

Desenvolvimento e Educação: das práticas escolares da Educação Ambiental ao desenvolvimento local

Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa¹, Irenilda de Souza Lima²

Resumo:

O presente artigo é resultado da pesquisa qualitativa intitulada “Educação Ambiental e o Âmbito Escolar”, cujo objetivo geral foi o de analisar as práticas escolares de educação ambiental e suas contribuições para o desenvolvimento local. Para a apreensão dos dados da pesquisa, o processo metodológico foi constituído de observação do cotidiano de três instituições escolares e de entrevistas semiestruturadas com os diversos sujeitos que integram os espaços institucionais estudados. A justificativa da pesquisa parte do pressuposto de que cada sistema econômico, político e social tem um sistema educacional coerente com seu projeto de sociedade. Os resultados do processo investigativo informam que, de maneira geral, as práticas escolares ignoram a crise ambiental que ameaça os ecossistemas e a vida, não cumprindo, efetivamente, com a sua função social e política de formação da cidadania. Os conteúdos escolares se apresentam estereis, ou seja, distantes da realidade mais próxima dos educandos, assim como da realidade mais ampla. As práticas escolares são carentes de estratégias metodológicas ativas que relacionem os conteúdos com a prática social, possibilitando aos educandos exercitarem sua cidadania a partir de ações crítico-constructivas nas comunidades às quais pertencem. O trabalho fez uma aproximação entre os seguintes campos de conhecimento: educação, desenvolvimento e políticas públicas, destacando a educação ambiental e o desenvolvimento local.

Palavras-chave: cidadania; práticas escolares; políticas públicas de educação ambiental.

1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente e vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (POSMEEX); docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenadora da pesquisa: *Educação Ambiental e o Âmbito Escolar*.

E-mail: aparecidacosta@hotmail.com

2 Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Extensão Rural e Desenvolvimento Local (POSMEEX); docente do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

E-mail: irenilda2@gmail.com

Development and Education: from environmental school practices to local development

Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa, Irenilda de Souza Lima

Abstract:

The present article is the result of a qualitative research entitled “Environmental Education and the School Scope”, whose general objective was to analyze the school practices of environmental education and their contributions to local development. In order to capture the research data, the methodological process consisted of observing the daily life of three schools. Moreover, semi-structured interviews with various individuals who utilize the institutional spaces were conducted. The justification of the research is based on the assumption that each economic, political and social system has an educational system that is consistent with its social project. The results of the investigative process report that, in general, school practices ignore the current environmental crisis that threatens ecosystems and life, effectively failing to fulfill its social and political function of citizenship formation. The school contents are sterile, that is, distant from the reality closest to the students, as well as from the broader reality. School practices lack active methodological strategies that relate content to social practice, which would enable the students to exercise their citizenship through critical-constructive actions in the communities to which they belong. The work made an approximation between education, development and public policies while highlighting environmental education and local development.

Keywords: citizenship; school practices; public policies for environmental education.

1 Introdução

As políticas públicas são as decisões do Estado, traduzidas em ações que buscam responder aos preceitos constitucionais no que se refere ao atendimento das necessidades da sociedade. Portanto, trata-se das funções sociais exercidas pelo Estado nos campos da educação, da previdência, do saneamento básico, da infraestrutura, da saúde, do transporte e de outros campos, com a finalidade de promover a justiça social. O conceito de justiça social surgiu no século XIX, como um referente que buscava a distribuição equitativa dos bens sociais e a garantia dos direitos humanos. Esse referente percorreu o tempo e os diferentes estados nacionais, estabelecendo-se como um requerimento ético de uma sociedade convencida de que todo ser humano tem direitos (civis, políticos e sociais) que devem ser respeitados, cabendo ao Estado a tarefa de assegurá-los, sobretudo por meio de políticas públicas. Embora nem todos os estados nacionais tenham evoluído no atendimento a esse requerimento, suas sociedades não mais aceitam ter os seus direitos ignorados ou usurpados.

Importa lembrar que a posição do Estado como provedor de bens e de serviços públicos é algo recente, surge no século XX, sobretudo no período pós-II Guerra Mundial. No Brasil, os direitos sociais têm seu surgimento nos anos 1930 desse mesmo século, num período historicamente conhecido como “Era Vargas”, quando foram criados o Ministério do Trabalho - que produziu a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - a Justiça do Trabalho, a legislação previdenciária, entre outros direitos que foram mantidos e que são aperfeiçoados até os dias atuais. Contudo, esse período se revelou extremamente contraditório, haja vista a concessão de direitos, por um lado, e a suspensão de direitos, por outro, como os direitos políticos. O período seguinte (1946-1964), conhecido como “democrático”, cria a Justiça Eleitoral, salto determinante na construção da cidadania política do povo brasileiro. No entanto, no período da Ditadura Militar (1964-1985), as contradições retornaram, e, enquanto alguns direitos sociais foram atendidos (criação do Instituto Nacional de Previdência Social – INSS; criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS; criação do Banco Nacional da Habitação – BNH etc.), os direitos civis e políticos foram suprimidos. Apesar dessas melhorias, como explica Fernandes (2007, p. 221), “os programas sociais na época do regime militar eram marcados pelo clientelismo e favorecimento pessoal, ineficiência e corrupção”. Nesse sentido, é possível entender que os problemas vividos pela sociedade brasileira não implicavam, apenas, na ausência de políticas sociais, pois algumas delas existiam, mas eram usadas como forma de desvio dos recursos e, conseqüentemente, de enriquecimento ilícito.

Além da ineficiência e da corrupção do governo militar, o financiamento das políticas públicas sociais foi ameaçado nos anos 1970, devido à crise econômica vivida pelos estados nacionais, movida principalmente pela alta do petróleo nos Estados Unidos, que afetou, além deste, outros países, sobretudo aqueles em desenvolvimento, como o Brasil.

Essa situação foi agravada com a ampliação da globalização da economia e a desregulamentação dos mercados, que reverberou na produção industrial, no comércio, na reconfiguração do mundo do trabalho, provocando o aumento do desemprego, entre outras consequências. Esse contexto foi determinante para que as políticas públicas fossem consideradas pelos governos - inclusive o governo brasileiro - a causa do agravamento da situação econômica e, em face disso, foi processada significativa redução nos investimentos dessas políticas, com a implantação de medidas de privatização de serviços públicos, tais como saúde, educação, saneamento, eletrificação etc. Com essas medidas, o Estado muda a sua posição de provedor para regulador dos serviços, que passam a ser geridos por empresas privadas.

