



POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – LEI Nº 6882/2010: UMA ANÁLISE À LUZ DA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CURRÍCULO

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno (UFS)

Lívia de Rezende Cardoso (UFS)

Maria Inêz Oliveira Araújo (UFS)

Resumo

Um currículo expressa um projeto de sujeito e de sociedade, podendo promover a inclusão ou a exclusão, dependendo da forma como é desenvolvido. Há que se destacar, aqui, a importância fundamental do papel das políticas públicas na implementação deste em todo e qualquer espaço educativo. Diante disso, as políticas ambientais e os programas educativos relacionados à transformação da crise socioambiental demandam cada vez mais novos enfoques integradores de uma realidade contraditória e geradora de desigualdades, que transcendem a mera aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis. Partindo dessas assertivas, discute-se a(s) concepção(ões) de currículo presente(s) na Política Sergipana de Educação Ambiental, no pensar e no fazer educativo socioambiental em sintonia com a EA Crítica. Portanto, a intenção é a produção de um trabalho que avance nas reflexões de aspectos curriculares, a respeito de quais distintos projetos políticos se agregam à EA em Sergipe.

Palavras-chaves: Currículo. Educação Ambiental. Política Pública.

Abstract

A curriculum expresses a subject of design and society and can promote inclusion and exclusion, depending on how it is developed. It should be noted here the fundamental importance of the role of public policy in implementing this in any educational space. Therefore, environmental policies and educational programs related to the transformation of the socio-environmental crisis increasingly demand new approaches integrators of a contradictory reality and generating inequalities that transcend the mere application of scientific and technological knowledge available. Based on these assertions, we discuss the design(s) of this curriculum(s) in Sergipe Environmental Education Policy, in thought and environmental education do in line with EA Critical. The intention is to produce a work that advance the reflections of curricular aspects, about which different political projects are added to EA in Sergipe.

Keywords: Curriculum. Environmental Education. Public Policy.

Introdução

A crise socioambiental que nos envolve vem ganhando proporções planetárias que se impõem perante a sociedade. O atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista atingiu patamares de destruição ambiental, não experimentados em nenhuma outra fase da história da humanidade. Milhões de seres humanos estão

condenados a viver sob condições degradantes de vida e, enquanto isso, os avanços científicos e tecnológicos pouco têm contribuído para amenizar a miséria e a fome de grande parte da população humana no planeta.

Nessa direção, a Educação Ambiental (EA) passou a ser apresentada como uma importante estratégia para a formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

Partindo dessa perspectiva, coloca-se a educação como ferramenta fundamental de transformação social, desde que esteja comprometida com o processo de formação da consciência crítica a partir de ações políticas e dialógicas de emancipação. Assim, considera-se que a educação reproduz, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do Ser Humano. Nesse sentido, para que o Ser Humano se produza, é necessário conquistar-se, conquistar sua forma humana na plenitude do processo de humanização.

Frente a esse emaranhado de ideias e de valores, aparentemente confuso, o Ser Humano atual é levado a minimizar o valor da natureza (dicotomia ser humano-natureza), relacionando-se pela lógica mercantilista-exploradora. No entanto, mesmo em um contexto ideologicamente indutor de relações, a realidade complexa evidencia possibilidades e nasce uma ótica mais sensível à tríade ser humano-sociedade-natureza. Tal visão chama a atenção para problemas do presente e agravos futuros, conscientiza e transforma para atitudes e práticas sociais necessárias e diretamente ligadas à reintegração crítica com o ambiente.

À face dessas constatações, a escola, como uma das principais agências formadoras do ser humano, vê-se questionada e desafiada pelas pressões que o mundo contemporâneo vivencia. Um dos dilemas que tem se apresentado à instituição escolar é: por um lado, continuar apegada a velhos conceitos, orientando currículos/conteúdos e práticas para atender a uma estrutura fechada; ou, por outro, repensar-se, reavaliar-se e reorientar-se por processos auto-organizativos, participativos e realmente contextualizados histórica e culturalmente numa perspectiva interdisciplinar.

