

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÃO DE MEIO AMBIENTE EM PROJETO PEDAGÓGICO DE ESCOLA MUNICIPAL NO SUDOESTE DO PARANÁ

Letícia Cristina Antunes; Edival Sebastião Teixeira

Aluna do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês da UTFPR, Campus Pato Branco. Bolsista de iniciação científica; Doutor em Educação. Docente do Mestrado em Desenvolvimento Regional e do Curso de Licenciatura em Letras Português Inglês da UTFPR, Campus Pato Branco.

Resumo - O trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa em andamento cujo objetivo é identificar e analisar práticas pedagógicas em educação ambiental desenvolvidas em escola pública de ensino fundamental, localizada na zona urbana de município da região sudoeste do Paraná. Os dados discutidos neste artigo foram colhidos mediante análise de documentos pedagógicos da escola pesquisada. Os resultados sugerem que existe convergência entre a representação de meio ambiente presente nos textos analisados e a prática pedagógica desenvolvida, a qual se inscreve na perspectiva hegemônica de educação ambiental brasileira.

Palavras-Chave: educação ambiental; representação; meio ambiente; projeto pedagógico.

Abstract- The paper presents partial results of ongoing research aimed at identifying and analyzing teaching practices in environmental education developed in a public elementary school, located in a city in the southwest region of Paraná. The data discussed in this article were obtained through analysis of educational documents. The results suggest that there is convergence between the representation of the environment in the texts analyzed and developed pedagogical practice, which falls within the hegemonic perspective of environmental education in Brazil.

KeyWord: environmental education; representation; environment; pedagogical project.

1. INTRODUÇÃO

Se por um lado não há consenso na comunidade científica acerca do conceito de meio ambiente (REIGOTA, 2007), por outro parece haver consenso acerca de que por esse termo indica uma amplitude maior do que a noção de ecossistema.

De maneira simples pode-se dizer que um ecossistema compreende o conjunto dos seres bióticos e abióticos que interagem entre si em determinado espaço, trocando insumos e energia de modo equilibrado e interdependente. Neste trabalho, compreendemos que a noção de meio ambiente considera a inserção humana como parte desse espaço, interagindo com os componentes bióticos e abióticos e inserindo as dimensões sociais e

culturais. Desta forma, concordamos com Reigota (2007, p. 154), para quem o meio ambiente se constitui como “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído”.

Como espaço determinado, a noção de meio ambiente tem a ver com a dimensão temporal, isto é, com momentos específicos que permitem um conhecimento contextual mais aprofundado. Como lugar percebido, tem a ver com o fato de que cada pessoa o delimita em função de suas representações, conhecimentos e experiências. Por

fim, como espaço de interações dinâmicas, essa noção de meio ambiente aceita que as constantes transformações propiciadas pelas interações entre fatores bióticos e abióticos, entre grupos sociais e o meio natural e/ou construído implica transformações no próprio homem (REIGOTA, 2007). Portanto, de forma alguma o elemento humano se constitui como isolado do ambiente, como um ser a parte que com este apenas intercambia.

Claude Raynaut (2004, p. 27) afirma que “o que a palavra meio ambiente designa é o mundo físico e biótico encarado nas suas relações com o homem”. Para esse autor, “esta noção é multicêntrica, aplicando-se, conforme as perspectivas adotadas, a indivíduos, grupos, organismos e populações de seres vivos”. Assim, o meio ambiente se constitui como um espaço de interações entre elementos naturais e culturais, passíveis de serem compreendidas a partir de determinadas perspectivas de tempo, espaço e representações sociais.

A ação humana sobre a natureza sempre produziu impactos mais ou menos intensos. Contudo, como afirma Lima (2005), a intensidade desses impactos nunca foram tão marcantes e abrangentes quanto os que decorreram dos avanços da industrialização, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. Para o autor, o crescimento industrial que se seguiu à segunda guerra mundial foi marcado por um sistema de produção e consumo e uma matriz tecnológica apoiados no uso intensivo de recursos naturais, que desconsidera os potenciais impactos desse modelo de desenvolvimento.