Os anos seguintes, como explica Azevedo (1977), são marcados pela discussão em torno do entendimento dos novos padrões de sociabilidade emergentes e da busca por propostas que se contraponham à proteção social, realçando as orientações neoliberais que passam a ser adotadas por diversos governos. Assim, são modificadas as formas como o Estado assume as suas funções, e é nesse sentido que as políticas públicas passam a ser discutidas e redefinidas.

No entanto, cumpre esclarecer que, nos últimos anos do século XX e nos primeiros anos do século XXI, foram intensificadas as discussões acerca das políticas públicas, devido à evolução das condições democráticas conquistadas por diversas sociedades no mundo, onde se inclui a sociedade brasileira. Essas discussões têm se amplificado pelo fato de que a sociedade civil compreende o seu papel na reivindicação pelos serviços sociais a serem cumpridos pelo Estado, ou seja, embora se entenda que é o Estado o responsável direto pela definição e pela implementação das políticas públicas, cabe ao povo exigir o cumprimento dos serviços que correspondam aos seus direitos sociais, isto é, aqueles “direitos que temos de compartilhar da herança pública” (DANTAS, 2007, p.16) e que são garantidos constitucionalmente no Brasil. Assim, compete ao poder público, em todas as suas esferas (federal, estadual e municipal), a garantia dos direitos à cidadania: educação, saúde, segurança, previdência, saneamento básico, meio ambiente etc. Garantir esses e outros direitos implica ao Estado tomar decisões em favor da sociedade, implementando ações por meio das políticas públicas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Censo de 2010 apresentou avanços nos indicadores sociais do Brasil, na primeira década do século XXI. Os resultados gerais apontam para o aumento de renda, para a queda da mortalidade infantil e para a ampliação da frequência escolar, sobretudo nas regiões mais pobres do país. Contudo, o Brasil continua sendo um dos países com maior desigualdade social do mundo, e a pobreza ocupa lugar de destaque entre os problemas que desafiam o Estado brasileiro, ao lado do histórico problema da educação e da saúde. Apesar de rico em recursos naturais e com um Produto Interno Bruto (PIB) entre os dez maiores do mundo, a distribuição da riqueza no Brasil é extremamente injusta. O primeiro relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

(PNUD) sobre a América Latina e o Caribe, divulgado em julho de 2010, afirma que os países dessa região empreenderam esforços para melhorar investimentos na área social. No entanto, o Brasil, comparado aos seus vizinhos e a outros países de outras regiões, aparece com o terceiro pior índice de desigualdade do mundo, estando à frente apenas de Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul, países menores e mais pobres.

Os dados informam, portanto, que um longo caminho há de ser percorrido para se garantir o bem-estar da sociedade brasileira. Pensar esse caminho implica considerar o tipo de desenvolvimento que uma sociedade exige na atualidade, ou seja, desenvolvimento pensado em suas múltiplas dimensões: econômica, social, ambiental, política, cultural e institucional. Essas dimensões requerem, ainda, uma articulação entre si. Por exemplo, planejar o combate à pobreza implica em considerar o fortalecimento das instituições a partir de um Estado ético e democrático, caso contrário, não se pode pensar num projeto de educação sem considerar os problemas ambientais e de sustentabilidade. Enfim, é preciso reconhecer e compreender essa condição relacional presente nas discussões acerca dos problemas e das soluções.

Além das dimensões citadas acima, ao se pensar em desenvolvimento, há de se considerar também a sua abrangência. Inicialmente, vale alertar a compreensão que o termo desenvolvimento alcançou ao estar, por muito tempo, atrelado estritamente à economia. Dito isso, de outro modo, ao se falar em desenvolvimento de uma região, de um país, por exemplo, estava-se falando do crescimento econômico desse país. Logo, os indicadores econômicos passavam a ter supremacia diante dos demais, e esse país passava a ser classificado como desenvolvido ou como subdesenvolvido. Essa compreensão ainda existe, porém, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o debate sobre os impactos gerados pelo formato de desenvolvimento tem sido ampliado com base na acumulação de capital (KLIKSBERG, 1998). Ao lado dos capitais “tradicionais” (capital natural de uma sociedade, obtido por seus recursos naturais, e o capital construído, fruto da sua produção: capital financeiro, infraestrutura etc.), existem o capital humano e o capital social: “O primeiro refere-se à qualidade dos recursos humanos, e o segundo, com elementos qualitativos, como valores partilhados, cultura, capacidades para agir sinergicamente e produzir redes e acordos voltados para o interior da sociedade” (KLIKSBERG, 1998, p. 23-24).

A formação do capital humano exige investimentos permanentes em áreas como saúde, educação, transporte, alimentação, entre outras. Devido às mudanças nas estruturas de produção, a área da educação tem requerido altos investimentos, sobretudo como forma de prestigiar o conhecimento, como fator essencial das novas matrizes produtivas.

Cumprido alertar que o investimento no capital humano não caminha na mesma direção dos projetos da globalização. A globalização da economia, para quem argumenta a

seu favor, prevê a diluição das fronteiras e o surgimento de um mundo de cidadãos planetários que convivem num mercado sem limites, possibilitando perspectivas para todos os países. Contudo, a globalização, ainda que se reconheça sua hegemonia, tem sido questionada a partir das crises financeiras internacionais e da ampliação da pobreza nos diversos cantos do mundo. O fenômeno da globalização, no espaço deste trabalho, é compreendido na perspectiva plural, como sugere Santos (1997, p. 14), ou seja, há várias globalizações “que envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos”.

No plano político, a globalização se apresenta deslocando o poder decisório dos governos nacionais, enfraquecendo o referencial nacional e refletindo nos processos de constituição das identidades individuais e coletivas; dessa forma, alterando o plano cultural dos diversos povos. Nesse sentido, reconhece-se a tensão instalada entre o global e o local, ou, segundo Santos (1997, p. 18), “aquilo que chamamos de globalização é, na verdade, um conjunto de arenas de lutas transfronteiriças”.

