



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

**LIMITES E POSSIBILIDADES DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
DESENVOLVIDOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS: ANÁLISE DE  
DISSERTAÇÕES E TESES**

Maria Luísa Bonazzi Palmieri<sup>1</sup>  
Rosa Maria Feiteiro Cavalari<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é parte de uma pesquisa sobre dissertações e teses que analisam projetos de educação ambiental desenvolvidos em escolas. Trata-se de uma pesquisa do tipo “estado da arte” (FERREIRA, 2002) na qual são discutidos alguns limites e possibilidades desses projetos explicitados nessas pesquisas. Os autores das dissertações e teses identificam uma grande variedade de concepções de educação ambiental nos projetos, mas ainda parece predominar aquela que alguns teóricos denominam “conservadora”. Foi observado que muitas vezes os projetos são supervalorizados, impostos à escola e desenvolvem-se de forma desvinculada às demais práticas escolares. Por outro lado, a principal contribuição dos projetos parece ser a possibilidade de superação do modelo tradicional de ensino, baseado na aula expositiva e na memorização do conteúdo disciplinar, em direção à realização de práticas educativas diferenciadas, que promovam o envolvimento da comunidade escolar e a integração das diversas disciplinas para o desenvolvimento de trabalhos conjuntos. A partir das análises realizadas, conclui-se que os projetos podem ser uma forma viável de desenvolvimento da educação ambiental nas escolas, apesar de todos os desafios a serem ainda superados.

**Palavras-chave:** educação ambiental, dissertações e teses, projeto, escola.

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, CEP 13506-900- Rio Claro - SP – Brasil - malu.palmieri@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Pós-Doutora em Educação Ambiental, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, CEP 13506-900- Rio Claro - SP – Brasil - rosamfc@rc.unesp.br

**Abstract:** This article is part of a research on dissertations and thesis that analyzes environmental education projects held in schools. Such documental research treated more specifically as “state of the art” (FERREIRA, 2002) and it discusses some boundaries and possibilities of the projects explained in these researches. The authors identify a great variety of conceptions of environmental education, however still seems to prevail that one that some theorists call “conservative”. It is feasible to affirm that in several times the projects are overvalued and imposed to schools and develop in a way unrelated to the other school practices. On the other hand, the main contribution of these projects seems to be the possibility of overcoming the traditional model of education based on expositive class and memorization of disciplinary content, in order to achieve differentiated educational practices, which promote involvement of school community and the integration of several disciplines for the development of joint works. From the analysis, it is concluded that the projects can be a viable way of development of environmental education in schools, despite all the challenges yet to be overcome.

**Key words:** environmental education, dissertations and thesis, project, school

## **Introdução**

Segundo Veiga, Amarin e Blanco (2005), as atividades de educação ambiental desenvolvidas em escolas têm apresentado um crescimento bastante significativo, principalmente na forma de projetos, os quais têm sido estimulados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em especial para o trabalho com os temas transversais (BRASIL, 1997).

O desenvolvimento de projetos na escola é defendido por diversos teóricos, entre eles Hernández (1998), o qual utiliza a expressão “projetos de trabalho” para se referir às práticas que apresentam as seguintes características: a valorização dos saberes e experiências prévias dos estudantes, a aproximação entre o currículo escolar e a realidade fora da escola, a valorização da pesquisa e da transdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, o questionamento às representações únicas da realidade e o entendimento de que o papel da escola não é apenas de transmitir conteúdos, mas também preparar os estudantes para a cidadania e construção de sua própria história (HERNÁNDEZ, 1998).

Muitos autores apresentam os projetos como uma alternativa viável para a incorporação da educação ambiental no ensino formal. Guimarães (2004), por exemplo, vislumbra o desenvolvimento de projetos que envolvam o entorno escolar como uma possibilidade metodológica para a efetivação da educação ambiental crítica. Segura (2007), por sua vez, destaca a importância de reconhecer os limites

dos projetos de educação ambiental na transformação da realidade, evitando a “ilusão pedagógica”.