Basil Bernstein (1996), em seus estudos sobre o discurso pedagógico, focaliza o processo por meio do qual os discursos de diferentes áreas se transformam em conhecimento escolar, enfatizando os processos de recontextualização sucessivos por meio dos quais esses discursos vão sendo transformados. Bernstein chama a atenção para o processo de transformação que esses discursos vão sofrendo no interior do próprio sistema de ensino e das organizações que mantêm relações com a escola. Nesse sentido, para este autor é importante não apenas entender os padrões e critérios que definem o discurso pedagógico, como também os processos de transformações por meio dos quais os discursos ou os conhecimentos das várias áreas vão sendo recontextualizados e transformados, até se tornarem conhecimento escolar. Assim, as propostas curriculares, como parte do processo de deslocamento de um discurso de uma área, constituir-se-iam no primeiro elo de uma cadeia de recontextualizações sucessivas no processo de produção do conhecimento escolar, na qual interferem desde interesses editoriais até critérios pedagógicos e regulativos, constituintes do discurso pedagógico.

Com tudo, chama-se a atenção para as ações em EA que ainda hoje apresentam-se fragilizadas, mesmo com a crescente difusão da EA, sobretudo no processo educacional (GUIMARÃES, 2004). O que se percebe na maior parte das escolas é que a EA geralmente é trabalhada de forma fragmentada e descontextualizada, o que caracteriza as práticas conservadoras, assim como afirmam resultados obtidos na pesquisa *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?*, elaborada

pelo Ministério da Educação (MEC) e iniciada em 2005 (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Diante destas práticas, pode-se afirmar que a inserção da EA tem sido feita basicamente por três caminhos: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas.

Nesta direção, Ivor Goodson (1995), um dos estudiosos da história do currículo, destaca a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, advertindo que aquilo “que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (p. 78). O autor quer chamar a atenção para a importância de se entender os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de uma determinada proposta, analisando as causas que possibilitaram a aceitação de certas ideias em um determinado momento, bem como a compreensão das razões que levaram certas posições a não terem espaço para se impor ou para se fazerem ouvir.

O campo do currículo tem mostrado que as propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas. Em virtude disto, surgiu a motivação para a construção deste artigo. Assim, buscam-se respostas para alguns desafios enfrentados na implementação da EA, principalmente no tocante as concepções de currículo das políticas públicas adotadas para tal.

Diante destas primeiras reflexões e a partir das experiências da pesquisadora neste campo de discussão, inicia-se o interesse por analisar criticamente os discursos curriculares, da Lei 6882/10. Considero isto relevante num cenário onde há uma grande superficialidade de inúmeros debates nos campos do currículo, das políticas públicas e da EA, o que acaba conduzindo a acusações e críticas pouco fundamentadas teórica e epistemologicamente, bem como a consensos extremamente rasos e frágeis.

Neste ínterim, acredito que a partir desta análise do currículo expresso na política pública em questão será possível entender alguns dos dilemas e das contradições da mesma. Lançar mão de estudos curriculares e análises críticas da principal política pública do Estado de Sergipe a cerca da EA é mais uma tentativa de entender como este processo socio-histórico formativo se consolida no discurso político.

Nas entrelinhas do discurso político instituído

O movimento de consolidação de uma EA comprometida com a transformação da realidade rumo à sustentabilidade socioambiental é possível por meio de uma prática pedagógica crítica e emancipatória, dentro do viés político e de adesão da realidade socioambiental complexa. Essa força significativa de resistência que traz novos fazeres e saberes é o que pode mudar o curso da história pela práxis de sujeitos individuais e coletivos.

Esses princípios educativos que buscam outros caminhos devem ancorar e/ou estar ancorados em novas propostas pedagógicas, como as interdisciplinares em EA, as quais, para se aproximar da complexa realidade socioambiental, assumem a abordagem relacional com uma de suas principais características: o estabelecimento da abertura ao outro e do diálogo. Esse tipo de ação, já recomendada por diversos documentos normativos – PCN, Conferência de Tbilisi, entre outros –, considera a EA como um processo educativo por natureza transversal e interdisciplinar. Com essa estratégia de ação eminentemente coletiva e de caráter participativo, busca-se superar as fronteiras disciplinares e as dos diferentes saberes, construindo um conhecimento ampliado e mais complexo da realidade para que a intervenção educacional esteja apta à transformação.

