

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Gláucia Soares Barbosa

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, UMA POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL: COMO A ESCOLA A ACOLHE?**

Belo Horizonte / MG
2008

Gláucia Soares Barbosa

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, UMA POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL: COMO A ESCOLA A ACOLHE?**

Dissertação apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: D.^a Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

**Belo Horizonte / MG
2008**

Gláucia Soares Barbosa

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL, UMA POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL: COMO A ESCOLA A ACOLHE?**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais

Aprovado em: 27 de junho de 2008

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. D^a. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto –
Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. D^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^o. D^o. Wolney Lobato
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dedico este trabalho a minha mãe, mulher símbolo de coragem e inteligência, que me deixou muitas saudades.

AGRADECIMENTOS

À toda a minha família, meus irmãos queridos, meu pai, minhas avós e demais familiares, que contribuíram com palavras de carinho, incentivos, companheirismo, e que com certeza nas horas de “aperto” estavam sempre de prontidão para me auxiliar;

À todos os meus amigos que me consolaram nas horas de angustias e me animaram nas horas de conquistas. Em especial à Marina, companheira de apartamento em Belo Horizonte e de jornada na pós, por ter dividido alegrias e problemas, e à Narah, amiga de infância e de todas as horas, que sempre me acompanhou em toda a minha trajetória de vida;

Aos queridos amigos do Projovem, que me ajudaram a enxergar os diversos papéis do pedagogo, por toda solicitude prestada nos momentos difíceis e por todas as boas risadas compartilhadas;

À minha orientadora, pela seriedade e competência, paciência e compreensão, por estar presente nos momentos de dúvida, por me dar abertura para caminhar com meus próprios pés no trabalho, mas também por chamar atenção nos momentos de incertezas;

À Banca Examinadora da defesa dessa dissertação, que soube apontar minhas falhas e meus avanços, contribuindo para enriquecer esse trabalho;

À professora Marisa Ribeiro Duarte Teixeira, pela oportunidade de trabalho que me fez crescer como pesquisadora e profissional e também por sua amizade;

Aos funcionários da Faculdade de Educação desta instituição, Rose da secretaria, Tereza da copa do GAME, Marli da biblioteca, Gerson da portaria, agradeço pelos pequenos detalhes, desde uma palavra amiga até as ajudas prestadas com carinho;

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, que me iniciaram em trabalhos de pesquisa e extensão, e despertaram o meu lado investigador e crítico;

Aos novos colegas que fiz nessa caminhada e que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho, Sandra, Arthur e Graça Brito.

À minha mãe, por ter me educado de modo integral e por todo seu amor doado, porque sem ela não teria chegado até aqui;

À todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão desse estudo.

RESUMO

O atual modelo econômico se fundamenta no lucro e na lógica do aumento de produção que precisa ser consumida. Isso remete a uma pressão sobre os recursos naturais, causando degradação ambiental e se refletindo na perda da qualidade de vida, tornando o meio ambiente centro das atenções mundiais. Nessa situação o desenvolvimento sustentável assume papel estratégico, articulando o desenvolvimento das atividades econômicas e sociais com a conservação ambiental. Um importante componente dessa estratégia é a Educação Ambiental – EA, que no Brasil está sendo tratada a partir da criação de Leis Federais, Estaduais e Municipais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Lei nº 9.795 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e os Parâmetros sugeriram o trabalho com o tema transversal meio ambiente no Ensino Fundamental. Diante desse contexto é importante compreender como as políticas de EA estão sendo implementadas nas escolas. Para isso realizou-se uma pesquisa qualitativa, que toma como foco as escolas da rede municipal do Ensino Fundamental de Belo Horizonte, utilizando como instrumento de coleta de dados a observação direta, entrevistas semi-estruturadas e pesquisa documental. Os resultados desse trabalho apontam que as escolas pesquisadas já conseguiram que parte de seus sujeitos tenham um olhar crítico sobre a EA; estão buscando realizar atividades interdisciplinares, coletivas e permanentes; utilizam estratégias para inserção do tema, entre elas o estabelecimento de parcerias; e caminham na busca de solucionar problemas ambientais locais. Infere-se que a proposta da Escola Plural da rede municipal de ensino de Belo Horizonte é um facilitador da inserção do tema na escola por possuir identidades de princípios com a proposta da EA que está presente nas Leis e nas pesquisas brasileiras. Observa-se que o tema ainda não está incorporado na estrutura dos currículos escolares de modo geral, pelo fato deste campo ser recente, sendo orientado por discussões globais que se firmaram somente a partir da década de 1990. Analisa-se que as escolas buscam sensibilizar seus sujeitos para as questões ambientais, mas estes encontram dificuldades para mudar de atitudes ao se depararem com uma realidade que funciona de acordo com os mecanismos do modelo econômico vigente. Por fim infere-se as escolas estão buscando implementar a EA a partir das orientações políticas da área, mas ainda há muito por fazer, cabendo ao Estado redirecionar as ações das instituições de ensino para que as atividades sejam acompanhadas, avaliadas e recebam os devidos recursos para sua execução.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Políticas Educacionais, Currículo.

ABSTRACT

The current economical model is based on profit and on the logic of the production that increases and needs to be consumed. That demand to a pressure on natural resources, what causes environmental degradation and results in loss quality of life, turning the environment a global subject. In that situation the Sustainable Development is an important strategy, gathering the development of economical and social activities with the environmental conservation. An important component of that strategy is the Environmental Education – EE that is being treated in Brazil starting from Laws Federal, State and Municipal and of the National Curriculum Standards. The Law 9.795 instituted the National Politics of EE and the Standards suggested the work with the transversal theme Environment in the fundamental teaching. In the salience of those educational, political and environmental discussions, it is important to understand how the politics of EE are being implemented at schools. A qualitative research is being accomplished taking as focus the schools of the municipal network of Belo Horizonte and the data are collected from direct observation, semistructured interviews and documental research. The results of that work point out that the schools researched have already a part of their actors with a critical opinion about EE; they are looking to accomplish interdisciplinary, collective and permanent activities; they are using strategies to insert the theme, for example the establishment of partnerships; and they are seeking to solve local environmental problems. It is inferred that the proposal of the Plural School of the teaching's municipal network of Belo Horizonte is a facilitator to insert the theme in schools by possessing identities of principals like the proposed by EE that is present in the Laws and in the Brazilian researches. It is observed that the theme is not still incorporated in the structure of the school curriculum in general, being a recent field, guided by global discussions that they were only firm starting from the decade of 1990. It is analyzed that the schools looking to touch their actors with environmental subjects, these actors are having difficulties to change their attitudes in front of the reality that works in agreement with the mechanisms of the economical model. Finally it is inferred the schools are looking to implement EE starting from the political orientations of the area, but there is still a lot to be done, being the responsibility of the State to redirect the actions of teaching institutions so that the activities are accompanied, appraised and receive the due resources for their execution.

Key-words: Environmental Education, Educational Politics, Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 - O CURRÍCULO COMO UM CAMPO DE ESTUDO PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	7
1.1 A Nova Sociologia da Educação.....	8
1.2 Outras contribuições para o campo de estudos curriculares.....	10
1.2.1 Contribuições de Paulo Freire.....	11
1.2.2 Estudos culturais.....	14
1.2.3 Movimentos sociais e multiculturalismo.....	15
1.3 Currículo e relações de poder.....	17
1.3.1 A Ideologia.....	18
1.3.2 Os poderes econômico, político e cultural.....	19
1.3.3 Política cultural e política de representação.....	25
1.4 Reflexões sobre currículo e Educação Ambiental.....	30
2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTÓRIA E POLÍTICA.....	32
2.1 A questão ambiental.....	32
2.2 Educação Ambiental no mundo.....	35
2.3 A trajetória histórica e política no Brasil.....	40
2.3.1 Os primeiros passos.....	40
2.3.2 Evolução da EA de 1991 a 1998.....	42
2.3.3 Evolução da EA de 1999 a 2002.....	44
2.3.4 Evolução da EA a partir de 2003.....	49
3 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRODUÇÕES E SIGNIFICADOS.....	53
3.1 A prática da Educação Ambiental no Brasil: o estado da arte.....	53
3.1.1 As produções acadêmicas.....	53
3.1.2 As produções em eventos.....	60
3.2 Educação Ambiental: um campo em construção.....	68
3.2.1 A educação problematizadora de Paulo Freire.....	68
3.2.2 A pedagogia da complexidade.....	75
3.2.3 A pedagogia ambiental	78
3.2.4 A ecopedagogia.....	81
3.2.5 O desenvolvimento sustentável.....	84
3.3 O que é Educação Ambiental?.....	86
4 – UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	90
4.1 Os procedimentos da pesquisa.....	90
4.2 A escolha das escolas	92
4.3 A seleção dos sujeitos entrevistados.....	93
4.4 Educação em Belo Horizonte: A Escola Plural.....	94
4.5 Educação Ambiental em Minas Gerais e em Belo Horizonte.....	97
4.5.1 As políticas para a educação ambiental.....	97
4.5.2 A rede municipal de Belo Horizonte e organizações que atuam na educação ambiental.....	100

5 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE.....	108
5.1 As escolas.....	108
5.1.1 Escola Municipal da Lagoa.....	108
5.1.2 Escola Municipal do Rio.....	112
5.2 A compreensão da educação ambiental presente nas escolas.....	115
5.2.1 Escola da Lagoa.....	115
5.2.2 Escola do Rio.....	118
5.2.3 Síntese da compreensão dos sujeitos escolares.....	120
6 – AS PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS MUDANÇAS DOS SUJEITOS.....	122
6.1 As práticas de EA realizadas nas escolas.....	122
6.1.1 Escola da Lagoa.....	122
6.1.2 Escola do Rio.....	129
6.1.3 Análise dos caminhos tomados pelas escolas.....	134
6.2 As estratégias das escolas.....	135
6.2.1 Escola da Lagoa.....	135
6.2.2 Escola do Rio.....	138
6.2.3 Síntese das estratégias.....	141
6.3 A Educação Ambiental e a Escola Plural.....	142
6.4 Mudanças de valores e atitudes ambientais na escola e seu entorno.....	144
7 - O COTIDIANO DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS AMBIENTAIS.....	150
7.1 A educação ambiental como um novo tema no currículo escolar.....	151
7.2 O Estado e as relações de poder: implicações para educação ambiental.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
ANEXO I - Roteiro de entrevista para os professores, coordenadores e diretores.....	170
ANEXO II - Roteiro de entrevista para os alunos.....	170
ANEXO III - Roteiro de entrevista para os responsáveis.....	171
ANEXO IV - Roteiro de entrevista dos representantes das entidades que desenvolvem ações de educação ambiental.....	171

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, critérios ditos globais passaram a influenciar as políticas públicas nacionais. Nos países subdesenvolvidos ocorreram problemas inflacionários e de desemprego, acarretados por uma política macroeconômica que intensificou os problemas socioeconômicos e, induziu o processo de deteriorização dos recursos naturais renováveis e não renováveis dos países subdesenvolvidos. Segundo DIAS (2003), o modelo de desenvolvimento econômico vigente se fundamenta no lucro, a qualquer custo, e este está atrelado à lógica do aumento de produção, que precisa ser consumida. O binômio produção-consumo se destaca quando uma maior pressão sobre os recursos naturais vem causando uma grande degradação ambiental. Essa degradação reflete na perda da qualidade de vida resultante de condições inadequadas de moradia, poluição em todas as suas expressões, destruição de habitat naturais e intervenções desastrosas nos mecanismos que sustentam a vida na Terra. A par dos avanços tecnológicos e científicos a humanidade vem experimentando a perda do equilíbrio ambiental, acompanhada da perda de diversidade cultural, violência e injustiça social e econômica, o que tornou o meio ambiente centro das atenções internacionais.

Para enfrentar essa situação, a promoção do desenvolvimento sustentável assume o papel de estratégia para sobrevivência da espécie humana, e se baseia na idéia de buscar compatibilizar as necessidades de desenvolvimento das atividades econômicas e sociais com as necessidades de conservação ambiental. Neste contexto a Educação Ambiental – EA passa a representar um importante componente desta estratégia.

O imenso descaso e degradação da natureza, resultado das atividades do setor produtivo fizeram com que a EA alcançasse internacionalmente maior projeção em período recente, com as várias conferências organizadas pela Organização das Nações Unidas - ONU, refletindo o debate sobre a EA no mundo todo. Um dos eventos de maior destaque foi a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio-92, que ocorreu em 1992 no Brasil, Rio de Janeiro, em que foram debatidas diversas questões ambientais. A Rio-92 foi importante porque nela foram produzidos três documentos que hoje estão entre as principais referências para os que tratam da EA: a Agenda 21, a Carta Brasileira para a Educação Ambiental, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Na Rio-92 concluiu-se que vive-se uma situação sócio-ambiental

insustentável, e esta afirmação foi legada pelos sete países mais ricos que impõem os modelos de desenvolvimento vigentes por meio de diversos processos e instituições (como o Banco Mundial, entre outros) e das suas influências nos sistemas políticos, de educação e informação, em quase todo o mundo.

Observa-se que mesmo antes desse grande evento o Brasil já se preocupava com a questão pois observa-se que na Constituição Estadual de 1989 de Minas Gerais, o Artigo nº 214 diz ser responsabilidade do Estado promover a EA em todos os níveis de ensino e disseminar informações para conscientização sobre a conservação do meio ambiente.

Em 1997 pode-se destacar outra ação que engloba a área da EA: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, sugerem um planejamento curricular comprometido com a cidadania, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e produza uma transformação positiva do sistema educativo. Os PCNs para o Ensino Fundamental incluem temas sociais com a pretensão de integrá-los às áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, recebendo o título de temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação sexual, Trabalho e Consumo. A proposta do tema transversal Meio Ambiente é de que as questões ambientais permeiem os objetivos, conteúdos e orientações didáticas em todas as disciplinas, no período de escolaridade obrigatória.

Essas discussões sobre a EA vieram ganhando força no sistema educacional brasileiro e em 25 de junho de 2002, foi regulamentada a Lei nº 9.795 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. A PNEA institucionaliza a EA, legaliza seus princípios, a transforma em objeto de políticas públicas, além de fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da EA. Segundo esta Lei, a EA é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do ensino, em caráter formal e não-formal. Ressalta, principalmente, o que diz respeito a iniciativas de EA relacionadas direta ou indiretamente com as escolas.

Em 2005 foi publicada a Lei Estadual de Minas Gerais nº 15.441, que dispõe sobre o conceito de EA, seu caráter interdisciplinar, seu desenvolvimento conforme o que consta nos PCNs e prevê a capacitação de professores em caráter formal. No município de Belo Horizonte por sua vez, foi aprovada a Lei nº 5.871 de 1991, que instituiu nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede municipal de educação, a instituição de programas de EA. Todas estas Leis enfatizam a implementação de EA nas escolas municipais.

As políticas e práticas de EA ganharam espaço na década de 1990, sendo que nesta mesma época foram priorizadas políticas para o Ensino Fundamental. O Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, em 1990, que resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa conferência inaugurou a política patrocinada pelo Banco Mundial de priorização sistemática do Ensino Fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino e da defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo como base o fato de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade. A partir desta Conferência houve uma intensa mudança na educação escolar nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, caracterizada por políticas focalizadoras, voltadas para o Ensino Fundamental, selecionando e destinando os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários.

CURY (2002) analisa a Educação Básica no Brasil nos anos posteriores à aprovação da Constituição Federal de 1988 e constata que as políticas educacionais focalizam o Ensino Fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos. Isso assegura a este nível de ensino uma proteção com diversos instrumentos como obrigatoriedade, direito público subjetivo, controle de faltas, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, e a proteção jurídica pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Código Penal. Muitos programas de política educacional nasceram em função dessa prioridade para este nível de ensino, inclusive voltados para EA. Programas como Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola e Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, são direcionados a escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo o primeiro, voltado para formação de professores e o segundo, envolve a comunidade escolar numa proposta de construir um processo permanente de EA nesse ambiente. Isto indica que há um direcionamento bastante positivo da necessidade da presença desse tema neste nível de ensino.

A EA está inserida nas discussões das questões econômicas atuais e no novo paradigma do desenvolvimento sustentável, gerando políticas educativas para este campo, o que interfere em todo o cotidiano escolar, como, por exemplo, na ação docente, na construção do currículo e na gestão escolar. Os saberes escolares, segundo FORQUIN (1992), não incidem unicamente sobre os efeitos sociais das políticas de escolarização, mas dizem respeito também aos processos que se desenrolam no interior dos estabelecimentos e das salas de aulas, à forma das relações sociais que aí se travam, ao conteúdo e o modo de organização dos saberes que aí se transmitem. O cotidiano escolar compreende diversos aspectos envolvidos em relações de poder que compõem a prática pedagógica, o que inclui questões que se

relacionam com a subjetividade, relações e interpretações dos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. O tema meio ambiente está sendo inserido no cotidiano da escola, e ganhou destaque com as Leis Federais, Estaduais e Municipais sobre EA e os PCNs, fazendo surgir compreensões diversas e conflitantes que necessitam ser analisadas, tendo em vista que influenciam as práticas escolares.

As discussões sobre as questões ambientais fizeram com que surgisse um novo campo das ações educativas, que busca integrar o homem, a natureza e o conhecimento, ampliando a preocupação com a conservação do ambiente físico e sua interação com os sistemas socioculturais e socioambientais, fazendo surgir questionamentos sobre as práticas tradicionais que desconsideravam a realidade social concreta na qual a educação acontece. Muitos estudos e atividades vêm sendo realizados com ênfase nessa nova prática pedagógica, como os relacionados às representações que os sujeitos da pesquisa trazem das relações entre ser humano – sociedade – natureza, aos desafios da interdisciplinaridade, a postura de pesquisa e intervenção, formação de professores, conservação do meio ambiente e outros mais. Apesar disso, o tema ainda é recente na literatura educacional fazendo com que a documentação de experiências em EA se encontre em estágio inicial. Dentro dos estudos sobre a inserção da EA nas escolas, é ainda insuficiente a compreensão de como as políticas de EA são implementadas nas escolas públicas.

Entendendo a EA como um espaço de política pública, que tem ganhado lugar de destaque nos documentos oficiais e que tem tido a si atribuída a tarefa de garantir formação para o uso sustentável dos recursos do ambiente, é importante discutir e analisar como tais políticas vêm sendo implementadas nas escolas públicas, em vista que as pesquisas científicas sobre esta temática está se encontram em estágio inicial. Esse é o objetivo desse trabalho, que tem por foco escolas públicas da rede municipal do Ensino Fundamental de Belo Horizonte.

Para buscar a compreensão desse objetivo, este estudo está estruturado em sete capítulos: o primeiro apresenta o currículo como um campo importante para compreensão da dinâmica da escola, e nela a inserção da EA. O currículo é tratado como uma construção social que possui vínculos com o poder. Seu estudo permite entender porque determinado tema ou disciplina se torna escolar e outros não. Essa seleção de conhecimentos considerados legítimos está historicamente comprometida em determinações de poder-saber, implicados na constituição de políticas de identidade e de representação cultural. Procura-se nesse capítulo um embasamento teórico a partir de referenciais acerca da questão das relações de poder embutidas no currículo, o que ajuda a compreender que existem interesses socioeconômicos

sobre a inserção da EA como um conteúdo curricular. A partir desse contexto pode-se perguntar: Qual EA que está sendo inserida na escola? A quem serve essa EA?

O segundo capítulo trata das investigações sobre como o tema está sendo produzido na academia e em eventos, e sobre o significado que os pesquisadores da área dão à EA. A partir desse panorama esta pesquisa toma para si uma concepção de EA, de modo a auxiliar posteriormente na investigação de sua compreensão na visão dos sujeitos escolares. Acredita-se numa educação voltada para a compreensão do meio ambiente em suas múltiplas relações, envolvendo aspectos naturais, socioeconômicos e culturais, proporcionando ao indivíduo o maior número de perspectivas na busca pelo saber. A partir dessa premissa busca-se uma educação comprometida numa mudança de valores e atitudes que se direcionem para a construção de uma melhor qualidade de vida e de um ambiente sustentável.

O capítulo três apresenta a trajetória histórica e política da EA. Inicia as discussões partindo do surgimento da importância das questões ambientais no mundo frente ao modelo de desenvolvimento econômico. Posteriormente analisa-se o aparecimento da EA como um instrumento de mudança no cenário de degradação ambiental. Por fim é realizado um resgate histórico e político sobre a inserção do tema no Brasil. Esse panorama contribui na compreensão da análise da implementação desse campo no espaço escolar.

O capítulo quatro proporciona ao leitor uma compreensão de como a pesquisa foi realizada, tratando dos aspectos metodológicos, assim como sobre a escolha das escolas e dos sujeitos entrevistados. Além disso, apresenta o universo a ser pesquisado, descrevendo o cenário das políticas de EA de Minas Gerais e Belo Horizonte e mostrando como é a educação na rede municipal de Belo Horizonte e como esse setor trabalha com a EA.

No capítulo cinco, primeiramente é realizada uma análise de como são as escolas escolhidas, trazendo informações sobre suas histórias, propostas e projetos. Num segundo momento é feita uma investigação sobre a compreensão acerca da EA dos sujeitos escolares, incluindo professores, alunos, coordenação, direção e responsáveis. Deste modo busca-se apresentar qual a concepção de EA está sendo inserida no ambiente escolar.

O capítulo seis aborda a compreensão que os sujeitos trazem sobre as práticas e estratégias de EA nas escolas, a partir dos princípios contidos na legislação brasileira e na investigação sobre as pesquisas da área. A partir daí é feita uma análise sobre a hipótese da inserção de práticas e estratégias de EA serem facilitadas por possuírem identidades de princípios com a proposta da Escola Plural. Por fim são analisadas as mudanças de valores e atitudes que ocorreram ou não a partir das ações de EA nas instituições, investigando-se problemas internos e externos das escolas e a avaliação que os sujeitos trazem dessas

atividades. Esses exames contribuem para entender as práticas e estratégias de EA que se inserem nas escolas e se esses aspectos estão contribuindo para melhorar a qualidade desses ambientes.

O capítulo sete trata das relações de poder embutidas na inserção das políticas de EA na escola. Num primeiro momento se realiza uma investigação a nível micro, voltando-se para dentro da escola, abordando as disputas de poder na inserção da EA diante das disciplinas já consagradas. Num segundo momento examina-se, a nível macro, as disputas de poder dentro do Estado: de um lado um grupo que defende o modelo de desenvolvimento econômico vigente visando à produtividade e o lucro a qualquer custo e de outro, um grupo que se preocupa com os efeitos desse modelo no ambiente, buscando a EA como um instrumento de mudança para um novo modelo econômico a ser pensado. Nesse sentido formula-se a hipótese de que as escolas formam os sujeitos através da EA, mas estes encontram barreiras para mudanças de atitudes nos efeitos produzidos pela economia vigente.

