

Pesquisa em Debate

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E GESTÃO ESCOLAR

**CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SCHOOL
MANAGEMENT**

Luciana Ferreira da Silva

Doutora em Educação pela USP e pesquisadora do TEIA - USP

Resumo

O presente artigo introduz o debate da complexidade de construir processo de Gestão Escolar pautados pelos preceitos e metodologias da Educação Ambiental Crítica. Isto se dá pelas características constitutivas desse campo educacional diante do que hegemonicamente caracteriza o ensino formal e os aparatos de gestão e avaliação. Ao mesmo tempo defende que para a Educação Ambiental Crítica é essencial se aproximar das teorias sociais e pedagógicas críticas - afim de não esvaziar seu discurso e sua práxis - e se transformar em mais um mero jargão educacional. A coerência entre seus postulados e suas metodologias é essencial para a construção da identidade do campo em questão. Sendo assim, defende-se que cabe a Educação Ambiental Crítica uma Gestão Escolar pautada pela democracia participativa dialética que enfrente a usurpação de poder político. E, portanto, defende redefinições sobre processos avaliativos institucionais que sejam coerentes com esses preceitos.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Projeto Político Pedagógico, Gestão Escolar

Abstract

This article introduces the debate on the complexity of building process of school management guided by the precepts and methods of Environmental Education Review. This is done by the main elements of the educational field in front of the hegemonic features the formal and the apparatus of management and evaluation. At the same time argues that for Environmental Education Review is essential to approach the social theories and critical pedagogical - in order not to empty their discourse and praxis - and become just a mere educational jargon. The coherence between their demands and their methodologies is essential for the construction of identity in the field in question. Therefore, it is argued that it is the Environmental Education a Critical School Management guided by participatory democracy dialectic that face the usurpation of political power. And, therefore, argues resets on institutional evaluation processes that are consistent with these precepts.

Keywords: Environmental Education, Pedagogical Political Project, School Management

Introdução

Contribuir com a transformação social e com a construção de práxis pedagógicas inovadoras são pilares estruturantes da Educação Ambiental Crítica. Construir metodologias adequadas as suas características demonstra a complexidade de ser coerente com o que defende. Buscar efetivar esses preceitos é tarefa nada fácil, mas sim, complexa, relevante, desafiadora e crucial. Sem esse enfrentamento ela corre o risco de se transformar em mais um jargão educacional. Nesse sentido, esse ensaio teórico se relaciona de forma decisiva com a preocupação referente ao potencial de esvaziamento das metodologias e práxis da Educação Ambiental Crítica. A Educação Ambiental em sua vertente crítica demanda a explicitação e o diálogo com as teorias sociais e educacionais também críticas – esse é seu ponto de partida.¹ Sendo assim, avaliar se as metodologias e práxis se adequam a criticidade proposta é uma das enormes tarefas do campo. Nesse contexto, ao problematizarmos que tipo de Gestão Escolar se faz necessária a Educação Ambiental Crítica emergem os entraves, limites e avanços que essa demanda à organização escolar.

Para nortear o debate proposto é preciso, antes de mais nada, ressaltar que a Educação Ambiental é um campo permeado por controvérsias importantes e destacar alguns aspectos relevantes de sua constituição. A primeira marca, ou seja, do adjetivo ambiental na educação se alicerça na própria construção da identidade do campo em questão. Rejeitar essa adjetivação é tentar retirar a especificidade das ações que explicitam o ambiental nas práticas educativas. A adoção da adjetivação de Educação *Ambiental* coloca, portanto, a identidade desse campo². Essa identidade se dá em sua especificidade diante da educação em geral e o legitima. Como afirmamos, não se pode falar de Educação Ambiental como algo uníssono. Trata-se, por essência, de um campo

¹ O aprofundamento dessa questão alicerça minha tese de doutoramento intitulada Educação Ambiental Crítica: Entre Ecoar e Recriar disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28052009-171742/>.

