

Educação Ambiental
Gotas de Saber

Realização:

SED
Secretaria de Estado
de Educação



**FNDE
MEC**

BRASIL
UN PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

Colaboradores:

SFMA
Secretaria Estadual de Meio Ambiente
e Recursos Naturais do Mato Grosso do Sul

IMAP
Instituto Mato-Grossense Ambiental

UNDIME MS
União dos Dirigentes Municipais
de Meio Ambiente

Organizações:

**REDE
COMUNICAR**
Rede de Comunicação
e Informação

Produção editorial

Angela Maria Zanon
Idéia Albuquerque de Vargas
Paulo Robson de Souza
Regina Sueiro de Figueiredo
Suzete Rosana de Castro Wiziack
Vera de Mattos Machado
Yara Medeiros

Organizadores:

Idéia Albuquerque de Vargas
Suzete Rosana Wiziack
Vera de Mattos Machado
Yara Medeiros

Apoio técnico: Fundação Cândido Rondon

Coordenação, projeto gráfico e diagramação: Yara Medeiros

Arte final: Allison Ishy

Revisão: Daniel Santos Amorim

Gravuras internas e da capa: identificação na pág. 143

Dados Internacionais de catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação Ambiental: gota de saber: reflexões e práticas /organizadores:
Icléia Albuquerque de Vargas ... [et al.]. - Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2006.
144 p.:il.; 21 cm

Realização: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
Acompanhado de CD-ROM em bolso.

1.Educação Ambiental I. Vargas, Icléia Albuquerque

CDD (22) - 304.2
372.357

SUBSÍDIOS PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR

SUZETE ROSANA DE CASTRO WIZIACK*

Introdução

O que é educação ambiental? É possível desenvolvê-la de forma permanente? Como a educação ambiental se articula com as funções e deliberações da escola?

Indagações sobre a natureza e o desenvolvimento da educação ambiental (EA) realizadas em vários países do mundo desde meados do século passado, manifestam-se em diversos segmentos da população brasileira, como movimentos sociais, Ongs, comunidades diversas, o setor público nas suas esferas – federal, estadual e municipal – e especialmente em escolas, cujas ações são expressivas nas últimas décadas.

A EA surge de preocupações da sociedade com o futuro da vida e da existência humana. Torna-se uma ação educativa mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental, produzindo concepções, métodos e experiências para a construção de valores e de conhecimentos capazes de provocar mudanças no ambiente (Carvalho, 2004).

Entretanto, a EA ainda não se consolidou conforme os tratados, planos e a própria legislação¹ brasileira, que a definem como um componente permanente da educação nacional.

*Professora mestre da
Universidade Católica
Dom Bosco.

¹Para conhecer o processo
de construção das bases
legais da Educação Am-
biental ocorrida através
dos tratados, planos naci-
onais e internacionais e le-
gislação, consultar texto -
Educação Ambiental: prin-
cípios e práticas, do Prof.
Genebaldo Freire Dias

Pesquisas revelam que, no âmbito do ensino formal, ainda é freqüente uma EA pontual e desarticulada, sobretudo nas ações da gestão escolar, permanecendo, dessa forma, o desafio do ato de educar “ambientalmente” na escola.

Pretende-se aqui oferecer alguns subsídios para a reflexão da inserção da EA no Projeto Pedagógico Escolar, considerando a importância que poderá alcançar esse projeto na ação política dos educadores ambientais.

Elementos para o debate da educação ambiental no ensino formal

O desenvolvimento da educação ambiental nas escolas demanda que professores, alunos e comunidade dêem um novo sentido à educação, situando-a como uma ação política, na qual a existência humana orienta-se para novas relações, não só entre as pessoas, mas entre elas e o ambiente que as desafia para uma transformação da realidade degradada².

Com esse sentido, a EA torna-se estratégica para a revisão dos comportamentos humanos e para a recriação de valores capazes de provocar mudanças necessárias à reversão do desequilíbrio ambiental.

Mas, embora a EA seja referendada por leis, acordos internacionais, planos de governo e também por pensadores, ativistas, cientistas e professores, são inúmeros os problemas que impedem seu desenvolvimento.

O próprio reconhecimento da necessidade de uma educação “ambiental” relaciona-se com a desconsideração da educação face ao grave problema ambiental vivenciado pela e na sociedade, como já indicaram Brügger (1994), Guimarães (1995) e Grün³ (1996).

A ausência do *ambiental* na educação, ou mesmo sua concepção equivocada, ocorre em diferentes níveis de ensino no Brasil. Pode ser observada nas inúmeras experiências (denominadas de EA) voltadas a um tipo de instrução de caráter essencialmente técnico, na qual determinados conhecimentos e habilidades são propostos no sentido de enquadrar os indivíduos a situações que, de fato, não permitem o reconhecimento da origem dos problemas ambientais.