As considerações finais trazem as idéias e resultados das análises obtidas anteriormente, podendo-se inferir que a pesquisa contribuiu para melhor compreender como as políticas de EA estão sendo inseridas nas escolas municipais do Ensino Fundamental de Belo Horizonte e ainda, realiza-se algumas observações sobre aspectos que podem ser melhorados para que o tema seja inserido no currículo escolar.

1 - O CURRÍCULO COMO UM CAMPO DE ESTUDO PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para entender como os sistemas educativos estão incorporando a educação ambiental - EA em seus espaços, essa pesquisa toma para si o campo curricular como uma área de conhecimento orientadora, pela sua contribuição para se compreender a dinâmica da escola, e nela, a inserção do tema. As experiências educativas corporificadas no currículo possibilitam aos sujeitos verem-se a si mesmos e aos outros de uma maneira bem particular. Portanto, quando se fala em currículo, pode-se entendê-lo como uma rede composta por paisagens políticas, como uma mistura de diversas e diferentes culturas, fazendo emergir uma gama de identidades sociais. Ou seja, o currículo pode ser visto como espaço central tanto para estabilizar velhas identidades como para produzir novas identidades, individuais e sociais.

No currículo existem diversas narrativas que se representam num texto de lei educacional, num discurso de gestor educacional, num desenho de grade curricular, onde se dispõem as disciplinas, num planejamento didático, num roteiro de aula a ser ministrada, numa organização da sala de aula, onde acontece, desde a mais formal até a mais informal das aprendizagens.

Além disso, a compreensão do currículo implica conhecer as relações de poder postas no ambiente escolar, aspecto de extrema relevância para o entendimento da EA como um tema a ser inserido nas escolas. O currículo pode ser considerado como local onde se relacionam saber e poder, representação e domínio, discurso e legitimação. É nesse espaço onde se entrecruzam importantes relações de poder, existindo uma forte relação entre currículo, poder e identidades sociais.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 8)

O cotidiano escolar compreende diversos aspectos que compõe a prática pedagógica, o que inclui questões que se relacionam com a subjetividade, relações de poder e representações dos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. Nesse contexto se insere o meio ambiente que ganhou destaque com as políticas educacionais voltadas para esse campo,

fazendo surgir representações sociais diversas e conflitantes que necessitam ser analisadas, tendo em vista sua influência sobre as práticas escolares.

1.1 A NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Na década de 1960 iniciou-se na Inglaterra, um movimento na busca de orientar uma Nova Sociologia da Educação – NSE. Este novo campo elegeu como principal objeto de estudo o currículo escolar. Buscava compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos escolares e a estrutura de poder do contexto social. O grande marco dessa nova sociologia foi a publicação do livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, que reúne ensaios de Basil Bernstein, Nell Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland, organizado por Michael Young e publicado em 1971. Ela exerceu uma considerável influência nos rumos da sociologia do currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos - EUA.

Antes desse movimento, na Inglaterra, permaneciam as perspectivas tradicionais sobre currículo, referentes à antiga sociologia da educação. Sua tradição era de pesquisa empírica sobre resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, dando maior ênfase ao fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária. A NSE critica essa linha por se concentrar nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos. A antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades.

O currículo tradicional era tomado como dado, o importante era conhecer se as crianças e jovens eram bem sucedidos ou não, nesse currículo. A preocupação antiga era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento. A NSE toma como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, bem como suas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas.

Segundo SILVA (1999) a intenção do *Knowledge and Control* era delinear as bases de uma sociologia do currículo. A NSE critica as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas serem tomadas como dados e naturalizadas pela teoria educacional e pelos educadores. O papel de uma sociologia do currículo era colocar essas categorias em questão, mostrando seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário. A NSE não se preocupa em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento. Também não se preocupa em saber como se aprende e nem em elaborar

propostas alternativas de currículo. Seu programa se centra na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. A NSE busca investigar:

O conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo, como esse tópico e não outro, porque essa forma de organização e não outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo. (SILVA, 1999, p. 67)

A NSE buscava entender as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. As questões principais eram as relações entre currículo e poder, entre organização do conhecimento e a distribuição de poder. Esta estreita relação entre organização curricular e poder é que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança nos princípios de poder.

uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. (...) um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE deveria transferir esses princípios em seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na idéia de 'construção social'. (SILVA, 1999, p. 69)

O prestígio e a influência da NSE diminuíram na década de 1980, cedendo lugar a uma variedade de perspectivas mais ecléticas, que misturavam análises sociológicas com teorizações pedagógicas. Além disso, para SILVA (1999), com as políticas neoliberais o discurso de reforma educacional e democratização da educação transformava-se radicalmente. Apesar da diminuição de sua influência, a idéia inicial da NSE de construção social continuou importante e atual. Ela permanece nos estudos do currículo realizados que se apóiam nos estudos culturais e no pós-estruturalismo.

Até mesmo YOUNG (1989), o principal teórico da NSE, mudava aos poucos suas pretensões sociológicas anteriores e aponta algumas fraquezas da NSE. O autor aponta como uma fraqueza da NSE o desvio de uma perspectiva analítica sobre a prática do currículo para uma espécie de descrição contestatória de como ele realmente era. Esse desvio tratava o currículo como se tivesse somente poder ideológico, sua ênfase estava presa a como ele sustentava a distribuição desigual de recursos. Isto é, o poder cultural do currículo como uma fonte de compreensões reais era negligenciado.

A NSE analisava o currículo como um poder ideológico e não sugeria nenhuma alternativa sobre uma proposta para o campo, ou simplesmente deixava alguma noção de um currículo baseado na experiência. YOUNG (1989, p. 36) aponta as seguintes fraquezas sobre as idéias da NSE:

“(I) Ela carecia de uma análise política do trabalho acadêmico em educação e enfatizava demasiadamente as disputas dentro da disciplina, fracassando assim em criar vínculos com outras pessoas dentro da sociologia da educação ou fora dela.

(II) Ao enfatizar a exclusão acadêmica através do currículo em detrimento de formas externas de seleção social na perpetuação de desigualdades, ela atribuía uma autonomia enganadora aos professores como agentes de mudança curricular e descurava uma análise das conexões entre o caráter de classe do conhecimento curricular e o caráter de classe da seleção educacional.

(III) Ao deixar de fazer uma distinção entre o poder ideológico e o poder cultural dos currículos, ela ficava sem nenhum critério para desenvolver e avaliar alternativas curriculares”.

Para YOUNG (1989) a NSE abordava o problema certo ao buscar questionar a objetividade e autonomia do currículo acadêmico, demonstrando sua natureza social. Porém errou ao ser específica e na forma como conceituava o social. Suas questões surgiram numa época em que a maior igualdade na educação era partilhada entre os países ocidentais. De acordo com YOUNG a NSE questionava se essa igualdade seria alcançada sem se modificar a organização dos conhecimentos no currículo. Isso causou reações políticas pela ameaça que essa idéia representava para o interesse daqueles que queriam manter a exclusão social. Para o autor a NSE tentava deslocar o poder dos *experts* para a comunidade, porém não encontrou apoio popular, por causa de sua linguagem e por falta de estratégia.

1.2 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE ESTUDOS CURRICULARES

A NSE abriu espaço para que vários outros estudos contribuíssem para enriquecer o campo curricular. Existe uma grande distância entre o que a escola e o currículo propõem e a realidade posta diante da diversidade de características culturais existentes, como o surgimento de novos movimentos sociais, identidades culturais subjugadas, lutas contra o patriarcado, conflitos de poderes imperialistas e resistências pós-colonialistas, processo de globalização e disseminação dos novos meios e técnicas de comunicação.

a tendência ideológica na reestruturação da escola e do currículo vai na direção de reforçar valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades

sociais que reafirmam as características mais regressivas da presente ordem social. (SILVA, 1995, p. 185)

Essa ordem social que combina premissas econômicas do neoliberalismo com premissas morais conservadoras utiliza a educação e o currículo para tentar moldar a sociedade baseada em critérios de funcionamento de mercado. Ao introduzir mecanismos de controle e regulação nas instituições educacionais, objetiva produzir resultados educativos que se ajustem às demandas empresariais. Para tal utilizam mecanismos de avaliação e controle que garantam que o produto atenda a tais critérios, garantindo que professores, alunos e pais não se desviem dessa linha.

É importante se ater à compreensão do cenário descrito, com uma visão que evidencie as dinâmicas culturais postas na disputa hegemônica e política. Nessa perspectiva, a sociedade é entendida como atravessada “por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e domínio” (SILVA, 1995). Para desconstruir essas afirmativas o autor destaca a construção de discursos alternativos contando outras histórias, diminuindo a força do caráter universal, inevitável e natural das narrativas dominantes.

A teoria educacional crítica tem questionado e refletido sobre as implicações para o currículo e educação dos novos mapas culturais desenhados com o surgimento de novos movimentos e identidade sociais.

Eles colocam no centro do mapa – educacional e curricular – uma política de identidade. Essa política de identidade centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder através dos discursos e narrativas pelos quais eles são articulados. Essa política pergunta: que autoridade e legitimidade suportam determinada narrativa? Quais grupos e indivíduos ganham com ela? Quais perdem? Que espécie de subjetividade e identidade social é assim produzida? E, de forma relevante para a educação e o currículo: como o conhecimento organizado para ser experienciado nas instituições educacionais está implicado nesse processo? Como o ponto de vista, a perspectiva e as narrativas de grupos subjulgados podem ser introduzidos no currículo? (SILVA, 1995, p.186)

Essas questões trazem uma idéia da importância da discussão sobre a escola e o currículo que leve em consideração a introdução de novos temas curriculares dentro de novos mapas culturais. Sendo assim, serão apresentados alguns estudos que compõem as novas configurações culturais e sociais, que surtem implicações para o currículo: contribuições de Paulo Freire; os estudos culturais; e movimentos sociais e multiculturalismo.

1.2.1 Contribuições de Paulo Freire

Uma importante contribuição para os estudos no campo do currículo é a produção de Paulo Freire. SILVA (1999) analisa suas obras e diz que este autor não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo, mas sua produção muito tem a contribuir para os estudos curriculares. Freire (1970) analisa o currículo existente, argumentando ser abordado por uma educação bancária. Isso significa que tal currículo está baseado numa educação onde o conhecimento é constituído de informações e fatos a serem transferidos do professor para o aluno, como se ele fosse um ato de depósito bancário, que independe das pessoas envolvidas no ato pedagógico.

A alternativa criada por Freire para a educação bancária existente seria uma educação problematizadora. Nessa nova educação, conhecer tem significado diferente, pois o conhecimento é intencionado, dirigido a alguma coisa; o ato de conhecer e aquilo que se conhece são elementos que não se separam, e o conhecimento torna presente o mundo para a consciência. O conhecer concebido pela educação problematizadora de Freire não é um ato isolado, envolve a intercomunicação mediada pelos objetos a serem conhecidos. “É através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico” (SILVA, 1999).

Já na educação bancária o diálogo não é necessário, pois só o educador exerce papel ativo relativo ao conhecimento, sendo a comunicação unilateral. Nessa educação conhecer é uma questão de depósito de informações, sendo o aluno concebido com aquele que tem carência e ignorância daquelas informações. Portanto, o papel do currículo e da pedagogia estaria resumido ao preenchimento dessa carência. Na educação problematizadora, todos os sujeitos da educação estão ativamente envolvidos no processo do conhecimento. “O mundo – objeto a ser conhecido - não é simplesmente comunicado; o ato pedagógico não consiste em simplesmente comunicar o mundo. Em vez disso, educador e educando criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo” (SILVA, 1999).

A partir dessas idéias Freire desenvolve seu método, não se limitando apenas em criticar o currículo da educação bancária, mas fornecendo instruções de como desenvolver um currículo que expresse a educação problematizadora. Para falar de currículo no seu livro *Pedagogia do oprimido*, utiliza conceitos tradicionais, como conteúdos e conteúdos pragmáticos, mas se concentra na forma como esses conteúdos são construídos. Nos programas de educação de adultos essa sustentação seria baseada na própria experiência dos educandos, considerada a fonte primária de busca dos temas geradores. A busca desse

conteúdo deve ser dada naquela realidade que constitui o objeto do conhecimento intersubjetivo.

Segundo SILVA (1999) outra idéia central na obra de Freire é o conceito de cultura, concebida como qualquer criação e produção humana. Nessa concepção não se diferencia cultura erudita e cultura popular, ou alta e baixa cultura. Nem se define cultura por critério estético ou filosófico, não faz sentido falar em cultura, mas sim em culturas. Embora Freire não desenvolva essa noção, ela tem importantes implicações curriculares. O currículo tradicional se baseia numa noção de cultura como o conjunto das obras de excelência produzidas no campo das artes, literatura, música e teatro. A noção de cultura adotada por este autor permite a ele desenvolver uma perspectiva curricular que apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular, contribuindo para o desenvolvimento dos Estudos Culturais. Essa ampliação da concepção permite que a cultura popular também faça parte do currículo.

Freire antecipou a noção de currículo que caracterizaria a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares. Além disso, ele inicia uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo. Tal perspectiva busca problematizar as relações de poder entre os países colonizadores e colonizados. O autor se concentra na perspectiva de grupos dominados da América Latina e nos países que se tornavam independentes do domínio português, antecipando na pedagogia e no currículo aspectos que iriam se tornar centrais na teoria pós-colonialista. Uma de suas idéias pós-colonialista descrita por SILVA (1999) era a posição dos grupos dominantes: “por estarem em posição de dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados, esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter”. Para SILVA (1999), essa dimensão de Freire pode servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que enfrente as condições de dominação atuais.

A pedagogia de Freire foi contestada pela pedagogia crítico-social dos conteúdos desenvolvida por Dermeval Saviani, no início dos anos 80, focalizando questões que contribuem para o campo dos estudos curriculares. Segundo este autor

Uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade. A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. (SILVA, 1999, p. 63)

Saviani (1983) realiza uma crítica às pedagogias liberais e libertadoras por darem ênfase aos métodos de aquisição do conhecimento e não à sua aquisição. Em sua teorização existe uma relação entre conhecimento e poder, porém limitada ao “papel do conhecimento na aquisição e fortalecimento do poder das classes subordinadas” (SILVA, 1999). Ou seja, o autor deixa de apresentar uma conexão intrínseca entre conhecimento e poder, sendo que em teorias pós-estruturalistas mais recentes existe um nexos necessário em entre saber e poder. Embora sua influência tenha diminuído, a teorização de Saviani trouxe importantes contribuições para o campo do currículo.

1.2.2 Estudos culturais

Uma outra perspectiva para o campo do estudo curricular, são os chamados estudos culturais. Por muito tempo os estudos sobre currículo trabalharam com uma concepção conservadora de cultura, vista como algo fixo e o conhecimento visto apenas como informação. Na escola eram ensinados os elementos culturais comuns a todos, falava-se em patrimônio cultural da humanidade e em conhecimentos universais. Essa noção de conhecimento foi sendo desconstruída com os movimentos curriculares críticos, como o da NSE. A partir desses estudos a cultura e o conhecimento passam a ser entendidos como produções nas relações sociais, consideradas hierárquicas e de poder. Não existe uma cultura comum, na verdade, elege-se uma cultura para todos pelos grupos culturais que exercem o poder.

O currículo, nesse sentido, é visto como uma prática cultural; uma prática de produção e veiculação de significados; um espaço de representações dos grupos sociais e culturais. O currículo é feito de culturas, de formas de compreender o mundo social, de produzir e atribuir-lhe sentido. (PARAISO, 2004, p. 57)

Esses estudos mostram as relações de poder postas entre os diversos grupos culturais dentro do currículo. Grupos negligenciados na seleção da cultura do currículo escolar passaram a exigir sua representação nesse espaço. As discussões curriculares tomam para si a questão da cultura hegemônica do currículo e recentemente fala-se em hibridismo no currículo. Segundo PARAISO (2004) hibridismo significa “a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes culturas, nacionalidades, etnias e raças”. Tal concepção contradiz a compreensão das culturas como algo distinto, separadas e sem inter-relações. Sendo assim, o

hibridismo invade o espaço do currículo escolar, pois nesse espaço encontram-se diferentes culturas, que “conectam-se, enfrentam-se e modificam-se”.

Segundo a autora existe uma grande propagação de artefatos culturais que tem influenciado o surgimento de novos objetos de pesquisa dos estudos culturais, “qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre alta e baixa cultura, é objeto importante de análise nesse campo”. Cita como exemplo o currículo em ação nas escolas, os documentos curriculares, livros, jogos eletrônicos, programa de televisão, filmes e etc, como objetos a serem explorados nos estudos culturais.

Para a autora o importante nesse campo é investigar a cultura em suas formas mais minuciosas e suas inter-relações, abordando “o local, o particular, o mundano, o contexto, a política de representação, as diferentes práticas culturais e suas interfaces”. Isso torna os estudos culturais uma importante área para se refletir sobre as políticas e práticas curriculares que assumem a diversidade cultural existente. Esse campo pode trazer contribuições para o currículo ao promover um diálogo entre as diferentes culturas e questionar a produção das diferenças e identidades. A cultura é definida pelos estudos culturais atuais como:

dinâmica e móvel; como formas conflitantes de entender e viver o mundo; como criação, atividade, trabalho. Em síntese a cultura é definida como campo de luta em torno da significação social. Ela assume papel constituidor e não apenas determinado; um papel de produção, e não de produto. (PARAISO, 2004, p. 57)

Hoje são evidentes as relações de poder entre as diferentes culturas e nações, o que torna importante uma construção de um currículo que questione a dominação e a subordinação que existem entre culturas e nações; que investigue as relações de poder que discriminam determinadas culturas em favor de outras, e ainda, que estabeleça atividades que instiguem o questionamento das culturas hegemônicas.

1.2.3 Movimentos sociais e multiculturalismo

Os movimentos sociais são outro campo de estudos curriculares, que trouxeram contribuições para uma visão das múltiplas formas em que a história é construída pelos diferentes grupos sociais e culturais. Com isso, a idéia de sujeito único privilegiado na história foi descartada, ganharam importância outros eixos de movimento da dinâmica social; e as relações de poder entre as diferentes culturas ganharam centralidade. As inter-relações entre essas múltiplas dinâmicas e culturas tem como resultado o sujeito pós-moderno.

Examinar as identidades sociais e culturais resultantes, quais relações de poder estão envolvidas na formação dessas identidades e qual o seu papel na perpetuação ou transformação de relações de poder tornou-se uma tarefa central tanto na teoria social quanto na política. (SILVA, 1995, p. 195)

No centro desses processos estão a educação, a escola e o currículo, que têm cumprido a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas. A escola cumpre a tarefa de homogeneização social e cultural e o currículo, como agente corporificador de valores e conhecimento, tem papel importante nesse processo.

Esse processo de incorporação da cultura pela escola e pelo currículo é visto como uma “socialização forçada numa cultura particular – a dos grupos dominantes – às custas da repressão e da exclusão dos valores e práticas culturais dos grupos assim submetidos” (SILVA, 1995). Nesse contexto surge a idéia de que diversas culturas podem conviver e serem representadas na escola e no currículo, idéia esta denominada multiculturalismo. Considerando as relações de poder postas pelas diferentes e diversas culturas, o multiculturalismo não pode ser diagnosticado como a simples convivência entre culturas diferentes. No jogo social, determinadas culturas foram impostas como mais válidas que outras, apesar de não existir critério para medir que uma seja superior. Portanto a idéia de um multiculturalismo crítico deve considerar as relações de poder.

Essa problematização do multiculturalismo nos leva a repensar questões antigas referentes às relações entre cultura e educação, como por exemplo, pode-se refletir sobre a seguinte pergunta: “socializar as crianças dos grupos dominados em sua cultura não é condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do capital cultural?” (SILVA, 1995).

SILVA (1995) responde dizendo que o multiculturalismo de uma perspectiva crítica alega que existem “pontos de contato entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira” e não um fechamento cultural. Mas esses pontos de contato irão identificar e transformar as relações de poder entre eles. Isso leva a refletir sobre um outro aspecto que responde à pergunta realizada acima: o fato do acesso à cultura dominante levar ao reconhecimento de sua autoridade, reforçando-a nesse processo. O autor afirma que esse resultado pode ser diferente se esse acesso for da cultura dominada, salientando as relações de dominação e subordinação.

Outro aspecto destacado pelo autor sobre o multiculturalismo é sobre a discussão se a educação deve partir da cultura dominada. O meio pedagógico prioriza a introdução da

cultura dominante e desvaloriza a cultura dominada. Na perspectiva do multiculturalismo, não se trata disso e sim, de trabalhar com as culturas dos grupos dominados, expressando formas de organizar a vida social ao lado de outras, igualmente legítimas. O que conta para o autor não é partir da cultura dominada e sim de questioná-la e historicizá-la, assim como deve ser feito com a cultura dominante. Ou seja, a questão não é de superar alguma cultura e sim entender sua história, a fim de revelar as identidades sociais que as produziu e as tornou subordinadas no atual contexto.

1.3 CURRÍCULO E RELAÇÕES DE PODER

A Nova Sociologia da Educação - NSE ao ressaltar a construção social do currículo, abriu espaço para diferentes estudos e muito pôde contribuir para se entender as diferentes formas de tradução das políticas educacionais no cotidiano da escola. Estes estudos procuram mostrar como o conhecimento escolar se estrutura e se organiza de acordo com os interesses daqueles que têm poder na sociedade. Desta forma, diferentes trabalhos demonstram a presença de ideologia nos livros didáticos, no currículo oculto, na introdução de uma nova disciplina, nos projetos de mudança educacional ou no discurso do professor, enquanto outros procuram mostrar a relação entre currículo e controle social, estratificação social ou formação da força de trabalho.

Ao determinar quais os conhecimentos são considerados legítimos no campo curricular, foram traçadas relações entre diversos subsistemas: políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle social, etc. Portanto, o currículo é um campo de atividade para múltiplos agentes que atuam por meio de mecanismos particulares em cada caso. Os setores que atuam na configuração do currículo em geral:

representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de conflito natural, como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam (...) De alguma forma cada um dos subsistemas que intervém na determinação do currículo real tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de determinação recíproca ou hierárquica com outros. (SACRISTÁN, 2000, p. 102)

A educação e o currículo também estão profundamente implicados em relações de poder. Esse aspecto se manifesta em relações em que certos indivíduos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Manifesta-se através de linhas divisórias que separam os

diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado das relações de poder.