O perfil do modelo de desenvolvimento posto em prática obedecia a uma teoria econômica que não incorporava nem contabilizava os impactos gerados pela produção de mercadorias sobre o ambiente. Os resultados desta equação não tardaram a se revelar sob a forma de degradação social e ecológica crescentes, o que levantou críticas à proposta de desenvolvimento capitalista, ao consumismo inerente a essa opção societária e ao industrialismo praticado igualmente por capitalistas e socialistas. [...] Este modelo de crescimento, dominante no ocidente, ao desconsiderar os impactos da atividade econômica sobre o ambiente produzia, além da poluição habitual, acidentes de maior magnitude que, ao serem divulgados, alertavam a opinião pública para o potencial dos novos riscos que ameaçavam a vida social. (LIMA, 2005, p. 27 e 28).

A lista de desastres ambientais causados pela ação humana a partir da segunda metade do século passado é extensa. Lima (2005) cita, por exemplo, os acidentes nas usinas nucleares de Three Miles Island e Chernobyl, em 1979 e 1986, respectivamente e o vazamento de gás na planta de Bhopal da Union Carbide em 1984. Esses eventos causaram a perda de milhares de vidas humanas, bem como a contaminação permanente, ou pelo

menos muito prolongada, de grandes extensões territoriais.

Ainda no final do século passado pode-se citar o grande derramamento de petróleo no Alasca com o acidente do navio petroleiro Exxon Valdez, em 1989, cujos efeitos ainda são sentidos na vida marinha da região. Mais recentemente pode-se mencionar a explosão da plataforma de petróleo da Shell no Golfo do México.

De amplitude mais localizada, podem ser citados vários casos de grandes impactos ambientais no Brasil originados da e pela atividade econômica. Cita-se, por exemplo, os sérios problemas de saúde causados pela poluição ambiental na região de Cubatão nos anos de 1980; a degradação ambiental causada pela mineração e pela exploração predatória do cerrado e da Amazônia, sobretudo a partir da década de 1970; os sérios problemas de intoxicação por agrotóxicos utilizados nas plantações de tomate do Nordeste e de tabaco no Sul; o vazamento de óleo de refinaria da Petrobrás, ocorrido em 2005 na planta de Araucária, o qual comprometeu seriamente a fauna e a flora, bem como o abastecimento de água para populações ribeirinhas do Rio Iguaçu; os graves problemas ocasionados pelo acúmulo do lixo em grandes e médias cidades.

Os debates suscitados pela publicação do Relatório Meadows em 1972 repercutiram amplamente no mundo. Esse documento, elaborado pelo MIT a pedido do Clube de Roma, apontava para a possibilidade do esgotamento de determinados recursos naturais em curto espaço de tempo em função do modelo econômico vigente. Nesse mesmo ano, a Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, promovida pela ONU em Estocolmo tentou sem sucesso a elaboração de um acordo em escala global para a redução da atividade industrial. O fracasso decorreu da divergência de posição entre os países então considerados desenvolvidos e os países considerados em desenvolvimento. Os primeiros propunham a redução da atividade industrial – o que ficou conhecido como desenvolvimento zero – ao passo que os segundos defendiam o crescimento da atividade industrial em seus territórios, posição esta que ficou conhecida como a do “desenvolvimento a qualquer custo”.

Contudo, ainda que não tenha havido acordo sobre esse ponto, a conferência de Estocolmo teve resultados significativos no que diz respeito às relações do ser humano no ambiente. A “Declaração sobre o Ambiente Humano” propõe, dentre seus princípios, que é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais com o objetivo “de favorecer a formação de uma opinião pública bem informada e uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspiradas no sentido de sua responsabilidade com a proteção e melhoria do meio, em toda a sua dimensão humana” (ONU,

1972).

Em 1977, na Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, foram definidos os objetivos fundamentais da educação ambiental (ONU, 1977). Em resumo, definiu-se educação ambiental, nessa conferência, como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (BRASIL, 1997, p. 229). Posteriormente, nas conferências de Moscou, 1987 e do Rio de Janeiro, em 1992, consolida-se a idéia de que a educação ambiental deveria fazer parte das políticas educacionais dos países signatários desses eventos promovidos pela UNESCO.

No Brasil, contudo, a temática da educação ambiental ganha relevância e começa a aparecer em trabalhos científicos já partir de meados da década de 1980 (GUIMARÃES, 2007). Além disso, ainda nessa década a Constituição de 1988 estabelece que cabe ao Poder Público a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece a educação ambiental como diretriz para a elaboração de currículos e, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugre-se que essa modalidade da educação deva ser entendida como uma dimensão transversal dos currículos escolares (BRASIL, 1997). Em 1999 é promulgada a Lei 5975 que estabelece a política nacional de educação ambiental éticos” (BRASIL, 1999).