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que o Estado tem um papel decisivo nos rumos do desenvolvimento social, promovendo o crescimento econômico, sem desconsiderar o capital humano e o capital social. Para dar conta desse papel, o Estado não pode ser minimalista, mas, ao contrário do pensamento neoliberal, o Estado tem o dever de promover as condições para o desenvolvimento social. Este Estado pode ser compreendido, como em Kliksberg (1998), da seguinte maneira:

Um Estado inteligente na área social não é um Estado mínimo, nem ausente, nem de ações pontuais de base assistencial, mas um Estado com uma “política de Estado”, não de partidos, e sim de educação, saúde, nutrição, cultura, orientado para superar as graves iniquidades, capaz de impulsionar a harmonia entre o econômico e o social, promotor da sociedade civil, com um papel sinergizante permanente. (KLIKSBERG, 1998, p. 48).

2 Educação ambiental e desenvolvimento local

É possível pensar num modelo de desenvolvimento que não seja elaborado por agências tecnocratas nacionais e internacionais, visto que estas marginalizam as comunidades direta ou indiretamente atingidas por suas políticas macroeconômicas. Essa forma tradicional de desenvolvimento ignora outros objetivos sociais, econômicos e políticos e alija “a participação democrática na tomada de decisões, a distribuição equitativa dos frutos do desenvolvimento e a preservação do meio ambiente” (SANTOS, 2012, p. 45).

O debate sobre a promoção de um modelo de desenvolvimento social que considera o potencial local e que se preocupa com a sustentabilidade não é recente. Desde meados do século XX, economistas, intelectuais e ativistas, destacadamente os ambientalistas, discutem, promovem eventos e comunicam o esgotamento do modelo tradicional.

Se o tipo de desenvolvimento capitalista não nos é propício, outro tipo de desenvolvimento deve ser pensado. Nessa linha, o conceito de desenvolvimento local merece a nossa atenção:

O desenvolvimento local pode ser entendido como um esforço localizado e concertado, isto é, são lideranças, instituições, empresas e habitantes de um determinado lugar que se articulam com vistas a encontrar atividades que favoreçam mudanças nas condições de produção e comercialização de bens e serviços de forma a proporcionar melhores condições de vida aos cidadãos e cidadãs, partindo da valorização e ativação das potencialidades e efetivos recursos locais (DE JESUS, 2003, p. 72).

Nessa conceituação, as indicações de esforço local, parcerias e mobilizações são expressões sinalizadoras da imprescindibilidade da participação nesse tipo de desenvolvimento que traz a ênfase nos processos de preservação ambiental e de sustentabilidade. Dessa forma, consideramos importante fazer a relação desse modo de se pensar o desenvolvimento como coerente com as práticas pedagógicas da educação ambiental.

Assim, para viabilizar o desenvolvimento de determinados lugares, a partir dos seus recursos humanos e materiais, compreende-se como pertinente a ideia de desenvolvimento local, ou seja, aquele que possibilita a criação de oportunidades para os sujeitos de uma dada localidade, que promove o bem-estar coletivo, dinamizando a economia local a partir de ações de baixo impacto socioambiental.

Desse modo, ao valorizar os sujeitos locais, é realçada a dimensão humana do desenvolvimento, o que não se traduz na negação do crescimento econômico, pois este é produzido, porém não é compreendido como fim, mas como meio de minimizar as privações humanas e de garantir a prática da cidadania. O desenvolvimento local, portanto, é “a organização de uma comunidade em torno de um plano de desenvolvimento territorial dentro de uma perspectiva de construção social” (ROZAS, 2002, p. 3). Isso significa que as questões que envolvem a comunidade, para além do crescimento econômico, incluem aspectos amplos, como a qualidade de vida, a diversidade cultural e a recuperação e a preservação do meio ambiente. Esse seria um modo de viver compreendido neste trabalho, ao correspondente pensamento de Morin (2015, p.15-16), para quem “Viver é viver como indivíduo enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano”.

A compreensão de desenvolvimento local e sustentável implica num processo educativo dos sujeitos que integram a comunidade, a fim de que reconheçam e de que valorizem a cultura local, suas capacidades e seu potencial. Sendo assim, “a forma de abordagem educacional e estímulo ao pensamento crítico são elementos de grande importância na concepção de uma sociedade que aspira por um modelo de desenvolvimento potencialmente sustentável” (OLIVEIRA, 2015, p. 80). Nessa

direção, a educação escolar é fundamental, haja vista que as práticas escolares devem possibilitar aos sujeitos, no seu processo formativo, a leitura crítica da realidade, de tal modo que eles não apenas participem, mas que sejam capazes de gerir individual e coletivamente o processo de desenvolvimento social, cultural e ambiental da localidade. Como nos avisa Morin (2003, p. 11), é importante “saber quem somos, o que nos atinge, o que nos determina, o que nos ameaça, nos esclarece, nos previne e o que talvez possa nos salvar”.

É sabido que os problemas ambientais são uma preocupação comum de praticamente todas as nações do mundo. A desmedida extração dos recursos naturais da Terra e o inadequado uso desses recursos, impulsionados, sobretudo, a partir da revolução industrial, coloca a vida em risco de extinção. Tal situação tem originado mobilizações dos mais diversos setores sociais quanto à discussão acerca das profundas contradições humanas, como a questão desenvolvimentista versus a degradação do meio ambiente. Nesse cenário, merecem destaque os movimentos ambientalistas, que foram determinantes para o aparecimento de iniciativas como: a fundação, em 1948, da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), na Suíça; o Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos, realizado pela Assembleia Geral da ONU, em 1966; a publicação do relatório “Os Limites do Crescimento”, pelo Clube de Roma, em 1972; a Conferência de Estocolmo sobre o Meio Ambiente, em 1972, que originou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente; o seminário sobre Padrões de Utilização dos Recursos, o Meio Ambiente e as Estratégias para o Desenvolvimento, em Cocoyoc, no México, em 1974; dentre outros.

O Brasil, nos últimos anos do século XX, abrigou a Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, UNCED, Rio/92, que criou a Agenda 21, a Carta da Terra, as três convenções, Biodiversidade, Desertificação e Mudanças Climáticas, e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis FORUN das ONGs - compromissos da sociedade civil com a educação ambiental e o meio ambiente. No ano de 2012, o Brasil dirigiu a Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Rio/2012. Como desdobramento dessas iniciativas, o Governo Federal, através do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Ministério da Educação (MEC), definiu políticas públicas de educação ambiental, assim como os governos estaduais e municipais.

