

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. – jaclima@centroin.com.br

GT: Educação Ambiental / n. 22

Introdução

Entre professores e pesquisadores do campo da Educação Ambiental, é comum o entendimento de que a interdisciplinaridade (um de seus princípios mais importantes) é imprescindível para o êxito das práticas de EA nos âmbitos formal e não formal: uma análise de documentos de Conferências Internacionais de Meio Ambiente e da legislação educacional brasileira fundamenta tal afirmação. Apresento, a seguir, fragmentos de documentos e leis analisados, esclarecendo que o foco deste trabalho foi na EA realizada no contexto escolar.

A recomendação nº 1 da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental - a *Conferência de Tbilisi* - organizada pela UNESCO em 1977, diz que:

A educação ambiental é o resultado de uma orientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais (...). Para a realização de tais funções, a educação ambiental deveria (...) enfatizar a análise de tais problemas através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora, que permita uma compreensão adequada dos problemas ambientais.

O mesmo documento inclui a interdisciplinaridade como um de seus princípios básicos, afirmando que à EA deve ser aplicado “um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada” (Dias, 1998). Entre as recomendações do Plano de Ação aprovado na Conferência de Estocolmo (realizada em 1972), merece destaque a de nº 96:

de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extra-escolar, que envolva todos os níveis de ensino e se dirija ao público em geral, jovem e adulto indistintamente, com vistas a ensinar-lhes as medidas simples que, dentro de suas possibilidades, possam tomar para ordenar e controlar seu meio.

Outro documento de referência para a EA, a Carta de Belgrado, produzida durante Conferência realizada em 1975, tem como um dos Princípios de Orientação aos Programas de Educação Ambiental “assumir um enfoque

interdisciplinar”. E o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), elaborado durante o Fórum Global da Rio-92 – cujos objetivos “estão em consonância com os objetivos fundamentais da educação ambiental contidos na Lei nº 9.795/99” – tem como um de seus princípios a transversalidade, construída a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar.

No âmbito da legislação, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer 226/87, enfatizando que a Educação Ambiental deve ser iniciada, na escola, numa abordagem interdisciplinar, levando a população a um posicionamento em relação a fenômenos ou circunstâncias do ambiente, e a lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, tem como um de seus princípios “o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”¹. Por fim, *meio ambiente* é um dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, em seu texto introdutório, recomendam que os mesmos sejam trabalhados de forma transversal e interdisciplinar nos currículos escolares.

Neste ensaio, busquei contribuir para o debate sobre os limites e as possibilidades de uma EA interdisciplinar no âmbito escolar, com o objetivo de problematizar o entendimento de que a ausência desta prática gera, necessariamente, uma EA “cartesiana e fragmentada”. Procurei nos Anais do I, II e III EPEA (Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental) pesquisas sobre EA escolar, e fundamentei teoricamente a questão da interdisciplinaridade como prática pedagógica e política educacional em autores do campo do Currículo.

Disciplinaridade x interdisciplinaridade na visão dos autores de Currículo

Vou abordar a questão da organização disciplinar dos currículos escolares a partir das perspectivas de Macedo (1999), Lopes (2000) e Macedo & Lopes (2002). Tal discussão, no meu entender, é fundamental para o debate sobre a disciplinaridade/interdisciplinaridade/transversalidade dos conteúdos escolares. Em artigo sobre a constituição da disciplina escolar Ciências, Macedo e Lopes (2002:73) argumentam que os conhecimentos escolares não são mera simplificação dos conhecimentos

¹ É interessante ressaltar que essa mesma lei determina que a EA não seja trabalhada por meio de disciplina específica, mas que permeie o currículo das disciplinas.

científicos, mas conhecimentos produzidos na e pela escola, a partir da recontextualização dos diversos saberes que circulam na sociedade. Tal distinção vem de encontro às críticas à disciplinarização dos currículos apoiadas nas críticas ao conhecimento científico, pois trata os conhecimentos científicos e escolares como epistemologicamente distintos.

Segundo as autoras, a despeito das inúmeras tentativas de se produzir currículos interdisciplinares, os saberes escolares vem sendo historicamente transmitidos por meio de disciplinas, sendo difícil trabalhar fora desta matriz. Isso, porém, não impede que haja mecanismos de integração disciplinar, seja pela criação de disciplinas integradas ou pela articulação de disciplinas isoladas. Um exemplo de integração de diferentes áreas em uma matriz disciplinar é a disciplina escolar Ciências, que abrange conteúdos oriundos de diversos campos das ciências naturais.

Macedo (1999:43) afirma que “os PCN nos põe de novo diante de um problema antigo na área do currículo: as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos”. Isso pode ser percebido no item “Transversalidade e Interdisciplinaridade” da Introdução deste documento (Brasil, 1998:30), onde se lê que a interdisciplinaridade vem questionar a fragmentação da realidade, sobre a qual a escola se construiu. Esta autora questiona a introdução, nos PCN do ensino fundamental, da abordagem *transversal* de temas considerados fundamentais para a “compreensão da realidade social” (Brasil, 1998:17), sinalizando a incoerência presente na inclusão transversal e interdisciplinar de temas em uma estrutura organizada em torno de disciplinas escolares. Se os PCN criticam a disciplinarização do conhecimento escolar e criam os Temas Transversais como “solução” para esse problema, não deveriam, então, transformá-los em disciplinas, ao invés de reforçar a organização disciplinar dos currículos?