Segundo Enrique Leff (2001), a proposta para a educação ambiental surgida na conferência de Tbilisi fundamenta-se numa abordagem holística e interdisciplinar, em oposição à abordagem racional e instrumental que desembocou na crise sócioambiental. Assim, na opinião desse autor, essa educação deve fundar-se sobre dois princípios básicos: 1º) “uma nova ética que orienta os valores e comportamentos sociais para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social”; 2º) “uma nova concepção do mundo como um sistema complexo levando a uma reformulação do saber e a uma reconstituição do conhecimento” (LEFF, 2001, p. 237).

Todavia, existem diferentes visões de mundo, as quais, por sua vez, orientam diferentes projetos de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Desta forma, uma sociedade conservadora tenderia a uma educação igualmente conservadora, ao passo que uma sociedade não conservadora tenderia a um projeto de educação aberto à transformação. Guimarães (2007, p. 67), entende que

propostas de Educação Ambiental presentes na sociedade é a desvelar a apropriação ideológica que dela fazem grupos dominantes”.

No que diz respeito à educação ambiental, no Brasil é possível identificar duas concepções distintas: uma considerada conservadora ou convencional; outra transformadora, esta também chamada de educação ambiental crítica.

A educação ambiental conservadora ou convencional focaliza o indivíduo e sua ação no ambiente no sentido de sensibilizar para determinada forma de relação homem-natureza, a qual consiste numa visão dualista que separa em pólos distintos a sociedade e a natureza (LOUREIRO, 2004; GUIMARÃES, 2007; MIRANDA, MIRANDA & GIOTTO, 2009). A prática pedagógica pautada nessa concepção não coloca em questão a estrutura econômica e as formas de relação engendradas pelo capitalismo que têm gerado graves problemas ambientais tais como os exemplificados antes, de modo que não se vislumbra como finalidade da educação, também, a transformação da estrutura econômica vigente. Em outras palavras, trata-se de uma educação que despolitiza o debate sobre os problemas ambientais, os quais são, antes de tudo, problemas sociais.

Nessa concepção, a educação ambiental limita-se a apelar para a sensibilidade em relação à necessidade de preservar e conservar o ambiente mediante a utilização de práticas pontuais, que, no fundo, não estabelecem nenhuma relação entre o processo educativo e o processo de transformação social (GUIMARÃES, 2007). Assim, essa visão implica uma prática conservadora e simplista que não leva à percepção das “relações de poder que engendram a realidade socioambiental” (GUIMARÃES, 2006, p. 25).

Assim, a ênfase dessa educação ambiental é a proteção do mundo natural, apresentando os problemas ambientais como resultado da ação destruidora dos indivíduos, tomados isoladamente; daí derivando sua principal característica que é justamente o apelo para a mudança comportamental. Nesse sentido, é exemplar a conceituação de educação ambiental presente em um livro destinado ao Ensino Fundamental, sobretudo para as séries finais. Para os autores da obra, a educação ambiental “é uma forma de educar e aprender, tendo como objetivo o próprio meio ambiente em que vivemos e a melhoria da qualidade de vida”, através da qual o aluno “fará descobertas valiosas, compreenderá melhor o meio em que vive e passará a admirá-lo e protegê-lo ainda mais” (NISKIER & MENDES, 1991, p. 6).

Essa perspectiva conservadora é considerada por vários autores, tais como Loureiro (2004) e Guimarães (2006, 2007), como a concepção hegemônica na educação ambiental brasileira.

“a intenção de qualificar para diferenciar as

Já na vertente crítica, a educação ambiental privilegia a dimensão política da questão ambiental. Nesse sentido, a ênfase recai no questionamento do modelo econômico vigente, concebendo-o como motivador das formas de relação social que engendram e mantêm os problemas ambientais, os quais são, portanto, problemas sociais. Desta forma, para Guimarães (2007), as propostas da educação ambiental crítica são “voltadas para as transformações da sociedade em direção à igualdade e à justiça social” (2007, p. 19).