Concomitantemente ao crescimento dos projetos de educação ambiental nas escolas brasileiras e às discussões sobre esses projetos, as pesquisas em educação ambiental também têm apresentado grande crescimento (CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA, 2005). Há diversos estudos sobre a produção teórica em educação ambiental, porém em nenhum destes foi encontrada uma análise das dissertações e teses que investigam projetos de educação ambiental realizados em escolas brasileiras.

Nesse contexto, foi desenvolvida uma dissertação de mestrado que buscou caracterizar e discutir as pesquisas que analisam esses projetos. O presente artigo é um recorte dessa dissertação e nele são apresentados e discutidos alguns limites e possibilidades dos projetos analisados nas pesquisas.

Para a constituição do *corpus* documental do estudo, o qual pode ser caracterizado como pesquisa documental do tipo “estado da arte” (FERREIRA, 2002), foi consultado o *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e neste o seu banco de teses e dissertações, no qual foi realizada uma busca dos trabalhos com as palavras “educação”, “ambiental” e “projeto”, selecionando-se a opção de busca por “todas as palavras”. Com estes critérios, foram encontrados 722 trabalhos, dos quais, a partir da leitura dos resumos, foram selecionados 87 que analisam projetos de educação ambiental em escolas. Destes, foi possível localizar 61 textos completos (56 dissertações e cinco teses), o que corresponde a 70%.

A partir da leitura desses trabalhos, verificou-se que 38 pesquisas têm como foco de análise projetos de educação ambiental realizados em escolas. Destas, 24 analisam como ocorreu o desenvolvimento dos projetos, as quais constituem o *corpus documental* da presente pesquisa. Cabe explicitar que, para a citação dessas pesquisas neste artigo, foi utilizado o código Px, sendo “x” um número de 1 a 24 (ex: P1, P2...).

Delimitado o *corpus* documental, iniciou-se a análise do material, utilizando-se como referencial teórico-metodológico a “análise de conteúdo” proposta por Bardin (2009), por meio da qual foram definidos os itens “características gerais”, “características pedagógicas” e “limites e possibilidades” para orientar a

caracterização descritiva e análise dos projetos de educação ambiental discutidos nas dissertações e teses.

Quanto a este último item, a sua análise foi mais livre, buscando-se evidenciar e discutir as considerações dos autores das pesquisas analisadas sobre os principais limites e possibilidades para o desenvolvimento dos projetos de educação ambiental em escolas.

### **Projetos de educação ambiental desenvolvidos em escolas: limites e possibilidades**

Para discussão neste artigo, foram escolhidos os seguintes limites e possibilidades: as concepções, as representações, as visões e os entendimentos sobre meio ambiente e educação ambiental presentes nos projetos; as principais contribuições dos projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas; e a supervalorização do projeto como solução para a educação e os limites dessa prática educativa.

É importante explicitar que este é um recorte sobre o tema, sendo que na dissertação que fundamenta este artigo, são apresentados diversos outros limites e possibilidades dos projetos, os quais estão relacionados à avaliação das práticas educativas, à estrutura e funcionamento da escola, à formação de professores, à participação e ao envolvimento da comunidade escolar nos projetos e à abordagem interdisciplinar da temática ambiental.

Devido à grande quantidade de considerações dos autores das pesquisas sobre estes aspectos, não será possível apresentá-las na sua totalidade, mas apenas as consideradas mais relevantes para o objetivo deste artigo.

O detalhamento de cada item é apresentado a seguir.

### **As concepções, as representações, as visões e os entendimentos sobre meio ambiente e educação ambiental presentes nos projetos**

Na P4 e na P13 é identificada uma representação de meio ambiente, entre os professores envolvidos em projetos de educação ambiental, na qual predominam os

aspectos físicos e biológicos.

Por outro lado, as autoras da P20 e P21 afirmam que diversos professores apresentaram uma compreensão de meio ambiente envolvendo aspectos naturais e humanos, mas sem abranger a interação entre os mesmos e sua complexidade.

Em relação à educação ambiental, consta na P21 que os docentes a compreendem num sentido atitudinal conservacionista, ou seja, uma educação ambiental voltada para a mudança de atitudes e comportamentos e para a transmissão de conteúdos sobre meio ambiente. Na P20, a concepção de educação identificada também é centrada na mudança de comportamento dos indivíduos.