Tal compreensão, conforme indicou a própria Brügger, desconsidera a complexidade dos problemas sociais presentes na questão ambiental. Por outro lado,

²De acordo com Fridjof Capra (1982, p. 19), a realidade degradada, presente no século XX, manifesta-se através de uma crise social, econômica, política e tecnológica. Para este autor é uma crise sem precedentes em toda a história da humanidade, de dimensões intelectuais, morais e espirituais, chegando a ameaçar a espécie humana.

³Guimarães (1995) reflete a educação ambiental como um campo de conhecimento em formação. Grün (1996) trata da impossibilidade radical de promover uma Educação Ambiental fundada nas estruturas "conceituais atomísticas e reducionista do modelo cartesiano-newtoniano". Discute, ainda, como os currículos estão longe de uma "compreensão adequada das realidades de um ambiente limitado" (p.52). Brügger chama a atenção para aquilo que não poderá ser a educação ambiental.

essa *crise ambiental* é percebida muito mais como uma crise de gerenciamento da natureza do que como uma crise da sociedade.

Em consonância com a autora, indica-se uma revisão epistemológica da educação tradicional. Todavia, para essa revisão não se tornar inócua, ela deve estar centrada nas atividades políticas desenvolvidas na escola.

Para tanto, é necessário repensar as formas pelas quais a própria educação é instituída – o seu sentido, as funções estabelecidas na e para a escola, a construção do currículo escolar e das práticas pedagógicas e a formação permanente dos educadores. Ou seja, o que de fato orienta uma ação pedagógica realmente comprometida com a sociedade e seus destinos.

No Mato Grosso do Sul, dados das Conferências Estaduais de Meio Ambiente realizadas recentemente revelam que representantes dos municípios do estado apresentam como proposta de melhoria ambiental a criação da disciplina Educação ambiental para compor o currículo escolar. Com isso, esperam a conscientização de crianças e de adolescentes sobre os problemas ambientais presentes em suas cidades.

Tais revelações evidenciam que os sul-mato-grossenses estão preocupados com a institucionalização de uma ação concreta a ser efetivada nas escolas. Essa preocupação é a mesma dos brasileiros de modo geral, que vêem a necessidade da EA na escola⁴.

Embora isso pareça um dado positivo, é importante refletir que: atribuir às crianças o “dever” de transformar o ambiente poderá adiar a responsabilidade emergente dos adultos com a resolução dos problemas socioambientais⁵. Outro aspecto a ser refletido refere-se ao desconhecimento dos princípios e da natureza da EA, inclusive das proposições da Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. O Artigo 2º da lei apresenta a educação ambiental como um “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

No artigo 4º, inciso III, a lei apresenta as perspectivas da inter, multi e transdisciplinaridade⁶ como princípio básico da educação ambiental. Com esse princípio, torna-se inválida a proposta de uma disciplina específica para a EA.

⁴Consultar pesquisa realizada pelo Ministério do Meio Ambiente, em 1997, na qual procurou-se verificar o que os brasileiros pensam sobre o meio ambiente.

⁵O termo socioambiental refere-se, neste texto, conforme menciona Carvalho (2004), à abordagem integrada das questões sociais relativas às relações humanas e às questões de ordem física e biológica que interagem no ambiente. Pressupõe uma compreensão de aspectos de ordem cultural, científica, ética, estética e política.

⁶Atualmente, inúmeros estudos, em diferentes perspectivas teóricas são realizados sobre a interdisciplinaridade. Por exemplo: Michèle Sato (1997, p18) menciona que a interdisciplinaridade ocorre “fundamentalmente na natureza da realidade (ontológica), no conhecimento (epistemológico) e em como os atores (ideológico) que são envolvidos atuam (metodológico) no processo”

Nesse sentido, uma reflexão profunda é necessária, não só sobre a natureza da EA, mas também sobre o porquê de a educação não ser ambiental nas escolas. No intuito de contribuir com essa reflexão, a seguir encontra-se um ensaio sobre a EA como práxis.

Atividade lúcida e política da educação “ambiental”

A ausência de um saber ambiental na educação escolar induz à revisão do problema da fragmentação do conhecimento científico. Todavia, este não é o único, e nem talvez o principal problema. A compreensão da educação com base numa visão técnica, baseada na simples explicação dos fatos e do papel que desempenham, também representa um problema a ser enfrentado.

A visão técnica, conforme menciona Castoriadis (1982, p.94-95), pertence ao esquema dos fins e dos meios e tem relação com um fim “finito e definido, que pode ser estabelecido como um resultado necessário ou provável, em vista do qual a escolha dos meios se reduz a uma questão de cálculo mais ou menos exato”. Este fim não estabelece nenhuma relação interna com os meios e se refere a uma relação básica de causa e efeito.

Como contraponto a essa visão, busca-se compreender a educação como práxis, ou seja, a que ocorre por meio de atividades “prático-poiéticas”. Poiética devido a seu caráter de criação, o que permite a auto-alteração do sujeito. Prática, pois configura-se como ação lúcida, cujo intento é o de permitir a autonomia humana.

Castoriadis (1997) mostra-nos que a práxis é um fazer, um ato político, no qual o outro – ou os outros – são vistos como seres autônomos e considerados agentes essenciais do desenvolvimento de sua própria autonomia.

