 20.330, publicada no Diário Oficial em 12 de setembro de 2009.

ROSAR, M. de F. F.; KRAWCZYK, N. R. (2001) Diferenças e homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano XXII, nº 75, agosto, p. 33-47.

SILVA JR, C. A. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: BISSOLI DA SILVA, C. S.; MACHADO, L. M. (orgs), **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência.

SITEAL – Sistema de Informação de Tendências Educativas em América Latina (2008) **Informe sobre tendencias sociales y educativas em América Latina.** Buenos Aires, IPEE UNESCO/OEI. Disponível em: <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>. Acesso em: 04.02.2011.

TEDESCO, J. C. (2010) Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. In: MARCHESI, A.; TEDESCO, J. C.; COLL, C. **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza.** Buenos Aires, Santillana, pp.77-86.

TIRAMONTI, G. (1997) Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação.** Vol 3, nº 1-2. São Paulo, jan/dez,

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL (1992). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 05.02.2008.

WEINBERG, G. (1984) Modelos educacionais no desenvolvimento da América Latina. In: \_\_\_\_\_. SAVIANI, D.; RAMA, G.; LAMARRA, N.; AGUERRONDO, I. **Desenvolvimento e educação na América Latina.** 2 ed. São Paulo, Cortez.

YUS, R. (1998) **Temas transversais:** em busca de uma nova escola. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.