

INDAGANDO SOBRE O FORMALISMO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Lilian Medeiros de Mello¹;
Ademar Heemann²

ABSTRACT

The study aims to identify indications of idealized formalism in the official speech of environmental education, with the intention to offer a deeper level of discussion in the process of construction of new knowledge. This formalism is understood as the difficulty of translating a law or any legal device to the reality, the ratios that limit its applicability are not important. In order to verify the existence of such track in the speech, an interpretation of the official speech of the environmental education presented in the content of the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (National Curricular Parameters) and the Educational Law n.º 9.795/99 was done. The PCNs indicate the inclusion of the environment as transversal subject in schools programs, and the Law presents the environmental education. It was confirmed presence of formalism in the elaboration process and implementation of the PCNs as well as in its speech of renovation. Also indications of formalism in the following points of the environmental speech had been identified: 1) in the basic principles and the objective of the environmental education, as the sustainability, the conservatism and the change of values; 2) in the used ways to reach the considered objectives, as the interdisciplinary and the teachers preparation. The data points to big distance between the speech and the reality of the environmental education. The presence of formalism is an alert before the inclusion of environment as subject in schools, not only for the contradictory content that might be present, but also in the way that can be conducted.

1 INTRODUÇÃO

Muitos esforços estão voltados para a explicitação do conceito e a realização das promessas do desenvolvimento sustentável, tendo-se, nesse contexto, a *educação ambiental* como uma das premissas básicas. Foi através da emergência do ambientalismo que se começou a atribuir importância a essa nova dimensão na educação, chamada a dar conta da mudança de valores e atitudes diante da natureza.

O aumento da demanda pelas questões ambientais fez com que surgissem iniciativas, especialmente por parte da educação formal, de elaboração de projetos em educação ambiental, criando-se uma grande expectativa em relação a ela. No discurso oficial, a educação ambiental é vista como um instrumento para se alcançar a sustentabilidade no futuro.

No Brasil, as ações voltadas para a institucionalização da educação ambiental figuram nos órgãos governamentais ligados ao Ministério do Meio Ambiente e ao Ministério da Educação, que, juntos, entre outras providências, elaboraram a proposta de regulamentação da Lei n. 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). No âmbito da Secretaria de Educação Fundamental, os

¹ Aluna do Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná.

² Professor Sênior do Curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento – Universidade Federal do Paraná

Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a proposta dos Temas Transversais, dentre os quais, está o Meio Ambiente, que deverá ser implementado no currículo das escolas através de atividades interdisciplinares.

Neste trabalho, foram abordados alguns fatores desse discurso, na intenção de se identificar um desacordo entre as formas oficiais e as necessidades espontâneas da sociedade perante as questões ambientais na educação.

2 O CONCEITO DE FORMALISMO

2.1 Origem e significação do termo

Entende-se por discurso oficial aquele idealizado por intelectuais e políticos de um determinado país e adotado por seus dirigentes. Ao empregarem o termo *formalismo*, Teixeira (1962), Riggs (1964) e Sander (1977), referem-se à dificuldade de se traduzir esse discurso ou qualquer dispositivo legal para a realidade.

Em seus estudos, os autores demonstram que a distância entre os valores proclamados e os valores reais é típica de nações colonizadas, que se encontram em processo de organização e integração, onde as contradições são provocadas principalmente pela transplantação de moldes externos à sua cultura nascente. Como a intenção, no presente trabalho, é empregar um conceito mais específico de formalismo, é necessário retomar os argumentos desses autores que utilizaram o termo para retratar a discrepância entre a norma prescrita e a conduta concreta.

Riggs³, em 1964, referiu-se ao formalismo como uma característica comum em quase todas as sociedades, especialmente em virtude das transformações ocorridas pelo impacto da industrialização no Ocidente, mas que ocorre com maior freqüência em países onde a relação de dependência aos países mais desenvolvidos⁴ é mais intensa. Para explicar esse fato, Riggs elaborou a Teoria da Sociedade Prismática, apontando o formalismo como uma característica típica das “sociedades em transição do subdesenvolvimento ao desenvolvimento nas quais se identificam, lado a lado, aspectos tradicionais e modernos” (citado por SANDER, 1977, p. 9).

