A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: CONSTRUÇÃO (INTER)DISCIPLINAR?

Angélica Cosenza Rodrigues (UFJF)

RESUMO:

Neste artigo, apresento pressupostos e parte dos resultados de uma investigação de abordagem qualitativa que visou compreender os saberes de professores de uma escola da Rede Pública Municipal da Cidade de Juiz de Fora, MG, sobre a construção interdisciplinar da educação ambiental. O caminho metodológico para esse estudo foi a etnografia, concebida, na versão de Clifford Geertz, como a interpretação das culturas. Essa pesquisa parte da compreensão do fenômeno educacional enquanto cultural, o que significa compreendê-lo densamente, levando em conta a dimensão de seu dinamismo cotidiano. Aponto a epistemologia da complexidade como um pensamento capaz de ressignificar concepções e práticas em educação ambiental. A complexidade surge como um pensamento que me auxilia a ampliar a compreensão sobre a riqueza do diálogo interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Interdisciplinaridade, Saberes Docentes.

ABSTRACT:

This research presents some results of a qualitative-based investigation which intends to understand the Juiz de Fora (MG) municipal teacher's knowledge about interdisciplinary construction of environmental education. The methodologic way selected for this was the ethnography, known, according to Clifford Geertz, as culture's interpretation. This research starts from the understanding of the educational phenomenon as a cultural one, what means understanding it deeply, considering the dimension of its daily dynamism. In this work, I present the epistemology of complexity as a thought capable of giving other meanings to some conceptions and practices in environmental education. Such complexity appears as a kind of thought which helps me to amplify the comprehension of the interdisciplinary dialogue richness.

KEYWORDS: Interdisciplinary, Environmental Education, Teacher's Knowledge.

INTRODUÇÃO

A investigação da interface educação ambiental/interdisciplinaridade na escola surgiu de vivências interdisciplinares que me levaram à compreensão de que o que há de mais significativo no campo do saber ambiental está relacionado à tecedura complexa que provêm do envolvimento de diferentes conhecimentos e diferentes visões de mundo. Nessa trajetória, o esforço de constituir um olhar multidimensional, colocou-me frente ao desafio de refletir sobre o papel da educação diante da problemática ambiental complexa gerada pelo modo como a sociedade se desenvolve. Investigar a escola foi o caminho escolhido neste desafio.

A questão de pesquisa que norteou o trabalho visou a entender, no contexto da escola estudada, como os professores interpretam: 1) a vivência da educação ambiental na escola, seus princípios e pressupostos e 2) a construção interdisciplinar da educação ambiental, suas possibilidades e seus limites. Assim, apresento, a seguir, parte do arcabouço interpretativo construído ao longo de minha trajetória investigativa. Nele discuto, 1) como a educação ambiental tem sido hoje revista na busca de novos paradigmas para a construção de uma sociedade socialmente justa, igualitária e ambientalmente

equilibrada e 2) como a construção interdisciplinar necessária à educação ambiental vem sendo compreendida e praticada por professores de uma escola da rede pública municipal da cidade de Juiz de Fora.

O debate sobre interdisciplinaridade vem ganhando espaço no universo educacional brasileiro, apresentando-se como uma temática que tem constituído um dos possíveis caminhos de abertura e de renovação do ensino. No campo governamental, as políticas públicas para a educação têm buscado o estabelecimento de diretrizes destinadas a internalização de metodologias interdisciplinares nas práticas educativas. Nessa direção, destaco os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que instituem a interdisciplinaridade como eixo organizador de sua doutrina curricular. Ressalto, contudo, que a vivência interdisciplinar na escola exige a (re)estruturação real do currículo, bem como a (re)estruturação dos valores e pressupostos pedagógicos, pois não basta importar a interdisciplinaridade como um modismo, é preciso que a integração esteja a serviço da renovação escolar e da compreensão crítica da realidade. Retirada do contexto sócio-político, a interdisciplinaridade servirá como forma de aumentar apenas artificialmente a relação entre áreas de conhecimento, perdendo seu poder revelador.