Para se entender EA como política pública, é interessante iniciar com os significados dessas palavras. Logo, como política pública compreende-se o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao bem comum. Estas ações podem ser preventivas ou estimulativas, sendo exemplo dessas últimas o incentivo econômico para o desenvolvimento sustentável¹ — em muitos momentos questionáveis quanto a sua viabilidade. Portanto, a responsabilidade pela implantação de políticas públicas ambientais invoca toda a estrutura social, econômica e política, gerando a formação de sistemas complexos.

Com tudo, a EA, em específico, ao educar para a cidadania, constitui-se enquanto possibilidade de construção da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita. Desta feita, a EA nasce como um processo educativo que conduz a um saber socioambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado (SORRENTINO et al, 2005).

Como política pública o meio ambiente, no Brasil, surge após a Conferência de Estocolmo, na década de 70, quando, devido às iniciativas das Nações Unidas em inserir o tema nas agendas dos governos, foi criada a SEMA (Secretaria Especial de Meio Ambiente) ligada à Presidência da República. Mas apenas após a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, em 1977, a EA foi introduzida como estratégia para conduzir a sustentabilidade socioambiental do planeta.

O meio ambiente destaca-se nas leis brasileiras no artigo 225 da Constituição Federal de 1988, como de direito de todos ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Particularmente, em nosso país, no âmbito da instância escolar, verificam-se orientações das políticas públicas educacionais, voltadas para a preocupação ambiental e materializadas em documentos e projetos que suscitam práticas pedagógicas que trabalhem a Educação Ambiental. Como exemplos, pode-se citar a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), os projetos de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC) — como “Educação Ambiental nas escolas”, “Educação de Chico Mendes” e “Educomunicação Ambiental”, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) específicos aos temas transversais (entre os quais inclui-se o meio ambiente) e elaborados como proposta formal documentada de currículo para a Educação Básica do país.

Neste sentido, em 2010 é instituída a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei 6882/10 – SE), que dispõe sobre a Educação Ambiental e seus princípios, objetivos e campos de atuação. Visando a garantia do envolvimento ativo e permanente da comunidade escolar na defesa da qualidade socioambiental do território onde está inserida. Diante deste quadro aparentemente “animador” com relação ao certo destaque que se vislumbra no tratamento da questão ambiental no país, faz-se necessário transcender estes enunciados e anunciados superficiais.

Com isso, acredita-se que a implementação de políticas públicas em EA vistas como um processo dialético e partilhado do Estado e da sociedade civil, que caminhem

¹ “Atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso destinado aos objetivos de mercado, cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã” (SORRENTINO et al, 2005, p. 289).

para a formação política e cidadã dos indivíduos em uma postura de questionamentos da hegemonia capitalista do consumo, rompendo a noção de Estado Mínimo. No limite, essa oposição às perspectivas de Estado mínimo, mero administrador de contratos de mercado, significa um Estado reformado, e talvez ampliado, pelo diálogo com a sociedade civil (SORRENTINO et al, 2005).

Ressalta-se a participação social, como princípio democrático, no processo de construção e implementação de políticas públicas. Ademais, a construção de um processo educativo identificado com a autonomia individual e a emancipação social não pode prescindir de uma atitude crítica, participativa e comprometida com a ampliação da cidadania.

Os currículos presentes na Lei nº. 6882/2010

Inicialmente, cumpre considerar que um currículo escolar não é neutro, ele é construído em função de um projeto de homem e de sociedade. Segundo Giusta (2000, p. 48), “há uma íntima ligação entre o currículo e o projeto de socialização a ser realizado, o que transparece em seus conteúdos, no formato e nas práticas que são criadas e recriadas indefinidamente”. Para a autora, “a distribuição do poder e os mecanismos de controle social estão refletidos no currículo por meio da elaboração, seleção, distribuição, transmissão e avaliação do que é considerado saber escolar legítimo” (p. 48).