A educação ambiental, portanto, emerge como um meio de mobilização individual e coletiva em busca de mudanças culturais e sociais, articuladas entre si. Nessa perspectiva, o Estado deve elaborar e desenvolver políticas públicas de educação ambiental num trabalho conjunto com a sociedade, e não apenas posicionar-se como instância regulatória dessas políticas. Essa ação conjunta tem início com a discussão acerca dos problemas e das necessidades de determinadas comunidades, cujos sujeitos que as integram participam ativamente do processo de debate e dos encaminhamentos que conduzirão o Estado a tomar as decisões adequadas à resolução dos problemas

apresentados. Para que essa ação efetivamente ocorra, faz-se necessário que o Estado, num exercício democrático, desenvolva uma capacidade operacional que permita aos cidadãos compreender e tomar parte, legitimamente, desse processo.

Essa compreensão requer que o Estado desenvolva com a sociedade civil um processo dialético, que permita a construção de uma educação ambiental enquanto política pública, que assegure o envolvimento dos diversos sujeitos sociais presentes na educação formal, não formal e informal, reconhecendo-os como capazes de gerir os ambientes onde estão inseridos, recuperando-os e/ou preservando-os a partir de condições que viabilizem atitudes educativas que denotem o consumo responsável, a seleção de resíduos e o reaproveitamento. Mas, para a materialização desse processo, as esferas governamentais precisam diminuir as distâncias que existem entre elas e a população, fazendo-se presentes, articulando, promovendo e avaliando ações.

A prática da educação ambiental se traduz numa mudança de paradigma, à medida que a relação do homem com o meio ambiente muda, radicalmente. No paradigma anterior, essa relação era de um extrativismo exacerbado, de um consumo irresponsável e de um acúmulo de resíduos, cuja quantidade e composição têm poluído o ar, a água, o solo, os alimentos e, conseqüentemente, ameaçado a vida na Terra.

É nesse contexto que está inserida a educação, revelando ser uma arena de disputas de distintos projetos. De um lado, o projeto neoliberal, que vê na educação um espaço de preparação de mão de obra e de ampliação do mercado consumidor, de outro, estão os projetos sociais voltados para o fortalecimento da democracia e para o exercício da cidadania como valor universal e espaço de cooperação.

Ao considerar a educação como condição para a emancipação do sujeito e para a sua inserção social de forma crítica, a educação se efetiva como um direito universal básico e um bem social público. Sendo assim, a instituição escolar, a partir da sua função social e política, precisa desenvolver uma educação democrática e com a qualidade, que possibilite aos sujeitos que a integram a compreensão e a transformação da sua própria realidade. Ao desenvolver a sua função social, a escola possibilita as condições para que os educandos compreendam a sua realidade, reconheçam o que a determina e como o sentido social das suas ações pode transformar essa realidade. Quanto à função política, a escola se compromete com uma ação educativa emancipatória, ou seja, organizar conteúdos significativos e meios democráticos de aprendizagem, permitindo que o educando compreenda não apenas a sociedade da qual faz parte, mas também a sociedade mais ampla e os seus determinantes políticos, econômicos e culturais. O compromisso dessa ação educativa, como afirma Rodrigues (2003), é, assim, o compromisso com a vida de cidadania, de formar o educando para a vida política, para participar dos processos decisórios da sociedade. Desse modo, a educação ambiental a ser desenvolvida no espaço escolar pode ser compreendida como:

Um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos

e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática (LAYRARGUES, 2002, p. 22).

Essa compreensão não difere daquela defendida pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), construída pelas mãos do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Ministério da Educação (MEC).

Com efeito, diante da constatação da necessidade de edificação dos pilares das sociedades sustentáveis, os sistemas sociais atualizam-se para incorporar a dimensão ambiental em suas respectivas especificidades, fornecendo os meios adequados para efetuar a transição societária em direção à sustentabilidade. Assim, o sistema jurídico cria um “direito ambiental”, o sistema científico desenvolve uma “ciência complexa”, o sistema tecnológico cria uma “tecnologia ecoeficiente”, o sistema econômico potencializa uma “economia ecológica”, o sistema político oferece uma “política verde” e o sistema educativo fornece uma “educação ambiental”. Cabe a cada um dos sistemas sociais o desenvolvimento de funções de acordo com as suas atribuições específicas, respondendo às múltiplas dimensões da sustentabilidade, buscando superar os obstáculos da exclusão social e da má distribuição da riqueza produzida no país. É preciso ainda garantir o efetivo controle e a participação social na formulação e execução de políticas públicas, de forma que a dimensão ambiental seja sempre considerada (BRASIL - PRONEA, 2005, p. 18).

Parece estar claro, portanto, o consenso acerca da necessidade de políticas públicas de educação ambiental voltadas também para o âmbito escolar.

No contexto da formação para a cidadania, é indispensável o planejamento e o desenvolvimento de uma educação voltada para o meio ambiente, que se traduza num compromisso com mudanças de valores e comportamentos, e com a assunção de atitudes que melhorem a relação do homem com a natureza e que promovam a recuperação e a preservação do meio ambiente. Assim, cabe também às instituições escolares o desenvolvimento de ações que concorram para a recuperação e para a preservação do meio ambiente, a partir de atividades escolares e extraescolares. Desse modo, fortalecer a relação da escola com a comunidade do seu entorno, além de uma necessidade, é uma questão de coerência, haja vista que a escola faz parte, integra a comunidade, assim como os seus educandos, professores e funcionários.

Favorecer o desenvolvimento local implica promover ações em territórios que possibilitem o protagonismo dos sujeitos locais, na discussão das necessidades e na participação na tomada de decisões. Nesse sentido, é possível perceber como esse tipo de desenvolvimento coaduna com as finalidades da educação escolar, presentes na Lei nº 9394/96, em que se destaca o inciso XI do Art. 3.º: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

São tarefas da escola: compreender onde e como vivem os seus educandos e suas famílias, como é estruturada a comunidade onde está situada a escola, quem são os seus sujeitos, como é a dinâmica do seu cotidiano. A escola não pode receber

diariamente os seus educandos e fechar as suas portas para o que está além dos seus muros. Da mesma forma, não se pode chamar de significativo um conteúdo escolar que ignore as vidas das pessoas que o discutem, um conteúdo que não tem serventia para os educandos quando estes saem do espaço escolar. Enfim, um conteúdo que não esteja voltado para a prática social. É tarefa, também, da escola debater com a comunidade as questões que estão e as que não estão ao seu alcance, assim como discutir formas de reivindicar do poder público aquilo que ultrapassa os seus limites. A comunidade escolar organizada amplia a sua força e, criando uma rotina de discussão e de análise das suas problemáticas, cria formas de compreender como funciona, por exemplo, a arrecadação do dinheiro público e sua distribuição, evoluindo para o entendimento do que significa uma política pública, seu surgimento, sua implementação, seu acompanhamento e sua avaliação.