Sem a cunhagem de um termo para expressar a mesma idéia, não obstante, Teixeira (1962) já havia se posicionado quanto à distância entre o que chama de valores proclamados e valores reais. Dirigindo-se especificamente ao problema das instituições escolares brasileiras, ele afirma que a importação

³ RIGGS, Fred W. *Administration in developing countries: the theory of prismatic society*. Boston: Houghton Mifflin, 1964. (citado por SANDER, 1977).

⁴ Para o conceito de desenvolvimento socioeconômico, Riggs utiliza-se de um enfoque multidisciplinar das ciências sociais, sendo a administração o eixo principal para a concepção do modelo prismático.

de modelos europeus e o poder centralizado do governo, exigindo padrões uniformes, submeteram a educação a “modelos impostos e alheios às condições sociais e locais” (p. 12).

Na esteira de Riggs e Teixeira, Sander (1977) realizou um trabalho sobre os valores formais e os valores reais na educação brasileira, através de um estudo de caso sobre o grau de acordo ou desacordo entre os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, e a realidade em termos de implantação dessa lei no sistema escolar do Rio Grande do Sul. Nessa investigação, o autor lançou mão do termo criado por Riggs para definir *formalismo educacional*, conceitualmente, como

um extenso conjunto de leis e regulamentos concebidos para governar os aspectos mais detalhados do funcionamento do sistema educacional ao lado de práticas escolares mais ou menos divergentes (p. XXXIII).

Pode-se observar, portanto, que o termo formalismo para os referidos autores representa aquilo que não é espontâneo e que se atém às fórmulas estabelecidas. Além disso, exprime o distanciamento entre o que está prescrito nos princípios, normas e leis e o que ocorre efetivamente, contribuindo para a ineficácia dos mesmos.

Sem a devida ponderação, entretanto, o conceito poderá ser confundido com o significado literal da palavra (formalismo como qualidade de formal). Nesse ponto, percebe-se a necessidade de se qualificar o formalismo de acordo com a idéia que se quer expressar neste trabalho: a de uma recomendação oficial sem suficiente reflexão, que funciona mais como intenção para um futuro distante do que como subsídio para as mudanças efetivas, determinadas pelo comportamento social. Então, para facilitar a diferenciação dos significados (literal e específico) do formalismo, propõe-se a designação do termo “formalismo idealizado”, que representará o caráter fantasiado do discurso formal, aquele que expõe uma situação ideal nas recomendações e normas, a despeito da situação real à qual se quer aplicá-la.

2.2 Categorias do formalismo

As instituições escolares, ao se incorporarem aspectos da cultura estrangeira em seu processo de implantação, apresentam dois planos distintos: “o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes” (TEIXEIRA, 1962, p. 4). Entre as instituições sociais, Teixeira aponta a escola como sendo a que corre o maior perigo de deformar-se ou mesmo de perder os objetivos, pois, como uma instituição artificial e incompleta, “tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz” (1962, p. 5). As formalidades processuais de hoje seriam, então, fruto de uma realidade que os órgãos oficiais não conseguem abarcar, pois, historicamente, encontram-se distantes dela e procuram metamorfoseá-la por

meio de atos oficiais declaratórios, o que ocorre constantemente na educação brasileira, com suas diretrizes, parâmetros e leis.

Em outro contexto, essa metamorfose da realidade produzida pelos atos oficiais foi caracterizada por Riggs (1964) como *mimetismo*, termo que aqui será usado como designação de uma *categoria* do “formalismo idealizado”, significando, especificamente para a educação, a imitação ou a cópia de ideais, modelos e instituições exógenos que não acompanham os traços da realidade local.

Outra característica que denota a existência do “formalismo idealizado” no discurso oficial é a falta de cumprimento de leis, normas ou regras, ao que Riggs (1964) tratou por *anomia*. Também esse termo será utilizado nesse trabalho, imprimindo ao mesmo a idéia da falta de aplicabilidade das determinações, nas instituições escolares, de acordo com os seguintes critérios: a presença de regras contraditórias, a falta de consenso em metas e políticas e a grande variedade de opções alternativas para a mesma determinação.