² A idéia de campo científico, construída por Bourdieu (1983), entende que a ciência e a tecnologia não podem ser consideradas objetivas, neutras, eficazes e racionais. Entender assim a ciência é construir uma falsa idéia. Para ele, a ciência é permeada por valores e esses se originam num campo social. A não-neutralidade da ciência, explicitada por esse autor, difere em termos da que adotaremos como parâmetros para nossa análise. Mas, por se relacionar com ela de maneira especial, faz-se necessário explicitá-las para algumas ponderações. Inclusive para o entendimento das pesquisas em Educação Ambiental Crítica se inserirem num campo científico. O campo científico é formado num campo social. O campo social, formador do campo científico, possui um sistema de relações objetivas adquiridas através da competição. Tal competição é travada pelos cientistas na busca por monopólios de autoridade científica.

em construção e diverso. Na pluralidade da Educação Ambiental há conflitos densos e importantes. Segundo Sauv  (2005) há 15 correntes de Educa o Ambiental. Essas correntes podem se articular, ao mesmo tempo, podem coexistir pluralidade de proposi es entre elas. Para a autora são essas as correntes sistematizadas: tradicionais (naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista, moral/ tica) e recentes: (holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o, da sustentabilidade). A sistematiza o de tais correntes deu-se pautada pelas suas fun es: 1) concep o dominante de meio ambiente, 2) inten o central da educa o ambiental, 3) enfoques privilegiados, 4) exemplos de estratégias ou modelos que ilustram as correntes. Para essa autora, a corrente de crítica social (muitas vezes associada   corrente prática)   inspirada pelo campo da “teoria crítica”, inicialmente desenvolvida nas ciências sociais e, posteriormente, na educa o. Ela ressalta que a corrente crítica insiste na análise de dinâmicas sociais e das problemáticas sociais; nas inten es, posi es; argumentos; valores explícitos e implícitos; na coerência entre palavras e a es pedagógicas.

Nas proposi es de Educa o Ambiental brasileira, o sentido de crítica incorpora a nega o do modo de produ o hegemônico. Nesse aspecto relaciona-se com o entendimento de ideologia para Marx, ou seja, não há uma separa o entre produ o de idéias e condi es sociais e históricas em que são produzidas. O entendimento de crítico na literatura dessa vertente de Educa o Ambiental carrega implícita ou explicitamente constru es marxistas, marxianas ou libertárias. Os aspectos libertários podem ser explicitados, por exemplo, nos entendimentos do papel do Estado, de projetos de autogestão e na busca pela autonomia do indivíduo e da sociedade. Além de fortemente ancorada em conceitos marxianos, em especial se aproximam da chamada Teoria Crítica construída, em suas divergências, pelos autores da chamada Escola de Frankfurt como Adorno, Horkheimer, Habermas e Marcuse³. Esse   um ponto crucial

³ “A g nese da Escola de Frankfurt, na Alemanha das décadas de 1920 e 1930,   inseparável do debate sobre o que constitui o marxismo ou sobre o alcance e o significado de uma teoria concebida com a inten o prática: a crítica e a subversão da domina o em todas as suas formas [...] muitos dos que se engajaram na Nova Esquerda nas décadas de 1960 e 1970 viram no trabalho teórico desenvolvido pelos pensadores da Escola de Frankfurt uma intrigante e estimulante interpreta o da teoria marxista, em que se destaca a valoriza o de questões e problemas (autoritarismo e burocracia, por exemplo) raramente tematizados por versões mais ortodoxas do marxismo. Faz-se habitualmente referência às idéias da Escola de Frankfurt recorrendo-se   expressão “teoria crítica”. Mas a teoria crítica,   preciso dizer, não constitui uma unidade; não significa a mesma coisa para todos seus seguidores.   comum fazer-se referência às pessoas que pertenciam ao Instituto como sendo a “Escola de Frankfurt”. O rótulo, porém,   enganoso,

para o entendimento da criticidade diferenciada do campo e da negação que se faz diante das demais formas de Educação Ambiental. A Teoria Crítica alicerça-se nas filosofias de Kant, Hegel e Marx – analisando suas pertinências e limites. Esses autores debruçaram-se sobre questões da natureza da verdade; da razão; da beleza; da autonomia da crítica; da emancipação; das condições de reprodução e transformação sociais; da cultura; do indivíduo; do materialismo histórico; da complexidade das mediações e relações que compõem os modos de produção, da filosofia da ciência dentre outros temas (HELD, 1983; MATOS, 1993).