Quando se fala em educação, pensa-se em formas de ensino, de aprendizagens, de compartilhamento de saberes, informações, nos diversos espaços sociais, como família, clubes, igrejas, sindicatos etc. Dessa perspectiva, a educação ambiental, como proposta pelos órgãos oficiais, é assim apresentada:

Entendem-se por educação ambiental 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. (BRASIL - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - Lei nº 9795/1999, Art. 1º).

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ART. 2º, 2012).

3 Escola e educação ambiental

Ao se falar em educação escolar, a referência se desloca para uma especificidade de educação cuja instituição desenvolve uma educação sistematizada e intencional.

As atividades de educação ambiental desenvolvidas no âmbito escolar são, em geral, desprovidas de um planejamento que considere a realidade institucional nas suas concretas possibilidades e necessidades. É comum assistirmos aos esforços de professores, gestores, educandos e pais, no sentido de implementar ações que sensibilizem para a necessidade da coleta seletiva do lixo, para o uso adequado da água, para o cuidado com as plantas, para o reaproveitamento de alimentos, para a reutilização de objetos etc. Entretanto, essas ações sofrem, rapidamente, o seu esgotamento, devido à falta de condições e de instrumentos que possibilitem a sua continuidade e evolução.

As condições administrativas, como de pessoal e financeira, para viabilizar as ações são reduzidas e temporárias, ficando a cargo de alguns professores e de seus educandos a manutenção, ainda que precária, de algumas atividades que aludem à educação ambiental. O referido esgotamento é resultado, também, da ausência de uma maior qualificação dos agentes da escola, destacadamente dos professores e gestores. Desse modo, perdem-se oportunidades de envolver as crianças com as questões ambientais e da natureza, cujo vínculo se forma ao longo da vida; cada etapa da vida “se caracteriza por desenvolvimentos e descobertas específicos que vão determinar os padrões de relacionamento entre a criança e o mundo que a cerca” (FREIRE, 2013, p. 45).

As especificidades da educação ambiental para o desenvolvimento local tornam-se um desafio para os agentes da escola, que devem ter a competência para mediar as questões ambientais entre as atividades escolares, a comunidade e as políticas públicas de educação ambiental.

É a escola que deve discutir, elaborar, executar e avaliar o seu projeto educativo, visando atender aos anseios dos seus educandos. Esse processo é condição para a instauração de uma forma democrática de organização do trabalho pedagógico escolar no qual as relações cooperativas de todos que integram a comunidade escolar fortalecem as responsabilidades com o projeto político-pedagógico, compreendido como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação da sua intencionalidade” (FAZENDA, 1995, p. 13).

O trabalho ora apresentado resultou de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada em três escolas públicas da cidade do Recife, Pernambuco, Brasil, desenvolvida no período de 2011 a 2013, que se propôs a analisar e a discutir sobre as práticas de educação ambiental trabalhadas no âmbito escolar e a sua relação com o desenvolvimento da sua cercania, considerando, ainda, as políticas públicas de educação ambiental propostas pelos governos municipal e estadual. As três escolas municipais (identificadas como escola 1, 2 e 3) ofertam a educação infantil (crianças de quatro e cinco anos) e o ensino fundamental (crianças e adolescentes de seis a dezesseis anos), funcionando nos turnos da manhã e da tarde. Uma das escolas também funciona no turno da noite, ofertando a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

A pesquisa qualitativa atua no universo dos sentidos, “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Assim, esta pesquisa considerou a realidade social dos sujeitos que participaram da investigação como as fontes que poderiam responder aos objetivos da pesquisa.

Desse modo, para a apreensão da compreensão que os sujeitos sociais (professores, gestores, coordenadores, educandos e pais de educandos) tinham sobre as atividades voltadas para a educação ambiental na escola e no seu entorno, foram desenvolvidas

entrevistas semiestruturadas e foi feita a observação das diversas atividades escolares, por serem essas técnicas de acesso às informações coerentes com os princípios da pesquisa qualitativa. Ainda foi realizada a análise de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas e marcos legais. De cada unidade escolar, foram entrevistados: um gestor, três professores, um coordenador pedagógico, três educandos e três pais de educandos, totalizando 33 (trinta e três) entrevistados.

4 Problemática da pesquisa, objetivos e desenvolvimento

A problemática da pesquisa está ancorada no esforço de se entender como os sujeitos que integram as instituições escolares compreendem as atividades de educação ambiental e também percebem a relação dessas atividades com o desenvolvimento local. A partir dessa problemática foi definido o objetivo geral, que é analisar as práticas escolares de educação ambiental e suas contribuições para o desenvolvimento local, bem como os seguintes objetivos específicos:

- analisar as ações empreendidas pelos professores e outros agentes da instituição escolar, com vistas ao estudo e à prática da educação ambiental;
- identificar as ações escolares de educação ambiental e a sua conexão com o desenvolvimento local;
- verificar os processos de conhecimento, divulgação, implantação e acompanhamento das políticas públicas de educação ambiental nas escolas selecionadas para a investigação;
- compreender como as práticas pedagógicas dos professores incorporam/não incorporam as políticas públicas de educação ambiental, visando ao desenvolvimento local.

Se a reflexão precede a ação, então, a primeira tarefa escolar está em desenvolver espaços, condições e instrumentos para a discussão das políticas públicas educacionais, pois suas complexas elaboração e execução alijam os cidadãos da participação nas discussões acerca das questões que determinam a sua qualidade de vida. No entanto, as gestoras das escolas estudadas afirmam que a comunidade escolar se preocupa com as questões relacionadas à educação ambiental, mas que se deparam com muitas dificuldades: “nós planejamos com os professores algumas ações, como separar o lixo, e os estudantes ficaram entusiasmados, mas a prefeitura não dá continuidade a esse trabalho, pois no recolhimento do lixo tudo volta a ser misturado” (Gestora, Escola 1).