O que vemos com frequência e vários estudos comprovam é que “o currículo atua nos processos de exclusão escolar” (SANTOS, 2000, p 55). Dependendo do projeto implantado numa escola, mesmo que de forma velada, a estrutura funciona como mecanismo de legitimação do saber e do poder que a classe dominante é detentora, não possibilitando que os excluídos ascendam e se transformem.

Diante da compreensão do campo do currículo como um território em que o saber, a identidade e o poder estão interconectados, me proponho, a partir de agora, a refletir sobre a Política Sergipana de Educação Ambiental (Lei 6882/10 – SE), especificamente no que tange a Seção II – Da Educação Ambiental Formal, composta por 22 incisos, por meio de uma análise crítica do documento. Esta análise é desenvolvida sob as seguintes perspectivas: identificando quais teorias ou correntes curriculares (tradicional, crítica, pós-crítica) estão presentes, inclusive verificando a forma como o hibridismo aparece no discurso do documento. A partir destas perspectivas, penso ser possível concluir acerca da orientação teórico-metodológica que a política pública em questão segue e do significado desse documento curricular para o processo de escolarização em nosso estado.

Neste sentido, de acordo com Silva (2004), a questão central das teorias do currículo, independentemente da perspectiva tradicional, crítica ou pós-crítica que se assuma no campo do currículo, é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado e qual tipo de sujeito se quer formar. Tal questão implica, por conseguinte, no desenvolvimento dos critérios de seleção dos conhecimentos e saberes que devem compor um determinado currículo, seguido da justificativa, explícita ou implícita, de determinados conhecimentos serem selecionados e outros ficarem de fora.

Desenvolvi minhas reflexões destacando, em certos momentos, algumas passagens da política analisada que considere relevantes para a apreensão da concepção de currículo. As transcrições destas passagens vão sendo intercaladas por análises

buscando qualificar o discurso do documento de acordo com as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas na área de estudos do currículo.

Afinal, conforme assina-la Silva (2004, p. 17), “[...] uma teoria defini-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’. [...]”. O autor define, da seguinte maneira, as grandes categorias de teoria do currículo e os conceitos a elas associados: às teorias tradicionais referem-se os conceitos ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; às teorias críticas, ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; às teorias pós-críticas, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2004).

Chama-se a atenção para o fato de que esta classificação dos conceitos em grandes categorias de teoria do currículo não se caracteriza como algo monolítico, pois um autor crítico, por exemplo, também referencia sua reflexão e argumentação em conceitos como subjetividade e diferença, porém, situando estes últimos no contexto do capitalismo e de classe social. De qualquer forma, optei por recorrer a tal classificação por compreender que a mesma nos auxilia a organizar a presente análise.

Analisando a concepção geral de currículo na política pública analisada, percebo uma orientação teórico-metodológica híbrida, ou seja, que ora se utiliza de elementos do discurso crítico, ora do pós-crítico e ora do tradicional. Embora enfatizem a perspectiva de atuação da EA nas escolas via a execução de projetos denotando fundamentação para uma perspectiva tradicional e pragmática de currículo, a Lei 6882/10 – SE (SERGIPE, 2010) declara que as ações em EA devem objetivar a formação para a cidadania na perspectiva da Educação Integral. O documento aprofunda essa questão, ainda contraditoriamente, quando enfatiza que a temática ambiental estará presente nas escolas em contraturnos escolares, como segue trecho abaixo:

XIV – incentivar como prática de Educação Ambiental a elaboração e execução de projetos socioeducativos que trabalham com a temática ambiental nas escolas, nos contraturnos escolares e em múltiplos espaços educativos, valorizando as possibilidades científicas, artísticas, produtivas e culturais, objetivando a formação da cidadania na perspectiva da Educação Integral (SERGIPE, 2010, p. 8).