3 O DISCURSO DA RENOVAÇÃO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

De posse da caracterização do formalismo, fez-se uma incursão na base das discussões pedagógicas que resultaram na inclusão da temática do Meio Ambiente como tema transversal dos currículos escolares. Através da análise do documento *Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, foram levantadas questões em torno de seus princípios e fundamentos, no intuito de se verificar se a perspectiva da renovação, implícita no discurso da transversalidade, pode se legitimar nos moldes da educação atual ou está distante da realidade por apresentar contradições e indícios de formalismo na sua elaboração e implementação.

3.1 O processo de elaboração dos PCNs e o caráter do documento

A iniciativa do MEC de definir Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental está vinculada à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996), que “consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental” (BRASIL, 1997a). As discussões que culminaram na elaboração e publicação da LDB e dos PCNs se iniciaram, porém, com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

Dos debates dessa Conferência surgiram documentos nos quais se estabelecia o compromisso dos países participantes de fortalecer a política de “educação para todos”. No Brasil, foi formulado o Plano

Decenal de Educação para Todos (1993-2003), enfatizando a necessidade de se promover o aumento da qualidade do ensino fundamental. Antes disso, a Constituição de 1988 já determinava a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de que houvesse “parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório” (BRASIL, 1997a, p. 15).

Foi então que, em consonância com as recomendações oficiais sobre a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação, se aprovou a nova LDB, que “reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos (...)” (BRASIL, 1997a).

O que parece acontecer nos Parâmetros, de acordo com Saviani (1999), é que aos principais interessados na elaboração do currículo, ou seja, àqueles que irão implementá-lo, sobra-lhes a tarefa de planejar e executar projetos específicos, ficando o professorado à margem dos momentos de tomada de decisão sobre o que deve ou não contemplar o currículo escolar.

Outro ponto a ser discutido são as influências internacionais que serviram de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais e os profissionais que participaram da elaboração inicial dos mesmos. Apesar de contar com a “participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais da educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério” (BRASIL, 1997a, p. 17), não constam nos PCNs os nomes das pessoas que se responsabilizaram pela sua elaboração nem as instituições às quais essas pessoas pertencem (ou pertenciam na época), tornando-se difícil saber quem, do sistema público, participou desse processo.

É pertinente, também, discutir-se o sentido da palavra “parâmetro”. No Brasil, optou-se pela denominação *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ao invés de *currículo nacional*, porque não configurariam um modelo curricular homogêneo e impositivo. É questionável, no entanto, o caráter da não-obrigatoriedade e da autonomia presentes no documento. A preocupação em caracterizar *currículo básico* como *parâmetros curriculares*, ao que parece, corresponde à descentralização das responsabilidades na implantação do currículo, delegando aos governos estaduais e a cada estabelecimento de ensino o papel de conduzir esse processo.

Outro fato demonstra a contradição do caráter não obrigatório e de referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o seu atrelamento a um sistema de avaliação quantitativa, através da institucionalização dos chamados “provões”. Se existe uma autonomia na definição dos conteúdos abordados pelas escolas, escolhidos pela pertinência à realidade local (como pregam os PCNs), como

garantir que os procedimentos, instrumentos e critérios de avaliação do “provão”, de âmbito nacional, sejam adequadas ao trabalho desenvolvido nas escolas, em cada classe?

Como se vê, existem dispositivos que buscam garantir, ao longo do tempo, a “obediência” aos Parâmetros, seja na forma de supervisão e avaliações que podem “*dirigir e moldar*, ao invés de simplesmente *orientar e subsidiar*” os trabalhos dos professores (SAVIANI, 1999, p.22), ou no incentivo do uso de materiais instrucionais, livros didáticos e do ensino à distância.

Para finalizar as observações feitas neste item, lançam-se as seguintes questões: em que as novas exigências, quanto à prática educacional, diferem de outras políticas públicas já elaboradas para a educação brasileira? Qual é o caráter de inovação dos PCNs? Não cabe aqui respondê-las; no entanto, essas questões servem de base para a discussão de uma educação que se quer aberta, flexível e crítica.