A escola, na tentativa de se adequar às novas propostas curriculares do Ministério da Educação, tem contribuído para a inserção de práticas mais flexíveis em direção à interdisciplinaridade. Essa contribuição pode ser considerada um avanço, por representar uma tentativa de se superar o ensino livresco e fragmentado. Entretanto, a escola, com mais frequência, reflete um nível mais baixo de cooperação entre as disciplinas. Nesse caso, os conteúdos são justapostos, limitando o espaço para interações entre professores, entre objetivos e metodologias de ensino. Na realidade escolar, de um modo geral, a interdisciplinaridade torna-se mais uma palavra de difícil pronúncia de que uma vivência metodológica e uma opção ético-política. Compreendo que a colaboração entre disciplinas vivenciada hoje na escola, pouco auxilia na construção de valores e atitudes mais comprometidos com a renovação da educação. Os achados desta investigação sustentam este argumento.

Estarei aqui defendendo que o espaço interdisciplinar nasce no encontro de diversos campos do saber, é fronteiro e surge no conhecimento que se produz a partir da abertura das fronteiras disciplinares e da disposição para a cooperação. Ele não é dado pela simples

adição de todas as especialidades nem tampouco por uma síntese dos saberes especializados. Também não deve ser entendido como uma meta utópica de busca por um saber absoluto, uma espécie de “ciência das ciências”. A interdisciplinaridade surge no conhecimento que se produz nas regiões de fronteira, que se encontram e criam espaços de interseção, onde o eu e o outro, sem abrir mão de suas características e de sua diversidade, abrem-se disponíveis para a troca e para a transformação. De acordo com FURLANETTO (2001), os movimentos interdisciplinares acontecem a partir dessa postura de abertura de fronteiras que, ao serem transformadas, modificam também o interior dos territórios.

A interdisciplinaridade tem sido hoje revista enquanto corrente mais crítica como uma construção social, uma vez que não se trata, de fazer simplesmente um movimento das partes em direção ao todo. O que se quer é realizar um trabalho coletivo, em que o conhecimento nasça integradamente e não seja apenas justaposto mecanicamente depois de gerado fragmentariamente.

Na história da educação ambiental, a interdisciplinaridade sempre foi um ponto de referência constante das principais conferências e de documentos elaborados a partir delas. Esta orientação se converteu em um princípio explícito em vários projetos educativos e programas de educação ambiental mundiais. A proposta interdisciplinar possibilitou a educação ambiental a assumir dois princípios básicos: 1) uma nova ética que orienta os valores e comportamentos para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social e 2) uma nova concepção do mundo como sistema complexo, a reconstituição do conhecimento e o diálogo de saberes (LEFF, 1999). A construção dos saberes ambientais na escola requer um trabalho solidário, contínuo e crítico que problematize a relação dicotômica entre homem e natureza e politize o debate ambiental. O princípio dessa construção é a abertura de fronteiras de diversas áreas do conhecimento em direção a um diálogo entre educadores e, destes, para com seus alunos. Nesse contexto, os problemas específicos da realidade cotidiana são um elemento mobilizador, um fundamento para uma prática educativa contínua, capaz de articular o micro e o macrossocial.

Refletindo sobre a multiplicidade de ações que passaram a surgir com a maioria da EA, a partir da década de 80, BRÜGGER (1999) observa que, na verdade, não existe uma, mas várias modalidades de EA. Em primeiro lugar, segundo a autora, é preciso distinguir uma educação conservacionista de uma educação ambiental. Uma educação

conservacionista é aquela cujos ensinamentos objetivam o uso racional dos recursos naturais e a manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerados pelo homem. Já uma educação para o meio ambiente implica, além disso, uma profunda mudança de valores; uma nova visão de mundo, o que ultrapassa o aspecto conservacionista. Penso que não basta promover atividades pontuais e específicas que abordam problemas ambientais, mas são incapazes de desvelar os conflitos ambientais. É preciso apontar para a possibilidade de a educação atuar como elemento de mudança das relações sociais, de edificação de valores mais solidários e de valorização de práticas contrárias á competição exacerbada e ao consumo desmedido (LAYRARGUES, 2003). A supressão da reflexão sobre os conflitos ambientais na construção do saber ambiental produz um esvaziamento político que reforça a dimensão ecológica da questão ambiental, em detrimento das dimensões política, ética e econômica. Fomenta uma perspectiva equivocada de que o problema ambiental não está inserido numa cadeia complexa e, portanto, sua solução é somente técnica. Nesse sentido, aponto a teoria da complexidade na educação ambiental como um saber que, para além da transmissão de conhecimentos, pode contribuir para uma compreensão mais complexa da condição humana e favorecer, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

A complexidade, segundo MORIN (2002a, 2002b) aponta a solidariedade como alternativa possível para enfrentar a problemática social, política e ideológica do mundo moderno. Propõe o enfrentamento das incertezas, não para evitá-las, mas para aprender a conviver com elas. Assume a dialética entre ordem e desordem e sugere que as contradições e a imprevisibilidade sejam compreendidas e não negadas ou superadas. Favorece, assim, a reflexão crítica sobre o mundo, o questionamento e a transformação da realidade.