Na P12, a autora afirma que foram encontradas diversas concepções de educação ambiental das professoras, concepções estas que permeiam os projetos analisados: desde as que apresentam um entendimento de ambiente apenas como aspectos físicos ou como natureza e de educação ambiental voltada ao uso racional dos recursos, conscientização e mudança de atitudes dos alunos (P12) até concepções que integram as diversas dimensões da educação, rompem com a visão reducionista e fragmentada de educação ambiental e valorizam o trabalho coletivo (P12).

A identificação de concepções de educação ambiental também está presente na P15, na qual o Programa analisado tem como foco o combate ao desperdício de energia elétrica. Segundo a autora da pesquisa, a educação ambiental presente no Programa é instrumentalizada, focada na ação individual e motivada, principalmente, pela questão econômica. A cidadania é entendida na esfera comportamental e a conscientização como se a consciência pudesse ser dada ou ensinada e estivesse diretamente relacionada à mudança comportamental. A responsabilidade pela degradação ambiental é posta em um homem abstrato, que também é vítima das consequências dessa degradação. Sobre o papel da escola e do professor no processo educativo, consta na pesquisa que, tanto no material do Programa quanto nas entrevistas das professoras, há um entendimento de que a função da escola é transmitir conteúdos e o professor é o agente desse processo.

Na P22, é analisado o desenvolvimento de um projeto de educação ambiental sobre resíduos sólidos em uma escola e, segundo a pesquisadora, a educação ambiental nesse projeto é voltada apenas à coleta seletiva, sem discutir, no entanto, as causas dos problemas ambientais, enquanto a cidadania é apenas uma cidadania

de mercado.

Na P10, por sua vez, é afirmado que os estudantes apresentam um conceito utilitarista, que aponta soluções técnicas, imediatistas e gerenciadoras para os problemas ambientais, desconsiderando a questão política.

A análise das concepções de meio ambiente dos estudantes também foi realizada na P14 e foram identificadas as seguintes concepções: “meio ambiente como Meio de Vida (EA Humanista)”, “Recurso (EA Conservacionista/Recurista)”, “Natureza (EA Naturalista)” e “Problema (EA Resolutiva)”.

Da mesma forma, na P5 foram identificadas as seguintes concepções dos estudantes, professores e funcionários envolvidos nos projetos de educação ambiental analisados: meio ambiente como “natureza que devemos apreciar e respeitar”, “recurso que devemos gerenciar”, “meio de vida que devemos conhecer e organizar”, “projeto comunitário com comprometimento” e “problemas que devemos solucionar”.

Em resumo, os autores das dissertações e teses analisadas afirmam que alguns professores e projetos apresentam concepções, representações e visões naturalistas de meio ambiente, ou seja, focadas nos aspectos físicos, químicos e biológicos. Porém, também há indicações que outros consideraram as questões sociais, o que pode ser um indício de um movimento de superação dessa concepção naturalista.

Outra concepção bastante presente, de acordo com os autores, é a de meio ambiente como recurso. Sauvé (1997) afirma que, nessa concepção, cabe ao homem gerenciar os recursos ambientais para assegurá-los a esta e às futuras gerações.

Sobre as concepções de educação ambiental, os autores das dissertações e teses identificam uma grande variedade de concepções nos projetos, mas ainda parece predominar uma educação ambiental que alguns teóricos denominam “conservadora” (GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004).

Segundo Guimarães (2004), a educação ambiental conservadora fragmenta a realidade, e produz uma prática pedagógica focada no indivíduo e na transformação de seu comportamento, não abarcando a complexidade da questão ambiental.

Esta ideia também é discutida por Layrargues (2002), ao afirmar que, nesta visão, está presente a crença de que cabe ao cidadão comum apenas a mudança de pequenos hábitos cotidianos, como o consumo sustentável e a separação do lixo reciclável, pois a superação dos problemas ambientais ocorrerá por meio do desenvolvimento de soluções tecnológicas a serem implementadas pelo poder público sem a participação dos cidadãos.