A despeito deste paradoxo, entendo que o caráter híbrido da Lei 6882/10, composto pela associação de diversas perspectivas de currículo, tem, na verdade, a intenção de obter legitimidade do documento, procurando alcançar vários tipos de auditórios e conseguir adesão social de grupos distintos. A adesão advém da identificação, no discurso da política, de elementos, perspectivas que se compatibilizam com os interesses particulares destes grupos – grupos entendidos como professores e educadores, para os quais são elaboradas as propostas dos currículos formais, como a sessão a supracitada política. Dessa forma, o discurso de um currículo pode adquirir, ao mesmo tempo, vários sentidos, de acordo, dentre outros fatores, com as leituras particulares destes múltiplos grupos. Conforme Lopes (2004) assinala que os documentos escritos pelas instâncias governamentais não correspondem à única dimensão envolvida nas políticas curriculares. Os processos de planejamento, cuja

vivência e reconstrução se dá em espaços variados e por diversos atores no corpo social da educação, também se incluem nestas políticas. Apesar do “[...] poder privilegiado que a esfera do governo possui na produção de sentidos nas políticas, [...] as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentido para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 4).

Em outras palavras, não se pode reduzir as políticas públicas, sobretudo as curriculares, ao aspecto macro, no sentido de que política é apenas o que os governos fazem, embora, no Brasil, o próprio modelo político-econômico faz com que o Estado, atendendo aos interesses privados, esteja no centro da política do país.

Lopes (2004), acrescenta à discussão o conceito de recontextualização de Bernstein (1996) para uma melhor apreensão deste processo de interdependência entre contextos, explicando que documentos ou textos não-oficiais sofrem fragmentação quando circulam no corpo social da educação; na dinâmica deste processo, há a desconsideração de alguns fragmentos e a valorização de outros, sendo que, a estes últimos associam-se outros fragmentos de textos capazes de “ressignificá-los” e “refocalizá-los”. Neste sentido, tanto diferentes instituições como disciplinas distintas produzem recontextualizações variadas.

Refletindo sobre essas asseverações a política em questão chama a atenção para a importância da presença nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da Escola da EA, como forma de garantir “uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis de modalidade do ensino formal, perpassando por todas as áreas de conhecimento” (SERGIPE, 2010, p. 7). Considero esta estratégia como essencial para que a EA possa se fazer presente teoricamente, quiçá de forma prática, nas escolas. Mesmo que os PPP’s, na maioria das vezes, sejam de responsabilidade do(a) diretor(a), isto é, depende exclusivamente do(a) diretor(a) da escola para elaboração, documentação, arquivamento e reestruturação, inibindo, excluindo e/ou coibindo a consolidação da gestão democrática escolar.

A propósito, neste íterim, quando defendo a EA como um processo educativo permanente e contínuo nas escolas, anunciado também na Lei 6882/10, penso ser pertinente remeter, mais uma vez, à questão do PPP, o qual tem por objetivo se constituir no planejamento norteador dos propósitos, ações, estratégias e práticas pedagógicas da comunidade escolar como um todo. A meu ver, a estrutura das políticas públicas educacionais precisa considerar que a realização concreta de um PPP que se caracterize comprometido com uma educação transformadora, inclusiva e voltada para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade.

Assim, é necessário, atentar para o fato de que o PPP não deve se esgotar em culminâncias pontuais e desarticuladas umas das outras, e que, geralmente, ocorrem em datas comemorativas, que constam no calendário escolar. Como ressalta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, o PPP deve explicitar as características que gestores, professores, funcionários, pais e alunos pretendem construir na unidade e qual formação querem para quem ali estuda. Elaborar um plano pode ajudar a equipe escolar e a comunidade a enxergar como transformar sua realidade cotidiana em algo melhor. Outra possibilidade - que costuma ser bem mais comum do que o desejado - é que sua elaboração não signifique nada além de um papel guardado na gaveta.

Nesta direção, recomenda-se, ainda no Art. 10, inciso XII, da Política Estadual de Educação Ambiental, que a inserção do tema meio ambiente deve se dar de maneira

transversal, como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como expõe o trecho abaixo:

XII – recomendar e apoiar as iniciativas e políticas específicas para a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e do programa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), proposto pelo Ministério da Educação, como instrumento para a viabilização do tema transversal meio ambiente no contexto escolar, contemplando programas municipais, estaduais e federais (SERGIPE, 2010, p. 7).