O currículo enquanto definição daquilo que conta como conhecimento válido expressa os interesses dos grupos colocados em vantagem em relações de poder, sendo considerado a expressão dessas relações. Por outro lado, esse campo ao expressar essas relações de poder constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as já existentes. Entender que elas atravessam o currículo não significa identificar essas relações, pois não se manifestam de forma tão clara. A partir daí pode-se abrir os seguintes questionamentos: Que forças fazem com que o currículo seja hegemônico e que forças fazem com que ele aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Quais são as relações de classe que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos das dinâmicas educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel como trabalhadores culturais da educação nesse processo?

Essas forças podem ser representadas desde o poder de classes dominantes do Estado até atos cotidianos das escolas e salas de aula. “O currículo como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação de relações de poder” MOREIRA; SILVA (1994).

O currículo é uma construção social que possui vínculos com o poder, envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos e identidades devem fazer parte de sua estrutura. Tais relações de poder serão analisadas a partir dos elementos aos quais estão vinculadas, como a economia, cultura, ideologia, representação, política, e serão discutidas a seguir baseando-se nos trabalhos de MOREIRA; SILVA (1994), APPLE (1989) e COSTA (2005).

1.3.1 A Ideologia

O currículo pode ser analisado como conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, considerando que o mesmo esteja implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade. Esse campo pode ser discutido a partir da esfera da ideologia.

A ideologia foi um dos conceitos centrais que orientava a análise da escolarização na teorização crítica da educação, e na do currículo, em particular. MOREIRA; SILVA (1994) citam Louis Althusser (1983) que afirma que a educação seria um dos principais veículos pelo qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social, de modo a reproduzir a

estrutura social existente. Haveria uma transmissão de visão de mundo diferencial na escola. Os alunos das classes subalternas saíam antes da escola e aprenderiam valores e atitudes próprios de sua classe. Os alunos das classes dominantes iriam até o fim e saíam com uma visão de mundo apropriada à sua classe.

As idéias de Althusser foram importantes na contribuição da teorização crítica da educação, mas já foram criticadas nos anos que se seguiram. Tais críticas surgiram devido a uma parte de seu ensaio poder levar a compreender a ideologia como um conjunto de falsas idéias sobre a sociedade, sem compreender suas conotações políticas. O ensaio de Althusser não se baseava nessa idéia, mas devido ao escasso tratamento dado ao conceito, podia levar a essa compreensão. Não é a falsidade ou verdade das idéias que veiculam a ideologia, que devem caracterizá-la, mas o fato dessas idéias serem interessadas, transmitirem uma visão de mundo de acordo com os interesses dos grupos dominantes.

A ideologia era vista mais como imposição, a partir de cima, de certas idéias sobre o mundo. Essa idéia passou por um refinamento conceitual ampliado para três dimensões: passou a ser vista como algo que não era elaborado de cima para baixo, mas se constrói de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao senso comum; é feita de fragmentos, de diferentes matérias e diferentes conhecimentos, não é uniforme e nem homogênea; não age sem resistências, é interpretada de formas diferentes daquelas intencionadas e dentre essas formas algumas constituem uma resistência.

Outra idéia que se aprimorou é que os mecanismos de transmissão da ideologia foram sendo vistos como mais sutis. Na educação ela era transmitida nos livros didáticos e aulas dadas pelos professores, e era corporificada nas idéias. Por outro lado, passou-se a vê-la como envolvida em práticas materiais, perdendo sua conotação idealista, para ser vista como tendo existência material. Está implícita em rituais, práticas, arranjos espaciais, signos e linguagem.

A ideologia continua central na teorização educacional crítica e em particular na teorização do currículo. Ainda há muito para explorar as formas em que o conhecimento é transformado em currículo produzindo identidades, sendo um processo permeado por questões ideológicas.

1.3.2 Os poderes econômico, político e cultural

O currículo pode ser analisado como parte do aparato educacional situado numa configuração mais ampla de poder econômico, cultural e político. Muitos educadores ao examinarem o sistema educacional e seu funcionamento interno, o consideram como um

campo neutro de conhecimento. Nessa visão os fatos, habilidades e valores selecionados para serem transmitidos são os aspectos que constituem esse campo. Essa posição é fortalecida pela ênfase dada na organização curricular em torno de um conteúdo central que todos devem conhecer, influenciada pelo movimento na Inglaterra na direção de um currículo nacionalmente estabelecido.

Embora o apoio a essa direção venha crescendo, a sociologia do conhecimento escolar indica que esse senso comum a respeito da neutralidade encobre as realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo. Sendo assim questiona-se: quem decidiu que esse grupo de conhecimento é o apropriado? O que define um conhecimento como legítimo enquanto outros não são oficialmente transmitidos? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento estão relacionados às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla?

Todas essas indagações são importantes para compreender a questão do conhecimento escolar apropriado. Como uma produção social, o currículo precisa ser entendido como algo relacional, algo construído a partir das conexões que faz com as configurações de dominação e subordinação, na nação e nas regiões. O currículo não existe como fato isolado, pois:

adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados. (APPLE, 1989, p. 47)

Para compreender como os currículos funcionam e como eles são produzidos a partir de relações de poder, conflitos e acordos é necessário entender o que a escola e a educação fazem. Para tal é difícil separar questões educacionais e questões políticas mais amplas, considerando importante conhecer os conflitos a respeito do conhecimento, dos bens de serviço econômicos e das relações de poder dentro e fora da escola. Para entender essa afirmação é necessário deixar de pensar nas escolas como apenas um espaço de maximizar o rendimento acadêmico dos alunos. É necessário interpretar esse espaço de uma forma mais social, cultural e estrutural. Sendo assim, o que é que a escola faz neste contexto mais amplo? Quem se beneficia? Pensando nesses aspectos sociais, ideológicos e econômicos envolvidos na educação, APPLE (1989) afirma que as escolas se envolvem em três atividades.

A primeira é a de que a escola favorece o processo de acumulação ao contribuir na recriação de uma economia voltada para a desigualdade, através dos processos internos de classificação e seleção dos alunos com base no talento, reproduzindo uma força de trabalho

hierarquicamente organizada. Ou seja, a diferentes grupos de alunos são ensinados diferentes valores e conhecimentos de acordo com sua raça, classe e sexo, favorecendo a economia a ter uma força de trabalho estratificada. Entretanto, é necessário chamar a atenção para o fato de que uma análise relativa à educação baseada somente nas forças de trabalho e econômicas é simplista e mecanicista.

Em segundo lugar, as escolas são agências de legitimação, pertencem a uma estrutura em que grupos sociais adquirem legitimidade e em que as ideologias sociais e culturais são recriadas, mantidas e reelaboradas. Desta forma as escolas se inclinam para a idéia de que o êxito escolar seria meritocrático e assim, exista justiça social e econômica. Contribuem desta maneira para que a sociedade acredite que suas principais instituições são igualitárias em termos de raça, classe e sexo. Porém o que os estudos demonstram é que 20% da população, os mais ricos, obtêm mais vantagens que os 80% mais pobres, destacando que ao levar em conta a política dos regimes direitistas nas sociedades capitalistas, essa distância pode ser ainda maior. Apesar desses dados o papel legitimador da escola não se limita apenas a naturalizar o sistema socioeconômico como aparentemente justo ou a distinguir os grupos uns dos outros. Elas devem também legitimar a si próprias, uma vez que fazem parte do Estado. Ou seja, além da economia, a educação, a burocracia estatal e o governo têm suas necessidades de legitimação; e devem obter consentimento dos governados, especialmente porque o Estado torna-se um espaço de grande conflito. Isso quer dizer que a educação irá se orientar a partir de tendências mais democratizantes que a economia capitalista, o que permite pensar que nem sempre a necessidade de legitimação esteja em sintonia com a economia.

Em terceiro lugar a educação como um todo constitui um conjunto importante de agências de produção. No modelo capitalista, para se produzir, distribuir e consumir, é preciso conhecimento técnico/administrativo, sendo que as escolas e universidades contribuem com a produção desse conhecimento.

Outro papel que esse conhecimento técnico/administrativo exerce na educação seria menos econômico. As escolas vêm se desenvolvendo com forte influência da ideologia tecnicista. Nos Estados Unidos, por exemplo, os principais programas curriculares, pedagógicos e avaliativos são na maioria comportamentais e redutivos em sua orientação.

Ao tentar reduzir todo o conhecimento que é ensinado a comportamentos atomizados, como é freqüentemente o caso hoje, muitas práticas escolares reduzem também a esfera cultural (a esfera do discurso democrático e das compreensões coletivas) à aplicação de regras e procedimentos técnicos. Em essência também nesse caso questões referentes ao 'porque' são transformadas em questões referentes ao 'como'. Quando isso se combina com o fato de que o ensino do

conflito está usualmente ausente do currículo, o debate e a conscientização política e ética são substituídos pelas ideologias instrumentais. Nessas circunstâncias, os papéis ideológicos e econômico das escolas frequentemente se cruzam. (APPLE, 1989, 49)

As escolas são instituições culturais e econômicas, pois o sistema educacional contribui para o processo de produção de conhecimento econômica e ideologicamente útil. Ao definir e legitimar qual o conhecimento será produzido e distribuído nas escolas, em detrimento de outros conhecimentos considerados impróprios, as escolas além de contribuírem para a produção de conhecimento técnico/administrativo, auxiliam na reprodução da cultura e nas formas ideológicas de grupos dominantes.

Segundo APPLE (1989), pesquisas sobre a cultura de jovens da classe trabalhadora afirmam que os estudantes podem recusar os conhecimentos e ideologias dominantes, sendo a escola neste caso, local de produção de práticas culturais alternativas ou de oposição. Tais práticas podem não ser úteis às necessidades de acumulação, legitimação e produção do Estado. Sendo assim, existe uma dinâmica cultural parcialmente autônoma na escola, que não é necessariamente advinda dos resultados do processo de acumulação do capital.

Para se compreender o currículo é preciso entender como o aparato educacional está situado numa configuração mais ampla de poder econômico, cultural e político, investigando o cumprimento de suas diferentes funções na formação social. Os processos de acumulação, legitimação e produção representam pressões estruturais sobre as escolas, embora seja preciso examinar os vários papéis que as escolas exercem, elas podem não levar a termo o que é exigido por essas pressões. Isso pode ser explicado pelo fato dessas três funções poderem ser contraditórias, poderem trabalhar umas contra as outras.

Diante das pressões em geral conflitantes dentro da escola, é de se esperar que o currículo as corporifique. Postas as relações de poder e exigências contraditórias situa-se nesse interior a própria cultura oficial da escola. Somente uma parte de um universo de conhecimento é reconhecida como oficial, digna de ser transmitida. Os conteúdos somados a forma como o currículo se organiza são uma construção ideológica. Em ambas o controle cultural tem importante papel. A seleção dos conteúdos e da forma curricular constitui-se muitas vezes no processo em que o sistema educacional tenta resolver os problemas causados por seus papéis contraditórios, portanto o currículo corporificará tendências contraditórias.

Em países com forte tradição de cultura de elite, a forma e conteúdo curricular dominantes terão importantes elementos dessas tradições. Porém, coexistem com a cultura emergente das tendências modernizantes. O equilíbrio do poder cultural e econômico definirá

se as tendências dominantes fornecerão as linhas principais do que será considerado legítimo, liderando o estilo e o conteúdo da cultura.

Os padrões de cultura legítimos foram estabelecidos em torno das formas culturais residuais das classes dominantes, mesmo assim existe uma luta constante entre a elite tradicional e grupos que estão conseguindo ter alguma influência sobre tais padrões, o que mostra que existem grandes tensões. Por exemplo, na França, aqueles que conseguem chegar até as escolas superiores de maior prestígio possuem tanto o capital cultural residual quanto o emergente. O sucesso desses alunos se explica em parte pela corrida acadêmica e a trajetória desses estudantes. Muitos deles obtêm sucesso nessas escolas devido a sua história familiar, pois já possuem os estilos e hábitos corporificados nas tradições das culturas de elite.

Tais formas culturais pressupõem condições econômicas e sociais que estão vinculadas ao sistema de disposição, chamado de *habitus*, característicos das diferentes classes. Dessa maneira a forma e o conteúdo cultural podem indicar classe social. A legitimidade desse sistema cultural, ao ser incorporado ao currículo oficial centralizado, faz com que os valores e hábitos das pessoas indiquem sua classe social, tornando a escola uma escola de classe.

A situação envolve mais disputa de poder naqueles países em que as autoridades centrais possuem menos controle sobre o currículo. APPLE (1989) cita o exemplo dos Estados Unidos, em que o currículo é definido pelo livro didático. Existem várias forças disputando o poder em torno de qual conhecimento será selecionado para estar nesses livros. Forças como o mercado capitalista de publicações de livros, as decisões políticas e educacionais de aprovação dos livros tomados pelos distritos escolares e a pressão de grupos sociais de influência, o que contribui para que cada distrito escolar desenvolva seu próprio programa curricular. Desta maneira, o currículo dessa nação é definido pelas formas como os estados particulares lidam com suas próprias crises, assim como a forma como as escolas respondem a essa necessidade de acumulação, legitimação e produção.

As conexões e disputas de poder entre educação, Estado, culturas populares e elite que irão orientar o que seja conhecimento legítimo e o que seja currículo. As formas pelas quais o currículo responde a crise atual e os interesses que orientam a sua resposta dependem também das relações de poder entre os grupos em conflitos, seja dentro do Estado, seja em relação às políticas articuladas pelo Estado.

As instituições políticas e culturais têm suas próprias necessidades internas, sendo que as classes dentro do aparato cultural não são as mesmas que controlam o aparato econômico. Ambas seguem necessidades dentro da dinâmica econômica, mas possuem uma autonomia relativa. Com isso os grupos dominantes não conseguem impor seus interesses facilmente

sobre o currículo, pois as frações de classes dentro das instituições culturais do Estado e dentro do Estado em geral possuem seus próprios interesses, que podem ou não ser coerentes com os do grupo dominante, gerando conflitos. O resultado desses conflitos irá moldar o currículo juntamente com os interesses de grupos poderosos e classes populares, que também poderão ansiar por aquele que atenda suas tradições políticas e culturais. Assim, esse campo pode ser o resultado de acordos nos quais as classes sociais podem estar numa relação contraditória.

Observa-se também que existe uma alteração da forma do currículo que se direciona para a tecnificação das políticas e das práticas pedagógicas, onde o ensino e a avaliação são baseados na competência:

Em parte como resposta a crise que se percebe na educação, na economia, nas relações de autoridade e na legitimidade da política do Estado, o currículo é usualmente organizado em torno de princípios e procedimentos de eficiência, de consideração de custos, de prestação de contas, de objetivos comportamentais, de testes padronizados, e da retórica da individualização. (APPLE, 1989, p. 53)

Essa mudança está vinculada também com a preocupação sobre a relação entre educação e indústria, o ensino obrigatório de habilidades básicas, os critérios acadêmicos e o controle centralizado sobre o currículo. Isso não significa apenas uma imposição dos grupos dominantes, mas o resultado de um nexos complexo de conflitos e compromissos de classe.

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, por exemplo, os estratos da classe média têm se unido dando ênfase na produção de um conhecimento economicamente útil, num currículo relacionado às necessidades econômicas, enfim, numa educação que garanta emprego. As novas classes introduzidas nessa aliança são aquelas que dependem da especialização técnica para seus próprios empregos. Suas oportunidades de mobilidade social ascendente dependem de quais conhecimentos estão sendo introduzindo na educação. O movimento social das classes trabalhadoras e das minorias tem conseguido um relativo sucesso em ter seu conhecimento legitimado nos currículos pelo fato deste ser resultado de pressões conflitantes sobre o sistema educacional.

Numa crise econômica e educacional, onde os recursos para a educação são escassos e ela tem que levar em conta as necessidades do capital e dos grupos de elite, será crescente o poder de uma aliança entre grupos populistas, empresariado e segmentos da nova classe média, manifestando esse poder na corporificação do currículo. Desta maneira a seleção do conhecimento é criada a partir de uma rede de forças onde formas culturais de frações da classe média e frações modernizantes do capital enfatizam a racionalidade burocrática, a

técnica e a eficiência. Tal acordo concede à escola a escolha de um currículo que auxilie no processo de acumulação, para legitimar tanto a economia quanto a si própria, e auxilie a produção de conhecimento útil, frente a outros grupos que não os economicamente poderosos.

Tal acordo não duraria muito tempo em países de bases instáveis. Dois grupos desse acerto não permaneceriam por muito tempo juntos, considerando as realidades ideológicas e econômicas: a nova direita e as forças do capital. O capitalismo necessita substituir valores tradicionais por mercadorias, e subverte os conhecimentos considerados legítimos do programa educacional da nova direita. Isso torna difícil à cultura emergente do capitalismo continuar enfatizando a cultura residual da nova direita. Assim, novos conflitos culturais e políticos despontarão no acordo atual sugerindo mais conflitos e mudanças curriculares.

O currículo não se sustenta sozinho, mas é o produto social de forças conflitantes que o Estado é pressionado a exercer, funções que se tornam ainda mais contraditórias em épocas de crise de acumulação e de legitimação; tensões entre formas e grupos culturais residuais e emergentes; o processo de conflito e compromisso de classe que acaba resultando na formação de um acordo temporário a respeito da política pedagógica e curricular; e a importância dos múltiplos conjuntos de relações de poder. (APPLE, 1989, p. 55)

1.3.3 Política cultural e política de representação

Analisa-se aqui, a política cultural e de representação a partir de diversos elementos que estão em jogo no currículo escolar, implicados em relações de poder.

Analiso as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. (COSTA, 2005, p. 38)

Para tal análise, inicialmente serão abordados as concepções de cultura, representação, poder e currículo. A cultura aqui descrita não é aquela definida como um suposto conhecimento universal, patrimônio da humanidade, uma humanidade branca, letrada, de formação judaico-cristã, européia e colonizadora, que produziu esses saberes como uma verdade universal. A cultura então seria o conjunto dos traços característicos de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, que compreendem aspectos cotidianos. Tais características “se tornam correspondentes a um determinado grupo ou sociedade segundo um regime discursivo que estabelece tal relação de uma forma mais ou menos arbitrária”

(COSTA, 2005). A cultura também pode ser considerada um bem simbólico que precede os homens, os instituem e os ultrapassam.

A representação é aqui considerada como um processo de produção de significados pelos discursos, ou seja, são noções estabelecidas no discurso que geram significados seguindo critérios de validade e legitimidade determinados por relações de poder. Assim as representações não são algo fixo, elas estão sempre em mudança. Descarta-se a noção de representação como o reflexo do real, que corresponde a algo realmente existente.

A concepção de poder é de extrema importância para o exame da relação entre currículo e política cultural. Esse aspecto é considerado como algo disseminado, circulante, relativo e produtivo. Possui um sentido não inocente ao reconhecer que existe “um jogo de correlações de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas realidades” (COSTA, 2005).

O currículo é considerado não apenas como um conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos que compõem a escola, mas também um conjunto de saberes normatizados que funcionam regidos por uma ordem estabelecida num campo de lutas de poder, e onde se seleciona e transmite representações e significados diversos.

Para MOREIRA; SILVA (1994) o currículo é uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Na tradição crítica da educação o currículo está profundamente envolvido com uma política cultural, o que significa que é tanto um campo de produção ativa dessa esfera, quanto campo contestado. A educação e o currículo são partes integrantes de um processo de produção de sentidos, de significações e de sujeitos.

O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27)

Na concepção crítica a cultura é vista como um campo de lutas, como um terreno em que diferentes concepções de vida social se enfrentam, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. A idéia dessa abordagem não se separa da de grupos e classes sociais. O currículo educacional é o local de manifestação desses grupos.

“O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, com um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (Bourdieu, 1979). Aquilo que na sociedade é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui

como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27)

Nessa perspectiva, o currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se produzirá cultura. É “um terreno de produção e de política cultural, no qual materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” MOREIRA; SILVA (1994).

No currículo circulam diversos discursos que formam uma política de representação. Quando se descreve algo em um discurso, tem-se a linguagem produzindo uma realidade, estabelecendo algo como existente de tal forma. Quem tem o poder de discursar sobre o outro dizendo como está constituído é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade, comandando a representação. Ou seja, não existe uma representação de uma realidade verdadeira, pois os dizeres sobre a verdade são construídos discursivamente de acordo com as relações de poder.

Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõe a estes seus significados sobre outros grupo. (COSTA, 2005, p. 43).

Tal disputa por narrar o outro, ou seja, essa política de representação é a forma em que se produzem os saberes que fomos ensinados a entender como verdadeiros. Estão eles dispersos nos currículos, livros didáticos, cartilhas, normas escolares, literatura, artes, inclusive nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e outros dispositivos culturais. Esses saberes são práticas que regulam e são reguladas, que produzem e são produzidas. Destaca-se a necessidade de compreender que todas as identidades são inventadas, socialmente construídas, pois as identidades não possuem uma essência e o seu acesso é mediado pelo discurso. Mas um grupo de sujeitos pode reivindicar suas falas para descrever a si mesmos, para contarem suas narrativas que os definem como sujeitos de sua história. Da mesma maneira, esse será um processo de subjetivação.

As narrativas são práticas que modelam a realidade. Os discursos instituem sentido, “hierarquizam e articulam relações específicas. São tecnologias sociais que respondem a uma vontade de saber inseparável da vontade de poder” (COSTA, 2005). O olhar que produz identidades é guiado pelo desejo de conhecer, resultando na significação dos objetos. O

processo de significação é um processo social do conhecimento. Sendo assim, os saberes são mediados pela linguagem, que não é neutra. Está mergulhada em relações de poder e seus recursos expressivos possuem história.

O currículo é um espaço onde circulam diversas narrativas e se produzem subjetividades, é um lugar privilegiado do processo de socialização controlada. Cabe a escola dispor de uma competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade. Segundo COSTA (2005), “mesmo nas narrativas que se intitulam emancipatórias anunciam a centralidade da escola na tarefa de produzir subjetividades adequadas ao que tais projetos consideram desejável”, mostrando uma forma muito particular de emancipação, como se fosse dirigida.

Para COSTA (2005), governo seria definir e estruturar o campo de ação dos outros. Afirma que as teorias de currículo são uma espécie de tecnologia de governo que trata de aspectos importantes: como os indivíduos são (psicologia, sociologia), como deveriam ser (projetos político-filosóficos) e quais saberes são adequados para produzi-los (Teoria do Currículo). Mesmo nas teorias críticas do currículo existia a preocupação com a prescrição de um dever ser auto-referenciado, isto é, os indivíduos emancipados deveriam ser exatamente como as teorias imaginavam.