Quanto ao foco da ação educativa na mudança de comportamentos, Brügger (2004) também afirma que, muitas vezes, as motivações dessas mudanças são apenas circunstanciais e não frutos de reflexão:

[...] São o resultado de imposições externas e não de uma genuína mudança de valores. Tais mudanças de atitude ou comportamento ocultam, portanto um elemento “ecofascista”, já que as imposições externas apóiam-se no medo e na coerção [...] (BRÜGGER, 2004, p.93, grifo da autora).

Além da simples mudança de comportamento dos indivíduos não ser suficiente para o enfrentamento dos problemas socioambientais, muitas vezes projetos de educação ambiental com esse foco acabam por legitimar, mesmo que em alguns casos não intencionalmente, o modelo de sociedade vigente. Ao tratarem, exclusivamente, da mudança de comportamento dos indivíduos, levam à crença de que se cada um “fizer sua parte” as questões socioambientais serão resolvidas, e ocultam a necessidade de mudanças profundas na sociedade. Essa vertente de educação ambiental é denominada por Lima (2002) de “conservadorismo dinâmico”, pois ao mesmo tempo em que promove pequenas e superficiais reformas, como a mudança de alguns comportamentos, colabora para a manutenção do *status quo*.

Carvalho (2004) também critica essa educação ambiental centrada no indivíduo, bem como aquela na qual são esperadas mudanças de um sistema genérico para que, somente após tais mudanças, as pessoas reflitam e transformem seus valores, hábitos e atitudes. Dessa forma, a autora defende a necessidade tanto de mudanças individuais quanto da mobilização para a transformação da sociedade. Concordamos com a autora que esses dois âmbitos de atuação não podem ser vistos de forma isolada, mas sim em relação de complementaridade.

Para delimitar a proposta de educação ambiental defendida, alguns autores, tais como Guimarães (2004), Carvalho (2004) e Loureiro (2007), têm utilizado o adjetivo “crítica” para diferenciar a educação ambiental que propõem em relação à “conservadora”. Guimarães (2004) explica que a educação ambiental crítica deve problematizar a realidade socioambiental, com suas múltiplas relações, e estimular uma cidadania ativa voltada à sua transformação (GUIMARÃES, 2008).

Carvalho (2004) ressalta que a educação ambiental pode auxiliar na identificação de problemas e conflitos e envolver as pessoas no enfrentamento destes. Loureiro (2004), por sua vez, afirma que para o enfrentamento desses desafios é fundamental a problematização da realidade, com o reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e relações entre os grupos sociais e a natureza. Este autor explica que, frequentemente, se atribui a responsabilidade pela degradação do meio ambiente a um ser humano genérico descontextualizado historicamente, não se problematiza o sistema socioeconômico existente e sua relação com a exploração da natureza (LOUREIRO, 2004).

Para que a educação ambiental cumpra sua perspectiva transformadora, Carvalho (2006) apresenta uma proposta (não como um caminho único a ser seguido, mas como uma possibilidade, entre outras) para orientar as práticas e as investigações nesta área. Nesta proposta, a dimensão política assume posição central e está articulada às possibilidades de participação e cidadania. Estão presentes também as dimensões dos conhecimentos e dos valores (éticos e estéticos).

Segundo este autor, muitas vezes os conhecimentos são abordados de forma descritiva e classificatória, não são consideradas as complexas interações existentes entre os elementos da natureza nem tampouco sua constante transformação. Assim, o autor sugere uma abordagem teórico-evolutiva que contemple as múltiplas relações e dinâmicas existentes nas relações homem-natureza. Enfatiza também a importância de se evitar o “reducionismo biológico” (que considera que a relação sociedade-natureza pode ser explicada a partir da relação de outras espécies com o meio), “as perspectivas fatalistas” (que entendem os problemas ambientais como parte do destino da humanidade e, conseqüentemente, inevitáveis) e a “análise a-histórica da questão” (que não compreende o caráter histórico dos problemas ambientais) (CARVALHO, 2006).