3.2 A proposta (renovadora?)

As constantes reformas na educação brasileira são pródigas no aceno da renovação. O ensino dito conservador, onde os conteúdos não são vinculados entre as disciplinas e são tratados de maneira seqüencial e ordenada, vem sendo apontado como ultrapassado, já que a sociedade tem sofrido, nessas últimas décadas, uma profunda transformação. O discurso dos PCNs se posiciona exatamente contra essa falta de articulação, não só entre as disciplinas como também entre os conteúdos e a realidade social.

Pode-se notar a clara intenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais em sugerir uma abordagem construtivista para a educação brasileira. Até esse ponto, não há novidades. O construtivismo não é uma teoria ou um método, mas uma perspectiva da educação que, como tal, pode estar presente nas práticas daqueles que buscam trabalhar dentro de uma proposta inovadora, esteja ela vinculada à filosofia de uma instituição ou seja uma iniciativa isolada de um professor.

É verdade que, por não se tratar de um método e sim de uma perspectiva, muitas propostas educacionais reclamam para si um cunho construtivista. Por esse motivo, podem até apresentar sérias divergências entre si, fazendo crer, no discurso, que existem diversos *tipos* de construtivismo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais acabam caindo nessa ambigüidade, como aponta SAVIANI (1999), ao criticarem a “pedagogia dita construtivista” de Emília Ferreiro, embora não citem seu nome, optando ao mesmo tempo por um determinado modo de ser construtivista (o de César Coll, responsável pela reforma educacional espanhola, ainda que seu nome também não apareça no documento) (p. 23).

Em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o caráter de inovação não reside na adoção da perspectiva construtivista, e sim na inclusão de um núcleo de conteúdos (ou temas) que devem ser

trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais. As questões sociais a que se referem os PCNs são o meio ambiente, a ética, a pluralidade cultural, a saúde e a orientação sexual.

O trabalho com temas transversais, no entanto, poderia ser uma inovação na estrutura curricular brasileira, mas acaba mantendo intocada a própria organização disciplinar, pela maneira escolhida pelos PCNs para se trabalhar transversalmente. Não há indícios, no documento introdutório, de que a inserção dos temas transversais nas disciplinas tradicionais possa facilitar ou garantir as interações entre as diferentes modalidades de conhecimento escolar, portanto não se está considerando o trabalho interdisciplinar.

Mantendo-se a atual estrutura do currículo, “dificulta-se o desenvolvimento de programas que não fiquem circunscritos a uma disciplina, a cargo de um mesmo professor, ocupando horário específico nas atividades de uma só classe” (KRASILCHIK, 1986, p. 1960). Para Macedo, o que os PCNs estão propondo é a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução dos temas transversais de relevância social, mas apenas quando a *lógica disciplinar* permita.

Nesse ponto, emerge-se uma questão fundamental:

se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para o aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo? Por que não fazer deles o núcleo central da estruturação curricular e inserir ‘transversalmente’ as diferentes áreas do conhecimento? (p. 86).

Assim como já foi apontada a existência de diferentes entendimentos sobre o construtivismo, também é notável o fato de existirem maneiras distintas de se trabalhar transversalmente. Não cabe ao presente trabalho julgá-las (embora tenham surgido questionamentos a respeito), mas seu levantamento será importante para a verificação do formalismo no discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4 O FORMALISMO NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Levantados os principais pontos que sustentam a abordagem dos conteúdos ambientais no ensino fundamental, foram analisados o volume 9 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Temas Transversais - Meio Ambiente) e a Lei 9.795/99, que institucionaliza a Educação Ambiental e busca concretizar sua inserção nas disciplinas do ensino fundamental.

Seguindo o pensamento de Guimarães (2000), que formula a premissa de que “há uma abordagem que homogeneiza e superficializa – com perda do caráter crítico – o discurso e a compreensão sobre Educação Ambiental na sociedade” (p. 23), busca-se demonstrar a presença do formalismo idealizado no discurso da educação ambiental no ensino formal, através da análise de seus princípios básicos e objetivos

(atividades de fim) e dos caminhos sugeridos para que se atinjam os resultados desejados (atividades de meio).