A complexidade convida a um movimento de vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes. Um pensamento capaz de considerar o contexto, mas não se fechar no local e no particular; caminhando em direção à compreensão de inter-relações dinâmicas e retroativas. Isso possibilita a construção de saberes que derivam de práticas concretas, mas que não se reduzem ao pragmatismo a todo custo. Compreendo que a complexidade coloca alguns desafios à educação ambiental escolar: 1) pensar a realidade sócio-ambiental como um processo de construção social, a partir de processos inter-

relacionados e interdependentes, 2) construir processos educativos que promovam a compreensão da causalidade múltipla da realidade ambiental, 3) educar para a reflexão e para formação de valores, atitudes e competências e não para a repetição e o adestramento. Nesse sentido, a complexidade favorece a construção do saber ambiental crítico e complexo. Possibilita um entendimento político da questão e da educação ambiental direcionado ao compromisso permanente com a transformação social e individual, cuja luta se faz por um novo ambiente, por um novo homem e por novas relações sociais.

Politizar o debate e a educação ambientais pode significar um estímulo à compreensão dos riscos presentes nas agressões ambientais, ao reconhecimento do acesso a um ambiente limpo como uma conquista cidadã e à participação organizada na resolução de problemas comunitários e na defesa do bem estar público (LIMA, 2002). É dentro de uma ótica que concebe a EA como essencialmente política que LOUREIRO (2002) assim a define: “A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (LOUREIRO, 2002, p.69). Este autor considera que a politização da EA contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente e dirigido a uma nova ética da relação sociedade-natureza.

Compreendo que a edificação da educação ambiental crítica passa necessariamente pela orientação discursiva política e pela orientação metodológica interdisciplinar, sendo esta última entendida enquanto abordagem dialógica, participativa. A construção efetiva da EA advém da capacidade de articular a criticidade, o diálogo e a participação. Um processo contínuo que acredito poder contribuir para abrir caminhos na construção de uma sustentabilidade emancipatória baseada na defesa da vida em largo sentido, da liberdade e da justiça social.

METODOLOGIA

Utilizei nesta pesquisa, referenciais metodológicos decorrentes dos princípios da pesquisa qualitativa. Em tal abordagem, a realidade é tomada como uma construção social da qual o investigador participa. Portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva multidimensional, que leve em consideração os sujeitos e seus

contextos em interações recíprocas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Nesse sentido, pesquisadores qualitativos freqüentam seus locais de estudo, interagindo com os participantes de sua pesquisa para apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos sociais (ALVES, 1991).

A metodologia escolhida para a realização deste estudo está intimamente associada à perspectiva antropológica de cultura elaborada por GEERTZ (1989), que assume a cultura como uma teia de significados (e sua análise), tecidas pelo homem na sua experiência no mundo. Para o referido autor, o objeto da etnografia consiste numa hierarquia de estruturas significantes, em termos das quais a cultura é produzida, percebida e interpretada, e cuja interpretação requer o esforço de uma “descrição densa”. A descrição densa, tomada ainda pelo mesmo autor, apresenta-se como um esforço descritivo da experiência vivida das pessoas, num exercício de procurar constantemente um caminho interpretativo por entre estruturas superpostas de inferências e implicações (GEERTZ, 1989; MONTEIRO, 1998).

Nessa empreitada, utilizei estratégias típicas da investigação com abordagem qualitativa. A primeira foi a da observação participante, que me possibilitou observar aspectos do cotidiano escolar, compreender o planejamento das atividades coletivas/interdisciplinares e, ainda, focalizar os sujeitos da investigação. A construção dos dados recolhidos ocorreu por meio de descrições, buscando formar uma perspectiva a partir da realidade observada. Para a utilização dessas estratégias apoiei-me novamente em GEERTZ (1989), que busca representar a experiência da pesquisa de uma forma que expõe a interpretação da cultura do outro e, assim também, do eu que a interpreta.