A dimensão axiológica da educação ambiental, por sua vez, é constituída pelos valores estéticos e éticos. Os valores estéticos estão relacionados à exploração da “[...] beleza e os mistérios da natureza, pretensamente desvendados e transformados pela racionalidade científica [...]” (CARVALHO, 2006, p.35). Já os valores éticos consistem em assumir o “[...] compromisso ético com a vida e com as futuras gerações e também de criar uma cultura que conduza a novos padrões de relação sociedade-natureza. [...]” (CARVALHO, 2006, p. 34). Segundo o autor, essa dimensão valorativa é essencial na educação ambiental pelo fato de a crise ambiental ser fundamentalmente uma crise do modelo de desenvolvimento e de sociedade que vivemos. De acordo com esta perspectiva, para superar esta crise é necessário um profundo processo de reflexão e mudança dos valores existentes na sociedade.

Por fim, CARVALHO (2006) defende a necessidade de propiciar a participação dos indivíduos nos processos de transformação das relações sociais e afirma que a liberdade e autonomia dos sujeitos são fundamentais nesse processo. Para isso, afirma que se deve proporcionar aos mesmos a possibilidade de, individual e coletivamente, estabelecerem juízos de valor e assumirem, livremente, responsabilidades perante o meio ambiente (CARVALHO, 2006).

### **As principais contribuições dos projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas**

A P1 é uma dissertação que analisa um projeto de educação ambiental desenvolvido por uma ONG em algumas escolas, no qual a música tem um papel importante. Como contribuição do projeto às escolas, a autora cita a adesão das crianças e dos professores, a qual é estimulada por meio da abordagem lúdica, do uso da “roda”, da construção coletiva das atividades e do uso da linguagem artística.

A pesquisadora afirma que o projeto abordou a arte como linguagem universal e uma educação ambiental que não se resume a datas comemorativas nem a ações generalizadas, tais como evitar desperdícios e realizar palestras sobre a destruição da natureza. Afirma, também, que o projeto rompeu com o “formato mecânico-

reprodutivista educacional” e promoveu a participação dos estudantes em discussões sobre a sociedade capitalista.

Na P23, a autora relata que os projetos desenvolvidos no âmbito de um curso de formação ministrado pela pesquisadora apresentaram diversas contribuições para a educação ambiental formal por meio da construção de novas concepções e práticas, principalmente da abordagem da realidade socioambiental local.

A pesquisadora cita também a contribuição dos projetos para a integração entre as disciplinas, por meio da realização de trabalhos de campo e do mapeamento socioambiental da microbacia, com a participação de cada disciplina no estudo da realidade local. Ela afirma que muitos desses trabalhos interdisciplinares não foram planejados previamente, tendo surgido a partir da própria prática dos professores.

Comenta ainda sobre uma experiência ocorrida em um dos projetos, a qual consistiu em um momento de diálogo entre professores e alunos no pátio da escola após cada saída de campo. A autora ressalta que o projeto contribuiu para o diálogo e a reflexão coletiva.

Na P7, a pesquisadora afirma que, em geral, os projetos de Agenda 21 Escolar podem colaborar para a superação da fragmentação de conhecimento, promovendo o diálogo e a participação de docentes de diversas áreas. Enfatiza os seguintes benefícios dos projetos: a mobilização da comunidade escolar; a formação de lideranças; a realização de parcerias com lideranças comunitárias, associações de bairro, ONGs e instituições públicas e privadas; o empoderamento e sentimento de pertencimento da comunidade em relação à escola; o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar; o maior cuidado com a escola; a implantação de práticas como a coleta seletiva; a contribuição na construção do Projeto Político Pedagógico da escola; e a diminuição do consumo de água, luz, alimentos, materiais de escritório e outros.

A P20 relata que os projetos analisados possibilitaram novas experiências aos docentes e estudantes, foram motivadores de mudanças de postura dos indivíduos (inclusive quanto à cooperação e solidariedade) e de transformação da realidade quando a degradação ambiental identificada era causada pelos próprios estudantes, além de terem contribuído para a integração e o desenvolvimento de conteúdos de diferentes disciplinas e para a sensibilização dos professores e alunos.

Na P10 e na P18, destaca-se a importância dos projetos para a “expansão do colegismo”, desenvolvimento do respeito e da solidariedade.