Enquanto espaço social, a escola propicia a construção de práticas sociais a partir das relações sociais que se constroem e que se estabelecem no seu interior. Essas práticas visam preparar o sujeito para a ação social, dialogando, propondo, inferindo, enfim, participando dos rumos da sociedade. Nessa perspectiva, é realçada a posição do professor que, com sua formação teórica e prática e seu compromisso político,

possibilitará aos educandos as condições de desenvolvimento de capacidades que lhes assegurem a leitura crítica da realidade social e as inferências exigidas para a sua ação.

Os professores entrevistados, embora se mostrem atentos à problemática da educação ambiental, desenvolvem ações pontuais relacionadas às suas disciplinas, como declara o professor de Geografia da escola 2: “Estou sempre chamando a atenção dos alunos para a poluição, para o consumo responsável, para o uso da água. Mas, infelizmente, ainda não conseguimos desenvolver ações, práticas de educação ambiental”. Se esse professor se limita aos estudos teóricos, a professora de Ciências Naturais, da escola 3, afirma que, por dois anos, desenvolveu uma horta, mas não conseguia fazer a análise teórica desse trabalho: “Desenvolvemos um projeto de horta, no qual os alunos participaram desde a preparação dos canteiros até a colheita das verduras que eram usadas na merenda escolar. Porém, não pudemos continuar, pois faltava pessoas para ajudar, e eu precisava dar aula, e não havia tempo para a sistematização em sala de aula”. Para os professores, faz-se necessária uma política pública de formação docente que possibilite a compreensão acerca da educação ambiental e as condições para a sua efetivação, como explica a professora do 5.º ano da escola 1: “É necessário fazer um curso específico sobre educação ambiental na escola, para sabermos como lidar com essa questão. Mas, os professores sozinhos não podem resolver tudo. A prefeitura tem de fazer a parte dela”.

Os discursos dos professores também revelam ações isoladas, quando a educação ambiental segue exatamente na contramão dessa condução. Possivelmente, a interdisciplinaridade promoveria o envolvimento com as discussões e o compromisso com as ações, além de permitir melhor compreensão dos objetos de conhecimento, mas a ação interdisciplinar gera incômodo e instabilidade, pois refere-se a

Um combate ao mesmo tempo externo e interno, no qual a reorganização das áreas e das formas de relacionar os conhecimentos corresponde a reestruturação de nossa própria maneira de conhecer e nos posicionar perante o conhecimento, desfazendo-nos dos condicionamentos históricos que nos constituem (CARVALHO, 2012, p. 122-123).

Face ao exposto, percebe-se que o processo de compreensão das políticas públicas de educação ambiental está relacionado também à formação docente, especialmente a formação continuada, na medida em que se faz necessário o estudo e a discussão, tanto das políticas públicas de educação ambiental quanto das reais condições e necessidades da escola de desenvolver uma prática pedagógica capaz de contribuir com a mudança de atitude dos que integram a comunidade escolar em favor do meio ambiente. “A produção da política não é concluída no processo legislativo, mas se estende ao contexto da prática, [...]” (FARIAS FILHO; FARIAS, 2015, p. 11). À escola cabe não apenas executar tarefas desdobradas das políticas públicas de educação ambiental, mas também redigir propostas que respondam às necessidades ambientais da sua comunidade, com reatamento na sociedade mais ampla. Para que esse objetivo

se materialize, algumas questões precisam ser consideradas, como: o modelo de gestão escolar, o compromisso político dos agentes da instituição escolar, o projeto político-pedagógico da escola, a(s) concepção(s) de prática pedagógica presente(s) na escola, a relação da escola com a comunidade que se encontra no seu entorno.

A proposta do Código do Meio Ambiente e do Equilíbrio Ecológico da Cidade do Recife, Lei Nº 16.243, de 13 de setembro de 1996, publicada no Diário Oficial do Município (DOM), de 14/09/96, sobre a questão da educação ambiental, dá as seguintes orientações:

TÍTULO III: DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO SISTEMA DE INFORMAÇÕES AMBIENTAIS, CAPÍTULO I: DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 93 - Educação Ambiental, como processo de formação social será orientada para:

I - O desenvolvimento de consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como consciência crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução dos problemas ambientais, tanto em relação aos seus aspectos biológicos e físicos, quanto sociais, políticos, econômicos e culturais.

II - O desenvolvimento de habilidades e instrumentos tecnológicos necessários à solução dos problemas ambientais.

III - O desenvolvimento de atitudes que leve à participação das pessoas e das comunidades na conservação e na preservação do meio ambiente, através do desenvolvimento sustentável.

Art. 94 - **A Educação Ambiental** será incluída no currículo das diversas disciplinas das unidades escolares da rede municipal de ensino, integrando-se ao **projeto pedagógico** de cada escola.

§ 1º - As Secretarias Municipais de Planejamento Urbano e Meio Ambiente, Educação e Cultura e a Secretaria de Saúde deverão elaborar um **programa de Educação Ambiental para ser executado nas unidades escolares**, respeitando as especificidades de cada escola, a ser aprovado pelo Conselho Municipal de Meio Ambiente.

§ 2º - O programa de Educação Ambiental deverá dar ênfase na **capacitação dos professores**, através de cursos, seminários, material didático, trabalhos de laboratório, vivência prática e outros, visando prepará-los adequadamente para o seu desempenho. (RECIFE, 1996, grifos nossos).

Diante do exposto, a comunidade escolar precisa compreender a importância do seu projeto político-pedagógico - que é mais do que um documento - no sentido de compreender a força que esse projeto, construído coletivamente, tem para a escola e para a comunidade.

A escola, entendida como espaço permanente de debate, possibilita, por exemplo, o questionamento acerca dos programas emanados das secretarias de educação. Como é possível perceber no Código do Meio Ambiente e do Equilíbrio Ecológico da Cidade do Recife, as escolas deveriam ter conhecimento dos programas de educação ambiental. No entanto, a falta desse conhecimento é constatada nas falas dos sujeitos entrevistados, como declara a Coordenadora da Escola 1: “Eu não conheço a legislação do município que trate de Educação Ambiental”. Desse modo, como a profissional que tem como tarefa coordenar as atividades pedagógicas da instituição escolar pode tratar da questão da educação ambiental? Na direção do desconhecimento, encontra-se o professor de Matemática da escola 3: “Já ouvi falar desse Código do Meio Ambiente, mas nunca

discutimos sobre ele na escola, nem nas formações planejadas pela prefeitura”. E, conseqüentemente, a comunidade - representada pelos pais dos educandos - também é alijada dessa discussão: “A gente nunca foi chamado para reunião que falasse dessa questão de meio ambiente e das leis” (Mãe de educando da Escola 1).