A segunda estratégia utilizada foi a de entrevistas em profundidade com nove professores da escola, escolhidos durante as observações. Outra estratégia metodológica foi a de análise documental. Durante o período de investigação, vivenciei a importância de um documento da escola que denominei de “Livro do Professor”, assim considerado porque é elaborado na escola para ser entregue no início do ano letivo aos professores. Esse livro contém informações diversas sobre a escola e sobre o trabalho pedagógico. O exercício interpretativo construído a partir do olhar lançado para além das falas dos sujeitos e de fatos aparentemente simples e corriqueiros do cotidiano escolar, é que me permitiram compreender, de forma mais complexa, os saberes docentes sobre a educação ambiental. Utilizei o processo de triangulação de dados para compor a estrutura interpretativa com a

qual elaborei os resultados da pesquisa.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

A escola que busquei para o desenvolvimento deste estudo situa-se num bairro da periferia da cidade de Juiz de Fora e integra a Rede Pública Municipal de Ensino. Trata-se de uma referência pedagógica municipal no desenvolvimento da interdisciplinaridade. Atualmente, encontra-se organizada em ciclos de formação e conta com cinco coordenadoras pedagógicas, uma diretora e uma vice-diretora. Realiza semanalmente um encontro pedagógico (turnos manhã/tarde) que se destina ao planejamento semanal de aulas articuladas, de atividades coletivas e de projetos interdisciplinares. Estes encontros tornaram-se momentos privilegiados de minha investigação. As falas dos professores e as observações sistemáticas conduziram-me a questionar a coletividade e a interdisciplinaridade na escola. Pude ver a autonomia dos professores, tão necessária á construção interdisciplinar, ruir em meio a mecanismos de controle do trabalho docente e de imposição de comportamentos, de propostas político-pedagógicas e de valores éticos. Tratarei agora de tais mecanismos e do modo como os professores os interpretam.

A maioria dos professores questionou o modo como o planejamento é desenvolvido na escola. Para uma professora, a reunião de planejamento da escola traz pouca contribuição à interdisciplinaridade. Em suas palavras: *“Na verdade, tá virando num primeiro momento: informações e blá, blá, blá ... parece que é informativo geral. [...] troca fica difícil... Eu acho assim, que tem trazido muito pouca contribuição para essa troca, essa interdisciplinaridade”*. Perguntei a um professor sobre a utilidade do planejamento na escola. Segundo ele, o planejamento: *“[...] é usado para passar ordens, não é?”*

Apesar de instituir momentos coletivos destinados ao planejamento e de apoiar-se teoricamente em propostas pedagógicas emancipatórias, as falas dos professores e minhas observações levaram-me a compreender que, na escola, o discurso de participação vem freqüentemente acompanhado de uma prática de divisão. Há uma clara divisão de papéis entre as atribuições da direção da escola e as tarefas do conjunto dos professores. A observação sistemática dos encontros pedagógicos colocou-me diante de fenômenos que me faziam pensar mais em um **“adestramento semanal”** do que em um **“planejamento**

semanal". Com a palavra "adestramento" quero me referir a "um tipo de instrução onde as pessoas são levadas a executar determinadas funções e tarefas, identificadas com um determinado padrão utilitarista-unidimensional de pensamento-ação" (BRÜGGER, 1999, p.80).

A maioria dos professores entrevistados apontou obstáculos á interdisciplinaridade na escola. Uma professora disse que a interdisciplinaridade "*é muito falha*". Ela elaborou um ponto de vista sobre a dificuldade de engajamento de alguns professores: "*a gente não decide... nós não decidimos. Eu acho que é por isso também, que muitos professores não pegam firme, não se engajam, sabe? Porque não é a gente que decide.*"

A fala da professora sugere a ausência de participação dos professores na gestão escolar. Sua crítica é bastante significativa, afinal, como os professores podem trabalhar interdisciplinarmente se não lhes é permitido exercitar **atitudes interdisciplinares**? Como os professores podem, de fato, construir processos interdisciplinares, se não têm liberdade e autonomia para decidir os rumos da prática educativa? Ou se, como disse outra professora "*a maioria das coisas já vem prontas*"?