Nesse contexto, Carvalho (2004) afirma que é fundamental, embora insuficiente, a definição de Educação Ambiental sem outra adjetivação. Especialmente é uma definição insuficiente quando se procura explicitar sua busca pela transformação social. Layrargues (2004) também aponta a insuficiência e a necessidade de não tratar a Educação Ambiental no singular. Para ele:

No quadro da ampla variedade de vertentes, tanto do pensamento ambientalista, como das próprias correntes pedagógicas da educação, existem propostas educativas voltadas a questão ambiental que se inserem num gradiente que enseja a mudança ambiental conquistada por intermédio de três possibilidades: a mudança cultural associada a estabilidade social; a mudança social associada a estabilidade cultural; e, finalmente a mudança cultural concomitante a mudança social. (LAYRARGUES, 2004, p. 11)

Haveria, segundo o autor, a necessidade de perceber a relação dialética entre mudança cultural e mudança social. No bojo desse debate surge a idéia de uma adjetivação necessária à Educação Ambiental, ou seja, a da crítica. De maneira geral, a literatura da Educação Ambiental Crítica estabelece a relação necessária entre mudança social e mudança ambiental.

Podemos afirmar que, ao adjetivar de crítica, os autores se colocam na construção de um campo distinto dentro do próprio campo em construção da Educação

pois o trabalho dos membros do Instituto nem sempre constitui uma série de projetos complementares, intimamente ligados entre si” (HELD, 1983, p. 127-128).

Ambiental. Para Guimarães (2004) existe uma Educação Ambiental conservadora em contraponto à Educação Ambiental Crítica. A conservadora estaria alicerçada em postulados que fragmentam a visão da realidade. Tal característica produz, segundo esse autor, práticas pedagógicas centradas na transformação do indivíduo e de seu comportamento. Portanto, baseia-se em ações educativas individualistas e comportamentalistas. Para ele, essa Educação Ambiental Conservadora reflete características da sociedade moderna nos seguintes aspectos: na crença que a transmissão de conhecimento gera mudança de comportamento e da sociedade; na sobreposição do racionalismo à emoção, da teoria à prática; no conhecimento desvinculado da realidade; na disciplinaridade; no individualismo; na descontextualização do local e do global; na dimensão tecnicista acima da dimensão política. Por sua vez, a Educação Ambiental Crítica relacionar-se-ia com as ações educativas capazes de contribuir para a transformação da crise socioambiental que ele aponta como grave:

[...] não vejo a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou desenvolvimento metodológico de algo que era anteriormente conservador. A percebo como uma contraposição que a partir de um outro referencial teórico, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade como decorrente de um movimento dialético/dialógico, em que a interação de forças, seus conflitos e consensos, são estruturantes dessa realidade, debruçamo-nos sobre a relação, sobre o movimento de inter-retro-ação do todo e das partes, num processo de totalização. (GUIMARÃES, 2004, p. 27)

A Educação Ambiental Crítica estaria, portanto, impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações sociais e da humanidade para com a natureza (REIGOTA, 2006:11). Ao se basear na busca pela transformação social ficaria explícita a diferenciação perante uma Educação Ambiental genérica (LAYRARGUES, 2004, p.15).

Mas, se reconhecermos que o ideal de transformação permeia vários discursos e documentos de EA, ao menos duas outras questões surgem. Primeiro: toda Educação Ambiental visa transformar e é transformadora? Segundo: se toda EA discursa pela transformação, todo entendimento do que é transformação é igual? Podemos afirmar que, no caso brasileiro, o conceito construído acerca da criticidade na Educação Ambiental se estabelece na argumentação defendida por Loureiro, um autor expoente desse campo.

Tratamos da EA defendida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. (LOUREIRO, 2004, p. 24)

Loureiro menciona os entraves que a superficialidade no debate teórico acerca do entendimento do modo de organização hegemônico coloca à construção da diferenciação necessária a Educação Ambiental Crítica. O autor chama à atenção, ainda, para o fato de que vários conceitos utilizados no campo viraram lugar-comum. (LOUREIRO, 2004, p. 21 e 23). Isso advém da não compreensão do contexto social em que se formam os conceitos e das ideologias que os constituem, enfim, da não neutralidade que compõem, inevitavelmente, todas as formulações.