A educação para o governo levada a efeito pelo currículo comporta dois complexos tecnológicos, identificados por Foucault como ‘as tecnologias de dominação’, que pretendem conhecer os indivíduos para governá-los (controle externo), e as ‘tecnologias do eu’, nas quais a prática do autoconhecimento habilita a governar-se (autocontrole). (COSTA, 2005, p. 52)

Desse modo o currículo é produtivo, pois não perpassa apenas o campo das narrativas sobre o dever ser, ele o faz. Ele orienta condutas de forma disciplinar, o que diz respeito à disciplinaridade e disciplinamento. Ou seja, quando o currículo narra algo ou alguém, ele está nomeando, regulando, coordenando.

Uma forma de governo pode ser explicada quando se descreve o outro como carente e então suprir o que lhe falta. Tal afirmativa mostra como que para pessoas oprimidas e exploradas é dada “uma carência cujo suprimento passa a depender de ensinamentos que serão o instrumento de sua regulação” (COSTA, 2005).

As tecnologias sociais têm a função de regular a fixação das identidades, e definir os lugares sociais. As disciplinas do currículo cumprem esse papel ao nomear, classificar, hierarquizar e posicionar, mas ao produzirem identidades apresentam resultados diferentes.

Na política cultural uma grande diferença pode ser notada quando se fortalece uma posição superior e uma inferior, e é aí que a desigualdade é produzida e justificada.

O currículo escolar pode ser comparado a um texto que nos conta várias histórias sobre indivíduos, grupos, culturas, sociedades; histórias que descrevem como as coisas são ou como deveriam ser. O ponto comum entre elas é uma vontade de saber inseparável de uma vontade de poder.

Na política cultural, essas representações construídas pelos discursos vão posicionando os indivíduos numa certa geografia e economia do poder cujo objetivo é o governo, a regulação social. Contudo, como nos alertou SAID (1995), parece que entre os meandros das histórias para dominar sempre se cria um espaço para algum tipo de escape, eliminado por histórias de contestação e emancipação. Na esmagadora maioria dos casos, prossegue ele, a experiência histórica de resistência e insubordinação preponderou, inventando novos caminhos para narrativas de igualdade e solidariedade humana. (COSTA, 2005, p. 61)

A partir das discussões sobre política cultural e política de representação, pode-se argumentar sobre a possibilidade de que grupos excluídos e dominados podem ter de usar a mesma estratégia que grupos hegemônicos possuem de discursar para justificar as falhas e redirecionar políticas. “Os discursos edificadas sobre a lógica da carência e da defasagem poderiam ser colocados face a face com as narrativas sobre opressão e as lutas das identidades colonizadas, subjugadas e silenciadas” (COSTA, 2005).

Tais narrativas de representações socialmente construídas, não-fixas e históricas, dos grupos silenciados, poderiam penetrar nos currículos escolares e contar seus relatos sobre a experiência da opressão e sonhos de luta por igualdade, no lugar da narrativa do ponto de vista dos grupos hegemônicos. Esses relatos podem auxiliar na compreensão de que grupos marcados pela privação material e subordinação simbólica, não são indivíduos sem história, preguiçosos, incapazes e amorfos. Isso ajuda a entender que a cultura da pobreza não é uma cultura da carência e supõe um sistema diferente de viver e pensar.

O que tem ocorrido é a presença das identidades de grupos hegemônicos no currículo das escolas públicas das classes populares, distanciando suas origens familiares e culturais, prejudicando a afirmação de suas identidades, o que causa um processo de homogeneização e simplificação, que impossibilita pensar alternativas pra a dominação, desigualdade e exclusão.

Segundo COSTA (2005), os discursos oficiais da educação na atualidade fortalecem uma conexão educacional com o mercado, fazendo com que a igualdade seja pensada sobre a hipótese de que os outros têm o direito de querer o que eu quero, de possuir o que eu possuo,

de fazer o que eu falo de aspirar aquilo a que eu aspiro, e é típica da cultura ocidental eurocêntrica, que institui padrões, governa desejos e sonhos e se considera superior.

A autora chama de movimentos sociais uma forma de contestação dessa cultura “superior”, que inventou a globalização como uma estratégia de dominação, cuja idéia central se resume na frase “seja idêntico a nós ou você não existe”. Então, para existir sem ser idêntico é preciso narrar histórias que falem das diferenças, que descrevam várias posições espaço-temporais de indivíduos, praticando uma política cultural da representação. E a proposta da autora é a de inserir tais relatos nos currículos de modo que produzam seus efeitos.

As culturas são singulares e então, parece impossível falar de uma cultura a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, sem imposição de sentidos. Questiona-se se seria exequível um projeto que aspire ao diálogo entre culturas diferentes; se culturas diferentes podem dialogar entre si; se é possível conceber projetos coletivos que preservem as diferenças. Tais questões remetem os educadores a pensarem sobre a política cultural de modo a constituir uma sociedade mais justa e menos excludente, introduzindo as diferentes culturas nas identidades que circulam e são produzidas no currículo.

1.4 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O currículo como uma construção social que possui vínculos com o poder, mostra porque determinados conhecimentos se tornam escolares e outros não, devido a interesses na sociedade. Há interesses socioeconômicos que almejam a inserção da educação ambiental - EA como um conteúdo do currículo, a partir de alguns indicadores: a institucionalização da EA nos ministérios da Educação e do Meio Ambiente e sua distribuição em setores estaduais e municipais em todo o país; a oferta da EA na educação básica em lei nacional e sua disseminação em leis estaduais e municipais; a introdução do meio ambiente como um tema transversal sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; e a implementação de programas nacionais de EA.

A relação do homem com o ambiente está ligada aos valores que uma sociedade institui como dominantes através do processo histórico. Trata-se dos valores que regem o agir humano em sua relação com o ambiente. A apropriação desses valores no campo da EA pode ser representada pelo currículo, segundo GAZZINELLI (2002, p. 175)

Um dos domínios particulares de apropriação e reconstrução de valores, de confronto entre ações e conhecimentos, práticas e representações, no campo ambiental, pode ser o currículo concebido como processo social no qual interagem diferentes referenciais de leitura da realidade e diferentes sujeitos. Tal noção de currículo tem sua origem no conjunto de pressupostos da Nova Sociologia do Currículo, devido a ênfase nos conteúdos de ensino, nos seus processos de seleção, estruturação, circulação e legitimação (Forquin, 1993). Reflete um deslocamento de perspectiva dos níveis de análise sociológica do espaço macro, da relação com a sociedade em direção ao espaço micro, dos estabelecimentos de ensino, da sala de aula e das interações sociais que aí tem lugar.

A análise do currículo, na perspectiva da sociologia da educação, o mostra como um espaço de investigação para se compreender a implementação da EA nas escolas. O cotidiano escolar está historicamente comprometido em determinações de poder-saber, implicado na constituição de políticas de identidade e de representação cultural. Dessa vinculação entre escola e EA, currículo, relações de poder e representação, pode-se formular algumas questões que serão discutidas posteriormente: Qual a EA está sendo corporificada no currículo escolar? A quem serve essa EA? Existe algum diálogo sobre as diferentes concepções de EA para conceber um projeto coletivo desse tema nas escolas?

2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTÓRIA E POLÍTICA

Analisa-se aqui o contexto socioeconômico global que envolve as questões ambientais e como essas discussões vieram ganhando um enfoque educativo. Posteriormente são analisadas as questões da Educação Ambiental - EA no contexto brasileiro, assim como as políticas para essa área foram sendo instituídas no país. A busca da compreensão sobre o legado das políticas de EA pode trazer valiosas contribuições na análise de sua implementação no espaço escolar.

2.1 A QUESTÃO AMBIENTAL

Ensinem as suas crianças o que ensinamos às nossas, que a Terra é a nossa mãe. Tudo o que acontecer à Terra acontecerá aos filhos da Terra. Se os homens cospem no solo, estão cuspidos em si mesmos.

Isto sabemos: a Terra não pertence ao homem; o homem pertence a Terra. Isto sabemos: todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família. Há uma ligação em tudo.

O que ocorre com a terra recairá sobre os filhos da terra. O homem não teceu o tecido da vida: ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido fará a si mesmo. (BRASIL,1998, p. 105)

Este é um trecho de uma carta escrita por um índio, em 1854, em Seattle, Estados Unidos, respondendo a uma tentativa do governo americano de comprar suas terras. O manifesto do chefe indígena escrito há mais de um século atrás, já expressava idéias que hoje estão na pauta das grandes conferências e discussões das questões ambientais. Esta carta virou uma espécie de bandeira ecológica, reproduzida nesses debates.

Há cinco milhões de anos os primeiros seres humanos tinham que saber relacionar-se com a natureza para sua sobrevivência. Era preciso conhecer o ambiente para se proteger e aproveitar suas riquezas. Enfrentavam desafios onde a natureza era mais poderosa que os homens. Saltando os anos, as relações do homem com o ambiente foram se transformando. A urbanização trouxe uma mudança de percepção das pessoas onde a natureza passou a ser vista como algo separado e inferior à sociedade humana.

Visualize uma criança que nasceu e sempre viveu em situação confortável, numa grande cidade. Para ela, o abrigo está nas casas; os alimentos e outros produtos vitais para a sobrevivência vêm das lojas; a água lhe chega, já tratada, pelas torneiras; o lixo deve ser recolhido para ser levado aonde os olhos não vêem; água

usada vira esgoto que se vai por um cano para dentro do solo, e a maior parte do solo foi recoberto por asfalto ou cimento, evitando a 'sujeira'. (BRASIL, 1998, 98).

Além dessa visão da natureza como algo distante, nem todas as pessoas que vivem nas cidades desfrutam dessa situação confortável da criança descrita acima. Segundo DIAS (2003), o atual modelo de desenvolvimento econômico insustentável aumenta as dificuldades no meio rural, fazendo com que as famílias migrem para as cidades. As cidades não comportam esse concentrado cada vez maior de habitantes, ocorrendo uma sobrecarga dos serviços públicos nas áreas de segurança, lazer, educação, saúde e proteção ambiental. Disso, decorre a poluição, o desemprego, a violência, o aumento de doenças, o estresse, fazendo com que haja perda da qualidade de vida. O mesmo autor expõe ainda a idéia de que o homem tem usado a natureza como um grande “supermercado” gratuito, com reposição infinita de estoque. Os recursos naturais são utilizados sem critérios e a produção gerada precisa ser consumida. O consumo desse “supermercado” gera a degradação ambiental afetando toda a vida no planeta. Esse modelo econômico insustentável favorece a desigualdade, onde alguns consomem demais e outros são excluídos. O sistema econômico lucra ao financiar a produção e posteriormente ao financiar programas de recuperação ambiental. A mídia ganha primeiramente ao incentivar o consumo dessa super produção e depois ao divulgar os desastres sócio-ambientais, como se uma coisa não estivesse relacionada a outra.

Tal modelo de desenvolvimento foi iniciado a partir da Revolução Industrial no final do século XVIII, gerando um significativo aumento no processo de destruição da natureza. Esse processo provocou, mais recentemente, a organização de uma parcela da sociedade em torno da conservação da natureza, moldando o movimento ambientalista. Na década de 1970, houve um fortalecimento dos movimentos em defesa do meio ambiente em todo mundo, o que culminou com a realização de encontros internacionais, intergovernamentais e interinstitucionais.

Desde meados do século XX os desastres ambientais vieram se tornando alarmantes, alvos de uma preocupação internacional. Um dos desastres de maior impacto ocorreu na Inglaterra, em 1952, em que a morte de 1.600 pessoas foi provocada pelo ar densamente poluído de Londres, desencadeando o processo de sensibilização sobre a qualidade ambiental do país. Outra grande catástrofe ocorreu em 1953, em que a cidade de Minamata, Japão, sofreu com as conseqüências da poluição industrial por mercúrio, onde milhares de pessoas tiveram problemas neurológicos e de mutações genéticas. Tais desastres provocaram discussões sobre as questões ambientais em vários países, fortalecendo o movimento

ambientalista nos Estados Unidos a partir da década de 1960. Neste país foi feita uma reforma do ensino de ciências, que introduziu a temática ambiental nas escolas, ainda que de forma reduzida à ecologia, sem relacionar às questões sociais, econômicas, culturais e políticas.

Nos decorrer da Guerra Fria os países líderes aumentavam a produção bélica, inclusive o armamento nuclear. Além disso, na busca por avanços tecnológicos as empresas readaptaram descobertas da Guerra para o uso civil, como por exemplo, o veneno DDT, que se mostrava, a priori, útil na agricultura. O uso do DDT contaminou os Grandes Lagos dos Estados Unidos, prejudicando a vida aquática e matando as aves que se alimentavam dos peixes que ali viviam. Provocou também a mutação dos insetos, que se tornaram resistentes ao produto, obrigando os agricultores a intensificar a aplicação. Este veneno teria efeito cumulativo no organismo dos animais, concentrando seu poder mortal. O DDT permanece ativo por muitas décadas no solo, com risco de contaminação de alimentos produzidos para a população humana. Atualmente, sua utilização está proibida.

Nesta época a mídia divulgava reportagens dramáticas a respeito dos crescentes níveis de poluição atmosférica, rios envenenados por despejos industriais, perda de cobertura vegetal da Terra ocasionando erosão, perda de fertilidade do solo, assoreamento dos rios, inundações e pressões crescentes sobre a biodiversidade. Em 1962, a jornalista americana Rachel Carson publicou o livro *Primavera Silenciosa*, que descrevia o imenso descuido e irresponsabilidade com que o setor produtivo degradava a natureza sem se preocupar com as conseqüências de suas ações. Este livro teve uma grande repercussão e provocou uma inquietação internacional.

Em 1968 foi criado o Clube de Roma, por um grupo de trinta especialistas de diversas áreas que tinha como objetivo promover a discussão atual e futura da crise ambiental, caso não houvesse modificações nos modelos de desenvolvimento adotados. Este grupo publicou em 1972, o relatório *Os limites do crescimento* que iniciava a busca de modelos de análise ambiental global e alertava a humanidade sobre a questão.

Um recente e importante acontecimento sobre as questões ambientais foi a realização do Protocolo de Kyoto. Tal tratado foi conseqüência de uma série de eventos que culminou com a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança climática - CQNUMC, em 1992, Rio de Janeiro, Brasil. O acordo foi negociado em Kyoto, Japão, em 1997, aberto para assinaturas em março de 1998 e ratificado em 2005. O protocolo é um tratado internacional que objetiva combater a emissão de gases responsáveis pelo aquecimento global. Nele está previsto que os países membros reduzam suas emissões de gases causadores do efeito estufa até 5% abaixo do nível registrado em 1990, no período de 2008 a 2012.

No total foram 172 países que assinaram e ratificaram o protocolo. Apenas 23 países não assinaram, entre eles se encontra os EUA, alegando que os compromissos exigidos pelo tratado afetariam a economia americana. Vale destacar que na década de 1990 os EUA eram responsáveis por 36,1% das emissões globais desses gases-estufa.

A partir de todo esse contexto que engloba desastres ecológicos e movimentos em defesa do meio ambiente, diversos eventos foram e estão sendo realizados no mundo todo para discutir as questões ambientais, como por exemplo, as conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas - ONU.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNDO

A questão ambiental é um dos temas considerados nos tratados internacionais promovidos por agências intergovernamentais, como as que integram a ONU. Para modificar o processo de destruição da natureza, bem como sua utilização com responsabilidade, uma estratégia considerada importante nas discussões desses eventos, foi a educação.

O termo EA apareceu pela primeira vez em 1965, durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. Nela foi discutido que a EA deveria se tornar uma parte essencial da educação de toda a sociedade, sendo voltada para a conservação da natureza.

Em 1968, foi criado na Inglaterra o Conselho para Educação Ambiental, reunindo organizações voltadas para meio ambiente e educação. Além disso, mais de seis países europeus emitiram deliberações para introduzir a EA no currículo escolar. Assim, o debate sobre as questões socioambientais veio ganhando força nos diversos eventos que formariam a sua história.

A EA aparece novamente em 1972, quando foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Conferência de Estocolmo), que se tornou um marco histórico para a busca das soluções dos problemas ambientais. Foram reunidos representantes de 113 países, inclusive o Brasil, para discutir a necessidade de se realizar tanto mudanças nos modelos de desenvolvimento, quanto nos hábitos e comportamentos da sociedade, onde a educação exerceria um papel importante. Foi considerado que o modelo de educação em vigor não seria capaz de promover estas mudanças, sendo sugerida a EA como um novo processo educacional capaz de realizar tal tarefa. Nesta Conferência criou-se o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA e os 113 países assinaram a Declaração da ONU sobre o Ambiente Humano, cujo artigo 19 diz ser indispensável um trabalho de educação em

questões ambientais com crianças, jovens e adultos, se atendo aos setores menos privilegiados, levando-os a uma conduta responsável, buscando a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana.

Em 1975, ocorreu em Belgrado o Encontro Internacional de EA, reunindo especialistas de 65 países, em que foram formulados os primeiros princípios orientadores para um programa internacional de EA - PIEA. Nesse encontro foi definido que a EA deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. No evento foi gerada a Carta de Belgrado, em que estava expressa a necessidade de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, fome, analfabetismo, poluição, dominação e exploração humana. A carta dizia que os recursos naturais do mundo deveriam ser utilizados de modo que beneficiasse toda a humanidade e proporcionasse a todos uma melhoria na qualidade de vida.

Outro grande marco na história da EA foi a Conferência de Tibilisi, em 1977, pois a partir dela foram estabelecidas definições, objetivos, princípios e estratégias para essa área. A discussão de um norte do que seria EA era importante, porque havia várias abordagens sobre o campo, defendiam-se vários conceitos diferenciados em função dos interesses de cada país. Segundo DIAS (2003), os países ricos não apoiavam abordagens que mostravam as mazelas ambientais socioeconômicas, políticas, ecológicas, culturais e éticas produzidas por seus modelos de desenvolvimento econômico, impostos a muitos países pobres. Assim, a EA definida no evento estabeleceu um conjunto de elementos que auxiliavam o homem a perceber de forma reflexiva e crítica os mecanismos sociais e políticos que estavam estabelecendo uma nova dinâmica global. Dessa forma a educação proposta preparava o indivíduo para o exercício responsável e consciente de seus direitos de cidadão, por meio de diversos canais de participação comunitária, em busca de uma melhoria na qualidade de vida. Suas finalidades eram promover a compreensão da interdependência econômica, social, política e ecológica da sociedade; proporcionar às pessoas conhecimentos para proteger e melhorar a qualidade ambiental, sensibilizar a sociedade para a busca de soluções de seus problemas ambientais. GUIMARÃES (2000, p. 10) cita alguns princípios da EA definidos na Conferência:

- ser um processo contínuo e permanente, iniciando em nível pré-escolar e estendendo-se por todas as etapas da educação formal e informal;
- adotar a perspectiva de interdisciplinaridade, utilizando o conteúdo específico de cada matéria de modo a analisar os problemas ambientais através da ótica global e equilibrada;

- examinar as principais questões relativas ao ambiente, tanto do ponto de vista local, regional e internacional, para que os educandos tomem conhecimento das condições ambientais de outras regiões;
- fazer com que os alunos participem da organização de suas próprias experiências de aprendizagem e tenham oportunidade de tomar decisões e de aceitar as conseqüências;
- inter-relacionar os processos de sensibilização, aquisição de conhecimentos, habilidades para resolver problemas e especificação dos valores relativos ao ambiente, em todas as idades, enfatizando sobretudo a sensibilidade dos alunos mais jovens em relação ao ambiente de sua própria comunidade;
- ajudar os alunos a descobrirem os sintomas e as causas verdadeiras dos problemas do ambiente;
- ressaltar a complexidade dos problemas e, em conseqüência, a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as aptidões à sua resolução;
- utilizar diversos meios educativos e uma ampla gama de métodos para transmitir e receber conhecimentos sobre o ambiente, enfatizando de modo adequado as atividades práticas e as experiências pessoais.

Foi formada uma comissão mundial de meio ambiente e desenvolvimento, presidida por Gro Harlem Brundtland, primeira ministra da Noruega, que percorreu cinco continentes entrevistando pessoas de várias partes do planeta com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre a situação ambiental do mundo, propondo estratégias para superar os problemas dessa área. O resultado do trabalho foi entregue à ONU em 1987, intitulado de *Nosso Futuro Comum*. O relatório dizia que em toda parte do mundo existe uma preocupação com o meio ambiente e que se deve rever tal valor nos princípios e funcionamento das estruturas econômicas e políticas. O caminho proposto para tal seria o desenvolvimento sustentável e para atingi-lo uma das estratégias seria uma campanha de educação, debates e participação pública. Este documento teve um forte impacto no mundo e foi a partir dele que se definiu a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio-92, realizada no Rio de Janeiro, em 1992.

A Rio-92 teve por objetivo debater as questões ambientais, despertando o interesse de vários segmentos, inclusive o da educação, reunindo 178 países. Além deste encontro oficial dois, entre tantos outros encontros paralelos, foram marcantes: a I Jornada Internacional de Educação Ambiental que atraiu cerca de 600 educadores do mundo todo para debater uma agenda comum de ação; e o Workshop sobre Educação Ambiental, organizado pelo Ministério da Educação - MEC, que permitiu que centenas de pessoas trocassem informações, buscassem a cooperação entre Brasil e outros países e debatessem questões metodológicas e curriculares no campo da EA. A Rio-92 merece destaque porque nela foram produzidos três documentos que se tornaram uma das principais referências para os educadores que atuam

nesta área: a Agenda 21, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Carta Brasileira para a Educação Ambiental.

A Agenda 21 é um documento que tem por objetivo estabelecer um plano de ação para o século XXI, visando à sustentabilidade da vida na Terra. Os seus 40 capítulos tratam de dimensões econômicas e sociais, conservação e manejo de recursos naturais, fortalecimento da comunidade e meios de implementação. O capítulo 36, em especial, trata da educação, e propõe um esforço global para fortalecer atitudes, valores e ações que sejam ambientalmente saudáveis e que apoiem o desenvolvimento sustentável por meio da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, segundo DIAS (2003), repete as recomendações da Conferência de Tbilisi. Alguns princípios contidos na carta são: a EA é um direito de todos, deve envolver uma perspectiva holística e interdisciplinar, deve formar cidadãos com consciência local e planetária, entre outros. O documento foi apresentado e discutido na Rio-92, e produzido por um grupo de Organizações Não Governamentais - ONGs formado com representantes de vários países (El Salvador, Venezuela, Suíça, Tunísia, Quênia, Canadá, Estados Unidos, Dinamarca, Alemanha, Jamaica e Brasil).