Pude observar, com freqüência, a ausência de participação dos professores nos processos decisórios da escola. Outras dificuldades do processo de construção da interdisciplinaridade na escola foram apontadas por outra professora. Em suas palavras:

Prazos curtos, [...] não pode definir: "Ah, você vai entregar na semana que vem". Isso é muito complicado, né! Então assim, mais flexibilidade, eu acho que seria muito mais produtivo. Imposições: "você vai participar, você não vai, é o professor tal que vai participar com tais alunos"... isso já vir definido. [...]A gente (nem os professores e nem os alunos mesmo, participarem do processo), não participa como deveria, né! Mergulhar mesmo de cabeça, né! E a questão de, assim, ser mais importante a quantidade do que a qualidade, a quantidade de prêmios, a quantidade de participações... preza mais isso do que realmente o processo.

Esta professora cita um panorama geral em que as dificuldades do fazer interdisciplinar na escola se instalam. Ao falar da realização de painéis interdisciplinares destinados a uma exposição sobre trânsito preventivo, a mesma professora observou que:

o prazo foi assim curtíssimo, foi em cima da hora. Falaram [a professora refere-se à direção] que os painéis, iam ser expostos em cima da hora, né! [...] Então, eu levei para a casa. Aí eu levei para casa na véspera de entregar e digitei, corriji, já levei tudo bonitinho, colorido e tal, e levei no dia seguinte para eles [os alunos] montarem e fazerem a exposição.

A professora revelou ter concluído o trabalho em nome dos alunos para constar na exposição. Sua fala durante a entrevista revelou muita angústia com o motivo pelo qual ela alega ter tomado essa atitude: os prazos curtos e inflexíveis. A rigidez, a inflexibilidade e os mecanismos de controle do trabalho pedagógico contribuem para distanciar os professores de seus alunos, e estes, do conhecimento.

Muitos professores questionaram a interdisciplinaridade quanto à sua validade formativa dentro do contexto educacional e do mercadológico, nos quais os conteúdos formais são privilegiados. A dificuldade em lidar com os conteúdos escolares pareceu-me o maior obstáculo à interdisciplinaridade, enfrentado pelos professores na escola. As evidências que me levaram a construir este argumento serão abordadas a seguir. Elas foram sendo reveladas através das falas dos professores. Nesse sentido, uma professora demonstrou o conflito que ela enxerga entre a proposta da transversalidade e a necessidade de preparar o aluno para a vida concreta:

Existem duas realidades, existe essa que a gente fala de trabalhar o aluno e tentar estimulá-lo e despertá-lo para essas questões de cidadania, de inclusão, enfim. E existe a questão do mundo que espera ele aí fora. O que é preparar para o mundo? Ele [o aluno] precisa de um currículo, um programa aprendido, infelizmente é

isso, a gente sabe, a gente conseguiu fazer uma faculdade por causa disso. E aí a gente se sente às vezes, assim, sonhando informação para esses alunos, porque você vai ficar trabalhando projeto o ano todo. As dificuldades próprias do conteúdo não são sanadas, né?. Então eu acho perversa essa idéia...[...] Eu tenho três aulas semanais de português, você imagina com três aulas semanais de português, se você desenvolve projeto e dá um programa enorme de português?

A professora indica o entendimento de que o trabalho por projetos toma o lugar do trabalho por conteúdos na escola. Conteúdos, segundo sua visão, totalmente necessários ao aluno para garantir-lhe acesso aos vestibulares. Sua fala demonstra que o trabalho por projetos na escola não dá conta de superar as dificuldades dos alunos com relação aos conteúdos específicos de sua matéria. Apreendo com esta fala que o modo como os projetos são desenvolvidos na escola dificulta a expressão de conteúdos disciplinares na construção das temáticas centrais dos projetos. Compreendo que a tentativa de valorizar as temáticas transversais, que surgem de “cima para baixo” na escola, ocorrem em detrimento das especificidades de cada disciplina. Nesses projetos, os conteúdos nascem isolados dos conteúdos elaborados anteriormente. O movimento real que ocorre na escola na construção dos projetos parece não ser interativo e retroativo.

A professora parece acreditar que o modelo tradicional conteudista, expositor de uma grande quantidade de conhecimentos, dá conta das especificidades formativas de que necessita o aluno para passar nos vestibulares. Sua fala indica também uma dimensão política dessa problemática: a promoção das classes sociais menos favorecidas à “ascensão social”. O debate que está posto aqui, a meu ver, reside no papel que a escola deve cumprir: educar para contribuir com a “mobilidade social” dos sujeitos e manter o status quo do padrão societário vigente, ou educar para a assimilação crítica do conhecimento e para a transformação da realidade. Ao deixar a dimensão crítica de lado e apostar na transmissão de saberes como forma de promover a ascensão social, creio que a escola cumpre o papel de promover a acomodação e a adaptação dos sujeitos na engrenagem da estrutura social

dominadora e opressora.