4.1 Educação ambiental: os fins

No Brasil, desde que se intensificaram as discussões sobre a educação ambiental, a partir de meados da década de 80, criou-se uma grande expectativa em relação à mesma, “que vem sendo chamada a dar conta da mudança de valores e atitudes da humanidade diante da natureza, sendo colocada como um dos pilares para a efetivação de um modelo de desenvolvimento sustentável” (GUIMARÃES, 2000, p. 17).

Guimarães aponta o problema de se institucionalizar a educação ambiental sem que se proceda a uma grande discussão a respeito do assunto na sociedade e entre os educadores. A presença, no discurso oficial, de consensos em torno da questão ambiental e a falta de posições divergentes a respeito da educação ambiental são questionáveis, afinal “tudo isso se realiza em um modelo atual de sociedade extremamente conflitante” (2000, p. 18). Assim, o discurso oficial brasileiro, que contempla apenas *uma* educação, não pode ser aceito e utilizado de forma acrítica pelos agentes sociais envolvidos com a questão (no caso do ensino formal, a comunidade escolar).

Mesmo que se acene para uma educação ambiental que promova o “desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, Lei 9.795, Art. 5º, I, 1999), pode-se perceber, no discurso oficial, uma postura que visa a utilização racional dos recursos naturais e “equipara educação ambiental com o ensino da ecologia, assumindo os problemas ambientais como essencialmente técnicos” (FOLADORI, 2000, p. 21).

Assim como nos documentos internacionais, percebe-se na legislação brasileira sobre a educação ambiental uma ênfase nos conteúdos ecológicos, como aponta Gough, citado por Gaudiano (2000, p. 27):

as aproximações existentes tendem a privilegiar formas particulares de conhecimento freqüentemente ligadas às ciências naturais e à ecologia, e continua a resistir-se às formas particulares de subjetividade.

Nesse caso, os aspectos técnicos e naturais da questão ambiental são relevados, mas os fatores histórico-sociais, como a reflexão sobre as causas da atual crise ecológica (que, para muitos autores, está relacionada a uma crise da cultura ocidental), não estão em pauta.

Se a discussão em torno de problemas ambientais é dominada pelas ciências naturais e tecnológicas, com sua metodologia objetificadora, está instaurada a manutenção do dualismo entre as Ciências Humanas e as Ciências Naturais e Exatas (BRÜGGER, 1999, p. 30). Ao mesmo tempo em que o

discurso oficial tenta articular as áreas curriculares que tradicionalmente se encontram separadas, incorre no erro de apresentar conteúdos “em si mesmos”, colocando os problemas ambientais como o principal objeto de estudo, como aparece na Lei 9.795/99:

Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (BRASIL, Lei 9.795, Art. 3º, VI, 1999).

A compreensão apresentada no discurso oficial, que enfatiza os aspectos técnicos e biológicos da questão ambiental reduzindo-a a um problema estritamente ecológico, merece ser debatida e explicitada.

Outro conceito difundido pelo discurso oficial da educação ambiental é o do desenvolvimento sustentável, que aparece no discurso às vezes sob a ótica da qualidade de vida das comunidades (sociedade sustentável) e às vezes pretendendo conciliar a preservação ambiental com o desenvolvimento industrial. Não cabe aqui uma explanação sobre as controvérsias que existem em torno desse termo⁵, que vem das discussões sobre um modelo menos predatório de desenvolvimento. Se a expressão “desenvolvimento sustentável” abrange dois significados gerais, que incluem a dimensão ética e política e o gerenciamento de recursos naturais, no final, o que acaba predominando, no discurso oficial, é a dimensão técnico-natural.

É comum observarem-se programas onde os temas predominantes nas atividades exercidas são o destino do lixo, a reciclagem e a economia de energia, por exemplo. Pouco se fala nos problemas ligados à esfera de produção (causa), pois enfatiza-se a esfera do consumo (efeito). O pensamento conservacionista, que se propõe a proteger espécies em extinção e a racionalizar o uso de recursos não renováveis, pode estar encerrando uma perspectiva meramente monetária, “onde a natureza se resume a uma grande fábrica” (BRÜGGER, 1999, p. 94), sem que se proceda a uma discussão em torno dos aspectos éticos e dos interesses subjacentes a ela.

Ainda sobre os fins da educação ambiental, há no discurso o aceno à formação e mudança de valores ambientais, a uma nova visão de mundo. Que mudanças seriam essas? Qual a intenção dessa formação de valores?