A educação, entendida dessa forma, é uma atividade política, consciente e lúcida, que se apóia em um saber sempre fragmentário e provisório, e que, por sua vez, provoca sempre um novo saber.

O fazer da práxis visa ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, e conseqüentemente, ao exercício dessa autonomia, ou seja,

(...) na práxis, a autonomia dos outros não é um fim, ela é, sem jogo de palavras, um começo, tudo o que quisermos, menos um fim. Ela não é finita, não se deixa definir por um estado ou características quaisquer. Existe relação interna entre o que é visado (o desenvolvimento da autonomia) e aquilo por que ele é visado (o exercício da autonomia) São dois momentos de um processo; finalmente, desenvolvendo-se num contexto concreto que a condiciona. Devendo levar em consideração a rede complexa de relações causais que percorrem seu domínio, a práxis jamais pode reduzir a escolha de sua maneira de operar a um simples cálculo; não que este fosse muito complicado, mas porque, por definição, deixaria escapar o fator principal – a autonomia. (CASTORIADIS, 1982, p.95)

Nesse entendimento, o próprio sujeito da práxis é transformado a partir de sua experiência. No caso do professor, ao mesmo tempo em que ele educa, é educado, e essa modificação é contínua e permanente.

Mas uma transformação radical da sociedade (atual) para uma sociedade autônoma é tarefa complexa. O próprio Castoriadis não se mostra otimista a este respeito. Entretanto, ele reflete sobre a existência de certas fendas. Indica que, junto com as ‘razões’ da estabilidade das sociedades instituídas, a sociedade atual revela, também, fendas e linhas de força de sua crise.

Foram fendas da crise da sociedade que revelaram a necessidade da EA. Ela é, portanto, expressão e produto da crise da sociedade e da educação.

Nesse sentido, conhecer os obstáculos que impedem a inserção da EA na escola pressupõe o entendimento de que esta não poderá ser compreendida em si mesma. Sua reflexão passa pela elucidação da produção e da organização da sociedade, e assim, da própria educação. A efetivação da EA nas instituições escolares relaciona-se com o sistema educativo nacional, que tem se mostrado complexo e frágil no cumprimento da função social de “desenvolver a EA em todos os níveis de ensino”, conforme propõe a Constituição Federal do Brasil⁷.

Reafirma-se, portanto, que a grande tarefa dos educadores ambientais é a de reconstrução da educação, cujo adjetivo “ambiental”, hoje necessário, é revelador de falhas da própria estrutura educacional, como a que não permite a definição de um *locus*⁸ para a EA, especialmente quando se postula para ela um trabalho interdisciplinar.

⁷A Constituição Federal do Brasil, no parágrafo primeiro do Artigo 225, estabelece o direito ao meio ambiente equilibrado, assim "Todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida". Ainda determina que cabe "ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

⁸A preocupação com o locus do conhecimento ambiental na escola induziu à proposta do Tema Transversal Meio Ambiente, cuja característica mais importante é a sua estrutura no currículo, devendo estar presente em todas as áreas do conhecimento. Apresentada como possibilidade frente à concepção compartimentada do saber presente na escola, a proposta dos temas transversais, de uma forma geral, não garantiu os fins propostos.

Mas o que fundamenta a práxis não é uma deficiência temporária do saber (se assim fosse poderíamos alcançar esse saber de modo progressivo). Também não é “a transformação do horizonte presente, do nosso saber em limite absoluto”. O objeto da práxis é o novo – o que se dá pela transformação do real – guiado por uma representação do sentido desta transformação, levando-se em conta suas reais condições.

... o próprio objeto da práxis é o novo, o que não se deixa reduzir aos simples decalques materializados de uma ordem racional pré-constituída. Em outros termos, o próprio real e não um artefato estável, limitado e morto. (CASTORIANS, p.96)

Os educadores sensibilizados com os princípios da EA e que desejam contribuir para a consolidação de uma práxis capaz de efetivar em propostas tais princípios, devem refletir sobre um novo modo de ser e estar no mundo. Na escola, isto se consolida com a tarefa de construir uma análise da problemática ambiental e incorporá-la às ações políticas e pedagógicas.

Essa tarefa complexa leva a um desafio ainda maior: o da construção de uma formação docente, com a qual seja possível consolidar condições que permitam ao educador ultrapassar o campo do currículo científico e estabelecer um diálogo com a sua vida e a de seus alunos.

Esse desafio tornar-se-á mais profícuo para a escola se realizado coletivamente, através da construção de um legítimo projeto pedagógico e político⁹. Dessa forma, o projeto não deve se tornar uma construção técnica, mas um exercício da práxis; logo, da instituição de novos valores à educação. Nele realizam-se o diálogo, a explicitação de conflitos e a deliberação coletiva. Ainda propicia-se a organização de espaços individuais de formação e reflexão e de uma gestão democrática orientada com princípios de justiça ambiental¹⁰.