Diante de tais características quais objetivos e ações caracterizariam a Gestão Escolar pautada e relacionada com a Educação Ambiental Crítica e como avaliá-la institucionalmente são questões de extrema relevância. Podemos afirmar que, para além dessas questões, a Educação Ambiental Crítica para ser entendida como tal necessita de uma Gestão Escolar que lhe seja adequada. Uma Gestão Escolar construída nos preceitos da criticidade da Educação Ambiental possui vínculos elementares com a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. O Projeto Político Pedagógico nesse caso permeia, registra e fundamenta todo o processo da Gestão Escolar.

Poder Usurpado e Gestão Escolar

Em seu sentido mais geral, poder se refere a capacidade e possibilidade de agir, de produzir efeitos e fazer cumprir decisões. No sentido mais social refere-se ao poder do homem sobre outro. Nessa acepção, o homem não é só sujeito como objeto do poder. Para Stoppino (1993) o poder do homem é sempre distinto do poder sobre as coisas. No caso do poder sobre a natureza, o poder do homem sobre outro homem está presente a todo momento. Portanto, o poder do homem sobre a natureza precede de um poder de um homem (ou instituição) sobre o outro. Segundo ele, não há poder se não existe, ao lado do indivíduo ou grupo que o exerce, outro indivíduo ou grupo que é induzido a se comportar tal como aquele deseja.

Para Bruno (1993), o poder é inseparável do político – esse contém o poder. A sociedade não apenas cria normas, sistemas, códigos, mas necessita *fazer cumprir*. Esse *fazer cumprir* advém do poder. Todas as sociedades são compostas de capacidade de auto-governo. Tal conjuntura retira a necessidade do Estado para sua existência, afinal, não existe sociedade sem poder político. Em suas palavras, “o poder político, sendo a garantia da ação comum, é a garantia do agir político. Usurpá-lo de cada um de nós é nos negar a condição humana, assim como a ele renunciar é uma forma de suicídio” (BRUNO, 1993, p. 22).

Todas as sociedades possuem suas formas específicas de poder político e essas são bastantes variadas. Para a autora, o mito do Estado institui-se como forma de elaboração que retira o entendimento de que o poder se origina na sociedade. A sociedade deixa de ser entendida como sujeito histórico e tem seu poder político usurpado. Há nesse entendimento uma privação do poder político da sociedade que é depositado no Estado. O interessante dessa abordagem é a amplitude revelada da conceituação de Estado – entendido como uma estrutura que usurpa poder em conjunto com todas as instituições que o constitui e auxiliam na reprodução da exploração. Ela afirma:

Quanto mais se desenvolvem as instituições desse sistema de poder usurpado do social, mais se dissolvem as relações horizontais e solidárias, atomizando os indivíduos, que só podem

se reconhecer enquanto membros de uma coletividade através da relação estabelecida entre cada um e os centros de poder existentes em todas as esferas do social. (BRUNO, 1993, p. 41)

Essa materialidade constitutiva das organizações políticas que percebem a usurpação do poder político da sociedade (formada pelo conjunto de indivíduos entendidos como *eu relacional*) se reflete em determinadas formas de Gestão Escolar. Para Hardt e Negri (2004), o conceito de poder passou por importante mudança paradigmática com a mudança da sociedade disciplinar para a de controle. Na sociedade disciplinar, a dominação social dava-se numa rede de dispositivos e aparelhos que produziam hábitos, costumes e práticas produtivas. A inclusão e a exclusão dava-se por intermédio de instituições disciplinares: prisão, fábrica, hospital, escola, universidades etc. De outro modo, na sociedade de controle, os mecanismos de controle são “democráticos”, pois infiltram-se no cérebro e corpo dos cidadãos. Há nessa forma de organização social uma intensificação dos aparelhos que realizam a disciplinaridade, através de redes flexíveis, moduláveis e flutuantes. Os mecanismos de controle são interiorizados pelos indivíduos. Para entender os processos históricos, políticos, culturais e sociais que se relacionam a consolidação da forma de organização política hegemônica que usurpa poder é necessário, portanto, refletir sobre a complexidade do surgimento do Estado Moderno. O conceito de Estado Moderno não é universal, ele se apresenta como uma forma de representar e descrever uma determinada forma de organização política surgida na Europa a partir do século XIII até final do XVIII e início do XIX. Trata-se de uma forma política determinada e caracterizada pela centralização do poder. Não nos cabe aqui pormenorizar todos os aspectos de consolidação do Estado, bem como suas variantes históricas como o Estado Nação, de Bem-Estar Social e Liberal, por exemplo. Contudo, ao mencionarmos esses processos nos cabe explicitar que eles possuem vínculos estreitos com o ideário político e com demais formas hegemônicas derivadas da organização e administração da vida social e política. Sendo assim, podemos afirmar que os arranjos de poder dentro das instituições escolares se relacionam com as formas de organização política e de poder existentes na sociedade de modo geral, mesmo que na tentativa de sua negação. A usurpação do poder, portanto, faz parte de um amplo processo social, político e histórico introjetado e é hegemônico