Não é suficiente cobrar dos professores uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento de conteúdos de educação ambiental, mas que esses conteúdos estejam carregados de sentido para os educandos. O sentido, o significado dos conteúdos escolares permite que os educandos os reconheçam na prática social e, dessa forma, possam, ao fazer uso desses conteúdos, promover as intervenções devidas nos diversos espaços sociais.

Em observação do cotidiano da escola 2, foi possível verificar o momento em que o lixo era recolhido pela prefeitura, sem nenhum cuidado com a sua separação. Essa ação foi descrita pelos sujeitos que integram a escola: “Não adianta essa coisa de separação de lixo: metal, vidro, papel, alimento. Olha aí o que acontece. Eles juntam tudo” (Educando do 9.º ano da Escola 2). Esse sentimento de frustração é compartilhado por estudantes, professores, funcionários e responsáveis pelos educandos: “Isso é desmotivador. A gente faz um trabalho com os estudantes durante todo o dia e no final do dia é isso. É total falta de respeito ao nosso trabalho” (Professora do 4.º ano da Escola 2). É interessante, ainda, o depoimento de um pai, que também é estudante no turno da noite: “A prefeitura não liga para a educação ambiental. [...]. Outro dia, um cano estourou e ficou jorrando água mais de um dia. É assim com o lixo, com a água, com tudo” (Educando da EJAI e pai de estudante da Escola 2).

Desse modo, infere-se que a busca por esse sentido a ser dado aos conteúdos escolares não pode ser responsabilidade exclusiva dos professores. Os programas de educação ambiental precisam, no mínimo, ser assumidos por todos os órgãos da prefeitura. Não é possível o órgão que faz a coleta de lixo desconhecer a prática de seleção do lixo desenvolvida pelas escolas. É de competência do poder público investir em processos seletivos do lixo, nos quais se incluem: a aquisição de veículos específicos para a coleta, o destino do lixo selecionado, preferencialmente para usinas de reciclagem, o retorno de materiais reciclados para uso das escolas etc.

Antigamente, era comum ouvir afirmações como: a escola prepara para o futuro; os conteúdos escolares precisam ser estudados pelos educandos para que esses possam ser promovidos para o ano seguinte; a escola só é responsável pelo que acontece dentro dela. Hoje, essas afirmações não têm mais sentido. Embora a escola contribua para o futuro dos seus estudantes, é preciso entender que eles são cidadãos, e que a vida de cidadania acontece hoje e segue se aprimorando.

As práticas escolares de educação ambiental só têm sentido se forem expandidas para a comunidade, e esta pode ser uma grande aliada da escola na conquista de melhores condições de trabalho, na qualidade da educação e nos seus reais resultados.

Isso implica num compromisso da instituição escolar com o desenvolvimento local, à medida que as aprendizagens desenvolvidas na escola gerem dinâmicas construtivas na comunidade. Aprendizagens que possibilitem aos educandos e a suas famílias o conhecimento da história da comunidade, das suas ruas, dos seus habitantes, do seu potencial natural e cultural e, desse modo, do reconhecimento das identidades dos sujeitos da comunidade.

Quando os educandos estudam, de forma sistematizada, a realidade em que vivem, suas experiências, antes compreendidas de forma fragmentada, passam a adquirir um sentido mais amplo e profundo; então, o conhecimento formal passa a ser melhor assimilado. Esse conhecimento permitirá que os educandos compreendam por que na sua comunidade as ruas são ou não asfaltadas; se existe saneamento básico e em quais condições, ou mesmo por que não existe; por que, quando chove, as ruas ficam alagadas, ou seja, por que não há um sistema de drenagem; por que o lixo não é recolhido? E se é, por que não é selecionado?

O diálogo da escola com o seu entorno permite reconhecer as reais condições que a comunidade tem, como, assumir a produção da merenda escolar, ou os serviços de recuperação do mobiliário, ou a pintura da escola, possibilitando o desenvolvimento local, por meio da geração do emprego e da renda. A educação escolar, portanto, possibilita a transposição do conhecimento para a ação no nível local. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessária uma mobilização da comunidade escolar, para que assuma o que lhe cabe e para cobrar do governo, em qualquer esfera, as políticas públicas que atendam às suas demandas.

5 Conclusões

Cabe à sociedade e à instituição escolar debaterem sobre as condições e os instrumentos necessários à compreensão das políticas públicas de educação ambiental, iniciando pela tentativa de superar a complexidade que envolve o conteúdo das políticas públicas, que tanto distancia os cidadãos das discussões que lhes são pertinentes.

O entendimento sobre as políticas públicas está diretamente associado à compreensão que o cidadão tem sobre as decisões tomadas pelo poder público (federal, estadual ou municipal) em favor da sociedade, ou seja, compreensão acerca das finalidades das políticas públicas e das responsabilidades sociais dos governos. Embora essas decisões impliquem em escolhas do governo sobre a área social onde ele pretende atuar, cabe ao governo explicitar o porquê da escolha e o que efetivamente se deseja fazer. Importa lembrar que essas opções são motivadas por interesses diversos, embora o interesse maior deva ser o da necessidade social. Sabe-se, contudo, que o entendimento dessas políticas é predominantemente restrito aos legisladores e a alguns setores específicos da sociedade. As políticas públicas, como vêm sendo tratadas historicamente, representam um objeto inalcançável pelas pessoas comuns, ou seja,

fora dos segmentos mais privilegiados em termos de compreensão sobre os deveres e as ações inerentes do Estado sobre a sociedade.

A escola - enquanto espaço público - deve propiciar o debate acerca das questões que envolvem o seu coletivo. Uma dessas questões diz respeito às políticas públicas educacionais, que determinam como as escolas devem se organizar e funcionar (horários, material didático, níveis de ensino, currículo etc.). O início desse trabalho possivelmente passa pela discussão sobre a complexidade de compreensão do que seja uma política pública, pois essa complexidade tende a afastar o cidadão do debate sobre os processos de decisão e de implementação dessas políticas. Essa participação consciente e organizada, que implica num verdadeiro exercício de cidadania, poderá gerar conhecimentos e controle sobre essas políticas e, assim, democratizá-las.