A justiça ambiental, tal como vem sendo debatida, favorece a construção de sujeitos coletivos, de movimentos sociais e de organizações populares. Pressupõe a responsabilidade de todos na preservação dos bens ambientais e na garantia do seu caráter coletivo.

Pedro Jacobi (2002, p.386) indica que a inter-relação entre a justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e respeito à capacidade de suporte da natureza leva à noção de sustentabilidade, fundamental para entender o conceito. O autor alerta para o fato de que a sustentabilidade [socioambiental] pressupõe a

⁹O termo "Projeto Político Pedagógico" é frequentemente utilizado com o objetivo de reforçar o caráter político dessa ação nuclear da escola.

¹⁰Justiça ambiental, conforme menciona Carvalho (2004, pp169-170), é um termo cada vez mais frequente nos fóruns sociais e diz respeito ao conjunto de princípios e práticas que asseguram aos grupos sociais o acesso aos bens ambientais e ao seu uso, o acesso às informações sobre os recursos ambientais, a destinação de rejeitos, a localização de riscos.

multiplicação de práticas pautadas pela ampliação do direito à informação e do acesso a uma EA numa perspectiva integradora. Tais aspectos, junto à transparência na gestão dos problemas, permitem uma reorganização de poder e a autoridade necessária à transformação da realidade.

Projeto Pedagógico Escolar: atribuição dos educadores ambientais

O Projeto Pedagógico Escolar é uma atribuição das escolas e educadores brasileiros. Configura-se num preceito legal e está sustentado sobre a idéia de a escola assumir, como uma de suas tarefas, a reflexão sobre a intencionalidade educativa. Pensado filosoficamente, é a possibilidade de interferir no *devir*.

Como um instrumento político e teórico-metodológico construído de forma participativa pela comunidade escolar, ele permite dar sentido ou mesmo re-significar ações desempenhadas pela coletividade escolar, e, dessa forma, consolidar o sonho de uma melhor educação.

De acordo com Veiga (1998, p.9), o projeto pedagógico exige:

... clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

Esse projeto está no núcleo das ações escolares e deve orientar a gestão democrática da escola, se empreendido de forma participativa.

Cabe ressaltar a importância de se diferenciar a participação, no sentido amplo do termo, que envolve todos os estágios do processo de planejamento e implementação das ações previstas no projeto, daquelas em que ocorre a simples reunião de pessoas para validar uma proposta concebida de fora.

Um projeto coerente só poderá ser efetivado de acordo com diretrizes e formas próprias de organização de cada escola, lembrando que ele estará sempre em processo de construção.

A comunidade escolar, sensibilizada com a questão ambiental, deve refletir a EA de forma crítica e contextualizada, e provocar o debate sobre a sua inserção no PPE.

¹¹As idéias de Sorrentino (2001) para a construção de uma Agenda Ambiental podem ser usadas no desafio de a escola desenvolver a educação ambiental. Vejamos:

- criar ou apontar espaços de interlocução, de troca de olhares e saberes que possibilitem a formação de opinião sobre temas e políticas para o enfrentamento das questões presentes;

- definir mecanismos claros e transparentes de decisão individual e de grupo, com aprofundamento do debate sobre autonomia, interdependência, participação e responsabilidade;

- definir condições objetivas de participação, na qual estejam claras as formas de realização de atividades, a definição de horários, o deslocamento, etc.

Para tanto, sugere-se a discussão sobre: o real sentido de uma EA; o papel da escola frente à degradação do ambiente; a análise do ambiente no qual as relações sociais são estabelecidas; a construção e a relevância de um currículo com a dimensão ambiental; a prática pedagógica do educador ambiental e; as atividades dos alunos, com as quais o ambiente é foco de observação, análise e ação.

Tais temas, defrontados com os problemas existentes na própria educação e na sociedade, em especial o da formação permanente do educador ambiental, poderão contribuir com o desafio de a escola desenvolver a EA¹¹ de forma permanente e articulada com as funções e as deliberações da instituição.

Aspectos a presentes na Construção do Projeto Pedagógico Escolar

Os dados apresentados a seguir referem-se à pesquisa de Wiziack (2001). Inicialmente, é importante mencionar que a construção e a reconstrução de um PPE estão fortemente ligadas às ações da rede de ensino à qual a escola pertence, pois ao longo dos últimos anos as instituições escolares têm recebido assistência técnico-administrativa das secretarias de educação que encaminham propostas para a construção desse projeto.

A escola aberta para tais sugestões atenta-se para problemas comuns que normalmente ocorrem neste procedimento, sobretudo a centralização de diretrizes e de roteiros que estão frequentemente presentes nas propostas dos órgãos centrais. Esse problema impede a autonomia das escolas e tem levado muitas instituições escolares a simplesmente atenderem ao roteiro proposto.

Um segundo problema refere-se à simples adesão à opção teórica das secretarias, sem que a proposta sugerida seja compreendida pelos educadores da escola.

Outro problema detectado pode ser notado com a reforma educacional ocorrida após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (Lei 9.394). Desde então, inúmeros programas de gestão escolar são simplesmente implantados nas instituições escolares, muitas vezes de forma equivocada ou sem nenhuma coerência política e pedagógica.