O discurso da educação ambiental, como qualquer recomendação oficial, é também um discurso político, que contém seus próprios valores sobre natureza, economia e cultura e, mediante seu posicionamento, propõe soluções para os complexos problemas ambientais no âmbito da educação. Não é

possível compartilhar, no entanto, a crença numa “educação de caráter socialmente transcendente” (GAUDIANO, 1999, p. 12). Portanto, não basta educar a população para que se modifique qualitativamente a situação atual de crise; afinal, a educação não está separada de outras esferas da vida pública igualmente responsáveis pela transformação da realidade.

Por fim, o problema socioambiental não pode ser visto como um problema de comportamentos individuais e, portanto, passível de ser modificado através da mudança de comportamentos (preestabelecidos) em sua relação com o meio ambiente. Por isso, acredita Guimarães (2000, p. 36), a formação do consenso a respeito das questões ambientais faz com que haja uma diminuição do espaço para escolhas livres e interpretações pessoais dos fenômenos sociais, resultando em um posicionamento romântico perante a sociedade.

4.2 Educação ambiental: os meios

Além dos valores relacionados anteriormente, outra questão que se apresenta como diretriz para a educação é o projeto pedagógico para a superação da crise ambiental:

As questões ambientais oferecem uma perspectiva particular por tratar de assuntos que, por mais localizados que sejam, dizem respeito direta ou indiretamente ao planeta como um todo. Isso determina a necessidade de se trabalhar com o tema Meio Ambiente de forma não-linear e diversificada” (Brasil, 1997b, p. 48)

A forma de trabalho a que se referem os PCNs/ Meio Ambiente é a transversalidade, almejada para a superação da fragmentação dos diferentes compartimentos disciplinares. Na Lei 9.795/99 também fica evidente a intenção através da incumbência das “instituições educativas em promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (Brasil, Lei 9.795, Art. 3^o, II, 1999).

A interdisciplinaridade é colocada como um dos princípios da educação ambiental a ser desenvolvido na escolas, que devem “aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da questão ambiental” (Brasil, 1997b, p. 71). A Lei 9.795/99 aprova “o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (BRASIL, Lei 9.795, Art. 4^o, III, 1999). O discurso da educação ambiental também começa a empregar em larga escala o uso dos termos “complexidade”, “visão sistêmica” e “holismo”,

⁵ Vários autores consideram o desenvolvimento sustentável como um instrumento para encobrir e legitimar velhas práticas, devido às suas ambigüidades, indefinições e contradições.

substituindo às vezes o da interdisciplinaridade. Verifica-se, porém, que tanto nos PCNs como na Lei 9.795/99 não existem explicações sobre os significados desses termos.

A despeito de como possam ser definidas essas palavras, importa lembrar que a concepção mecanicista do código curricular moderno, onde impera o dualismo entre homem/natureza e entre as Ciências Naturais e Humanas, representa um empecilho para as abordagens acima citadas. Se a educação ambiental vem sendo apresentada com um “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo” (BRASIL, Lei 9.795, Art. 4, I, 1999), seria preciso, na visão de Grün (1996), abandonar o reducionismo cartesiano que prevalece na estrutura atual dos currículos. Mesmo assim, não se pode garantir que essa seja a saída epistemológica para a educação ambiental.

Um fator essencial para o sucesso dos projetos em educação ambiental nas escolas é o papel do professor, que é chamado para trabalhar com o “objetivo de desenvolver, nos alunos, uma postura crítica diante da realidade, de informações e valores veiculados pela mídia e daqueles trazidos de casa” (BRASIL, 1997b, p. 30).

A exigência dos PCNs sobre os professores é ainda maior que a de outras reformas, pois com a implantação dos temas transversais no currículo, o professor tem a tarefa de buscar atualizações não só na sua disciplina, mas deve ser capaz de “adaptar” cada um dos cinco temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural) no programa curricular.