Para os PCN os temas transversais devem atravessar o núcleo central composto pelas disciplinas, perpassando as mesmas, em função de sua importância como questões sociais urgentes de serem introduzidas no cotidiano escolar. Apesar da relevância social atribuída aos temas transversais, a introdução dos mesmos na prática pedagógica ocorrerá nos momentos em que a lógica disciplinar permitir (MACEDO, 1999).

Analisando a estrutura fundamental dos PCN e a forma como o documento orienta a inserção dos temas transversais no currículo escolar, estamos concordes com a autora, quando esta argumenta que os PCN, em sua lógica, não embutem a posição de centralidade que afirmam ter os temas transversais, nem a importância equivalente destes temas às áreas convencionais. Diante da relevância que o próprio documento explicita em relação às temáticas que os temas transversais expressam para a formação cidadã do aluno – categoria da perspectiva crítica do currículo –, pode-se questionar, então, o porquê dos temas transversais não constituírem o núcleo central da estruturação curricular, em torno do qual as diferentes áreas do conhecimento fossem inseridas transversalmente. A autora problematiza esta questão, trazendo para a discussão dois aspectos: o caráter multidisciplinar da maioria dos temas transversais e o caráter seletivo dos currículos escolares (MACEDO, 1999).

Quanto ao caráter multidisciplinar, resalto o inciso I, deste mesmo artigo em análise, que salienta aspectos da formação inicial e continuada de professores e técnicos no que tange a EA, na qual a dimensão ambiental deve ser desenvolvida “com enfoque multi, inter e transdisciplinar” (BRASIL, 2010, p. 6). Essa confusão entre transdisciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar para a implementação da EA na formação de professores e tão logo em espaços formais é mais uma estratégia de um discurso curricular híbrido saturado de propostas hegemônicas.

Outro ponto que critico é a indicação para que a EA deva ser promovida nas escolas como tema transversal através de projetos na escola:

XIII- apoiar a implantação, implementação e cumprimento de planos, programas e projetos em consonância com o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação no âmbito do ensino público e privado (SERGIPE, 2010, p. 8).

Essa relação da EA com a pedagogia de projetos é destacada 6 vezes, em 5 incisos diferentes do mesmo artigo da Lei 6882/10. Na metodologia dos projetos, cabe a cada disciplina o papel de contribuir apenas como necessário para solucionar um determinado problema proposto, e, assim, os princípios da linearidade do conhecimento perdem sua importância (MACEDO, 1999). Acerca desta metodologia, “[...] críticos

apontam para a natureza fragmentada de um currículo organizado por projetos e para o perigo de que conclusões gerais tiradas de um projeto sejam incorretamente generalizadas por falta de uma visão sintética do conhecimento” (MACEDO, 1999, p. 54).

Justamente por ser complexa, penso que a EA como tema transversal deve receber um maior rigor em seu tratamento. A metodologia de projetos não contempla a complexidade e a profundidade que as questões sociais vinculadas ao meio ambiente prescindem. Tal metodologia me parece que se fundamenta muito na prática e pouco se vincula à reflexão crítica sobre os temas; ou seja, não se sustenta em um processo de ensino e aprendizagem pautado na práxis (a prática a partir da reflexão e vice-versa, em busca da transformação) e sim em uma prática pouco fundamentada teoricamente, tornando-se, nesse sentido, superficial em relação à compreensão e valorização de um conteúdo referente a um tema transversal. Não se vislumbra muitas vezes, por exemplo, em um projeto de meio ambiente, a formação do aluno para a cidadania participativa, para a transformação de valores e até de comportamentos, visto que o meio ambiente fica colocado em uma situação de “pano de fundo” das atividades escolares. Tal situação decorre do fato de que, por perpassar as disciplinas oficiais, aos temas transversais resta ocupar o espaço e o tempo que sobra das outras atividades correspondentes aos conteúdos específicos de cada disciplina – basta observar a distribuição do horário das aulas das disciplinas na grade curricular tradicional das escolas.