As escolas muitas vezes se dedicam à simples execução desses programas, resultando numa paralisação da reflexão sobre a importância do projeto pedagógico.

gico construído pela comunidade escolar, no qual os programas de gestão devem se apoiar, e não o contrário.

Assim, mesmo considerando os limites presentes na educação escolar brasileira, o caráter político do projeto pedagógico permite legitimá-lo perante os educadores e toda a comunidade escolar. Mas essa proposta será legítima se a autonomia dos sujeitos orientar a sua permanente construção.

Na verdade, essa legitimidade está vinculada à autonomia da escola, que de acordo com a legislação brasileira, consiste na possibilidade de a instituição escolar propor e gerir seus planos, programas e projetos. Permite a adequação, a organização ou a reorganização da escola à sua realidade e ao momento histórico vivido.

A autonomia escolar não é só pedagógico-administrativa, ela é também jurídica, ainda que vinculada à legislação dos órgãos centrais. É através dela que a escola elabora suas normas e orientações escolares – matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de graus. A escola, ao buscar esse exercício, deve ter o cuidado para não se transformar numa instância burocrática, por meio de estatutos, regimentos, portarias, resoluções ou avisos. (Veiga, 1988).

Mas uma outra forma de autonomia ainda bastante almejada pelas instituições escolares, também presente na nova LDB, é a autonomia financeira. A Lei, ao explicitar a incumbência de a escola elaborar a proposta pedagógica, define também sua responsabilidade em “administrar seu pessoal e seus recursos financeiros” (Art. 12, II).

Quando a escola administra parte dos recursos repassados pelo poder público, mantendo-se ao órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital, a autonomia torna-se parcial e “... engloba a dependência financeira do poder público e o controle e previsão de contas” (Veiga, 1998, p.18).

Todavia, é por meio dessa autonomia pedagógica que a escola estabelece relações estreitas com as demais formas de autonomia, ressalvados os limites impostos. A autonomia pedagógica, de acordo com Veiga, está vinculada à liberdade de a escola propor seus próprios rumos e diretrizes, baseado na identidade dos alunos e da comunidade, nas características da sua localização, na função social e no sentido educacional refletido pelos educadores. Por meio dela, a escola faz a opção de ensino e aprendizagem, de critérios de organização da vida escolar, de acordos e convênios, do trabalho docente e administrativo e das ações a serem desenvolvidas.

A autonomia pedagógica é, a nosso ver, a essência para se construir um legítimo projeto pedagógico. As escolas alcançam-na quando buscam dar respostas aos seus conflitos e às suas indagações, discussões e proposições, como a de inserir a EA na escola.

Entraves presentes na Construção do Projeto Pedagógico

Alguns entraves comuns na construção dos projetos pedagógicos permitem identificar certos desafios a serem enfrentados pelos educadores.

Normalmente, não há registro na escola do processo da elaboração do projeto. Este problema, freqüente, se investigado profundamente, poderá indicar que, muitas vezes, o projeto é considerado unicamente a partir do seu produto, sendo concebido como uma atividade técnica, na qual o único objetivo é o seu fim – o que para algumas escolas é o simples documento legal (Wiziack, 2001).

Isso é um grave erro, pois a essência dessa proposta é o seu entendimento como uma atividade processual, em permanente construção e reconstrução coletiva.

Essa ausência de registro do processo de construção do projeto impede a compreensão histórica dessa ação e inviabiliza sua correta avaliação, principalmente diante de graves dificuldades presentes nas escolas, especialmente em relação ao trabalho docente como:

- A falta ou a intensa rotatividade de professores implica para as instituições escolares a contratação de novos profissionais, que ainda não se envolveram com a proposta, e que, por vezes, têm dificuldades em fazê-lo.

- As precárias condições de trabalho de professores, que ministram aulas em várias escolas, de modo a complementar suas cargas-horárias. Nestas condições, estes profissionais tornam-se ausentes das poucas reuniões realizadas na instituição. A falta de compromisso desse profissional pode ser vista como consequência de tal situação, muitas vezes justificada pela sua dificuldade em estabelecer vínculo com a instituição onde leciona.

Outro entrave diz respeito ao caráter simplificador do projeto, normalmente apresentado com idéias genéricas sobre a missão social da escola, ou seja: a de

promover um ensino de qualidade, garantir o acesso e a permanência na escola, formar cidadãos críticos e conscientes ou a de promover um trabalho coletivo, participativo e integrado. Tais propostas não apresentam como, pedagogicamente, a escola vai formar cidadãos críticos e conscientes e como ela estará inserida naquela comunidade.

Os ideais da escola não são apresentados, porque, muitas vezes, eles não foram de fato identificados. Igualmente não são diagnosticados os problemas presentes no ambiente escolar ou as dificuldades que impedem a própria construção coletiva do projeto.