A Carta Brasileira para a Educação Ambiental foi elaborada pelos profissionais reunidos no *workshop* em Jacarepaguá, evento paralelo à Rio-92. Esta carta foi direcionada ao MEC e ao Governo Federal, contendo reivindicações políticas para a área. Entre outras coisas, reconheceu ser a EA um dos instrumentos mais importantes para viabilizar o desenvolvimento sustentável como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade de vida. Admitiu, ainda, que a lentidão da produção de conhecimentos e a falta de comprometimento real do poder público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas de EA, consolidam um modelo educacional que não corresponde às reais necessidades do país.

Em 1997, ocorreu a Conferência de Thessaloniki (Grécia), Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade. Neste evento discutiram-se os rumos para a EA no mundo, reafirmando que

A Educação Ambiental deve ser implantada de acordo com as orientações de Tbilisi e de sua evolução a partir das questões globais tratadas na Agenda 21 e nas grandes Conferências da ONU, que também abordaram a educação para a sustentabilidade. (GUIMARÃES, 2000, p. 12)

Em 2002 foi realizada a *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável*, chamado de Rio+10, na África do Sul, com a participação de 193 países, 86 ONGs, 7.200 delegados oficiais e milhares de participantes de todo o mundo. Este encontro teve a intenção inicial de avaliar os legados da RIO-92 e assumir novos compromissos para garantir uma mobilização mundial em torno de uma cidadania planetária. Teve um longo processo preparatório, que resultou em dois documentos, os quais foram finalizados durante o encontro: um político intitulado *Declaração de Joanesburgo*; e outro que expressa compromissos de implementação de ações concretas e mecanismos de financiamento, contemplando inclusive os compromissos da RIO-92 que não foram cumpridos até então, denominado *Plano de Implementação*. Em todos os temas abordados, a educação é contemplada de alguma maneira, como um imperativo para concretizar mudanças necessárias para o desenvolvimento sustentável.

Em 2006 foi realizado o V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, em Joinville-SC, com o intuito de debater a contribuição da EA na construção de valores, bases culturais e bases políticas que contribuam para a promoção de sociedades sustentáveis. Foi um espaço de grande produção intelectual, construção coletiva de conhecimento e troca entre educadores e educadoras ambientais de 23 países, que gerou encaminhamentos e documentos importantes para o fortalecimento da EA.

As discussões geraram a proposta da criação de uma legislação específica para a EA nos países ibero-americanos que ainda não a têm, bem como a inclusão desse tema como uma disciplina na formação de professores. Todas essas deliberações deverão nortear as próximas ações de EA nos países ibero-americanos. Foram reafirmados os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, e declarado apoio ao processo internacional de revisão e difusão do documento. Outra sugestão apresentada foi sobre a criação de um Conselho Internacional para organização e revisão do próprio Tratado.

Outro encaminhamento apontado no Congresso é sobre a necessidade do fortalecimento de estruturas populares de comunicação socioambiental e o estímulo à troca de experiências em gestão do meio ambiente no âmbito dos segmentos empresarial e governamental. Dois outros espaços importantes foram consolidados: a Rede Latino-caribenha de Áreas Protegidas, que irá organizar um grande encontro entre as Unidades de Conservação da região buscando a troca de informações e trabalhos em conjunto; e a Rede Ibero-americana de Fundos de Meio Ambiente, buscando orientar os órgãos quanto a financiamentos em projetos em EA.

Para definir as bases conceituais do que é a EA foram e ainda são promovidos encontros regionais, nacionais e internacionais, discutidos por variados atores, como estudantes,

professores, especialistas e políticos, gerando documentos que estabelecem seus objetivos, princípios finalidades e recomendações, e que orientam as ações na área.

2.3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA NO BRASIL

Analisa-se aqui a institucionalização das políticas de EA no Brasil, buscando caracterizar as discussões e ações nessa área, traçando uma história subdividida em quatro fases examinadas a seguir.

2.3.1 Os primeiros passos

Enquanto na década de 1970, se iniciava o movimento ambientalista no mundo, buscando uma educação para conscientizar sobre a devastação da natureza causada pelo modelo econômico de desenvolvimento vigente, no Brasil, vivia-se diante de um governo autoritário, comandado por militares, sem liberdade de expressão com os direitos civis e políticos suprimidos. Os militares representavam o interesse de boa parte do setor econômico, que priorizava o desenvolvimento industrial, ou seja, corriam na contramão dos ideais ambientalistas, que já repensavam esse modelo de desenvolvimento. A EA foi vista com um potencial que poderia contrariar a ordem estabelecida e foi desconsiderada pelo regime ditatorial, por considerar que a abordagem dessas questões proporcionaria às pessoas uma sensibilização para os diversos aspectos que circundam o meio ambiente, impedindo que o país se desenvolvesse.

Enquanto o mundo estava sendo sensibilizado pelas questões ambientais, o Brasil lançava a Usina Nuclear de Angra, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí e a Transamazônica, iniciativas de alto potencial de degradação ambiental. Segundo o documento BRASIL (1998), o país foi muito criticado por essas ações, e o governo argumentavam que a defesa pelo meio ambiente seria uma conspiração das nações desenvolvidas para impedir o crescimento do país. Mesmo com esse discurso sobre as crescentes pressões internacionais, o Brasil mandou uma delegação para a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano de Estocolmo, em 1972.

A partir dessa Conferência, foi criada no Brasil, em 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA, primeiro organismo brasileiro de ação nacional orientado para este campo. A SEMA teria sido uma consequência das pressões de instituições ambientalistas,

exercidas após o encontro de Estocolmo. Esta secretaria, com apenas três funcionários estabeleceu as bases para as leis ambientais, porém a ação em EA foi extremamente limitada.

O MEC buscou formalizar trabalhos conjuntos visando a inclusão de temas ecológicos nos currículos do ensino de 1º e 2º graus, publicando em 1976 o documento *Ecologia – uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus*. Este documento foi criticado por apresentar uma abordagem reducionista, na qual a EA ficaria condicionada às ciências naturais, sem que se considerassem os demais aspectos da questão ambiental (sociais, culturais, econômicos, éticos e políticos), comprometendo o potencial analítico e reflexivo dos seus contextos.

Em 1981 foi sancionada no Brasil a Lei N° 6.983 que dispunha sobre uma Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formação e aplicação, que se constituiu num importante instrumento para a consolidação da política ambiental no Brasil. A lei coloca a EA como um instrumento para ajudar a solucionar problemas ambientais. Ela gerou um debate acerca do tratamento do tema nas escolas: inserí-la como uma disciplina ou não. Havia entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e o Núcleo de Estudos Ambientais da Universidade de Brasília, que defendiam que a EA não se tornasse disciplina e fosse tratada como um tema transversal. A outra tendência também era forte com representantes inclusive do MEC.

Em 1985, a SEMA publicou o documento *Educação Ambiental*, que reconhecia que esta área de atuação era a que menos teria se desenvolvido, isto é, nem ela, nem o MEC conseguiram difundir sistematicamente as orientações básicas para o desenvolvimento da EA no Brasil. Esse documento reunia a proposta de resolução para o Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, estabelecendo as diretrizes da EA definindo-a como “processo de formação e informação social, orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental; de habilidades necessárias à solução de problemas ambientais; de atitudes que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental” (BRASIL, 1985). Essa resolução ao ser apresentada ao CONAMA foi retirada das discussões da pauta. Segundo DIAS (2003), isto se deu porque os interesses políticos da época não estavam de acordo com as premissas de consciência crítica e participação da comunidade, entre outros aspectos, que estavam contidas em tal resolução.

Apesar dessa restrição à EA, ela reaparece na Constituição Federal de 1988 num capítulo inteiramente dedicado ao tema meio ambiente. O Artigo 225 diz “Todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo, para o bem das atuais e futuras gerações”. No inciso VI do capítulo já constava a

instituição da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Neste mesmo ano o país lançou o programa *Nossa Natureza* que reunia um conjunto de propostas para legislação e aperfeiçoamento institucional, com ênfase na Amazônia. O resultado disso foi a criação, em 1989, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Não Renováveis – IBAMA, em que a EA ganhou um espaço na Divisão do Departamento de Divulgação Técnico Científica e Educação Ambiental. O IBAMA estava subordinado à Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República, e hoje se subordina ao Ministério do Meio Ambiente - MMA. A partir dessa mudança, estados e municípios refizeram suas leis, muitas vezes, repetindo a proposta da Constituição Federal que incluía um capítulo sobre meio ambiente, citando a EA.

2.3.2 Evolução da EA de 1991 a 1998

Em 1991 foi criado no âmbito do MEC um Grupo de Trabalho - GT para a EA, com o objetivo de, junto das Secretarias Estaduais de Educação, definir as metas e estratégias para consolidar a EA no Brasil, além de elaborar a proposta de atuação do MEC nesta área para a educação formal e informal. O GT também se encarregou de elaborar a participação do MEC na Rio – 92.

Em 1992, esse grupo promoveu o 1º Encontro Nacional de Centros de EA – CEAs. Os CEAs são espaço de referência visando à formação integral do cidadão para interagir em diversos níveis e modalidades de ensino e introduzir práticas de EA junto às comunidades. Esse encontro foi realizado em Foz de Iguaçu, onde os coordenadores dos centros já existentes e técnicos das Secretarias de Educação debateram propostas pedagógicas, recursos institucionais e apresentaram projetos e experiências exitosas.

Como resultado desse evento, o MEC apoiou a implantação de CEAs. Em 1993 existiam apenas cinco CEAs, já em 1997 esse número aumentou para dezenas, criados por diferentes instituições governamentais ou não-governamentais. Este programa não é mais realizado pelo MEC, embora alguns desses centros continuem desenvolvendo trabalhos com escolas e comunidades, oferecendo cursos de capacitação para os docentes e trabalhando em projetos da área.

Em 1993, o GT de EA transformou-se em Coordenação de Educação Ambiental - COEA ligada ao MEC. Em 1994, a COEA em parceria com o IBAMA e o MMA, criaram o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), com o objetivo de capacitar o sistema

de educação formal e não-formal, supletivo e profissionalizante em seus diversos níveis e modalidades. O ProNEA incorporou em seus princípios e objetivos as definições dos tratados internacionais, tornando-se uma das bases para a discussão e proposição da Lei nº 9.795/99 que instituiria a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA que será tratada mais adiante. Para elaborar o ProNEA foram realizadas articulações interministeriais entre o MMA e o MEC, em 1996, no qual foi estabelecido um canal formal para que ambos desenvolvessem ações conjuntas e formulassem políticas de implantação da EA no ensino formal e não-formal, cabendo a cada um a responsabilidade de implementar o tema na sua área de abrangência.

A partir das orientações do ProNEA, a COEA promoveu entre os anos de 1996 e 1998 dezoito cursos de capacitação para instrumentalizar docentes de escolas técnicas federais e de cursos de pedagogia, técnicos das Secretarias de Educação e das delegacias regionais do MEC, para atuarem como agentes multiplicadores. Utilizou-se como metodologia a discussão de matrizes seqüenciais, enfocando desde a identificação dos problemas sócio-ambientais, até o planejamento para introduzir a EA no currículo.

Uma das ações do MEC na tentativa de consolidar a EA no ensino formal foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1997. Os PCNs foram elaborados a partir de um longo processo de discussões sobre as reformas curriculares que se iniciaram nos anos de 1980. Nesse documento se enfoca a importância da participação da sociedade no cotidiano escolar, com vistas a promover o exercício da cidadania, a articulação e integração entre as diferentes instâncias de governo e o tratamento de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais. Os temas transversais não devem ser tratados como disciplinas tradicionais, mas devem ser explorados nos conteúdos destas e trabalhados de forma articulada por projetos. Nos PCNs é sugerido que o meio ambiente seja um dos temas transversais da educação formal para o Ensino Fundamental. A proposta é de que as questões ambientais permeiem os objetivos, conteúdos e orientações didáticas em todas as disciplinas, no período de escolaridade obrigatória.

A proposta dos temas transversais no currículo foi uma novidade que o sistema de ensino não pôde absorver de imediato como uma política educacional nem como uma prática pedagógica, tamanhas as mudanças que isto exige. A cultura escolar está cristalizada na idéia da dicotomia entre as disciplinas, e os PCNs trazem justamente a idéia de uma integração, através dos temas transversais. O MEC precisaria então iniciar um movimento de institucionalização e formulação de políticas para inserir a EA como um tema transversal no Ensino Fundamental.

Na gestão de 1991 a 1998, o MEC apoiou as ações e políticas para a EA, mas não havia uma definição nítida que apresentasse sua identidade nos sistemas de ensino. Essa gestão criou as CEAs, forneceu cursos de capacitação para multiplicadores divulgando os objetivos e princípios da EA, propôs o meio ambiente como tema transversal pelos PCNs, e estimulou o trabalho com projetos de EA nas escolas. Todas essas ações conseguiram sensibilizar os atores da área da educação, mas não adentraram as políticas educacionais das instituições, como era o objetivo. O MEC precisaria então, formular e institucionalizar políticas para inserir o tema nos sistemas de ensino.

2.3.3 Evolução da EA de 1999 a 2002

Em 1999, inicia-se uma nova gestão da COEA e foi avaliado que a inserção da EA nos sistemas de ensino sofreu avanços históricos e políticos, criando um momento a favor da consolidação de um órgão federal indutor de políticas no sistema educacional. Ainda assim a COEA lutou por seu espaço institucional no MEC, pois a EA até então, priorizava ações ambientais e não um enfoque nos conteúdos curriculares. Isto é, colocava a escola como lugar de reivindicação a fim de solucionar problemas pontuais ou festejar datas comemorativas relacionadas ao meio ambiente. Além disso, não ouvia a escola e seus projetos educativos, nem dialogava com os sistemas de ensino, tendo em vista as características específicas deste universo.

Neste contexto foi definido pela COEA a missão de institucionalizar a EA nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Para cumpri-la, inseriu o tema meio ambiente nas políticas educacionais como forma mais eficaz de sensibilizar as instituições educacionais para a incorporação deste tema em suas políticas, ações, currículos e nos projetos educativos das escolas.

A COEA além de organizar sua equipe e infra-estrutura de trabalho, buscou restabelecer contato com os multiplicadores que participaram dos cursos de EA da gestão anterior, para atuarem como interlocutores nos estados com a intenção de iniciar uma rede de educadores ambientais nos sistemas de ensino de cada estado. Foi encontrada uma dificuldade em relação à continuidade, pois os registros das ações da gestão anterior não foram sistemáticos. Na nova gestão de 1999, a COEA se ateu para esta questão e tem atuado de forma a registrar as suas propostas, contatos, metodologias e procedimentos.

Para institucionalizar a EA nos sistemas de ensino foi necessário estar a par de quais os trabalhos as escolas estavam realizando na área. Realizou-se um diagnóstico preliminar de

projetos e iniciativas de EA desenvolvidos no Ensino Fundamental por instituições governamentais e não-governamentais no Brasil, e a partir daí foi possível conhecer a realidade dos trabalhos desenvolvidos nessas escolas, identificando êxitos e lacunas existentes. O MEC recebeu 147 projetos e destes, foram analisados somente 71 específicos das últimas séries do Ensino Fundamental. Concluiu-se que eles não especificavam claramente o conteúdo e o público-alvo, fazendo com que houvesse uma desarticulação com o projeto político pedagógico e currículo da escola. Identificou-se que os professores desconheciam as questões ambientais, dificultando o entendimento e a utilização de termos e conceitos de meio ambiente do projeto e fazendo com que os objetivos da proposta fossem desconectados da realidade da escola e sua comunidade. Em seguida o MEC organizou para o início de 2000, uma oficina de trabalho com especialistas da área de EA. O objetivo era discutir a questão da formação continuada de professores e projetos sobre meio ambiente escolar, cujos resultados apontaram para a mesma direção da análise descrita acima.

Ao mesmo tempo em que a COEA se estruturava como coordenação no interior do MEC, realizava contato externo com o Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, ocupando o lugar que o MEC possuía no CONAMA, fórum político mais importante de discussões e decisões ambientais. Em 1999, representantes da COEA tornaram-se presidentes da Câmara Técnica Temporária de EA num mandato de dois anos. A partir daí foi encaminhada a discussão sobre uma Lei que regulamentasse a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Nessa discussão foram contempladas consultas diretas aos estados e instituições representados na Câmara Técnica, além de consultas a todas as Secretarias Estaduais de Educação através da rede de educadores ambientais. A proposta de regulamentação dessa política foi aprovada pelo CONAMA e pelas Câmaras de Ensino Básico e Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. A PNEA foi então regulamentada pelo Decreto nº 4.821, de 25 de junho de 2002, que torna legal a criação do seu Órgão Gestor coordenado pelo MEC e MMA, define suas competências, inclui a EA em todos os níveis e modalidades de ensino, inclui a criação de programas voltados para EA e dá aos coordenadores do Órgão Gestor a atribuição de consignar recursos para a realização das atividades dentro de seus próprios orçamentos. A regulamentação da PNEA, que representa um avanço, potencializou as possibilidades de ampliação das práticas da EA nos diversos setores da sociedade.

A Lei nº 9.795 que instituiu a PNEA, recomenda a trabalhar o tema ambiental de forma transversal. Ela define a EA como processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para

a conservação do meio ambiente, tratando-o como bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. De acordo com esta Lei, a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades do ensino, em caráter formal e não-formal, sendo componente essencial e permanente da educação nacional. Destaca iniciativas de EA relacionadas direta ou indiretamente com as escolas. A partir desta Lei surgiram leis nos níveis estaduais e municipais em todo o Brasil.

Em 2000 a COEA se expandiu tanto internamente no MEC, como externamente. Neste ano foi realizada a Oficina Panorama da EA no Ensino Fundamental, em que o objetivo era discutir projetos e formação de professores em EA. Essa discussão foi realizada por especialistas reconhecidos nacional e internacionalmente, pertencentes a instituições não-governamentais e a universidades. Como resultado da oficina, os conhecimentos consolidados no panorama através das discussões de especialistas em EA das cinco regiões do país, forneceram referências que pautam as ações da COEA. Estas referências dizem respeito ao processo de institucionalização de uma EA de qualidade nas escolas ao oferecer alguns subsídios para a formulação de políticas públicas para a formação de professores e a elaboração de projetos em EA

Por meio da participação em diversos eventos foi possível à COEA disseminar a PNEA, sua missão, objetivos e estratégias para diferentes organizações e instituições, e articular parcerias e interlocutores para a construção de uma política pública de EA para o MEC.

Em 2000, a COEA promoveu diversas ações, juntamente com seus parceiros, tais como: participação numa teleconferência, com a TV Executiva; participação no programa “Salto para o Futuro” com a TV Escola, que proporcionou a elaboração de artigos importantes em pesquisa para professores e estudantes; elaboração dos Cartazes construídos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP sobre o Ciclo de Palestra, resultando em textos produzidos por especialistas sobre a questão ambiental; produção do *clipping* ambiental, jornal semanal eletrônico com notícias sobre o tema disponibilizado para a rede de educadores ambientais dos sistemas de ensino, rede de formadores do MEC e funcionários do MEC e; elaborou uma *homepage* sobre a COEA, disponibilizando todas as suas publicações. Tais ações de divulgação contribuíram para que o tema fosse contemplado no âmbito da instituição, auxiliando na construção da política de institucionalização da EA, implementando suas propostas e construindo uma identidade do tema nos sistemas de ensino.

No final de 2000, a COEA realizou o Encontro Nacional de EA para os técnicos das Secretarias Estaduais de Educação com três objetivos: apresentar as diretrizes da COEA para

EA no ensino formal; discutir as diretrizes de formação continuada de professores por meio do programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola; promover e fortalecer a interlocução e troca de experiências sobre EA entre os estados e entre estes e o MEC. Desta maneira foi oferecido aos estados uma proposta concreta de política para implementação da EA no ensino formal através da formação de professores em serviço.

Nesse encontro foram compartilhadas experiências sobre as práticas de EA escolares nos estados ali representados. Além disso, foi enviado anteriormente aos participantes um questionário abordando a situação institucional da EA nas secretarias, sendo possível detectar que a EA funciona de forma marginal às políticas educacionais dos estados, ocupando um espaço muito frágil nestes sistemas.

Para continuar pesquisando sobre a EA no ensino formal, a COEA propôs ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - NEP que fossem inseridas duas questões no questionário do Censo Escolar da Educação Básica de 2001 sobre o tratamento da EA nas escolas. Este Censo é respondido por cada unidade escolar do país (cerca de 177.000 escolas), possibilitando uma estimativa do número de ações de EA neste universo. Os resultados apontam que, em 2001 do total de alunos do Ensino Fundamental, 71,2% estão em escolas que trabalham de alguma forma com a temática. Entre os alunos de 1ª à 4ª séries, 70% têm EA, o que corresponde a 13,8 milhões de estudantes, enquanto que entre os de 5ª à 8ª séries, esse índice é de 73%, ou 11,4 milhões de estudantes. Esses dados apontam um interesse pela EA e retratam que existe uma grande demanda de trabalho na área. Mesmo não permitindo avaliar a qualidade das ações de EA, os dados revelam a necessidade de estabelecer uma política efetiva sobre o tema de forma a atender esta manifestação. Ou seja, a temática ambiental na cultura educacional e nas propostas curriculares aponta uma crescente preocupação com a natureza e as questões ambientais.

Outra questão inserida no Censo foi sobre a destinação do lixo nas escolas do Ensino Fundamental. Dos 177.780 estabelecimentos pesquisados, quase 50% têm o serviço público de coleta periódica, 38,56% ainda queima o lixo, 23,2% joga em outra área, 2,5% recicla e apenas 0,7% o reutiliza. Considerando a possibilidade de marcar mais de uma questão, a escola que queima parte do lixo pode jogá-lo em outra área, reciclar ou utilizar uma parte. Essa questão sobre o lixo é considerada pelo MEC uma ação de sensibilização ambiental, estimulando as escolas a refletirem sobre o tema e até mesmo implementarem ações de EA. Ou seja, o Ministério em questão ao demonstrar uma preocupação com o tema confere uma importância à destinação do lixo.

A COEA também discutia a questão da inserção do meio ambiente como um tema transversal no currículo e nos projetos educativos da escola, através da elaboração de um material para a formação de professores. Considerando este foco, foi construída uma modalidade do Programa Parâmetros Curriculares em Ação: “Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola” (PAMA). Este programa teria uma abordagem pedagógica com conteúdo e materiais de suporte adequados ao desenvolvimento dos trabalhos para a área de EA. A proposta metodológica possui a discussão de conteúdos conceituais sobre o meio ambiente e materiais de apoio, como vídeos, CDs de músicas e legislação ambiental, mapas, textos informativos e de pesquisas.