Segundo uma das coordenadoras da escola: *“o trabalho com os projetos é uma preparação para a vida, não significa que vocês [os professores] tenham que abrir mão do conteúdo”*. Percebo aqui a redução da transversalidade a um espaço marginal, configurado a uma educação de valores éticos, desvinculados dos conteúdos. Há um dualismo muito grande que pode ser apreendido da fala da coordenadora no contexto em que ela foi pronunciada: os projetos preparam para valores necessários à vida e os conteúdos preparam para a competitividade do mercado. A coordenadora ainda lembrou, em uma reunião aos professores que os projetos, *“quando possível”*, necessitam ser trabalhados em todas as disciplinas, pois *“a escola é conteudista!”* A coordenadora afirma que a escola é *“conteudista”*, mesmo trabalhando metodologicamente com os ciclos de formação e com os projetos de trabalho. Sua fala secundariza o ensino por projetos e aponta o modelo conteudista como aquele que norteia (ou deve nortear) as práticas educativas na escola.

A proposta conteudista, referida pelos professores e pela coordenadora, é aquela que acredito estar baseada na Pedagogia Tradicional, para a qual a atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta conteúdos: um modelo educacional que FREIRE (2002) qualifica como *“bancário”*. A angústia dos professores entrevistados remete à necessidade de possibilitar aos alunos o máximo de conhecimentos possíveis, a fim de *“prepará-los”* para a competitividade. A importância atribuída por esses professores a um saber objetivo, universal, sobrepõe-se a considerações críticas mais profundas sobre a finalidade dos conteúdos na vida dos educandos. Esse fato aproxima o pensamento dos professores da concepção de educação tradicional.

Compreendo que a forma como o currículo é organizado na escola faz coexistirem duas propostas que se chocam: o *“ensino por disciplinas”* x o *“ensino por projetos”*. Os conhecimentos dos professores denunciam as dificuldades que emergem dessa empreitada. Ao falar dos projetos propostos pela direção da escola ao trabalho docente, uma professora comentou que a imposição dos projetos,

*[...] quebra o seu ritmo, quebra o seu conteúdo, quebra tudo.
Porque você está, por exemplo no trânsito, [a professora se refere*

ao Projeto Trânsito, um projeto desenvolvido na escola anualmente] *eu estava lá no meio de um dos sistemas do corpo humano. E parei, parei completamente.*

A fala dessa professora indica a dificuldade em estabelecer conexões entre o conteúdo trabalhado junto aos alunos e o novo conteúdo a ser trabalhado para o desenvolvimento dos projetos. Revela que a professora pára um conteúdo disciplinar para iniciar outro conteúdo relativo ao projeto interdisciplinar. Questionamentos de outros professores também remetem à dificuldades impostas ao trabalho docente quando, aos conteúdos formais, são adicionados temas “alienígenas”, os quais esmagam o planejamento anteriormente elaborado. Na verdade, uma “miscelânea” imposta pelo currículo da escola. As interrupções de um conteúdo ocorrem em nome da interdisciplinaridade, porém comprometem esse trabalho porque; 1) afetam a continuidade da construção de um saber em questão em nome de um outro saber “estranho”; 2) esse saber “estranho” chega isolado dos demais porque muitas vezes, chega imposto aos professores e alunos. Portanto, isso contribui ainda mais para a fragmentação, que a interdisciplinaridade tanto deseja suprimir e 3) dificilmente o conteúdo em questão, antes de o projeto ser abordado, será reconstituído.

A maioria dos professores também questionou a interação estabelecida com os alunos no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Alguns professores apontam a necessidade de instituir mecanismos para fomentar a participação dos alunos na escola. Uma professora disse que se as temáticas dos projetos fossem eleitas pelos alunos, isso facilitaria *“tudo; o trâmite, o desenvolvimento do projeto, o interesse, o próprio desenvolvimento das tarefas. Eu acho que, partindo dos alunos o tema dos projetos, ia ser muito mais interessante”*. Outra professora também revela que os projetos deveriam acontecer de uma forma mais livre; mais tranqüila; sem a necessidade de formalizar ou de colocar no papel todas as ações e os objetivos.