em nossa sociedade. E, em muitos casos, é visto como naturalizado ou entendido como unísono, ou seja, como único caminho existente e possível.

Educar ambientalmente e criticamente se relacionaria, nesse caso, com o enfrentamento de aspectos culturais arraigados bem como com a necessidade de aprendizagem de novas formas de se organizar e participar politicamente. Tais processos de aprendizagens são possíveis através da experimentação e reflexão contínua vivenciadas no âmbito escolar através da participação dialética na Gestão Escolar e no processo de construção do Projeto Político Pedagógico. Sendo assim, o primeiro passo é o entendimento que não cabe a um grupo de *experts* a centralização do poder político no âmbito escolar, mas, esse pertence a comunidade escolar como um todo.

Nesse sentido, a Educação Ambiental Crítica se daria na interação com Gestão Escolar que se pautaria no processo de aprendizado para ruptura da usurpação de poder e na redefinição da própria democracia para a baseada na participação dialética. A dimensão da participação dialética se institui quando é possível que a parte modifique o todo. Essa parece menos provável do que a participação em que ou o todo conforma a parte, ou esta apenas se reforma. Portanto, sem a participação dialética, ou seja, sem possibilidade de ruptura criando novo todo a democracia pode constituir mecanismos de controle e ser bastante conservadora das relações de usurpação de poder. Tais características sociais repercutem no cotidiano escolar e esse o reproduz, inclusive na Gestão.

Para Libâneo (2001, p. 349), a Gestão pode ser compreendida como o conjunto de todas as atividades “ de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho”. Para ele, “essa definição se aplica aos dirigentes escolares, mas é igualmente aplicável aos professores, seja em seu trabalho na sala de aula, seja quando são investidos de responsabilidades no âmbito da organização escolar” (Libâneo, 2001, p 349). A gestão democrática seria, para esse autor, a que combina “a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com as ações efetivas” da instituição escolar. Essa gestão tem como princípios a “autonomia da escola e da comunidade educativa”, que deve participar ativamente da tomada de decisões escolares. (*ibidem*, p 326). Essa concepção seria contrária a gestão empresarial, aplicada às organizações comerciais de

um modo geral, caracterizada pela relação vertical entre um pequeno grupo que manda e outro que obedece.

Segundo o autor, há dois tipos de organizações escolares: a formal e a informal. A primeira é planejada (estrutura organizacional) e formalizada nos planos de ensino, no projeto político pedagógico, no calendário escolar, etc. A segunda, a organização informal, “é um conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular”. Essa corresponde ao currículo oculto e “diz respeito aos comportamentos, às opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo.” (Libâneo, 2001, p 318). Para esse autor “destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade com sua influência nas formas de organização e de gestão escolar” (ibidem, p. 319). Para a Educação Ambiental Crítica é fundamental a problematização quanto ao entendimento de qual idéia de indivíduo prevalece para pensar a efetividade das práxis pedagógicas transformadoras. Não seria possível pensar na mudança apenas de comportamento individual. Não seria possível, também, pensar em projetos de mudança social que não considerem o indivíduo, pela própria impossibilidade epistemológica disso. Para Educação Ambiental Crítica, não é possível tratar de mudanças comportamentais de um indivíduo entendido como isolado. Para ela, é preciso redefinir a sociedade que tenta aniquilar o indivíduo e que o explora como ser produtivo e usurpado de poder político. A transformação social para tanto se daria sempre no emaranhado entre indivíduo e sociedade, suas instituições e organizações.