Em 2001 o MEC promoveu o Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, onde pela primeira vez foi concretizada uma intensa programação sobre meio ambiente num evento voltado especificamente para a área da educação. Dessa forma foi possível realizar uma ampla discussão, reflexão e diálogo sobre o tema entre os quase 3.000 participantes, na sua maioria professores da rede pública, sendo que cerca de um terço participou de palestras e oficinas sobre meio ambiente.

Neste mesmo ano a COEA promoveu o II Encontro Nacional das Secretarias de Educação, reunindo técnicos das secretarias estaduais, das secretarias municipais das capitais, e desta forma aumentando o número de educadores ambientais vinculados aos sistemas de ensino. Esse evento serviu como uma oportunidade de divulgação do PAMA, pois nele foi distribuído o material do programa, além de ser apresentado uma simulação da metodologia a ser aplicada. Também foi apresentada a estrutura de implementação e os instrumentos necessários para aderir ao Programa. Foi solicitada a atualização sobre a situação da EA nas secretarias estaduais e municipais das capitais, ampliando a investigação sobre sua situação nos estados e as possibilidades de apoio institucional.

No PAMA foi possível identificar a percepção de EA de secretários da educação e segundo os gestores do programa esta representação possui um enfoque preservacionista vinculado aos problemas ambientais naturais locais. Percebe-se que esta representação é reduzida se comparada à definição do tema proposta pelo MEC (BRASIL, 1997), em que essa educação é um processo pedagógico reflexivo, crítico interdisciplinar que objetiva a formação da cidadania plena; de mudança de valores, percepções e comportamentos; e de preparação para ações transformadoras, especialmente para a gestão ambiental, elemento fundamental para a sustentabilidade. Outro ponto que foi possível identificar com o programa é que a EA ocupa uma situação frágil nas Secretarias de Educação, pois são raras as que têm setor na sua estrutura.

A COEA ao analisar as respostas dos questionários enviadas pelas secretarias estaduais, considera que há situações de avanço entre o ano de 2000 e 2001. em quase todas secretarias estaduais existem responsáveis pela EA, embora poucas tenham setores específicos para tal. A EA ainda é vinculada ao departamento de currículo ou estudos pedagógicos do Ensino Fundamental na maioria dessas instituições. A presença de responsáveis por essa área em todas as instituições indica um avanço na institucionalização do tema. Este fator possibilitou que as secretarias fossem representadas nas comissões interinstitucionais que elaboraram Programas Estaduais de EA. Para essas secretarias implementarem a EA na escola seguiram uma diretriz de inserção do tema transversal meio ambiente no currículo, conforme colocado nos PCNs propostos pelo MEC e na Lei nº 9.795/99 sobre a PNEA.

O MEC considera que a situação da EA nas Secretarias Municipais é mais frágil que nas Estaduais. Cerca de metade das capitais não possuem técnicos específicos para tratar da EA e são poucas que destacam como diretriz o tratamento transversal da EA no currículo. Verifica-se que nas Secretarias Municipais e nas Estaduais a maioria dos projetos e ações em EA são determinados pela parceria com órgãos ambientais e ONGs ambientalistas. Diante desses fatores observa-se que a EA ainda não está devidamente institucionalizada nas Secretarias de Educação. O que se justifica pela pouca importância ao espaço a ela atribuído na estrutura organizacional dessas instituições, e pela ausência de articulação com as demais políticas educacionais. A EA é então inserida em projetos especiais desenvolvidos pelas Secretarias em parceria com instituições externas.

3.3.4 Evolução da EA a partir de 2003

Atualmente a COEA se transformou em Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), e está estruturada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD do MEC, no Programa Nacional de Educação para a Diversidade, a Sustentabilidade e a Cidadania. Juntamente com a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, a CGEA do MEC formam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental criado com a regulamentação da Lei nº 9.795/99. Os principais programas, projetos e ações desenvolvidos pela CGEA têm como eixos centrais: Fortalecimento da Política Nacional de Educação Ambiental - Lei 9795/99; Formação Continuada na Educação Básica; Fomento a projetos de EA; e EA no Ensino Superior.

Uma das mais importantes ações na atualidade do Órgão Gestor da Política Nacional de EA é o *Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*. Este é um programa que abrange

as Conferências Nacionais Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, a formação de educadores ambientais, os Conselhos de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas – Com-Vidas e o Programa Chico Mendes.

Em 2003 foi lançada a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que contou com a participação direta de quase 16 mil escolas, onde cerca de seis milhões de pessoas entre estudantes, professores e comunidades do entorno escolar debateram questões ambientais. A proposta era que cada escola elaborasse um cartaz sobre como cuidar do seu meio ambiente e elegeisse junto à comunidade um delegado e um suplente, definindo uma proposta ambiental para a escola. Os cartazes foram selecionados definindo assim as delegações estaduais que participaram da Conferência em Brasília. A intenção era construir um processo permanente de EA na escola e na comunidade, incentivando a instalação dos Conselhos Ambientais para tornar a ação efetiva e sustentável. Os Conselhos fariam o controle social da EA na escola e a implementação da Agenda 21 Escolar, dando suporte a atividades curriculares e extracurriculares das mesmas. A partir dessa Conferência foi criado o Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, sendo este desenvolvido a partir de 2004, com ênfase na formação de professores e estudantes das escolas participantes.

A Segunda Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente foi constituída de duas etapas, sendo a primeira a mobilização das escolas e comunidades em 2005, que assumiram responsabilidades e ações com base nos Acordos Internacionais sobre Biodiversidade, Mudanças Climáticas, Segurança Alimentar e Nutricional e Diversidade Étnico-racial. A Segunda etapa foi a reunião de mais de 500 delegados adolescentes em Luziânia-GO, num evento nacional realizado em 2006.

Foram realizadas Conferências de meio Ambiente em 11.475 escolas públicas e privadas urbanas e rurais de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, chegando a abranger também nesses eventos as comunidades indígenas, quilombolas, assentamentos rurais e em grupos de meninos e meninas moradores de rua, sem acesso às escolas de 5ª a 8ª séries. Tal processo amplo de aprendizagem socioambiental mobilizou aproximadamente três milhões de participantes em torno da idéia “Vamos Cuidar do Brasil”.

O evento final reuniu em Brasília mais de 500 jovens delegados de todo o país. Seu resultado final foi a *Carta de Responsabilidades – Vamos Cuidar do Brasil*, também transformada em linguagem de hip-hop, jornal e publicidade, entregue pelos adolescentes ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao Ministro da Educação Fernando Haddad e à Ministra do Meio Ambiente Marina Silva. Além de cobrar e exigir medidas socioambientais do governo, na carta foi apresentado o compromisso dos adolescentes com a construção de uma

sociedade justa, feliz e sustentável, assumindo ao todo nove responsabilidades: divulgação da informação e ampliação dos conhecimentos por meio da EA; proteção e valorização da biodiversidade; transformação das cidades, comunidades por meio da EA; proteção e valorização da biodiversidade; transformação das cidades, comunidades e escolas em espaços ambientalmente sustentáveis; diminuição da produção de lixo praticando os cinco *erres* -Rs (repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar); redução da emissão de gases poluentes que provocam o aquecimento global; prevenção do desmatamento e das queimadas; respeito, entendimento e reconhecimento da diversidade cultural; valorização da produção e do consumo de alimentos naturais e orgânicos; reeducação alimentar respeitando os hábitos dos povos.

Essa Conferência contribuiu com inúmeros desdobramentos nas escolas e comunidades, tanto a partir de projetos espôntaneos, com a implementação das ações derivadas dos debates locais, quanto com as políticas de estruturação da EA no espaço escolar proposta pela CGEA/MEC. Um desses desdobramentos foi a formação de professores e alunos. De início a CGEA estava realizando a formação continuada com dois professores e dois delegados (alunos) das 16 mil escolas que realizaram Conferências de Meio Ambiente. Esta ação constitui um desdobramento natural dessa mobilização das escolas e para atingi-las está sendo proposto o processo de sistematização das ações desenvolvidas pelo PAMA, que ainda estão sendo trabalhadas em diversos Estados. Posteriormente foi também lançada a Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE nº 13/2006 que descentraliza para os Estados, ações de Formação Continuada de Professores, voltadas para professores de escolas públicas que realizaram as Conferências. Assim, a EA tem seus conteúdos e práticas mais adensadas e aprofundadas nos sistemas de ensino.

A próxima ação prevista dentro do *Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* seria incentivar e fortalecer as Com vidas – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola, promovendo intercâmbio de saberes e experiências entre as escolas e as comunidades. Nesse contexto surgiu o Programa Educação de Chico Mendes que dá continuidade à construção permanente da EA no Brasil. Tal proposta homenageia Chico Mendes que viveu de 1944 a 1988 e foi líder seringueiro e sindicalista acreano, considerado um dos símbolos da luta sócio-ambiental do país, pois impediu a derrubada de milhares de hectares da floresta amazônica, chamando a atenção mundial para a devastação da maior floresta tropical do planeta.

O Programa incentiva alunos e professores a tornarem-se não só educadores ambientais, como sujeitos de intervenção e construção de uma nova sociedade baseada na ética da

sustentabilidade. O projeto se divide em duas ações: a EA nas escolas por meio da criação e atuação das Com-vidas; e ações transformadoras do grupo de escolas em seu entorno. As propostas devem ser elaboradas de forma coletiva em acordo com as escolas participantes, atendendo as demandas da realidade local e da comunidade escolar. Devem envolver grupos de escolas, no mínimo sete, da rede estadual e municipal de uma mesma microrregião que se articulem para integrar um mesmo projeto.

A Com-Vida é uma forma de organização na escola que se baseia na participação dos estudantes, funcionários, diretores e comunidade. Seu papel é fomentar as discussões para a criação da agenda 21 escolar e contribuir com a participação democrática nas decisões escolares, promovendo intercâmbio entre a escola e a comunidade. Dessa forma os estabelecimentos devem criar suas Com-vidas com o intuito de fazer da escola um lugar ambientalmente sustentável, sem desperdício de água, energia, merenda.

O recurso para financiar os projetos são oriundos da SECAD/MEC e serão disponibilizadas pelo FNDE, conforme a Resolução nº 14 de 7 de abril de 2006. Ficará a cargo das instituições proponentes avaliar, com base no número de escolas envolvidas, o montante de recursos necessários para a execução do projeto, devendo a proposta estar entre R\$20 mil e R\$70 mil com limite mínimo e máximo de recursos disponível para um período de seis a oito meses de execução.

3 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRODUÇÕES E SIGNIFICADOS

Neste capítulo serão investigadas as discussões sobre a Educação Ambiental - EA analisando as pesquisas que discutem o estado da arte e as que buscam caracterizar as concepções e tendências do campo no Brasil. Procurou-se a identificação desses trabalhos em de anais de eventos e revistas específicas sobre o tema, considerados relevantes, de 1999 a 2007, sendo eles: Anais do Grupo de Trabalho de EA da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED); Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA; Revista Pesquisa em Educação Ambiental; Revista Brasileira de Educação Ambiental; e Revista Eletrônica do Mestrado em EA da Fundação Universidade Federal do Rio Grande - (FURG). Os trabalhos foram selecionados a partir dos títulos que se relacionavam com os temas: estado da arte e fundamentos da EA. Posteriormente foram analisados os seus resumos e escolhidos os que poderiam contribuir de forma significativa para a presente pesquisa. A partir dessas análises será possível traçar qual EA está sendo proposta pelas pesquisas do país e pensar numa concepção a ser adotada por esta pesquisa, contribuindo na análise de sua implementação nas escolas.

3.1 A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: O ESTADO DA ARTE

A produção de teses e dissertações nos programas de pós-graduação e as produções em encontros sobre EA têm aumentado, contribuindo para a solidificação desta área de pesquisa. O tratamento dessas produções será aqui realizado a partir dos trabalhos que procuram entender o estado da arte da EA no Brasil, abordados por REIGOTA (2007), LORENZETTI; DELIZOICOV (2007), VALENTIN (2004), DANIEL; MARIN (2007) e LUSTOSA *et al* (2007).

3.1.1 As produções acadêmicas

REIGOTA (2007) analisa a produção acadêmica brasileira sobre EA no período de 1984 a 2002, sendo utilizadas como fontes de pesquisa, teses e dissertações. A primeira tese defendida sobre o tema identificada pelo autor foi em 1989, na Universidade de São Paulo. Segundo o mesmo, na década de 1990 a EA se institucionalizou em diferentes departamentos

de pós-graduação, além de nesse mesmo período serem elaboradas políticas públicas para a área.

Para focar os aspectos pedagógicos e políticos da EA presentes nas teses e dissertações, o autor consultou bancos de dados do CNPq, catálogos de programas de pós-graduação, bibliografia de artigos, livros, documentos diversos, além das teses e dissertações. Do ano de 2000 a 2002, foram levantados uma tese de livre docência, 40 teses e 246 dissertações. Sua pesquisa não abrange provavelmente todas as defesas desde 1984, apesar da busca com outros pesquisadores, alguns trabalhos não foram encontrados em tempo hábil. Em nota de rodapé o autor apresenta que em abril de 2005 esses números se modificaram para: uma tese de livre docência, 48 teses e 349 dissertações.

A maior dificuldade do autor não foi a localização dos trabalhos, mas sim categorizá-los como sendo pesquisas em EA. A primeira categoria é sobre a verificação dos títulos dos trabalhos que trazem as palavras-chave EA, meio ambiente, ensino, práticas pedagógicas ou similares. A segunda categoria procura enfatizar como a questão ambiental, sob seus múltiplos enfoques, foi sendo pesquisada nos Programas de Pós-graduação em Educação, trazendo no título referências à EA. A terceira procura relacionar a temática ambiental com as questões educacionais e foi pesquisada em diferentes Programas de Pós-graduação. A quarta categoria destaca trabalhos realizados por pesquisadores que ficaram conhecidos na área por suas publicações sobre educação em editoras comerciais ou universitárias. A quinta está relacionada com contatos com os pesquisadores, em encontros, seminários, cursos, bancas e troca de e-mails, em que foram questionados se consideravam seu trabalho como sendo de EA.

As universidades públicas são as que mais contribuíram para a expansão da produção na área. Houve um aumento de dissertações defendidas em outras universidades e uma diversidade de programas de pós-graduação com produção na área. As dissertações e teses foram defendidas nos mais diversos programas de pós-graduação agravando sua identidade multi, inter e transdisciplinar. Duas teses e várias dissertações foram defendidas no exterior por pesquisadores brasileiros.

Após esse levantamento REIGOTA (2007) realizou a análise de conteúdo a partir dos títulos das teses e dissertações, elegendo os seguintes itens: temática ambiental; características pedagógicas; contexto teórico-metodológico; características políticas.

A temática ambiental presente na produção acadêmica é muito variada. É uma temática ampla e genérica definida como degradação ambiental, crise ambiental, problemas socioambientais, alterações ambientais globais, etc. O que predomina nesses trabalhos é a

relação entre natureza e cultura, estando presente em aproximadamente 30 trabalhos. Verificou-se também a busca pela fundamentação de caráter filosófico, além de temas relacionados com ecologia, unidades de conservação, lixo, saúde, recursos hídricos, ecossistemas, ocupação do espaço, problemas socioambientais urbanos. Temas polêmicos como violência, transgênicos e sexualidade foram pouco encontrados.

As características pedagógicas foram subdivididas em: relações com as disciplinas escolares, fundamentos teóricos, instituições escolares, metodologias de ensino, formação de professores, propostas curriculares, espaços de aprendizagem, processos de avaliação, estrutura de ensino, material didático e grupos sociais. Predominam estudos relacionados com práticas cotidianas (42), ensino fundamental (19), escola pública (15), ensino de ciências (13) e com análise de propostas curriculares (11). Nas teses destacam-se estudos que relacionam a EA com ensino de ciências, biologia, geografia, ecologia e o enfoque na instituição escolar. Entre as dissertações encontram-se os estudos citados acima e também relacionados com educação artística, química, literatura infantil, música, matemática e educação sexual.

Sobre os fundamentos teóricos destacam estudos sobre o cotidiano escolar e relacionados com as idéias de Paulo Freire. Entre os estudos sobre material pedagógico predominam os relacionados com livro didático, embora também sejam encontrados trabalhos com fotografias e computadores.

As escolas públicas são as que têm contribuído com maior número de estudos, predominando a ênfase no ensino fundamental. Também são encontrados estudos em escolas particulares, rurais, cursos técnicos agrícolas, magistério e extensão rural. Nos trabalhos com EA, o espaço pedagógico mais investigado são as escolas, seguido de unidades de conservação.

Nas pesquisas levantadas foram encontrados vários grupos sociais nos quais predominam os professores seguidos dos alunos, encontrando também trabalhos com pesquisadores ambientais, jovens em situação de risco, profissionais do lixo, adolescentes, imigrantes alemães, mulheres trabalhadoras, portadores de deficiência, recursos humanos, pescadores, residentes de comunidades carentes, operários, classes populares, residentes de áreas florestais, comunidades indígenas e grupos de terceira idade.

A terceira categoria de análise do autor se refere ao contexto teórico metodológico presente nas produções acadêmicas, onde predominam trabalhos que procuram analisar as percepções, signos, significações, representações sociais, concepções e conceitos prévios de grupos específicos. Existem também trabalhos que analisam falas, perspectivas, valores, crenças, visões, pensamentos e opiniões de grupos sociais. Fala-se ainda de correntes

cognitivistas e as voltadas para o estudo do imaginário, em que se destaca a teoria das representações sociais. A interdisciplinaridade é uma referência teórica bastante explicitada. Outras concepções teóricas encontradas são as relacionadas com estudos culturais, perspectiva de gênero, complexidade, teoria sistêmica, memória cultural, transdisciplinaridade, epistemologia, ecofeminismo, teoria literária, semiótica, etc. Nas opções metodológicas predominam os estudos de caso. Foram encontrados também estudos que utilizaram história de vida, análise de discurso, pesquisa-ação, pesquisa participante, modelagem semi-quantitativa e estudos comparativos.

A quarta categoria é sobre as características políticas dos trabalhos, que pouco aparece nos títulos das teses e dissertações. Porém foram encontradas referências à ideologia do desenvolvimento, estratégia do Banco Mundial, pensamento de esquerda, sociedade civil, transformação social, ideologia empresarial, nacionalismo, utopias concretizáveis, classes populares e intervenção. Em vários trabalhos foram encontrados temas como a contribuição da EA à participação e construção da cidadania, análise e sugestões de políticas públicas para EA, planos de desenvolvimento local a partir da EA, estudos relacionados com movimentos sociais e Organizações Não Governamentais - ONGs.

Para REIGOTA (2007) a EA brasileira tem se constituído como um campo de atividade científica da área educacional, mas dialogando com diversos espaços, como saúde, ecologia, sociologia, filosofia, etc. A atividade científica do campo está profundamente relacionada com sujeitos que foram buscando e criando espaços para a produção de conhecimento nessa área.

Segundo o autor a produção brasileira em EA tem um significado digno de análise, pela sua concentração regional e suas ausências. São muitas as universidades brasileiras em que o muro da indiferença foi rompido, porém essa possibilidade precisa ser ampliada principalmente pelas universidades do norte do país. REIGOTA (2007) afirma que a EA tende a crescer, saindo dos temas clássicos para abordar uma temática cada vez mais conflituosa e cujas representações e interesses são múltiplos e com forças políticas diferenciadas.

Tem-se afirmado que a EA é uma educação política, sendo assim cabe a esse movimento deixar claro seu compromisso político, sendo esse voltado para a consolidação de uma sociedade democrática, livre, autônoma, justa e sustentável. Para o autor, se a EA conseguir ampliar sua influência e presença, como atividade científica e política, sua singularidade ficará melhor explicitada. A EA é herdeira do pensamento pedagógico crítico e propositivo, com o compromisso político de intervir e participar constantemente da transformação social. Sua singularidade é colocar a perspectiva ecológica em evidência. A

produção da EA tem a característica de se advir com diversas áreas que se conectam. Cabe saber como essa conexão se dá nas práticas pedagógicas cotidianas, no interior de escolas, universidades e outros espaços de aprendizagem.

O autor afirma que existe um movimento de EA nas universidades brasileiras que está institucionalizando o tema como área de conhecimento. Sua pesquisa aponta para uma necessidade de ampliar e diversificar a pesquisa em EA e intensificar intercâmbios internacionais, para que os pesquisadores brasileiros possam dialogar em outros contextos políticos, sociais, culturais, educacionais e ecológicos. Os pesquisadores brasileiros devem ser estimulados para que possam participar das definições de políticas públicas para a área. Um marco para a legitimação da EA na produção científica foi a criação de um grupo de trabalho em EA na ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

Outro trabalho sobre a produção acadêmica em EA foi realizado por LORENZETTI; DELIZOICOV (2007), onde apresentam um panorama das pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação no Brasil. Para tal os autores realizam um resgate superficial das pesquisas sobre o estado da arte da EA consideradas por eles relevantes, citando o trabalho de vários autores como Meigid (1998), Vasconcellos (1999), Novicki (2003), Drummond (2003), Neves (2003) e Zakrzewski *et al* (2005).

Meigid (1998) e seus colaboradores, catalogaram teses e dissertações produzidas no Brasil na área de ensino de ciências. Na classificação desses estudos estão as áreas de conteúdo curricular da escola: biologia, EA, física, geociências, química, saúde e outros. Foram registrados 572 trabalhos no período de 1972 a 1995, destes 36 são sobre EA.

O trabalho coordenado por Vasconcellos (1999), buscou a elaboração de um banco de dados sobre as produções acadêmicas brasileiras de mestrado e doutorado das décadas de 1980 e 1990, resultando em 59 trabalhos.

Já Novicki (2003) realizou uma análise das abordagens teóricas e metodológicas presentes nas teses e dissertações nos programas de educação do estado do Rio de Janeiro, identificando 40 pesquisas entre 1981 e 2002. Foram analisados os objetivos, concepções de educação, desenvolvimento sustentável, meio ambiente e EA, presentes nas produções.

Drummond (2003) analisa 14 defesas de dissertações das quais participou. Dentre as temáticas apresentadas estão:

as questões fundiárias de unidades de conservação, as questões conservacionistas de assentamentos de reforma agrária, a poluição ou o esgotamento de recursos naturais, reações comunitárias a problemas ambientais, atuação de ONGs ambientalistas, a história do pensamento ambientalista, a história ambiental de

diferentes trechos do território brasileiro, a gestão ambiental e a formação dos programas interdisciplinares de pós-graduação na área ambiental no Brasil. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2007, p. 6).

Foi realizado também um trabalho por Neves (2003) em três universidades paulistas sobre a concepção de meio ambiente, educação e EA, presente em três dissertações. O autor examina as concepções aceitas pelos pesquisadores dessas universidades e como essas concepções se refletem em seu trabalho de pesquisa.