Tendo em vista que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins reproduzindo e produzindo relações sociais (LOUREIRO, 2006), a educação ambiental na vertente crítica se constitui como uma ação política orientada para a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas vigentes.

Por conseguinte, nessa concepção a prática pedagógica visa muito mais do que a simples mudança de atitude para com o meio ambiente imediato. Com efeito, como a compreende Carvalho (2004), na educação ambiental crítica às dimensões éticas e políticas são essenciais, tendo em vista a necessária construção de uma cidadania ativa a qual implica a formação de um sujeito capaz de agir em defesa dos direitos de camadas mais amplas da população. Direitos estes, que se diga, incluem a manutenção de um ambiente saudável e capaz de sustentar a vida com uma boa qualidade.

O presente trabalho consiste em breve relato de pesquisa em andamento, inserida numa investigação ampla que tem por objeto as representações sociais de meio ambiente e as práticas pedagógicas em educação ambiental em escolas urbanas e rurais da região sudoeste do Paraná.

As representações sociais podem ser compreendidas como formas de conhecimentos socialmente elaborados que orientam condutas, são dinâmicos e sujeitos à variação e à diversidade que caracterizam a sociedade moderna. De acordo com Moscovici (2003), as representações sociais consistem num sistema de valores, idéias e práticas que tem dupla função: em primeiro lugar, possibilitar às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; em segundo lugar, possibilitar a comunicação na medida em que fornece aos membros de determinada comunidade um conjunto de códigos que permitem nomear e classificar os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social.

A teoria das representações sociais toma como ponto de partida “a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade”, tendo por objetivo “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal

diversidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 79).

Por sua vez, as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como um conjunto de ações, comportamentos, atitudes, intencionais e conscientemente ordenadas por um ou mais agentes, com a finalidade influenciar outrem “visando interferir em sua forma de agir, pensar, se comportar ou se expressar” (ALMEIDA, 2005, p. 183). Portanto, na medida em que têm a ver com planejamento, execução e avaliação, essas práticas, no âmbito da educação escolar, são instrumentos para a veiculação de conhecimento científico e de um conjunto de comportamentos, valores e atitudes esperados de quem detém, ou de quem passará a deter, determinados saberes.

Tendo em vista que nenhuma prática humana é neutra, o planejamento pedagógico, enquanto processo de definição dos objetivos que se visa atingir com determinados conhecimentos, bem como os modos pelos quais se buscará atingi-los, pressupõe certos interesses que sustentam as escolhas de conteúdos a serem veiculados, bem como quais procedimentos deverão ser utilizados. Tais escolhas podem estar implícitas ou explícitas nas diretrizes que ordenam os sistemas de ensino, bem como nos documentos pedagógicos das próprias escolas. Da mesma maneira, a execução, enquanto realização das ações planejadas pressupõe, por um lado, a natureza do conhecimento a ser veiculado e, por outro, escolhas do educador escolar quanto às técnicas a ser utilizadas e as ênfases que serão dadas a um ou outro aspecto.

Parece adequado, portanto, supor que as representações sociais enquanto processos que têm a capacidade de orientar condutas sustentam práticas pedagógicas escolares no âmbito da educação ambiental. Nesse sentido, concordamos com Reigota (2007, p. 14), para quem “o primeiro passo para a realização da educação ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo”.

Especificamente, a pesquisa ora relatada está sendo desenvolvida em escola pública municipal localizada na área urbana do município de Verê. Essa instituição foi criada em 1991 e atende atualmente 428 crianças, nos turnos matutino e vespertino.

Por enquanto foram colhidos mediante análise de documentos, particularmente o Projeto Pedagógico da Escola e os Planos de Ensino. Nesses documentos procurou-se observar menções explícitas ou implícitas à questão das relações entre sociedade e natureza, bem como os modos como a Educação Ambiental é abordada em práticas pedagógicas. Na sequência serão apresentados e discutidos os dados até o momento coletados e organizados.

REPRESENTAÇÃO DE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

A preocupação com a questão ambiental está explícita no projeto pedagógico da escola pesquisada, com repercussões na prática pedagógica para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No referido projeto pedagógico menciona-se que

Projeto Pedagógico (PP) - O cuidado com o meio ambiente precisa ser levado em consideração desde a educação infantil, com a exploração do ambiente, para se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, plantas, manifestando curiosidade e interesse. É importante que a criança estabeleça relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se desenvolvem, valorizando sua importância para interesse e curiosidade pelo mundo social e natural.