A falta de unidade e a fragmentação na organização curricular nos projetos pedagógicos constituem outro problema comum, e revelam não só a dificuldade de a escola realizar um trabalho participativo, mas também a carência teórico-metodológica para a construção de um currículo, que freqüentemente é apresentado como uma seqüência de conteúdos que não difere daquelas presentes nos livros didáticos.

Sugere-se que a organização dos conteúdos curriculares do documento contemple critérios teóricos, objetivos, valores aceitos e compreendidos pela comunidade escolar, especialmente pelos professores. Ainda a correlação clara entre as principais idéias expressas no projeto e os conteúdos apresentados nas diversas disciplinas, áreas do conhecimento ou uma outra proposta que a escola resolva adotar. Se a organização do currículo for por meio de disciplinas, deve ser indicada a forma pela qual a integração dos conteúdos possa ocorrer.

Para a EA, esse item é fundamental, pois nela há a exigência de um enfrentamento da fragmentação do conhecimento.

Se, para tanto, as dificuldades dos professores em relação à organização curricular são latentes, este é o tema a ser explicitado, com a clara indicação das necessidades a serem contempladas na formação docente dos profissionais dessa escola.

Quanto à abordagem do ambiente, salienta-se que esta não poderá ser feita de forma redutora, entendida, por exemplo, como a simples necessidade de a escola cuidar do seu lixo ou de propor aos alunos um contato com o ambiente natural. Mesmo que essa abordagem seja necessária, nessa visão, normalmente, o “meio ambiente” é compreendido unicamente como ambiente natural, cuja ênfase educacional repousa no entendimento do meio físico.

¹²No âmbito dos Direitos Humanos, o "meio ambiente" é considerado um dever e um direito de todos, portanto um direito difuso.

Soma-se a essa abordagem o entendimento da EA como atribuição de um profissional específico, normalmente o professor de Ciências ou o de Geografia, ou mesmo de especialistas convidados pela instituição escolar. Isto pode revelar uma dificuldade em relação aos objetivos, à concepção e às orientações da EA, mas, muitas vezes, demonstra a falta de compromisso político de muitos profissionais da educação, que transferem o dever difuso¹² aos colegas.

As carências teóricas identificadas na escola evidenciam que o projeto pedagógico só se efetivará coerentemente com a valorização do aprender do professor, com conhecimentos e valores a serem alcançados.

Destacado por Gandin (1999), um outro entrave apresenta-se para a construção do PPE. Diz respeito às tendências majoritárias de gestão prosperadas no interior das escolas brasileiras, carregadas de ideologia neoliberal. O autor menciona que, nessa visão, o papel da escola parece ser apenas o de dotar os indivíduos de competências para atuar no mercado, e à escola são transferidos os valores e a lógica mercantis, através de uma corrida para estabelecer uma suposta qualidade de ensino, na qual não há espaço para a cidadania. Os ideais a serem definidos pela escola sucumbem diante de inúmeras propostas de inovação.

Na EA isso é preocupante, pois nenhuma outra área esteve tão marcada por projetos de natureza ideológica. Assim, existe na escola uma tarefa por fazer, vinculada a uma profunda reflexão sobre as atuais formas de organização da educação, em especial a EA, "... uma realidade para os professores que terão que se debruçar sobre essa nova modalidade educativa, ou pelo menos se sentirão compelidos a fazê-lo" (Guimarães, 2004, p.24).

Já discutimos que a educação ambiental só tem sentido quando promove uma profunda reflexão da própria educação, o que demanda uma ampla problematização do ambiente escolar. O processo de construção do projeto pedagógico escolar deve permitir tal reflexão. A sua importância não poderá limitar-se à vinculação de melhoria da organização didático-pedagógica.

Assim, incluir a educação ambiental no projeto pedagógico implica considerar o saber ambiental como necessário à formação das crianças e jovens, e principalmente à formação dos professores. Implica, também, uma certa "ambientalização", termo que exemplifica a necessidade do uso do próprio contexto educativo como princípio educativo.

Na “ambientalização” está implícita a idéia de que a inserção da Educação ambiental no projeto da escola comporta, além da abordagem de conteúdos, um tratamento global do funcionamento da escola e do seu contexto. Isso se aproxima do que Rafael Yus discute como valores da transversalidade e que, segundo ele, “requer[em] uma nova proposição de todos os aspectos, aparentemente assépticos da vida escolar, transformando-os em autênticos geradores e potencializadores de valores-meta” (1998, p.85).

Com esse sentido, o PPE constitui-se num meio para a quebra de relações de poder e para a instituição de um processo democrático e legítimo, principalmente quando a transmissão dos saberes se dá no âmbito de relações de poder daqueles que detêm o saber.

A inserção da EA, entendida dentro de seus princípios libertários, confere ao PPE a autenticidade para rever tais questões e instituir significações que permitam à comunidade envolvida rever antigos valores ou gerar novos valores sociais na modernidade¹³.