Os documentos oficiais ressaltam a importância da formação continuada dos professores, para que esses dominem temas relacionados a questões sociais relevantes, como as que constituem os temas transversais. Mas, como se pretende formar professores críticos com relação ao conceito de meio ambiente, se estão apenas reproduzindo “um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido” (NÓVOA, 1998, p. 36), adquirido nesses cursos de capacitação que alguns governos estaduais oferecem? Mesmo que os professores tenham acesso a cursos de sensibilização e de mudança comportamental, como vão proceder na volta a uma escola burocratizada, onde os programas curriculares já estão prontos para serem aplicados? (HEEMANN, 1982).

Frente a esse panorama, são levantadas mais algumas questões: como os Parâmetros Curriculares Nacionais esperam que os professores, sofrendo uma política de desvalorização, desenvolvam um trabalho educativo compatível com os princípios defendidos pela reforma? Existe a possibilidade de se implantar uma reforma no sistema educativo sem que os governantes assumam todas as suas responsabilidades, fazendo com que as políticas públicas cheguem realmente às salas de aula?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito no item 2, o “formalismo idealizado” consiste no caráter ideal e fantasiado de uma recomendação oficial, que está distante da realidade e de suas particularidades. Seus indícios no discurso oficial da educação ambiental (tanto nas recomendações internacionais como nos documentos brasileiros) residem, em parte, no esforço de uma interpretação consensual sobre a crise ecológica em detrimento de outras propostas com variadas concepções de mundo, de sociedade e de problemas ambientais existentes.

Percebe-se, no discurso oficial da educação ambiental, uma visão utilitarista da natureza, deflagrada pela ênfase no conservacionismo e na sustentabilidade, reduzindo a questão ambiental a um problema estritamente ecológico. Em vista disso, a forte demanda pela temática ambiental pode levar muitos professores bem intencionados a se lançarem em práticas que confundem o ensino de ecologia e a descrição de problemas ambientais com *educação ambiental*, sem que tenham oportunidade de aprofundar suas reflexões a respeito dessas práticas (GUIMARÃES, 2000, p. 29).

Se o discurso oficial demonstra a pretensão de “mudar valores” dos alunos em relação ao meio ambiente, pressupõe-se que o mesmo processo deva ocorrer, antes, com os professores. No entanto, pergunta-se: o conhecimento adquirido é suficiente para que se mudem valores? Esses podem ser ensinados, ou emergem da história de vida, das experiências de cada um? (HEEMANN, 1998, p. 210). Nesse caso, para que se proceda a mudanças efetivas no comportamento social, a educação ambiental não deveria vir à frente de uma ampla investigação a respeito dos valores que sustentam a cultura ocidental, antes de preocupar-se em resolver os problemas ecológicos que acompanham uma crise cultural?

Ainda sobre os professores, para que reformas como a proposta pelos PCNs possam ser implantadas, é preciso uma política de desenvolvimento profissional que vá além de cursos de “treinamento” e “capacitação”. Não há como esperar que professores desvalorizados ajudem os alunos a desenvolverem uma postura crítica diante de sua realidade, se eles mesmos não encontram motivação para o seu desenvolvimento cognitivo (HEEMANN, 1998, p. 211). Ademais, as mudanças de comportamento não ocorrem facilmente, e, portanto, as oportunidades adequadas de aprendizagem profissional devem ser incorporadas na organização do dia-a-dia do seu trabalho (MIZUKAMI, 1999, p. 68).

Além das mudanças comportamentais, os documentos acenam para uma mudança do caráter fragmentário do currículo escolar, através do discurso da interdisciplinaridade. Contudo, não se garante que esse seja um caminho natural e fácil de ser percorrido. O problema ecológico, tendo-se em vista a sua dimensão política, não pode se pautar apenas por soluções técnicas, como a da interdisciplinaridade, a não

ser que essas venham acompanhadas de expressivas mudanças administrativo-institucionais de sustentação.

Esse pensamento se aplica à transversalidade proposta pelos PCNs, que optam por manter as disciplinas intactas na sua posição de centralidade, dificultando as interações entre as diferentes modalidades de conhecimento escolar. Desse modo, as finalidades para as quais apontam os temas transversais (isto é, a relação entre as disciplinas e a ligação das mesmas a um objetivo) tornam-se distantes. Para modificar esse panorama, Moreno (1998) sugere que as questões sociais sejam tomadas como fios condutores dos trabalhos na sala de aula, em torno dos quais poderão girar as matérias curriculares. Mas os PCNs, cientes dos “inconvenientes” que essa mudança acarretaria na organização logística das escolas, optam por uma postura mais conservadora, contrastando com o caráter de inovação da educação ao qual dizem estar vinculados.