Na P2, a pesquisadora enfatiza que o projeto proporcionou informações sobre meio ambiente aos pais, alunos e professores, mostrou uma realidade não conhecida, estimulou seu interesse e provocou a reflexão crítica e a conscientização dos mesmos em relação aos problemas ambientais. A construção de uma consciência ecológica nos educandos também é citada na P11 e a sensibilização ambiental dos mesmos na P21, bem como o envolvimento dos professores com a educação ambiental e o estabelecimento de relações entre diferentes áreas do conhecimento (P21).

Já na P17, a autora considera que os projetos analisados são significativos, interagem com o currículo das escolas e contribuem para a formação de um cidadão participativo.

Na P9, é analisado um projeto de educação ambiental que, segundo a pesquisadora, estimulou o desenvolvimento do trabalho coletivo, apresentou contribuições conceituais (inclusive em relação ao entendimento de educação ambiental), proporcionou mudança de comportamentos, atitudes e relações das pessoas entre si e com o ambiente, e promoveu o comprometimento de muitos participantes do projeto com a mudança do modelo de desenvolvimento atual. Contribuiu, ainda, para a diminuição da repetência e evasão escolar, pois nele “[...] o conteúdo pode ser dado de forma mais prazerosa, mais participativa e construído coletivamente” (P9, p. 139).

Impactos positivos dos projetos também são relatados na P14: a incorporação da educação ambiental na vida dos alunos como um “objetivo para o futuro”, o reconhecimento dos mesmos como cidadãos responsáveis, éticos e justos, e o envolvimento da escola com a comunidade.

Na P24, são destacadas as seguintes contribuições do projeto de educação ambiental desenvolvido em escolas de determinado município no ano de 1977: “[...] microplanejamento, participação comunitária e o engajamento do conhecimento na busca de soluções para problemas concretos colocados pelo cotidiano [...]” (P24, p. 177).

Por fim, na P8 a pesquisadora enfatiza as potencialidades dos projetos para a educação ambiental formal, tais como a valorização das pessoas envolvidas, a

proposição de metas e a criação de estratégias e de possibilidades de inserção da escola na comunidade, relacionando o conhecimento com a realidade. Também afirma que os projetos podem favorecer a colaboração e integração das disciplinas e das metodologias das diferentes áreas do conhecimento.

Em relação às contribuições dos projetos desenvolvidos nas escolas, destacam-se três principais, de acordo com as pesquisas: a utilização de recursos pedagógicos diferenciados, a promoção da participação e a integração entre as disciplinas.

Quanto aos recursos pedagógicos, têm-se os seguintes exemplos: o uso do lúdico (P1), da linguagem artística e de representação do espaço (P23).

As pesquisas também enfatizam a participação dos estudantes no processo educativo (e seu conseqüente interesse pelas atividades) e a promoção de um trabalho coletivo envolvendo também professores, pais, funcionários e comunidade de entorno. Também é citada a integração das disciplinas proporcionada pelos projetos.

Dessa forma, a principal contribuição dos projetos parece ser a possibilidade de superação do modelo tradicional de ensino, baseado na aula expositiva e na memorização do conteúdo disciplinar, em direção à realização de práticas educativas diferenciadas, que promovam a integração e o envolvimento da comunidade escolar, considerando inclusive o entorno da escola, bem como as contribuições das diversas disciplinas no desenvolvimento de trabalhos conjuntos. Por meio dessas experiências, abrem-se caminhos para novas concepções e práticas de educação ambiental.

### **A supervalorização do “projeto” como “solução” para a educação e os limites dessa prática educativa**

Na P12, a autora afirma que muitas vezes os projetos são desenvolvidos de forma isolada pelo professor, apesar de o discurso ser favorável à articulação entre as disciplinas, e que não há compreensão do que significa “projeto”. O que ocorre é simplesmente a exposição de conteúdos (constantemente no programa da disciplina e não discutidos coletivamente) ou mesmo o treinamento dos alunos para adotarem

determinados comportamentos, sem uma reflexão sobre os mesmos. Assim, tais práticas parecem se distanciar da concepção de “projeto” de Hernández (1998), na qual se enfatiza a construção conjunta de conhecimentos que sejam significativos para o grupo.