Diante da estruturação curricular proposta na Lei 6882/10 para a EA como tema transversal, atribuí-se uma importância inferior em relação às disciplinas convencionais. A meu ver, não é verificada a relevância às questões sociais das quais o tema trata, tanto em função desta posição de inferioridade, como pelo fato de que, no processo da educação escolar, são vigentes instrumentos oficiais de controle das práticas pedagógicas, como planejamento das disciplinas, distribuição da carga horária das disciplinas, exames em nível nacional, – como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), através do qual os alunos são avaliados e selecionados de acordo com o rendimento relacionado aos conteúdos disciplinares –, análise dos históricos dos alunos, como um “passaporte” para a entrada na universidade e a estrutura dos vestibulares. A permanência desses instrumentos de controle reflete a centralidade das disciplinas convencionais nos currículos em nossa sociedade.

A distância entre a valorização, a relevância social dos temas transversais e a estruturação formal do currículo em disciplinas que não dão conta da realidade, pode ser entendida, de acordo com Macedo (1999), como fazendo parte de um processo de divisão social do conhecimento. Neste processo, “[...] a ênfase no conhecimento formalmente organizado funciona como um poderoso instrumento de diferenciação social” (p. 57). Neste sentido, a inserção de temas transversais, como a EA, não altera a natureza seletiva da escola.

Tecendo algumas considerações finais

Neste ínterim, existe, determinadamente, uma tendência na EA em se esvaziar no espaço escolar, buscando fortalecer outros, algo que é justificado por alguns educadores ambientais a partir de críticas à educação formal e às escolas como se estas fossem intrinsecamente instituições ultrapassadas, reprodutoras de uma lógica da fragmentação do saber e de relações de dominação, portanto, sem historicidade. Há

também ações nessas políticas que chegam ou são planejadas para chegar às escolas sem o necessário diálogo e a mediação destas com a sua realidade, resultando em uma inserção marginal da EA, posto que não tocam em questões inerentes ao “mundo da educação” e que são centrais para o seu fortalecimento no contexto. Isto é, em muitos casos as políticas públicas chegam às escolas como determinações que não representam suas reais necessidades, fato este que tem se agravado com a recorrente descontinuidade destas políticas e/ou desconhecimento popular das mesmas, como é o caso da política aqui discutida, que ficam a mercê de desejos e diferentes projetos políticos de diferentes gestores.

Portanto, conforme as formulações teóricas aqui expostas, o processo de constituição de políticas públicas não pode ser concebido “de cima para baixo”, numa relação de “dominante/dominado”, ou seja, numa relação em que as propostas e documentos oficiais, escritos pelos que estão no centro do poder, monopolizam as práticas curriculares dos professores na escola; as relações de poder estão disseminadas socialmente, de forma multilateral, no processo de escolarização.

O que me permite lançar os seguintes questionamentos: será que, sob a atual configuração curricular, centrada em disciplinarização do conhecimento distante das questões socioambientais e da prática cotidiana, ainda predominante em nosso país, o tratamento do meio ambiente por intermédio da transversalidade pode contribuir para uma verdadeira democratização do ensino escolar? Será que pode contribuir para a transformação da sociedade brasileira, caracterizada ainda por tantas desigualdades, em uma sociedade menos excludente e mais compromissada com a formação de sujeitos autônomos intelectualmente e de cidadãos emancipados?

Referências

- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal 1988.
- _____. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Lei n.º 9.795, 27 de abril de 1999.
- CARVALHO, I. C. de M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. São Paulo: Papirus, 2004.
- GIUSTA, A. da S. *Construção de uma concepção de currículo*. In: Programa de Capacitação de Diretores – PROCARD. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, 2004.
- MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas, S.P.: Papirus, 1999.
- SANTOS, L. L. P. *Dilemas e controvérsias no campo do currículo*. In: Programa de Capacitação de Diretores – PROCARD, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.
- SERGIPE. *Política Estadual de Educação Ambiental Sergipe*. Lei n.º 6882, 2010.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SORRENTINO, M. et al. Educação Ambiental como Política Pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p.285-299. 2005.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC/UNESCO, 2006.