No âmbito internacional, pode-se exemplificar o formalismo através dos eventos que promovem o encontro dos governos para consolidar tratados de ordem política, e que muito pouco avançam no seu intento. Os documentos oficiais produzidos nesses encontros muitas vezes são definidos por práticas indiferenciadas, como ocorreu com a Agenda 21, que não estabeleceu compromissos, nem políticos, nem éticos, para as partes envolvidas (LEIS, 1999, p. 175).

Para ilustrar esse fato, cita-se o exemplo lastimável da posição dos Estados Unidos, que têm dificultado o consenso internacional sobre a questão do aquecimento da Terra. Mesmo tendo concordado em assinar o Protocolo de Kyoto, em 1997, o governo americano voltou atrás na sua decisão, alegando que o texto preparado na convenção contém falhas insanáveis. Desse modo, percebe-se claramente a fragilidade das recomendações oficiais ante os interesses políticos e ideológicos que impulsionam as decisões governamentais: o próprio discurso idealizado pelos intelectuais e políticos de uma nação e adotado por seus dirigentes acaba sendo por eles, na prática, rechaçado.

A caracterização do formalismo, portanto, serve de alerta para que reformas sejam vistas com cautela, não só pelo conteúdo contraditório que possam apresentar, mas pela forma como são veiculadas. Em se tratando de reformas educativas no ensino fundamental, como a que propõe a inclusão do tema meio ambiente nos currículos, é necessário que se perca o caráter de isolamento que existe entre os poderes públicos e os principais envolvidos na sua implementação, ou seja, os pais, os órgãos diretivos das escolas, os professores e os interessados na educação.

A identificação do “formalismo idealizado” no discurso oficial leva às seguintes reflexões: mesmo com uma constituição garantindo a educação ambiental em todos os níveis de ensino, existem condições de vivenciá-la nas escolas? Não seria o formalismo um obstáculo para a construção da democracia?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre educação ambiental, institui política de educação ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível na Internet. <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/doc/lei.doc>>. Acesso em: 5 mai. 2000.

BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?* 2. ed. revista e ampliada. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

FOLADORI, Guillermo. El pensamiento ambientalista. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v. 2, n. 5, p. 21-38, ago. 2000.

_____. O comportamento humano em relação a seu ambiente, à luz das teorias biológicas da evolução. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 327-335, 2000.

GAUDIANO, Édgar Gonzáles. *Educación ambiental: historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México, D.F., Sistemas Técnicos de Edición, S. A. de C. V., 1997.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas, SP: Papyrus, 2000.

HEEMANN, Ademar. *O magistério para as séries iniciais do 1º grau*. Referências para o Seminário sobre Oferta e Demanda de Professores. Curitiba: FUNDEPAR, 1982.

_____. *Natureza e ética: dilemas e perspectivas educacionais*. 2 ed. Curitiba: Ed. da UFPR, [1993] 1998.

LEIS, Héctor Ricardo. *A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes; Santa Catarina: UFSC, 1999.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: *Revista da Educação AEC*, Ano 27, n. 108, p. 73-88, 1998.

MELLO, Lilian Medeiros de. *A questão do formalismo no discurso oficial da educação ambiental*. Dissertação (Mestrado) –Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica, Curitiba, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos? In: BICUDO, M. A. V. (Org.) *Formação do Educador e Avaliação Educacional*, v. 2. Ed. UNESP, 1999.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria D. et ali. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1998.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. U. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

RIGGS, Fred W. *Administration in developing countries: the theory of prismatic society*. Boston: Houghton Mifflin, 1964.

SANDER, Benno. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo: Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

SAVIANI, Nereide. Parâmetros curriculares nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental? In: *Caderno Pedagógico*, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, mar. 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n. 86, p. 59-79, abr./jun. 1962. Disponível na Internet: URL: <<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/index.html>>. Acesso em 15 ago. 2000.