O currículo da escola pesquisada é um currículo disciplinar, dinamizado em torno de disciplinas escolares. A interdisciplinaridade é trabalhada via temas transversais que surgem atravessando as disciplinas, porém o eixo central da escola é o modelo disciplinar. Assim, convivem explicitamente interdisciplinaridade e disciplinas. Uma das preocupações

que vem sendo tratada sobre os temas transversais é a forma como eles vêm sendo “adicionados” aos conteúdos formais (YUS, 1998). Novos conteúdos transversais são inseridos no currículo, sem que, de fato, haja reformulação no espaço e no tempo curriculares. O problema se torna visível quando a escola não diminui a sobrecarga de conteúdos educativos formais, de modo que a inclusão dos temas nada mais faz do que incrementar os já consagrados conteúdos do currículo formal. Esses problemas contribuem para que os temas transversais apenas gravitem sobre os conteúdos curriculares, o que acaba por relegá-los a um papel marginal ou complementar no currículo (YUS, 1998).

Compreendo que a escola investigada avança ao propor uma abordagem mais transversal da questão ambiental, atravessando a temática por todas as disciplinas escolares, diferentemente de escolas que apostam na crença de que o tema “ambiente” é algo a ser tratado somente pelas disciplinas: “ciências” e “biologia”. No entanto, a condução pragmática dos projetos, a ausência de participação e os mecanismos centralizadores de poder que se instituem na prática educativa parecem dificultar a compreensão da educação ambiental para além de sua dimensão ecológica. Isto revela a maneira despolitizada com que a educação ambiental é construída na escola, sob um perfil despolitizado, portanto, conservador da realidade de desigualdade social e de desequilíbrio ambiental.

CONCLUSÃO

A impossibilidade de compreender a educação ambiental descolada do contexto em que ela se desenvolve fez cada vez mais sentido durante a pesquisa. Qualquer princípio educativo a ser compreendido na escola pesquisada passa pelas relações de poder, que se dão no interior da escola. Elas se fazem refletir na prática pedagógica, nas falas dos professores, na organização dos espaços e na produção de saberes.

A pequena participação dos alunos e professores nos processos decisórios da escola, a inflexibilidade, “a miscelânea curricular”, a ênfase no produto em detrimento do processo, as imposições temáticas são dificuldades que marcam a educação ambiental na escola, pela necessidade de sua construção interdisciplinar e crítica. Contudo, sustento que a compreensão crítica se faz presente nas falas de alguns professores quando eles ousam criticar o modo normativo, autoritário e despolitizado como algumas atividades são empreendidas na escola. Considerando o apreço da escola pela temática ambiental, isso me traz uma grande esperança quanto ao papel que a educação ambiental pode vir ainda a

desempenhar no contexto escolar - segundo um professor entrevistado, o de “mudança”.

Na tentativa de concluir, ressalto dois fatores que considero fundamentais na edificação do processo de mudança na escola: a tomada, pelos professores, da condução dos rumos de sua práxis educativa e o desejo negociado, junto à comunidade escolar, de construir uma nova prática. Acredito que é a partir da conjunção desses dois fatores que os professores poderão ir construindo processualmente uma nova educação ambiental, em direção à criticidade e à solidariedade. É essa esperança que anima o presente estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (nº. 77): 53-61, maio 1991.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais. Brasília; 1998.

BRÜGGER, P. **Educação ou Adestramento Ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURLANETTO, E. C. Fronteira. In: FAZENDA, I. (org). **Interdisciplinaridade: Dicionário em Construção**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC. Livros Técnicos e Científicos, Editora S.A., 1989.

LAYRARGUES, P. P. **Determinismo Biológico: O Desafio da Alfabetização Ecológica na Concepção de Fritjof Capra**. Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, São Carlos: UFSCAR, 2003.

LEFF, E. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. In: REIGOTA, M. (org.). **Verde Cotidiano**. Rio de Janeiro:DP&A,1999.

LIMA, G. F. C. Crise Ambiental, Educação e Cidadania: Os Desafios da Sustentabilidade Emancipatória. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P. P. e CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação Ambiental: Repensando o Espaço da Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da

Cidadania Ecológica e Planetária. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S.(orgs.). **Educação Ambiental: Repensando o Espaço da Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, R. A. **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002-a.

_____**Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora: Brasília: UNESCO, 2002- b.

YUS, R. **Temas Transversais**. Em Busca de Uma Nova Escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Angélica Cosenza Rodrigues ar_cosenza@hotmail.com