Nesse fragmento de texto é possível notar que a orientação geral do projeto pedagógico da escola reflete as orientações gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a questão ambiental, as quais contemplam de maneira explícita a necessidade de mudança de comportamento para com o ambiente.

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola. (BRASIL, 1997, p. 187).

Da mesma forma, o texto do projeto pedagógico sugere certa proximidade entre o conceito que a escola adota e o conceito de meio ambiente explicitado no documento nacional, o qual o compreende como um espaço de interação de fatores bióticos e abióticos ao que soma o espaço sociocultural. (BRASIL, 1997).

Assim, observa-se no projeto pedagógico em análise uma postura de sensibilização e motivação das crianças no sentido de fomentar o desenvolvimento de vínculos de identidade com o entorno natural e cultural. De fato, nos PCN se enfatiza que só “quando se inclui também a sensibilidade, a emoção, sentimentos e energias se obtêm mudanças significativas de comportamento”

(BRASIL, 1997, p. 183).

Também é possível observar proximidades entre o projeto pedagógico da escola pesquisada e o que dispõe a legislação que institui e normatiza a política nacional de educação ambiental. Com efeito, o Art. 1º da Lei 9795, de abril de 1999, explicita que por educação ambiental entendem-se

“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”.

Já no Inciso I do Art. 5º dessa mesma lei, menciona-se que um dos objetivos da educação ambiental é “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999).

Assim, mais uma vez percebe-se a coerência entre as diretrizes políticas e o projeto da escola. Com efeito, quando se trata de transformar a concepção de educação ambiental sugerida pelos PCNs e legislação, vê-se que a adotada pela escola, manifesta nos objetivos de trabalho pedagógico, nos procedimentos de avaliação educacional e nos conteúdos didáticos para as diversas etapas da educação infantil e séries iniciais, enfatiza os elementos naturais do ambiente.

No que concerne aos objetivos e conteúdos gerais, observa-se no projeto pedagógico que a educação ambiental tem de

“[...] Dialogar a respeito do meio ambiente e os cuidados com o mesmo”, desenvolvendo temáticas “que envolvem meio ambiente: animais; seres vivos; poluição do meio ambiente; elementos naturais (sol, solo, água, ar)”.

Por sua vez, essa ênfase nos elementos naturais do meio ambiente repercute nos procedimentos de avaliação, os quais são desenvolvidos,

Projeto Pedagógico (PP) – [...] através de coleta de dados; montagem de maquetes; registro de atividades; valorização da natureza pela criança, através de passeios, desenhos a partir do passeio, brincadeiras, músicas, jogos de percepção, leitura através de imagens e objetos.

O objetivo geral do projeto pedagógico e os conteúdos de educação ambiental que prioriza, estão explícitos e são desenvolvidos nos planos de ensino de diversas disciplinas, tais como Ciências, Ensino Religioso e Geografia, fato este que demonstra coerência entre princípios e práticas

pedagógicas explicitados no projeto da escola pesquisada. Da mesma forma, observa-se boa articulação com normativas da política nacional de educação ambiental, as quais preconizam que esta temática deva ser tratada transversalmente e no sentido do desenvolvimento de valores, conhecimentos e atitudes voltadas à conservação do meio ambiente. (BRASIL, 1997; 1999).

Porém, se por um lado observa-se um conjunto de princípios e práticas pedagógicas que compõem um projeto pedagógico articulado no que diz respeito à educação ambiental, por outro, a evidente ênfase nos aspectos naturais do ambiente presente nos textos analisados sugere, também, certo distanciamento da compreensão de meio ambiente defendida na própria legislação nacional concernente à educação ambiental. Conforme mencionado no Art. 4º, Inciso II, da Lei 9795, toma-se como princípio básico da educação ambiental “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 1999). Por conseguinte, essa concepção implica uma discussão das questões ambientais que incorpore as relações entre sociedade e natureza, bem como questões de ordem política e econômica.