Outro desafio a ser superado em relação aos projetos é que muitos deles são desenvolvidos de forma desvinculada às demais atividades escolares, aspecto discutido na P22. Segundo a autora, os temas transversais, entre eles o meio ambiente, são abordados por meio de projetos, com estratégias que rompem com as práticas tradicionais de educação, enquanto os demais conteúdos são tratados por meio dos métodos tradicionais de ensino. Não há, portanto, uma relação entre esses dois tipos de práticas educativas.

Essa consideração nos parece pertinente e entendemos que, se houvesse uma integração entre os projetos e as demais práticas escolares, os diferentes recursos e procedimentos didáticos utilizados nos projetos poderiam contribuir para o ensino dos conteúdos escolares, enquanto tais conteúdos poderiam ser trabalhados também por meio de projetos.

A autora da P22 afirma também que não há trocas de experiências entre os diversos projetos, de forma que o trabalho pedagógico é fragmentado. A P18 também discute esse isolamento dos projetos em relação ao cotidiano da escola e da comunidade, bem como a não continuidade das ações.

Essa fragmentação é apontada na P14, em relação aos “projetos oficiais” (de governo), os quais, segundo a pesquisa, são desconexos entre si e não consideram as particularidades locais. A autora explica que a escola analisada já desenvolvia projetos de educação ambiental, mas teve que mudar para se enquadrar nos “pacotes de práticas de EA” dos projetos oficiais.

Na P21, também consta que as atividades desenvolvidas são pontuais, superficiais e descontextualizadas em relação aos problemas reais enfrentados pelos educandos e suas comunidades, e não há interação com a comunidade do entorno escolar.

As pesquisas também apontam para uma supervalorização do projeto como solução para a educação, como se fosse a única forma viável de desenvolvimento de educação ambiental no ensino formal. Muitas vezes os projetos são vistos como mais importantes do que os conteúdos das disciplinas e “roubam” o tempo que seria

destinado para o ensino desses conteúdos (P15). Além disso, são impostos às escolas e utilizados para legitimar interesses de órgãos públicos, empresas ou ONGs. Segundo a P15, o programa analisado foi utilizado para legitimar uma proposta do governo federal que incentivou o combate ao desperdício de energia elétrica para reduzir os gastos com a produção e transmissão dessa energia.

Na P8, a autora apresenta algumas “falácias da ‘cultura’ do projeto”. Segundo ela, muitas vezes, há uma supervalorização do projeto, como se fosse “a prática ideal”, e ele é imposto à escola, perdendo seu potencial emancipador. Na P15, essa ideia também é desenvolvida, sendo questionada a crença de que o projeto é válido por si mesmo, por ser “inovador”, como alternativa às práticas tradicionais. Nesta pesquisa, afirma-se que muitas vezes os projetos são constituídos de práticas tradicionais e sem o rigor das mesmas quanto aos conhecimentos a serem trabalhados.

A autora questiona ainda a imposição dessas práticas, que acabam, em alguns momentos, substituindo a abordagem de conteúdos escolares, tornando-se simples treinamentos de comportamentos “corretos” a serem incorporados.

Por meio da leitura das pesquisas e também de conversas com professores e outros atores sociais, observamos que há muitas vezes uma visão de que os projetos são uma “solução mágica” para a educação pública, a qual se encontra “sucateada” e, portanto, precisa da “ajuda” de todos os setores sociais. Nesta perspectiva, empresas, ONGs, universidades e órgãos públicos devem desenvolver projetos para “salvar” a escola pública, para “ensinar” os professores como deve ser a educação, ou seja, para mostrar o caminho para a resolução dos problemas das escolas públicas.

Com isso, os diferentes setores sociais contatam as Secretarias Municipais de Educação ou Diretorias de Ensino para apresentar os projetos elaborados e, por meio dessas instâncias, conversam com a direção da escola para obter autorização para iniciar tais propostas “inovadoras”. Nesse processo não são feitos questionamentos fundamentais: “Será que aquele projeto “inovador” é a demanda atual daquela escola específica? Quais os projetos e atividades que já estão em andamento naquela escola?”