A interdisciplinaridade nas pesquisas sobre EA escolar

Pelo exposto, parece óbvio que o entendimento de Palharini (2003:7) e outros pesquisadores da EA, de que a discussão sobre o meio ambiente na escola - baseada no conhecimento científico - compromete a compreensão da multiplicidade de fatores que compõe a problemática ambiental, não busca entender as especificidades do contexto e do conhecimento escolar. Apesar de fazer parte do ideário da Educação Ambiental, a interdisciplinaridade como proposta pedagógica é ainda de difícil

execução: não há, entre os profissionais que trabalham com EA, um consenso sobre o que seja essa prática. Andrade (2003) realizou uma pesquisa sobre a aplicabilidade, no contexto escolar, da Lei 9.795/99 (Lei de Política Nacional de Educação Ambiental) do ponto de vista dos educadores. O autor buscou compreender as possibilidades e desafios enfrentados para a sua implementação nas escolas brasileiras, e um dos obstáculos identificados a partir de entrevistas com professores de ensino superior, diretores, coordenadores e professores de ensino fundamental e médio está relacionado à própria natureza da EA, que, por ser um campo em construção, gera confusão acerca de seu significado, princípios e metodologias.

Cf. este autor, a fragilidade da EA atinge alguns dos princípios presentes na lei, como interdisciplinaridade, e os resultados de sua pesquisa demonstram que há uma grande variedade de concepções sobre os seus significados. Tal constatação me leva a suspeitar, juntamente com Andrade, que conceitos como interdisciplinaridade, “holismo” e “sustentabilidade”, que habitam os discursos da EA, podem estar sendo aceitos sem a necessária reflexão por parte dos sujeitos envolvidos, e que a variedade de entendimentos sobre os mesmos acaba por colocar em cheque sua validade.

Considerações finais

Não obstante a falta de uma definição objetiva sobre o conceito de interdisciplinaridade, as recomendações contidas nos documentos das Conferências de Meio Ambiente são, em geral, transpostas diretamente para o contexto escolar, ignorando suas especificidades. Ao cruzar a discussão sobre as dificuldades em se definir esse conceito com estudos sobre os limites da prática interdisciplinar em uma escola de tradição disciplinar, busquei problematizar o argumento de que a EA no contexto escolar não é interdisciplinar devido à fragmentação dos conteúdos e/ou por desinteresse dos professores. Outras dificuldades, como a falta de encontros para o planejamento de projetos interdisciplinares, de tempo e de formação dos professores em EA complexificam ainda mais este quadro. Ainda assim, inúmeros trabalhos de EA - interdisciplinares ou não - vêm sendo realizados nas escolas brasileiras, com pouca ou nenhuma divulgação.

É fato que a natureza interdisciplinar da EA demanda um olhar também interdisciplinar para as suas práticas, mas, se não enxergarmos o que é peculiar a cada espaço, corremos o risco de focarmos nossas pesquisas num diagnóstico equivocado -

porque deslocado da realidade - de problemas e limitações, sem avançar no sentido de propor soluções para superá-los.

Para Lopes (2000:162), não existe propriamente uma impossibilidade de se trabalhar fora da matriz disciplinar na escola, mas é importante que sejam entendidos os mecanismos de organização disciplinar dos currículos escolares, bem como os mecanismos de hierarquização, reprodução e exclusão, presentes tanto em currículos disciplinares como em propostas interdisciplinares e/ou de integração curricular. Finalizo este ensaio com Gomes (2005), para quem “a complexidade da escola e dos conhecimentos por ela veiculados pode estar mascarando as diversas formas de inserção da educação ambiental”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Daniel Fonseca. Alguns aspectos da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental do ponto de vista dos educadores. *Anais do II Encontro Pesquisa em Educação ambiental*. São Carlos, UFSCar, 2003 (CD).

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1998.

GOMES, M. Margarida. Temáticas ambientais na escola: o pensamento de Paulo Freire nos debates da educação ambiental. *Anais do III Encontro Pesquisa em Educação Ambiental..* Ribeirão Preto, USP, 2005 (CD).

LOPES, A. R. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: **CANDAUI**, V. M (org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender (X ENDIPE)*. RJ, DP&A, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: **MOREIRA**, Antonio Flavio (org). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo:Papirus, 1999.

MACEDO, Elizabeth & **LOPES**, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

PALHARINI, Luciana. Conhecimento disciplinar: (im) possibilidades do discurso sobre a problemática ambiental. *Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação ambiental*. São Carlos, UFSCar, 2003 (CD).

http://www.bio2000.hpg.ig.com.br/papel_do_governo.htm.

http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/pronea_3.pdf