Na disciplina de Ciências, por exemplo, os objetivos contemplam: a) as relações de interdependência dos seres vivos entre e si com o meio, com o intuito de melhor conhecer a natureza para um aproveitamento mais racional dos recursos naturais; b) a compreensão e prevenção quanto ao uso de tecnologias prejudiciais à comunidade e ao meio ambiente; c) a compreensão de que a preservação do meio é vital à sobrevivência humana; d) a observação de causas e consequências da degradação “do ar, do solo, da água, e do meio ambiente”.

Quanto ao Ensino Religioso, o objetivo é levar ao respeito para com a “natureza como obra da criação, dádiva de Deus, fonte da vida” e a “apreciação do belo e o equilíbrio como manifestação do sagrado”. Quanto aos conteúdos dessa disciplina, destaca-se a valorização do meio ambiente..

Já o plano de ensino de Geografia explicita que, em resumo, “[...] o que se procura fazer em aula é mostrar aos alunos a relação homem-meio também entendida como relação homem-natureza”, tendo em vista que “a apropriação da natureza é um ato social” e “o seu estudo deve se dar de maneira inter-relacional com a sociedade”.

Assim, ainda que possa não ser esse o sentido visado, o modo como se explicitam os princípios objetivos das disciplinas mencionadas sugere que o elemento humano não faz parte do meio, ou da natureza, mas que se trata de um elemento externo, um ser à parte que com o meio ou a natureza se

relaciona. Daí decorre que os objetivos de ensino de geografia, mais especificamente, foram formulados no sentido de levar os alunos a

“reconhecer o meio natural, seus elementos e suas mudanças incentivando a preservação; aprofundar os conhecimentos destacando a interdependência e a importância dos elementos naturais e a ação do homem sobre o ambiente; reconhecer que o crescimento urbano tem grande influência na degradação do meio ambiente”.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

É fácil de se notar certa ambiguidade nos documentos nacionais que tratam da educação ambiental. Ao mesmo tempo em que desses textos emerge uma concepção de meio ambiente ampla, que engloba a interação de fatores bióticos e abióticos e o espaço sociocultural, surge uma orientação mais próxima de uma educação conservadora no sentido que a ênfase acaba recaindo apenas na sensibilização para mudanças de comportamento visando à preservação dos recursos naturais.

Ou seja, se por um lado as diretrizes legais implicam uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, por outro não orientam no sentido da necessidade de colocar em questão o modelo econômico vigente, verdadeiro motivador das formas de relação social que engendram e mantêm os problemas ambientais.

Ambiguidades também podem ser observadas nos documentos pedagógicos analisados. Por um lado há coerência entre princípios, objetivos e práticas pedagógicas explicitados no projeto pedagógico analisado e os princípios emanados dos textos legais. Mas, por outro, lado, a evidente ênfase nos aspectos naturais do ambiente observada no projeto pedagógico sugere certo distanciamento entre as concepções de ambiente deste e as daqueles outros documentos.

Por fim, cabe destacar que a coerência observada entre a representação de meio ambiente presente nos textos pedagógicos analisados e a prática pedagógica. Ao que tudo indica, se está diante da perspectiva hegemônica na educação ambiental brasileira para o ensino fundamental, a qual enfatiza o apenas comportamento das crianças em relação às suas práticas no ambiente, no sentido da conservação e da preservação.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo financiamento da pesquisa e pela concessão de uma bolsa de iniciação científica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leda Maria de. Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). Diálogos com a teoria da representação social. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005, p. 161-200.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde. Brasília, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília, 1999.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. A formação do educador ambiental. São Paulo: Papirus, 2006.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: no consenso um embate? 5 ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidade, desafios. (Tese de Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: Unicamp, 2005.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). Identidades da Educação Ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MIRANDA, Fábio dos Santos; MIRANDA, Adilson dos Santos; GIOTTO, Ani Cátia. Educação Ambiental no Brasil: conservadora ou transformadora? VI Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental. Anais. La Plata, Argentina, 16 a 19 de setembro de 2009.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NISKIER, A.; MENDES, L. S. Amor à vida: uma lição de educação ambiental – 5ª à 8ª série. Rio de Janeiro: Bloch, 1991.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, Suécia, 5 a 15 de junho de 1972.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração da Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental. Tbilisi, Geórgia, 14 a 26 de outubro de 1977.
- RAYNAUT, Claude. Meio ambiente e desenvolvimento: construindo um novo campo do saber a partir da perspectiva interdisciplinar. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 10, p. 21-32, jul./dez. 2004.
- REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.