Sendo assim o ambiente escolar pode ser o *locus* para a construção de parte da aprendizagem social necessária para a construção de novas formas de viver socialmente e de lidar com o poder político. Em conjunto com a Gestão Escolar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é crucial nesse contexto. Para Gadotti (2000:1) “um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa.” Ele ressalta que a construção do PPP se alicerça: 1) no desenvolvimento de uma consciência crítica; 2) no envolvimento das pessoas; 3) na participação e cooperação de esferas do governo; 4) na autonomia, responsabilidade e criatividade. Para a Gestão Escolar pautada pelos preceitos da EA Crítica não é necessário a

participação e cooperação governamental. Trata-se, acima de tudo, da iniciativa e articulação da comunidade escolar. O autor destaca como obstáculos ao PPP: a) a nossa pouca experiência democrática; b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e que o povo é incapaz de exercer o governo; c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; d) o autoritarismo que impregnou nosso *ethos* educacional; e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional. Podemos afirmar que tais obstáculos se articulam diretamente como efeitos do processo histórico de usurpação do poder político.

Para Gadotti um projeto é instituinte. Isto significa que ao mesmo tempo em que não nega a historicidade daquela escola, os seus métodos, atores e modo de vida, também os confronta. Dessa maneira, instituído e instituinte se confrontam. O PPP é sempre um processo inconcluso. O projeto não é responsabilidade só da direção. Ele é também marcado pela diversidade. A Escola Pública não é um aparelho burocrático do Estado (p.6).

Nesse sentido, cabe a Educação Ambiental Crítica contribuir através de metodologias para redefinir a organização da Gestão Escolar através da prática da democracia participativa dialética. Tal iniciativa corresponde ao aprendizado social necessário para transformações sociais que extrapolam meramente o âmbito educacional. Nessa Gestão todos os indivíduos participariam de forma igualitária de processos decisórios dentro do ambiente escolar. Mesmo que com atuações diferenciadas e diferentes, todas detentoras de poder político de forma igualitária. Tal processo se caracteriza, portanto, como um aprendizado social para a construção, conhecimento, aprofundamento e exercício contínuo democrático e participativo dialético dentro da organização escolar.

O grande gargalo nesses processos é justamente seu aspecto dialético em que a parte pode alterar o todo formando um todo diferenciado. O objetivo de um processo de aprendizagem assim constituído é o de promover a vivência e efetivação de práxis coletivas diferenciadas pautadas por preceitos democráticos profundos. Avaliar se tal objetivo é alcançado também se insere dentro de um processo diferenciado no qual as práticas conservadoras não correspondem.

Os preceitos que norteiam a Educação Ambiental Crítica vinculam-se à contribuição para a transformação social e educacional. Nesse contexto, avaliar a efetividade da criticidade das metodologias e da própria Gestão Escolar apresenta sérias dificuldades. Mais, ainda, através de processos de avaliação institucional tradicional se torna impossível avaliar. Em processos avaliativos institucionais existem a hegemonia de preceitos do que seja “qualidade”. Muitas vezes esses preceitos são exteriores, não democráticos e construídos sem a consideração ao Projeto Político Pedagógico de cada escola. A avaliação institucional se afasta - em grande parte das políticas públicas - da avaliação da relação ensino e aprendizagem e desconsidera ou ignora os preceitos críticos de uma Educação Ambiental.

Considerações finais

A Educação Ambiental Crítica possui uma irrecusável tarefa identitária, ou seja, a de se pautar pelas teorias sociais e educacionais críticas para formulação e efetivação de suas metodologias. Isto a coloca imersa numa complexidade desafiadora. Se os processos de avaliação são sempre pautados pela dificuldade e enormes desafios, isto é aguçado perante os preceitos da Educação Ambiental Crítica. Afinal, os objetivos que postula correlacionam a outras formas – e não a hegemônica – de ensinar e aprender. Sendo assim lhe cabe a coerência de contribuir para a construção de Gestão Escolar adequada aos seus preceitos críticos. Uma Gestão Escolar não crítica não viabilizaria e não corresponde a um processo de Educação Ambiental Crítica escolar. O Projeto Político Pedagógico entendido enquanto processo e meio de aprendizagem social alicerça uma Gestão Escolar Crítica.