Desse modo, parece pertinente questionar a eficácia das políticas públicas, ao mesmo tempo em que a comunidade escolar deve se perguntar sobre o(s) caminho(s) para se identificar, para compreender e inferir sobre as políticas de educação ambiental e, conseqüentemente, para debater sobre a materialização dessas políticas no espaço escolar e na comunidade onde essa instituição está localizada, convocando a presença das autoridades públicas para uma rotina de encontros que propiciem a discussão e o entendimento das necessidades do lugar, assim como das políticas públicas que tragam soluções às necessidades identificadas. Compete à comunidade escolar discutir sobre os critérios que determinam a elaboração de uma política pública (no caso estudado, as políticas públicas de educação ambiental), debater sobre a participação da comunidade no processo de planejamento e de execução dessas políticas, sobre a forma como os recursos públicos são empregados e gerenciados, entre outras questões.

Nas escolas pesquisadas, destacadamente, os professores apresentam dificuldades em efetivar práticas de educação ambiental que tenham verdadeiros rebatimentos na vida dos educandos, das suas famílias e das comunidades onde estão situadas as escolas.

Decerto que as ações dos professores não podem ser ignoradas, pois elas carregam a intenção de envolver os educandos nas questões ambientais da sua realidade, para torná-los competentes no que se refere às intervenções que eles possam fazer nessa realidade. A questão, portanto, não é desconsiderar a atitude disciplinar, mas destacar os seus limites, o seu caráter provisório, diante de questões complexas como a de compreender as políticas públicas de educação ambiental, suas repercussões no espaço escolar e no desenvolvimento local. Dessa forma, a ação interdisciplinar, o esforço coletivo é urgente, se desejamos uma escola comprometida com a qualidade de vida dos sujeitos que dela são parte.

Mas o trabalho docente não pode ser solitário. As instituições escolares que se comprometem com um processo pedagógico que possibilita um maior entendimento da realidade local, necessariamente, precisam desenvolver um diálogo com os sujeitos sociais que vivenciam essa realidade. Assim, as escolas deverão articular-se

com lideranças locais (associativas, comerciais, comunitárias etc.), universidades, Organizações Não Governamentais que estudam o local, órgãos públicos, a fim de que seja construída uma via de mão dupla entre a escola e a sua comunidade, cujo trânsito permita um conhecimento cada vez mais amplo da escola em relação à comunidade, e desta em relação à dinâmica escolar. Esse mútuo conhecimento conduzirá à busca permanente por qualificação, fazendo com que os professores, por exemplo, encontrem formas diferentes de tratar os conteúdos escolares, perseguindo permanentemente o sentido desses conteúdos para os educandos e para a própria instituição. A escola poderá compartilhar suas dificuldades com o Conselho Tutelar, por exemplo, evitando que a aproximação dessas instituições aconteça apenas diante de urgências ou de denúncias. Poderá, ainda, discutir com o Conselho Municipal de Educação os programas governamentais, ou mesmo para estudo e debate de questões pertinentes à educação escolar e à comunidade.

A busca de parcerias, a valorização do capital social, dos recursos locais, e a relação do resultado da execução dessas ações aparecem como categorias que são inerentes ao conceito de desenvolvimento local. Dessa forma, atendemos ao objetivo de relacionar educação ambiental e desenvolvimento local.

Como dito anteriormente, a escola precisa cumprir a sua função política e social, e esse compromisso exige um repensar sobre a forma como a escola está organizada e sobre o modelo de gestão que adota. No século XXI, não há espaço para a escola cujo currículo visa preparar o sujeito para o futuro, para o depois. Essa perspectiva imobiliza não apenas os sujeitos, educandos - especialmente - mas também professores, gestores e pais. Cabe à escola do século XXI alicerçar o currículo nos princípios da formação para a cidadania, e essa tarefa implica na abertura da escola para se compreender e para se viver o que se encontra dentro e fora dela.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Lei n. ° 9394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, de 23/12/1996.

BRASIL. Lei n. ° 9795/1999. Política Nacional de Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, de 28/04/1999.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. *Coordenação Geral de Educação Ambiental*. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Resolução n. ° 02 de 15/06/2012. CNE-MEC. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, de 16/06/2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, H. Democracia e Cidadania: consciência e participação. In: DANTAS, Humberto; JÚNIOR, José Paulo M. (Orgs.). *Introdução à Política Brasileira*. São Paulo: Paulus, 2007.

DE JESUS, P. Desenvolvimento Local. In: CATTANI, A. D. (Org.). *A outra economia*. Porto Alegre: Vaz Editores, 2003.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO. Código do Meio Ambiente e do Equilíbrio Ecológico da Cidade do Recife, *Lei Nº 16.243 de 13 de setembro de 1996*. Publicada no D.O.M. de 13 e 14/09/1996.

FARIAS FILHO, E. N.; FARIAS, Carmem R. de O. Discussão entre professores sobre a natureza disciplinar ou interdisciplinar da educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 10, n. 2, p. 9-21, 2015.

FAZENDA, I. C. A. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

FERNANDES, A. S. A. Políticas Públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, H.; JÚNIOR JOSÉ, P. M. (Orgs.). *Introdução à Política Brasileira*. São Paulo: Paulus, 2007.

FREIRE, Heike. *Educação verde, crianças saudáveis: ideias práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza*. São Paulo: Cultrix, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>

KLIKSBERG, B. *Repensando o Estado para o Desenvolvimento Social: superando dogmas e convencionalismos*. São Paulo: Cortez, 1998.

LAYRARGUES, P. P. A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação. In: QUINTAS, J. S. (Org.). *Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, E. *et al. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Fábio R. de. Desenvolvimento com sustentabilidade: estimulando a percepção socioambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental - RevBEA*, São Paulo, v. 10. n. 4 p. 79-87, 2015.

RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROZAS, G. Pobreza y desarrollo local. *Excerpta*, Universidade do Chile, n. 7, 2002.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, jun. 1997 SANTOS, B. de S. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Recebido em: 27/07/2016

Aprovado em: 02/04/2018