Já no Rio Grande do Sul, foi realizado um trabalho por Zakrzewski *et al* (2005) sobre as tendências das pesquisas em EA, envolvendo teses e dissertações, no período de 2000 a 2003, apontando que nessa área a pesquisa é rica e diversificada.

Após situar as pesquisas sobre o estado da arte da EA, LORENZETTI; DELIZOICOV (2007) traçam um panorama das pesquisas dos programas de pós-graduação no Brasil sobre este tema, a partir do Banco de Teses da Capes e do Catálogo de teses do Centro de Documentação em Ensino de Ciências da Unicamp. De 1981 a 2003 foram levantados 738 dissertações de mestrado e 74 teses de doutorado. Nesse estudo foi possível identificar os programas de pós-graduação que mais produziram dissertações na área, destacando-se o programa da Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG, sendo o único programa a oferecer mestrado em EA no Brasil. No período de 1987 a 2003 foram identificadas 76 dissertações, correspondendo a 10% das pesquisas em EA no Brasil.

Os estudos sobre o estado da arte da EA no país são de grande importância para compreender e caracterizar o que se tem produzido. Nesse mesmo caminho, com o objetivo de estabelecer parâmetros de análise da pesquisa em EA que possam caracterizar o que vem sendo produzido, LORENZETTI; DELIZOICOV (2007) realizaram um estudo sobre as pesquisas desenvolvidas pelo programa de pós-graduação da FURG.

As pesquisas dessa instituição têm se direcionado para as comunidades pesqueiras, unidades de conservação, indústrias, produtores primários, escolas, universidades, hospitais, professores, alunos, profissionais liberais, minorias e populações diversas. Segundo LORENZETTI; DELIZOICOV (2007), os focos das pesquisas estão centrados na manutenção dos recursos naturais, melhoria da qualidade ambiental, educação, planejamento, manejo ambiental, conscientização de comunidades, tomadas de decisão, gerenciamento, mudanças de atitudes e valores, disposição final do lixo, degradação ambiental, poluição, formação de professores, currículo, exclusão social.

Foi levantado que foram defendidas 121 dissertações na FURG, de 1997 a 2005. A partir dos resumos dessas dissertações foram identificados dois focos nas pesquisas: EA

escolar e não escolar. Destas 37,2% das publicações pertencem ao primeiro foco e 52,1% ao segundo, mostrando que as pesquisas se centram mais em ambientes não formais.

Os autores identificaram o público alvo a que se direcionam as pesquisas, mostrando que de 1997 a 2005, 14 trabalhos são destinados aos alunos, 20 aos professores, dez a ambos, 11 a escola toda e 68 a comunidade. Analisou-se que a maioria das pesquisas:

envolvem estudos em comunidades específicas, englobando todas as dissertações pertencentes à Educação Ambiental Não Escolar. Em relação aos trabalhos que tem como foco as instituições escolares percebe-se que as pesquisas enfocam mais os professores do que os alunos. Uma das hipóteses para isso reside no fato de que se supõe que através das práticas envolvendo os professores é possível mudar a realidade presente e contribuir para uma Educação Ambiental que se desenvolva no cotidiano escolar (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2007, p.11).

Todos os níveis de ensino foram envolvidos na pesquisas desenvolvidas no âmbito escolar, concentrando-se o maior número de trabalhos no Ensino Fundamental e Médio, 21 e 15, respectivamente.

Os autores selecionaram as 45 dissertações pertencentes à EA escolar e identificaram que 33 desses trabalhos foram realizados nas escolas do Rio Grande do Sul, destes 29 foram realizados na cidade de Rio Grande, lócus do curso de mestrado. Essas 45 dissertações foram classificadas em oito focos temáticos:

- 1- Práticas Pedagógicas: envolvem pesquisa que discutem, relatam, propõem o desenvolvimento de atividades didáticas que auxiliam na discussão da inclusão, importância da Educação Ambiental nas instituições escolares. Foram localizadas 29 pesquisas que tratam de práticas pedagógicas no contexto escolar.
- 2- Currículo: são pesquisas que discutem a incorporação da Educação Ambiental na escola a partir de distintos enfoques. As dissertações apresentam práticas pedagógicas desenvolvidas de forma inter, multi ou transdisciplinar. Analisam também os currículos dos cursos que formam os profissionais que atuam na área da EA. Foram identificadas 23 pesquisas nesta categoria.
- 3- Fundamentos da Educação Ambiental: trata-se das pesquisas que discutem os princípios e os fundamentos que balizam a pesquisa em EA, bem como as concepções e representações que os estudantes e os professores apresentam em relação à área. Foram localizadas 17 dissertações.
- 4- Formação: abrange trabalhos que discutem a formação de professores, inicial e continuada, e a formação em outras profissões que atuam em relação ao meio ambiente como agronomia, arquitetura e urbanismo, engenharia civil, direito, educação física, odontologia, enfermagem, medicina, entre outros. 15 pesquisas envolvem esta temática.
- 5- Questões sócio-ambientais: envolvem pesquisas que discutem as dimensões da problemática ambiental, envolvendo os aspectos sociais, econômicos e políticos dos problemas ambientais. Foram identificadas 15 pesquisas.
- 6- Atitudes e Valores: trata-se de pesquisas que objetivam discutir os processos de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências, atitudes e valores que levem a um processo de sensibilização, conscientização e atuação frente aos problemas ambientais. Oito pesquisas envolvem esta temática.

7- Temática Ambiental: são pesquisas que discutem problemas ambientais específicos como energia, poluição, combustão, água, entre outros. Sete pesquisas fazem parte desta categoria.

8- Meio Ambiente e Saúde: envolvem pesquisas que articulam temáticas de saúde, aspectos do meio ambiente e da educação ambiente, discutindo assuntos como AIDS, tabagismo, sexualidade e gravidez. Foram localizadas cinco pesquisas. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2007, p. 15)

A partir desses dados apresentados é evidente a emergência da pesquisa em EA e as contribuições da FURG nessa direção. Os autores afirmam que é preciso ainda desenvolver mais estudos para a caracterização do que vem sendo pesquisado nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação no Brasil, identificando suas diferenças e semelhanças, contribuindo para a proposição e efetivação de práticas em EA.

3.1.2 As produções em eventos

Procurando identificar tendências dos trabalhos em EA, VALENTIN (2004) realizou uma análise das publicações do I e II Encontro de Pesquisa em EA – EPEA, promovidos pela Universidade Estadual Paulista, Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos. Identifica que a maioria das pesquisas foi realizada no ensino formal, geralmente levantando concepções, práticas, procedimentos e objetivos da EA junto aos alunos e professores. Pouco destes trabalhos revelam o processo de ensino aprendizagem da EA desenvolvidos nas práticas dos professores.

O autor seleciona três categorias presentes nas pesquisas desses eventos: a natureza dos conhecimentos, a dimensão valorativa e a dimensão política. No I EPEA foram encontradas 42 pesquisas sobre a dimensão do conhecimento, 19 sobre valores e 17 sobre política. No II EPEA foram encontradas 40 pesquisas sobre conhecimentos, 16 sobre valores e 16 sobre política. A maioria dos trabalhos nos dois eventos foi concentrada na primeira categoria, o que pode revelar que as pesquisas estão inclinadas a discutir a compreensão do conceito de EA. A diversidade de estudos apresentados nos eventos revela a dimensão abrangente do campo e “a abertura de possibilidades para novas formas de agir e pensar em múltiplos contextos, enriquecendo a própria EA” (VALENTIN, 2004).

O autor destaca ainda o trabalho realizado por Gayford (2001) sobre alguns tipos de pesquisas em EA presentes na atualidade:

- Pesquisa derivada da prática de ensinar, originadas de discussões sobre o currículo oficial, investigação da interpretação de professores ou alunos, ou aspectos da metodologia. Geralmente são pesquisas de observação e análise;

- Pesquisas que abordam pontos de vista que descrevem a situação atual, com o propósito de formular futuras instruções para o desenvolvimento do currículo nas escolas. Geralmente relacionam-se com a política e com as práticas pedagógicas atuais;

- Pesquisas relacionadas a pensamentos sobre a natureza e propósitos da EA, apresentando questões sobre a natureza do conhecimento, a influência do pensamento pós-moderno, o propósito da EA e a noção de sustentabilidade;

- Pesquisas sobre os educadores ambientais e sua formação influenciada por suas experiências significativas de vida.

Segundo VALENTIN (2004), foi iniciado um importante movimento, na década de 1990, de expansão do número de simpósios e encontros de EA, regionais e nacionais, assim como o número de participantes e pesquisadores da área, buscando compreender o campo, suas bases de sustentação, legitimando sua relevância no contexto educacional.

Para DANIEL; MARIN (2007) as pesquisas em EA têm crescido consideravelmente nos últimos anos, o que as levaram a realizar um levantamento dos trabalhos desenvolvidos na área e publicados em eventos e periódicos dos últimos cinco anos, especificamente sobre os estudos dirigidos ao ambiente escolar. Foram analisados a Revista do Mestrado EA da FURG, Educar em Revista da Universidade Federal do Paraná - UFPR, Encontros de Pesquisa em EA, Encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED e o Congresso Ibero-americano de EA. Os objetivos específicos desse trabalho são:

- Fazer um levantamento das pesquisas em Educação Ambiental no ambiente escolar desenvolvidas e publicadas em âmbito nacional, nos últimos cinco anos;
- Avaliar a natureza desses trabalhos, classificando-os como intervenção e pesquisa;
- Identificar, a partir dos trabalhos levantados, as principais linhas teóricas e referenciais metodológicos adotados, apontando as relações com outras áreas do conhecimento;
- Desenvolver reflexões sobre as tendências que a análise realizada permite apontar no desenvolvimento do campo de pesquisa em Educação Ambiental na dimensão escolar. (DANIEL; MARIN 2007, p. 3)

Ao analisar o material dos periódicos e eventos, primeiramente foi feita uma definição da natureza do trabalho de pesquisa em ambiente escolar e pesquisa em comunidades não-escolares. Foram estabelecidas as seguintes categorias: natureza exclusiva de pesquisa; sobreposição pesquisa-intervenção; pesquisa participante e propostas de intervenção; pesquisa-ação e relatos de propostas intervencionistas.

Foram encontrados referenciais comuns entre os trabalhos caracterizados como Pesquisa participante e Pesquisa-ação: Thiollent (1987), Brandão (1987), Demo (1995) e Rotton (2003). Desta forma, foram analisados apenas os trabalhos com natureza exclusiva de pesquisa quanto aos referenciais teórico-metodológicos, destacando-se: “linhas teóricas adotadas; áreas de conhecimento que subsidiam essas linhas; referenciais metodológicos adotados, (...) principais autores e áreas de conhecimento e instrumentos de coleta de dados” (DANIEL; MARIN, 2007).

Constatam que por existir uma demanda de conscientização ambiental, a EA surgiu inicialmente como uma intervenção, com o objetivo de realizar ações que despertassem pensamentos críticos reflexivos sobre as relações entre a natureza e o ser humano. Quando essas ações educativas só podem ser efetivas na medida em que existe um conhecimento sobre a comunidade em que são propostas, nasce a necessidade da pesquisa. “Assim, a pesquisa em educação ambiental tem sido realizada, sob diferentes referenciais teórico-metodológicos, estando em pleno desenvolvimento de seu campo epistemológico” (DANIEL; MARIN, 2007).

Nas análises sobre os periódicos Revista do Mestrado EA da FURG e Educar em Revista - UFPR, foram encontrados entre os estudos de EA em geral 12 trabalhos de intervenção, 78 trabalhos de pesquisa, seis trabalhos de pesquisa-participante e um trabalho de pesquisa ação, totalizando no geral 97 trabalhos. Entre os estudos relacionados à EA no ambiente escolar foram encontrados oito relativos a intervenção, 16 a pesquisa, quatro sobre pesquisa participante, e nenhum sobre pesquisa ação, totalizando 28 trabalhos.

Já nos Encontros de Pesquisa em EA, Encontros da ANPED e o Congresso Ibero-americano de EA, entre os estudos sobre EA em geral foram encontrados 257 trabalhos sobre intervenção, 366 sobre pesquisa, 67 sobre pesquisa participante e sete sobre pesquisa ação, totalizando um número de 697 trabalhos. Já na análise sobre os estudos de EA no ambiente escolar foram encontrados 126 trabalhos de intervenção, 115 sobre pesquisa, 36 sobre pesquisa participante, dois sobre pesquisa ação, totalizando em 279 trabalhos.

Esses dados revelam que os trabalhos em ambiente escolar representam 39% do total de trabalhos, sendo 40% nos eventos e 29% nos periódicos. Nos eventos predominam os trabalhos de intervenção (45%), depois as pesquisas (41%) e as pesquisas participantes e ação (14%). Segundo as autoras, o fato da intervenção ser de maior peso se justifica pela a escola ser um espaço privilegiado para implementação de atividades e programas de sensibilização em EA.

As autoras realizam ainda um estudo sobre a evolução do número de artigos sobre EA no ambiente escolar publicados nas cinco fontes pesquisadas (revistas e eventos), afirmando que sobre os artigos de intervenção os números aumentaram de cinco publicações em 2001 para 112 em 2006; quanto a pesquisa, os artigos aumentaram de um em 2001 para 61 em 2006; quanto a pesquisa participante, o aumento foi de zero em 2001 para 23 em 2006. Foram publicados um total de 307 trabalhos sobre EA no ambiente escolar de 2001 a 2006.

Os dados revelam que de 2003 a 2005 o número de trabalhos aumentou devido à realização dos EPEAs, evento que atraiu pesquisadores de diversas regiões do país. Esse evento tem manifestado ênfase nas discussões sobre o desenvolvimento do campo de pesquisa em EA, sendo a intervenção e a pesquisa foram alvos de diversos debates nos grupos de trabalhos. Nesses encontros foi apontada a necessidade de se adotar um maior rigor nas pesquisas, “evitando que a perspectiva do desenvolvimento do seu campo esbarrasse no entendimento de que relatos de experiências substituíssem o caminho investigativo” (DANIEL; MARIN, 2007).

A intenção das autoras não é diminuir a importância dos trabalhos de intervenção, mas assumir a característica própria da EA, que na maioria dos contextos exige o envolvimento do pesquisador, adotando metodologias participativas nas pesquisas de EA. Para elas, na EA o distanciamento pesquisa-extensão é contraditório, já que os objetos de investigação nascem juntamente das demandas dos processos cotidianos e dos âmbitos de vivência dos atores. Isso remete à necessidade de dar voz aos sujeitos e de que se aproximar desse espaço e vivência não significa um distanciamento da pesquisa, da gênese do conhecimento. As autoras chamam a atenção que a pesquisa e a intervenção necessitam de caráter diferenciado, embora estejam inter-relacionados, com exceção dos trabalhos com metodologias participativas.

Um motivo que justifica o número de trabalhos de intervenção ser maior que o de pesquisa em estudos em ambiente escolar, é que as EPEAS e o Ibero-americano atraíram principalmente professores de ensino fundamental e médio, responsáveis por ações e atividades de EA nas escolas. Já na ANPEd predominam as pesquisas, o que pode ser explicado pelo fato de que o público do evento é oriundo do meio acadêmico, onde a pesquisa é o foco dos interesses.

Quanto aos periódicos observa-se um maior número de trabalhos de pesquisas que intervenção, o que se justifica pelos periódicos serem espaços próprios de publicação de artigos investigativos e possuem critérios de análise mais delimitados.

Existe um número maior nas metodologias participativas no âmbito escolar, em relação à análise entre pesquisa, pesquisa participante e pesquisa-ação. Isso pode estar relacionado ao fato dos pesquisadores que investigam no ambiente escolar já fazerem parte desse contexto.

Um maior número de trabalhos se concentra na Revista do Mestrado em Educação da FURG, o que pode ser explicado por esse ser o único periódico específico da área reconhecido pela CAPES. Já os trabalhos da Educar em Revista são exclusivamente de pesquisa, o que se justifica pelo seu caráter acadêmico.

DANEIL; MARIN (2007) chamam a atenção para o problema da falta de espaço para publicação no campo da EA. As publicações na área acabam sendo realizadas em revistas de educação, onde a área ainda não tem muita expressividade, e em revistas de outras áreas como ecologia, sociologia, geografia, etc. O presente trabalho foi direcionado para a análise de publicações dos últimos cinco anos, com ênfase na região sul. Entre os periódicos, a seleção foi realizada sem maiores dificuldades, já que são escassas as revistas nessa área. Entre os eventos acredita-se que os EPEAs, a ANPED e o Iberoamericano eram os principais meios de publicação para o campo. Das pesquisas de EA em ambiente escolar nota-se que 91% se encontram publicados nos eventos e 9% nos periódicos. Isso pode ser explicado pelo fato de existirem poucas revistas científicas reconhecidas no país.

Segundo DANIEL; MARIN (2007), a maioria dos estudos analisados é sobre concepções de meio ambiente e EA e estudos de percepção e representação social. Elas identificam algumas confusões conceituais sobre esses temas, por exemplo, encontraram trabalhos que tratam percepção e representação social como sinônimos. Além disso, existem ainda estudos que não citam referências para embasar as suas linhas teórico-metodológicas. Muitos deles trazem como referência o histórico das conferências de meio ambiente e EA e documentos oficiais, outros estão baseados em referenciais sobre problemas ambientais e de gestão, o que não tem contribuído para a construção de um referencial que identifique o campo de pesquisa em EA. Nota-se também a presença de trabalhos com uma pobreza teórica, onde não há mais que duas ou três citações específicas da área.

Observa-se que as áreas da EA, problemas ambientais e gestão ambiental são predominantes nos referenciais das pesquisas analisadas, em detrimento de conhecimentos de outras áreas do saber. Nota-se a citação breve de algumas referenciais de outras áreas, mas na maioria dos casos sem se aprofundar em suas categorias.

Realizam também uma crítica em relação às pesquisas que se limitam a transcrever falas dos atores e descrever as concepções de meio ambiente e EA presentes, dizendo ser estes

estudos puramente descritivos e exploratórios, sendo um sério problema das pesquisas em educação.

A análise das metodologias utilizadas nas pesquisas revela que muitas delas se restringem a citação de instrumentos de coleta de dados, deixando de argumentar sobre as abordagens escolhidas. Outras utilizam métodos de outros campos, mas não apresentam referência sobre a abordagem. A maioria das pesquisas cita os instrumentos de coleta de dados e apresentam a natureza da pesquisa, mas não se aprofundam nos tipos de análises e nas referências oriundas de outros conhecimentos. As autoras inferem ainda que nas pesquisas qualitativas,

pode-se destacar a ausência da contextualização com a origem do método usado na pesquisa, vindo das diversas áreas que dão contribuições à EA. Essa incoerência está relacionada com os vários tipos de possibilidades metodológicas englobadas pela abordagem da pesquisa qualitativa (...) Ao indicar a apropriação de pesquisa qualitativa, o autor do trabalho precisa cuidar para que o referencial utilizado esteja centrado não somente na citação dessa abordagem, mas na origem do método (DANIEL; MARIN, 2007, p. 12).

DANIEL; MARIN (2007) afirmam que foram realizados avanços nos trabalhos de EA, mas que existem incoerências que devem ser discutidas, como em relação aos fundamentos adotados, o uso de abordagens sem a devida apresentação dos referenciais teóricos e inadequações metodológicas. Acreditam que esses estudos precisam de um enriquecimento teórico e melhor estruturação do campo da pesquisa em EA.

LUSTOSA *et al* (2007) caracterizam a EA com a intenção de apresentar quem são os atores sociais envolvidos e as questões problematizadas por eles nesse campo. Esta foi uma pesquisa voltada para o estado da arte da EA brasileira a partir de um evento nacional sobre tema, em que participaram não só atores do meio acadêmico, como também de outros setores sociais, como representantes de escolas, ONGs, movimentos sociais e etc. Para tal foram analisados documentos do V Fórum Brasileiro de EA, realizado em 2005, sendo possível perceber que este é um campo em crescimento, com uma diversidade grande de pessoas envolvidas e que possui um potencial para uma práxis educativa transformadora.

As ações governamentais têm sido importantes para o desenvolvimento da EA no Brasil, mas também merecem destaque as ações da sociedade civil. Da parceria entre setores sociais e movimentos sociais foram realizados diversos projetos de EA. Foram criadas redes para debater e articular ações de EA que já organizaram diversos eventos e projetos. Como exemplo são citados o I Congresso Brasileiro de EA e o I Encontro Nacional de Educação para o Meio Ambiente, ambos em 1988, e o V Fórum Brasileiro de EA, em 2005, que é o

objeto de estudo da pesquisa. Essas ações têm mostrado que existe um interesse em debater a questão ambiental na sociedade brasileira.

Em 1997 foi realizado o IV Fórum Brasileiro de EA sendo este também o I Encontro da Rede Brasileira de EA. Passaram-se sete anos até a realização do V Fórum e nesse tempo houve um fortalecimento das redes de EA. Seus três eixos temáticos foram: Política Nacional de EA; Formação do Educador Ambiental; e Redes Sociais e EA.

Para traçar o perfil dos educadores que participaram do evento foram analisadas as fichas de inscrição e os resumos dos trabalhos apresentados. Foram apresentados 554 trabalhos, e 506 autores compareceram ao evento. Para estabelecer um panorama inicial dos educadores as fichas de inscrição foram classificadas com os seguintes critérios: gênero, faixa etária, estado de origem, instituição representada e preferência das atividades oferecidas durante o encontro.

Há uma grande diferença na participação por gênero, onde mais de 70% dos participantes eram mulheres. Os autores acreditam que exista uma relação entre os componentes da EA e da própria educação, pois este é um campo historicamente feminino.

Na faixa etária dos participantes, foi identificado que 36,2% estão entre 21 e 30 anos, 26% entre 31 e 40 anos, 27,2% entre 41 e 50 anos, e 10,6% acima de 50 anos. Há uma participação acentuada entre os jovens de 21 a 30 anos, acreditando-se que a EA é atrativa para este público por ser um campo de atuação política que engloba questões atuais e formas de se posicionar diante da sociedade. Além disso, as redes de EA e os coletivos jovens têm crescido, afetando a distribuição etária.

Os autores citam Deboni (2006) que aponta cinco áreas de maior interesse entre a juventude para a questão ambiental:

educação formal - este tema faz parte da vida do jovem desde a escola até a universidade; educação não-formal - há um grande número de redes, movimentos, organizações, coletivos disponíveis à participação jovem; mídia - tanto a comunitária quanto a comercial exerce considerável influência sobre os jovens; políticas públicas - têm o poder de envolver e mobilizar sujeitos sociais na construção de ações em suas áreas de atuação; e o mercado - a área ambiental vem crescendo como campo de trabalho e geração de renda. (LUSTOSA *et al*, 2007, p.10).