Condições de alienação e idealizações dos sujeitos: aspectos recorrentes à inserção da EA no PPE

Outros aspectos recorrentes à compreensão da inserção da EA no PPE podem indicar caminhos para a reflexão dos educadores. Eles se traduzem num paradoxo: de um lado, existe na escola a esperança manifesta nas propostas de participação, integração e idealização dos professores, alunos e da comunidade escolar, que vêm no ensino a possibilidade de transformar a realidade. De outro, existe uma condição de alienação desses sujeitos perante o sistema de ensino, a própria escola e, no caso dos professores, em relação à sua formação profissional, o que pode ser notado nas ações desenvolvidas no ambiente escolar (Wiziack, 2001).

A alienação se dá, portanto, não só em relação às questões da sociedade, como a problemática ambiental, mas também no tocante à prática pedagógica, aos problemas e às situações específicas da gestão da escola. Entretanto, idealizações reveladas por educadores que almejam mudanças na educação podem evidenciar valores, intenções, crenças e descrenças que indicam caminhos para uma reflexão inicial da construção de um PPE (Idem).

¹³Gerar novos valores sociais na modernidade pressupõe o reconhecimento da complexidade. Leff contribui com essa reflexão, indicando que a complexidade implica o aprendizado de novos fatos e também a inauguração de um novo saber que desconstrói os conhecimentos fundados no mundo moderno. Segundo o autor, o apreender o mundo se dá através da apreensão e transformação do conhecimento a partir do saber que constitui o ser. A pedagogia da complexidade reconhece que toda a aprendizagem é uma reapropriação subjetiva do conhecimento. Assim, "o ato de apreender o mundo parte do próprio ser de cada sujeito; que se trata de um processo dialógico que transborda toda racionalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades" (2001, p. 219).

Assim, há na escola uma alienação em relação às ações pedagógicas, mas também há a imaginação como poder instituinte.

Lílian do Valle, ao discutir a escola imaginária, indica que a reflexão dessa imaginação não poderá centrar-se na distância entre o que é e o que não é real, e sim na aceitação das idealidades como realidades a serem criadas. Menciona que o “ideal” é um componente necessário à ação pedagógica ligado a uma realidade que não existe, mas que envolve a possibilidade de criação e mudança. Indica que as análises das significações sociais – formas particulares ou totais da instituição social, como a escola – devem considerar a dimensão simbólica da sociedade, como uma “teia de afetos próprios do próprio contexto social-histórico...” (1997, p. 62).

A criação do mundo humano é compreendida como criação de sentido, ou seja, da instituição das formas pelas quais nos relacionamos com aquilo que é criado pelo homem e que pertence ao domínio natural.

É a possibilidade de criação de sentido que torna a EA potencializadora de uma grande reflexão, com a qual a condição humana possa ser revista e caminhos possam ser apontados para uma transformação da própria educação.

Isto permite dizer que o PPE não poderá ser compreendido unicamente pela sua construção racional - com determinação lógica e finalidades, mas também por meio do domínio afetivo, relativo aos desejos daqueles que o vivenciam. Alertamos para o fato da racionalidade que permeia este projeto tender ao afastamento da imaginação.

Valle explica que a aceitação da imaginação, não como potência a se contrapor à razão, mas como poder emancipador, comporta o risco do engano. Para a autora, “torna presente o desejar, propõe sempre, como desafio, a possibilidade de perda deste presente, em nome de um futuro onde o objeto do desejo enfim se manifestará como existente, mas que pode nunca chegar” (1997, p. 162).

A imaginação e a utopia desafiam a realidade. O perigo, segundo Valle, está na distância entre uma e outra, de tal forma que, pela força da ilusão a imaginação poderá competir em realidade com o presente”. Assim, indica que na imaginação, a utopia e o projeto se confundem como uma imagem, ou seja,

... Uma se substitui ao presente, irrealidade que toma o lugar do real. A outra se oferece como alternativa ao futuro, toma o lugar da fatalidade. É por não distinguir entre os dois que a visão adoece: a melancolia é o desejo de esquecer o desejo, mas é, ao mesmo tempo, a impossibilidade de realizar o luto do objeto do desejo. Mas há ainda a imagem que perverte o real, sorvendo todo o seu sentido; e a doença do olhar que, evitando o desafio, vê vazio, sem sentido, onde antes havia o objeto do desejo. E a doença da imaginação, que ao invés de esquecer-se do objeto desejado, abdica de desejar, e de criar o futuro. A fatalidade agora é o presente, que se converte em prisão onde nenhuma imaginação é mais possível, onde a visão deformante é a única que se oferece aos sentidos. (Idem, p.163-164)

Vimos em Castoriadis que o homem institui a sociedade, instituindo figuras, formas, imagens que a compõem. A práxis humana é carregada de significados que são racionais e simbólicos, enquanto que a alienação encontra-se exatamente na negação desse conteúdo simbólico.

Isso significa, por exemplo, que um PPE, para ser autêntico, implica rever “sempre” as maneiras de responder às necessidades e às significações que seus participantes lhe atribuem. Assim, as idealizações¹⁴ reveladas pelos professores podem indicar uma direção inicial para a reflexão da construção ou reconstrução de propostas educacionais.