Avaliar a efetividade de suas metodologias e ações é crucial para essa vertente de Educação Ambiental. Tão crucial quanto complexa, pois, quanto mais se tornam claros e explícitos seus objetivos, maior a importância de avaliar sua efetividade em processos de aprendizagem. Mesmo não enfrentando de maneira mais efetiva esses dilemas é possível afirmar que encontrará entraves nos sistemas e mecanismos institucionalizados de avaliação. Isto se dá por parte de objetivos e preceitos diferenciados. Nessa característica encontramos seu potencial de contribuir com amplo

debate e efetivação de políticas de avaliação institucional que não sejam centralizadoras e padronizantes.

Referências bibliográficas

- BRUNO, LUCIA, 1993. Poder Político e Sociedade: Qual Sujeito Qual objeto? Disponível in http://www.usp.br/prolam/downloads/nepsi_023ok.pdf
- CARVALHO, Isabel C. de Moura, 2004. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In LAYRARGUES, P.P (org) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA. pp 13-24
- _____, 2004b. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Editora Cortez.
- GADOTTI, MOACIR, 2000. O Projeto Político – Pedagógico na Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Disponível em http://recife.ifpe.edu.br/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf
- GUIMARÃES, Mauro, 2000. *Educação Ambiental. No consenso um embate?* Campinas: Papirus Editora.
- GUIMARÃES, Mauro, 2004. Educação Ambiental Crítica. In LAYRARGUES, P.P (org) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA. pp 24-34.
- _____, 2005. *A Dimensão Ambiental na Educação*. Campinas: Papirus Editora.
- _____, 2006. *Caminhos da Educação Ambiental. Da forma à ação*. Campinas: Editora Papirus.
- GRÜN, Mauro, 2006. *Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária*. Campinas: Papirus.
- HARDT, Michel & NEGRI, Antonio, 2005. *Multidão. Guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- _____, 2004. A produção biopolítica In PARENTE, André. *Tramas da Rede*. Porto Alegre: Editora Sulina. págs 161-173.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier, 2004. (Re) Conhecendo a educação ambiental brasileira. In LAYRARGUES, P.P (org) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA. pp 7-10.

- LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LOUREIRO, Carlos Frederico, 2004. *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Editora Cortez.
- LOUREIRO, Carlos Frederico & LAYRARGUES, Philippe , 2006. Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental. São Paulo: Editora Cortez.
- MAAR, Leo Wolfgang, 2003. Auschwitz e a dialética da cultura e da política. In. PUCCI & LASTÓRIA & COSTA (orgs) *Tecnologia, Cultura e formação*. São Paulo: Cortez.
- _____, 1994. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In PUCCI (org) *Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Editora Vozes. pp 58-102.
- _____, 1994 a . A Indústria (Des)educa(na)cional: Um ensaio de aplicação da Teoria Crítica ao Brasil. In PUCCI (org) *Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Editora Vozes, pp 139-150.
- PUCCI, Bruno, 1994. Teoria Crítica e Educação. In PUCCI (org) *Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Editora Vozes.p 11-58.
- PUCCI, Bruno & LASTÓRIA, Luis Antônio, 2003. *Tecnologia, Cultura e Formação... Ainda Auschwitz*. São Paulo: Editora Cortez.
- REIGOTA, Marcos, 2006. *O que é Educação Ambiental?* São Paulo: Brasiliense
- SATO, Michéle, 2004. *Educação Ambiental*. São Carlos: Editora RIMA.
- SAUVÉ, Lucie, 2005. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In. SATO, Michéle & CARVALHO, Isabel Cristina. *Educação Ambiental: pesquisa e desafios* . Porto Alegre: Artmed. pp 17-44.
- STOPPINO, Mário, 1993. Poder. In. *Dicionário de Política*. Brasília: UNB.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos, 2007. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In. LOUREIRO, C. F (org) *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet. pp 177-222.