As propostas chegam, assim, prontas às escolas, sem uma participação dos professores na sua elaboração, e há certa obrigatoriedade em realizá-las. Diversas

pesquisas analisadas citam essa prática de imposição dos projetos, inclusive que em alguns estados, os projetos são considerados no bônus às escolas e, portanto, seu desenvolvimento também tem motivação econômica.

Silva e Fernandez (2006) criticam essa situação e afirmam que muitas vezes não há qualquer consulta prévia aos professores sobre os projetos, condições materiais e tempo hábil para sua realização. Com isso, o papel do Coordenador Pedagógico da escola acaba sendo o de “gerenciar” esses projetos.

Em que pesem essas afirmações, a análise de duas pesquisas que investigam projetos desenvolvidos por ONGs parece indicar uma relação diferente entre essas instituições e as escolas. Na P1, é explicitado que o projeto surgiu na escola a partir do interesse pelo trabalho educativo não formal que já era desenvolvido pela ONG. Na P2, há a indicação de que o planejamento das atividades era realizado com a participação da escola, de forma que, após dois anos de projeto, a ONG que havia feito a proposta deixou o projeto, mas as atividades continuaram, sendo assumidas integralmente pela escola.

Dessa forma, entendemos que é fundamental que os projetos sejam planejados sempre *com* a comunidade escolar e não simplesmente *para* ela. Ao invés de apresentar uma proposta pronta, é interessante que qualquer instituição que queira desenvolver projetos em uma escola busque o diálogo com a mesma, conheça os trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos e converse com os professores sobre a proposta inicial do projeto. Dessa forma, é possível analisar a relação entre a proposta e as demandas da escola e, a partir dessa análise, adequá-la àquela realidade. Assim os projetos não seriam impostos, mas sim construídos coletivamente, integrados a um processo educativo mais amplo e considerando as experiências e demandas da comunidade escolar.

### **Considerações finais**

Apesar de todos os limites dos projetos, abordados anteriormente, nas dissertações e teses pesquisadas foram encontradas análises de projetos que, de acordo com tais estudos, parecem terem desenvolvido reflexões pertinentes sobre a temática ambiental, utilizando estratégias para estimular a participação dos

estudantes no processo educativo e, concomitantemente, valorizado o papel do professor.

Portanto, a partir das análises realizadas, consideramos que os projetos podem ser uma alternativa promissora para o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas, apesar de todos os desafios a serem ainda superados para o enraizamento de uma educação ambiental efetiva nesses espaços.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 70 ed., Lisboa, Portugal, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental*. 3 ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (Org). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (Org.) *Consumo e resíduo – Fundamentos para o trabalho educativo*, São Carlos: EdUFSCar, 2006, p.19-42.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em Educação Ambiental – panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 77, p. 13-27, 2009.

SILVA, M. H. G. F. D.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. 60, 2006. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/as\\_condicoes\\_de\\_trab\\_do\\_prof.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_condicoes_de_trab_do_prof.pdf)> . Acesso em: 4 jun. 2012.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n. 79, p.257-272, 2002.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*, São Paulo: Cortez, 2006, p.15-30.

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma e ação. In: GUIMARÃES, M (Org.). *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008 (Coleção Papirus Educação), p. 9-16.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*, São Paulo: Cortez, 2002, p. 179-220.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*, São Paulo: Cortez, 2002, p. 109-142.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (Org.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSIO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*, Brasília: MEC, CGEA: MMA, DEA: UNESCO, 2007, p. 57-64.

SAUVÉ, L. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 6, n.10, p.72-102, 1997. Disponível em: <[http://www.rebea.org.br/arquivorebea/acoes/tecendo/ponto\\_004.pdf](http://www.rebea.org.br/arquivorebea/acoes/tecendo/ponto_004.pdf)>. Acesso em: 4 jun. 2012.

SEGURA, D. S. B. Educação ambiental nos projetos transversais. In: MELLO, S. S.; TAJBER, R. (Coord.). *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*, Brasília: MEC, CGEA: MMA, DEA: UNESCO, 2007, p. 95-102.

VEIGA, A; AMORIM, E.; BLANCO, M. *Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.