Mas a alienação, como modalidade da relação com a instituição e por intermédio da mesma, apresenta-se como alienação não puramente da sociedade, mas dela em relação às suas instituições (Castoriadis, 1982).

Com base nessa reflexão é possível dizer que um PPE poderá autonomizar-se a partir de uma lógica interna, com a qual não seja possível ultrapassar suas finalidades.

Dessa forma, é necessário compreender que a dimensão funcional do PPE cumpre o papel de preencher necessidades educacionais, mas nunca esgota a compreensão da educação, pois as instituições preenchem funções vitais. No entanto, ele não pode ser compreendido só pela funcionalidade. Espera-se que a EA contribua com essa compreensão, por mostrar-se coerente com a criação de novas significações que permitam manter aberta a possibilidade da práxis.

¹⁴As idealizações dos alunos podem indicar caminhos para a construção de um projeto pedagógico. Um exemplo é a proposta da COM-VIDA que se inicia com a oficina de futuro, na qual os participantes “idealizam”, indicando sonhos a serem concretizados no ambiente escolar

Reflexões Finais

A questão ambiental revela limites profundos sobre a construção da sociedade e dos indivíduos que a constituem, e coloca-nos diante de uma reflexão cosmológica e antropológica, a qual exige responsabilidades que permitam re-significar a presença humana no planeta (Morin, 2000).

A EA, frente ao problema da degradação ambiental, revela a importância da formação para a ética. Põe em pauta a urgência de propor novas formas de ver o mundo, de se relacionar com ele e de instituir novas significações para o ambiente, o que implica questionar a falsa racionalidade que impede o homem de estabelecer uma relação mais harmoniosa com a natureza.

Fazer essa reflexão ambiental na escola é uma exigência atual, e o PPE se apresenta como um dos caminhos. Mas é fundamental insistir na legitimidade dessa proposta. Ela está ligada ao grau de autonomia dos envolvidos com o processo educativo na escola.

A legitimidade só é almejada se o projeto for concebido solidariamente como possibilidade de sustentação, o que significa repensar a estrutura de poder na escola, e também a efetividade da participação, que não é aquela motivada no início da proposta, mas a que se apresenta de uma forma contínua.

No PPE promove-se o debate e a deliberação sobre o sentido da escola e de sua relação com a sociedade. Nesse processo, a EA permite que novos significados sejam atribuídos para a educação. Também permite a reflexão do caráter “instituinte” da educação, o qual necessariamente deve ser manifestado na construção desse projeto. Nele, os professores não só refletem os limites de suas atividades, mas, essencialmente, os da educação e da escola pública. Enfim, os aspectos recorrentes da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *A implantação da Educação ambiental no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* 3.ed. São Paulo: Letras Contemporâneas, 1999.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARVALHO, I. C. de M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto III - o mundo fragmentado*. Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e prática*. São Paulo: Gaia, 1993.
- GANDIN, D. & GANDIN, L.A. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999, 176p.
- GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: uma conexão necessária*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- JACOBI, P. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. Clovis Cavalcanti (Org.). São Paulo: Cortez: Recife, 2002.
- LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. Tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, DF. UNESCO, 2000.

- REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SATO, M. *Educação para o ambiente amazônico*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997.
- SORRENTINO, M. *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.
- VALLE, I. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- VEIGA, I.P.A. *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.
- WIZIACK, S. R. *A educação ambiental e o projeto pedagógico na escola*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.
- YUS, R. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARA SABER MAIS

Importantes contribuições para a educação ambiental merecem ser pesquisadas durante a construção de um PPE. Entre eles, podemos citar:

O Tratado para "Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global", construído durante a Rio 92, é um referencial da EA, bastante utilizado pelos educadores ambientais. O documento (encontrado no site www.mma.gov.br) traz princípios orientadores do trabalho educativo, dos quais destacamos alguns:

- a educação é um direito de todos: somos todos aprendizes e educadores;
- a EA deve ter como base o pensamento crítico e inovador;
- a EA deve recuperar, reconhecer, respeitar e refletir a(as) histórias;
- a EA valoriza as diferentes formas de conhecimento;
- a EA deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações;
- a EA deve contribuir para desenvolver uma consciência ética;
- a EA deve potencializar e estimular a capacidade de tomar decisões coletivas;
- a educação não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.

Também fundamental é o conhecimento das leis brasileiras que consolidaram a EA. Destacam-se, além da Constituição Federal, a Lei 6.938, de 1981, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente e a Lei 9.795, de 28 de abril de 1999, que dispõe sobre a EA, institui a Política nacional de EA. Essa lei define a EA como "(...) os processos por meio dos quais, o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (Art. 1º).

Também fundamental é o conhecimento das leis brasileiras que consolidaram a EA. Destacam-se, além da Constituição Federal, a Lei 6.938, de 1981, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente e a Lei 9.795, de 28 de abril de 1999, que dispõe sobre a EA, institui a Política nacional de EA. Essa lei define a EA como "(...) os processos por meio dos quais, o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (Art. 1º).