Em relação aos trabalhos apresentados por regiões brasileiras, 45,2% são oriundos do sudeste, 18,4% do centro-oeste, 13,9% do norte, 13,7% do nordeste e 8,8% do sul. Para analisar esses dados foram levados em consideração os fatores de proximidade geográfica, questões financeiras, deslocamento e maior afinidade com a questão ambiental. Os autores

inferem que a maioria dos trabalhos foi desenvolvida no sudeste pela maior concentração de universidades, financiamentos e projetos nessa região, o que reflete na desigualdade de distribuição de renda e poder institucional dentro do país. O centro-oeste ficou em segundo lugar provavelmente pelo evento ter acontecido nessa região, facilitando o acesso dos participantes.

Quanto à preferência das atividades, entre os mini-cursos e oficinas, afirma-se que os mais escolhidos foram os que trataram de atividades lúdicas. Os autores inferem que isto pode estar acontecendo devido ao reducionismo dos processos educativos que se definem apenas em torno dos conteúdos e a falta de estabelecer ações integradoras que atuem na formação humana.

Contudo, de acordo com Loureiro (2004) ‘a EA é uma práxis educativa que além de cultural e informativa é fundamentalmente política, formativa e emancipatória’. Logo, enquanto práxis, a EA não precisa dissociar a sensibilidade que envolve e emociona educador e educando das questões cognitivas e da questão política que torna esta educação transformadora da realidade social existente, pois ‘andam de mãos dadas’, em um processo simbiótico que torna a transformação possível (LUSTOSA *et al*, 2007, 12).

Os três Grupos de Trabalho mais procurados foram: Formação de educadores e educadoras ambientais; Programa universitário de EA; e ProNEA- Programa Nacional de EA. Percebe-se uma procura por temas relacionados às políticas públicas nos GTs, o que os autores caracterizam com oportuno já as políticas para a EA vem sofrendo transformações e há uma necessidade dos educadores estarem se atualizando para poder participar dessa construção.

As análises dos resumos dos trabalhos apresentados estão em estágio inicial de pesquisa, mas já revelam alguns dados interessantes. Os trabalhos vêm sendo realizados em comunidades agrícolas, em comunidades urbanas, em escolas, em unidades de conservação e dentro de instituições públicas. Os temas giram em torno das questões sobre o lixo, organização de redes, ecologia na sala de aula, relações interpessoais em ambientes de trabalho, gerenciamento de unidades de conservação, entre outros. Todos esses diferentes contextos já são esperados na EA já que esta é uma área complexa e diversificada. Percebe-se que “a diversidade é extremamente saudável para evitar o reducionismo das questões ambientais, mas é preciso ficar claro qual é a posição política de cada agente dentro desta diversidade” (LUSTOSA *et al*, 2007).

A maior parte dos trabalhos analisados apresenta projetos sem deixar claro a sua perspectiva teórica. Foi ainda verificado que parte desses trabalhos não realiza

questionamentos mais estruturantes da sociedade e nem se aprofundam no aspecto de como os problemas ambientais se deram historicamente. Para os autores é preciso repensar as estruturas do modelo dominante de desenvolvimento, ou seja, ir além do discurso ambientalmente correto, para se fazer uma transformação real da crise sócio-ambiental.

Foi analisado também que os trabalhos carecem de fundamentação teórica sobre a EA, pois é preciso refletir sobre qual EA está se tratando, sobre quais os pressupostos políticos e pedagógicos em que estão sendo baseados os trabalhos. A teoria e a prática precisam estar relacionadas e dialogando, “a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, mudando a realidade objetiva e sendo modificado, de modo reflexivo, remetendo a teoria à prática” (LUSTOSA *et al*, 2007).

Podemos afirmar que a prática educativa que ignora tal entendimento do sentido transformador, a problematização crítica da realidade e a possibilidade de atuação consciente nessa área, se configura como politicamente compatibilista, socialmente reprodutora e metodologicamente não dialógica, adequando sujeitos a padrões, modelos idealizados de natureza, dogmas e relações opressoras de poder (LOUREIRO, 2004 apud LUSTOSA *et al*, 2007, p. 14).

É preciso que estudos como esses sejam realizados para que se possa aprimorar o diálogo em prol de EA transformadora. O trabalho dos autores e de tantos outros que buscam caracterizar o estado da arte da EA pretende questionar a própria EA e ajudar a construir novas possibilidades para o campo.

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Existem muitos conceitos associados à EA, originados de várias visões de mundo, concepções de meio ambiente e da diversidade de tendências pedagógicas que abarcam sua prática. Por isso definir a EA a partir de variadas leituras é uma tarefa de alta complexidade. A intenção aqui será apresentar as idéias de vários autores que discutem o assunto para que esta pesquisa possa tomar para si o que é EA e assim enriquecer a análise sobre a implementação do tema nas escolas. Essa apresentação será realizada a partir dos trabalhos de VELASCO (1999), BERTOLUCCI *et al* (2005), LOUREIRO (2004), GUIMARÃES; ROCHA (2005), DINIZ; TOMAZELLO (2005), SANTOS (2007), MAGALHÃES (2006) e JACOBI (2004).

3.2.1 A educação problematizadora de Paulo Freire

VELASCO (1999) analisa a EA a partir da sua compreensão sobre o que seja meio ambiente e educação, e define o campo como uma pedagogia problematizadora. Considera o meio ambiente como espaço-tempo histórico ocupado pelos entes onde transcorre a vida dos seres humanos. Esse espaço-tempo é o produto da presença e das relações existentes entre os entes, que são considerados tanto objetos físicos (animais, pedras) quanto objetos não físicos da cultura (uma teoria científica, um fenômeno de uma dada cultura). Baseado no conceito de trabalho, VELASCO (1999) afirma que sem o homem não haveria meio ambiente. O trabalho como definiu Marx é “um processo entre o homem e a natureza no qual o homem realiza, regula e controla mediante sua própria ação seu intercâmbio de matérias com a natureza (...) para se apropriar sob uma força útil para sua própria vida a matéria da natureza” (MARX apud VELASCO, 1999, 10). Dado que o trabalho é uma das atividades que diferenciam os seres humanos dos demais seres vivos, o meio ambiente é ao mesmo tempo a condição e o resultado histórico da interação dos humanos e da natureza que os cercam.

A educação é entendida como sinônimo de conscientização, caracterizando esta última como um desvelamento crítico da realidade e a ação transformadora sobre ela, onde

ninguém educa ninguém como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1970, Cap II). Assim educar-se é conscientizar-se em diálogo com os outros no contexto de uma ação transformadora libertadora sobre a realidade eco-social rumo a uma comunidade humana sem opressores nem oprimidos (VELASCO, 1999, p. 10).

A EA é a ação dialogada de conscientização com o intuito de tornar o meio ambiente o espaço-tempo utópico almejado pelo processo de libertação. Educar para uma ação transformadora para superar os mecanismos que dicotomizam opressores e oprimidos e a devastação da natureza. Isto faz da EA uma tarefa comunitário-histórica e individual sem fim, na qual o conhecimento alimenta o agir anti-dominador e anti-devastador e este por sua vez traz mais elementos ao conhecimento crítico da opressão e da devastação.

VELASCO (1999), afirma que a EA deve acontecer de forma problematizadora e interdisciplinar, abordando um caráter sistêmico, que integre as ciências naturais, assim como as ciências humanas. Nesse processo é importante que se estabeleça o caráter histórico da ação dos seres humanos e da interação das relações entre os sujeitos e destes com o mundo.

Acredita que uma pedagogia problematizadora auxilie no fortalecimento de uma EA capaz de funcionar no cotidiano escolar. Sendo assim, o autor inicia uma análise do que seja uma pedagogia problematizadora, realizando sua reflexão a partir de Freire (1970), que caracteriza a educação bancária como um instrumento que preserva as classes subalternas

como simples objetos a serviço das classes dominantes. O sujeito do processo educacional são os educadores, enquanto os educando são meros objetos em quem o conhecimento é depositado. Contra essa educação bancária, Freire propõe a educação problematizadora, como um instrumento do processo de libertação. A proposta é de que se exerça um diálogo conscientizador entre educador e educando, reunindo “o desvelamento crítico da realidade vivida por ambos e a prática transformadora em relação a esta” (FREIRE apud VELASCO, 1999, 13). Apesar de muito contribuir com a educação, a importante obra de Paulo Freire só conseguiu se transformar em proposta pedagógica concreta no que diz respeito à educação de jovens e adultos.

VELASCO (1999) se apóia em Saviani (1983), que de acordo com o que diz Freire sobre a importância da experiência vivida pelos sujeitos no processo educacional, critica a desvinculação existente entre a realidade vivida por alunos e professores e os conteúdos programáticos da escola. Desse modo Saviani cria uma proposta alternativa pedagógica em que a prática social do educador e do educando dá razão ao processo ensino-aprendizagem. A problematização aparece como uma etapa para explorar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e dos conhecimentos que precisam ser trabalhados para tal fim. Assim acontece a incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social.

Saviani (1983) não conseguiu demonstrar como sua proposta pedagógica funciona no dia a dia das diversas disciplinas escolares. Isso faz com que muitos agentes da educação não vendo como poderiam funcionar as formas alternativas e problematizadoras de educar de Freire e Saviani, desanimem e se adaptem à educação bancária. Diante dessa reflexão, VELASCO (1999) questiona: Como instrumentalizar uma pedagogia problematizadora capaz de alicerçar a EA, capaz de funcionar no dia a dia das diversas disciplinas que configuram o quadro curricular da educação formal? Para tal inserção, o autor discorre sobre a pedagogia problematizadora, com idéias para trabalhar a EA em cada disciplina e ainda sobre a atuação de uma escola cidadã.

O autor tenta definir a pedagogia problematizadora como aquela que: dispõem os instrumentos da cultura erudita a serviço da conscientização; articula as ações pedagógicas a partir das questões ligadas à vida diária e a luta dos oprimidos; integra a cultura “erudita” e a chamada cultura “popular” estabelecendo vínculos de mútuo enriquecimento; propicia a construção dialógica do conhecimento vivo numa dinâmica onde os sujeitos da educação são educandos-educadores, porque são investigadores críticos; aposta na capacidade de luta dos e com os oprimidos para melhorar a vida e para, em última instância, superar o capitalismo;

defende a tomada democrática das decisões e visa à superação da disciplina verticalmente imposta pela auto-disciplina consensualmente estabelecida e avaliada.

A partir dessa pedagogia, são sugeridas algumas idéias gerais para trabalhar a EA em cada disciplina, sendo elas:

- 1) vincular os conteúdos trabalhados à questões da realidade sócio-econômico-ecológica brasileira atual (...)
- 2) reservar espaços para discussão dessas questões sem medo de se afastar do tratamento técnico específico dos conteúdos, pois sem isso, estes caem no vazio;
- 3) fundamentar o tratamento técnico dos conteúdos e a discussão das questões socioeconômicas a eles ligadas na pesquisa experimental, de campo e bibliográfica;
- 4) incentivar o trabalho coletivo e não, a concorrência individualista entre os alunos e o diálogo professor-alunos como instrumento da re-construção dos conhecimentos e posicionamentos;
- 5) incentivar as posturas de reivindicação e de proposta dos alunos no âmbito da escola, o bairro da escola, o bairro da residência dos alunos, a cidade e o país como um todo, exercitando a cobrança em relação aos gestores e governantes dos diversos escalões;
- 6) promover diálogo e a discussão em sala de aula e fora desta com as pessoas diretamente envolvidas nas questões em debate;
- 7) promover ações (mesmo que modestas) visando à solução (total ou parcial) dos problemas debatidos. (VELASCO, 1999, p. 16)

A escola que pratica a EA é definida pelo autor como escola cidadã que “assume para si dentro e fora da sala de aula, o debate e a busca de soluções para os problemas sócio-econômicos-ecológicos da comunidade na qual está inserida” (VELASCO, 1999,16). Assim, se o bairro em que a escola se insere não tem esgoto ou possui desemprego, essas questões devem ser exploradas nas atividades escolares, como problemas que devem ser debatidos com intuito de serem resolvidos, pelo menos parcialmente. “Somente essa escola cidadã comprometida com o bairro é capaz de integrar-se literalmente a ele e de integrar com as famílias numa ação sócio-político-ecológica de conteúdo profundamente educativo para ambas as partes” (VELASCO, 1999, 16).

Assumindo as questões do bairro, a escola cidadã acolhe os desafios sócio-ecológicos postos em nível da região, do país, do continente e do planeta com um todo, na direção de uma sociedade ecomunitarista, onde não exista a dicotomia opressor-oprimido e esteja presente um vínculo com a natureza de caráter preservativo-regenerador.

Outros autores que se baseiam nas idéias de Freire e nos princípios da pedagogia problematizadora para definir a EA são BERTOLUCCI *et al* (2005). Acreditam que o campo da EA possui várias adjetivações, e aqui são descritas duas delas, a EA crítica e a EA transformadora. A primeira vai ao encontro do pensamento crítico da educação, tendo suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios, que foram constitutivos da educação

popular, tendo Paulo Freire com uma referência desse pensamento. Nessa tendência acredita-se numa compreensão das relações sociedade-natureza, na intervenção sobre problemas e conflitos ambientais, na mudança de valores e atitudes e na formação de um sujeito ecológico.

BERTOLUCCI *et al* (2005) citam o trabalho de Mauro Guimarães (2004) afirmando que o objetivo da EA crítica é promover ambientes educativos que possam interferir sobre a realidade e seus problemas socioambientais e nesse processo educativo, num exercício ativo de cidadania dos educandos e educadores, contribuindo na transformação da grave crise ambiental.

Os autores se apóiam ainda no trabalho de Carvalho (2004), que atribui à prática educativa a formação do sujeito humano enquanto ser individual e coletivo, historicamente situada. Essa tendência aposta num indivíduo que seja capaz de transformar a realidade em que está inserido.

A EA transformadora iniciou-se no Brasil nos anos de 1980 devido à empatia dos educadores junto aos militantes dos movimentos sociais e ambientalistas que apoiavam a transformação da sociedade, questionando os padrões industriais e de consumo estabelecidas no capitalismo. Várias são as influências dessa tendência, tais como pedagogia libertária e emancipatória de Paulo Freire, a pedagogia histórico-social crítica, a organização dos movimentos populares na construção de alternativas societárias viáveis, entre outras.

A finalidade da EA transformadora é formar os indivíduos para que atuem criticamente na superação das relações sociais vigentes, compactuando com uma ética ecológica, rompendo com os padrões dominadores da contemporaneidade. Isso rompe com a idéia reducionista que separa o ecológico do social e que não contribui para uma educação integradora e complexa do mundo.

Essa tendência baseia-se numa educação permanente, cotidiana e coletiva pela qual se age e reflete, transformando a realidade e a vida. Está focada na pedagogia problematizadora do concreto vivido, que ao mostrar os diferentes interesses e modos de relação com a natureza dos diferentes grupos sociais, pode suscitar a busca por caminhos mais democráticos e justos para todos. A crítica e autocrítica, assim como ações políticas podem estabelecer movimentos de transformações sociais possibilitando novas formas de relacionar-se com a natureza. De acordo com BERTOLUCCI *et al* (2005), educar para transformar significa romper com as práticas sociais contrárias ao bem estar público, estando articulada às mudanças éticas que se fazem pertinentes.

Um outro estudo sobre a EA que se apóia na pedagogia problematizadora de Freire foi realizado por LOUREIRO (2004), que investiga sua definição a partir da própria educação,

buscando nela alguns princípios como a valorização e contextualização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a participação e a transformação social.

O autor busca ampliar o entendimento da EA, destacando o caráter educativo dessa área, pois se sabe que sua história esteve muito mais inclinada aos setores técnicos da temática ambiental, reduzindo a ênfase dada aos conteúdos e metodologias pedagógicas.

No plano das tendências ambientalistas hegemônicas, a educação ficou restrita à resolução de problemas ambientais com finalidades pragmáticas, sem estabelecer críticas às questões sociais atuais. Não se leva em conta os aspectos problematizadores, permanentes e coletivos da educação, considerando aceitáveis os conhecimentos técnicos e comportamentos definidos, como algo imposto em todos os grupos sociais, independente das especificidades sociais. Esse pragmatismo na EA gerou um desequilíbrio entre o educacional e o ambiental. Um dos principais resultados disso é que os programas e ações da área terminam sendo reprodutores de dicotomias e reducionismos.

A EA defendida pelo autor aponta para uma nova compreensão do processo educacional, em que a intenção desta não está apenas na geração de novos comportamentos, mas em entender as especificidades dos grupos sociais, seus meios de vida, condutas e sua situação na sociedade, a fim de criar processos coletivos, baseados no diálogo, na ação e problematização do mundo.

É necessário reconhecer que para que os sujeitos do processo educativo sejam definidos, devem passar pela identificação dos grupos sociais, verificando se estão submetidos a uma vulnerabilidade ambiental, em função da desigualdade econômica da sociedade. Dessa maneira descarta-se a idéia de pensar um grupo social sem considerar o contexto que permitiria entender as diferentes relações sociais na natureza. A educação é um dos meios de atuação pela qual o homem se realiza como ser da sociedade. É aquela em que se criam meios de superação da dominação e exclusão, em relação aos grupos sociais e aos seres vivos em geral. Ao incorporar a perspectiva dos sujeitos sociais, essa EA permitiria estabelecer uma prática pedagógica contextualizada e crítica, trazendo a tona os problemas sociais, as causas do baixo padrão de qualidade de vida e da “utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós” (LOUREIRO, 2004).

A EA que LOUREIRO (2004) defende é aquela que segundo Paulo Freire consegue ler o mundo, o conhece e transforma-o, envolvendo para tal, metodologias participativas e dialógicas, assimiladas e construídas coletivamente. A educação seria então:

a ação simultaneamente reflexiva e dialógica, mediatizada pelo mundo, que possui na transformação permanente das condições de vida (objetivas e simbólicas), o meio para a conscientização, o aprender a saber e agir de educadores/educandos (...) Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa (práxis), com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo. É desvelar a realidade e trabalhar com os sujeitos concretos, situados espacial e historicamente (LOUREIRO, 2004, 17).

Outro elemento importante no fazer da EA é a participação. Participar é respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, compartilhar poder, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos. Para LOUREIRO (2004), participação é “o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva”. Tal afirmativa tem duas implicações na EA:

Ao partirmos do pressuposto de que participar é a autopromoção dos sujeitos e o meio para a concretização da cidadania em suas múltiplas dimensões, queremos dizer que esta é a negação direta das práticas assistencialistas e paternalistas. Nos projetos deste tipo se envolve a “comunidade” apenas no momento da execução das atividades, como se a verdade e o correto pudessem ser definidos anteriormente por técnicos, ou “pessoas iluminadas”, que sabem o que deve ser executado pelos que se encontram no “mundo da ignorância (LOUREIRO, 2004, p. 17).

Outro conceito destacado por LOUREIRO é o de transformação social, uma finalidade da educação cidadã, onde a vida no planeta e a história de nossa espécie se situam num movimento dialético, articulando a dimensão ética e reflexiva do agir.

A educação possui diversas dimensões que estão conectadas, como, por exemplo, perceber, sentir, interpretar, conhecer, agir, estando essas dimensões em constante transformação. “Mudar e mudar-se simultaneamente é a unidade complexa da nossa espécie, no constante tornar-se/formar-se na história, finalidade e condição inerentes à nossa natureza enquanto ser biológico e vivendo em sociedade” (LOUREIRO, 2004). O autor diz ser esta EA, aquela relevante para os sujeitos que pretendem ter nela um instrumento de transformação da sociedade.

Outro trabalho sobre as concepções de EA embasadas nas idéias de Paulo Freire foi realizado por GUIMARÃES; ROCHA (2005). Segundo essas autoras, a EA deve ser concebida levando em consideração, por exemplo, a importância do diálogo no processo ensino-aprendizagem, a relação igual entre educador e educando, a valorização do conhecimento do educando. Na análise dessas autoras, na década de 1960, o caráter educativo dos projetos ambientalistas reduzia as questões ambientais ao problema ecológico, sem

incorporar as dimensões sociais, culturais, políticas e éticas que também condicionam o ambiente. Essa educação apresentava-se sem um aprofundamento teórico dos métodos pedagógicos e das relações entre o individual e coletivo. Na década de 1980 emerge a EA transformadora, que aborda a idéia de integração, já que dilui o reducionismo das questões ecológicas, trabalhando “os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sócio-naturais existentes” (LIMA, 2004, apud GUIMARÃES; ROCHA, 2005, p. 1). A EA transformadora recebe influência da teoria de Paulo Freire que destaca a visão dialética da educação.

Segundo essa teoria, o homem é sujeito da educação e, ele chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la. Desse modo evidencia-se a tendência interacionista do homem-mundo, sujeito-objeto. (GUIMARÃES; ROCHA, 2005, p. 1)

3.2.2 A pedagogia da complexidade

DINIZ; TOMAZELLO (2005) discutem o conceito de EA a partir da pedagogia da complexidade. As autoras entendem a EA como uma educação política, reivindicando e preparando os cidadãos para exigir justiça social e cidadania planetária, autogestão e ética nas relações sociais e ambientais. Acreditam que um trabalho com EA não pode estar preso apenas à transmissão de conhecimentos e informações, e é preciso que seja superada a visão fragmentada dos conteúdos. Para que as questões ambientais tenham significados para os alunos é importante que eles estabeleçam ligações entre o aprendido e sua realidade cotidiana. O conhecimento adquirido além de ser usado para compreender a própria realidade, deve também ser utilizado na busca de soluções para os problemas próximos e decisões da comunidade. Além de considerar a realidade imediata do aluno o professor deve a partir daí se direcionar para as questões globais. O trabalho de EA deve desenvolver o senso de responsabilidade e solidariedade.

Entre os princípios elaborados no Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, as autoras destacam os seguintes:

- A Educação Ambiental deve ser crítica e inovadora, seja na modalidade formal, não formal e informal. Ela é tanto individual como coletiva. Não é neutra; é um ato político, voltado para a transformação social.

- A Educação Ambiental deve buscar uma perspectiva holística, relacionando homem, natureza e universo, e também ser interdisciplinar. Além disso, deve buscar a solidariedade, igualdade e respeito através de atuação, bem como promover o diálogo.
- A Educação Ambiental deve valorizar as diversas culturas, etnias e sociedades, principalmente aquelas dos povos tradicionais.
- A Educação Ambiental deve criar novos estilos de vida, desenvolver uma consciência ética, trabalhar pela democratização dos meios de comunicação. Objetiva formar cidadãos. (DINIZ; TOMAZELLO, 2005, p. 85)

Na educação proposta por DINIZ; TOMAZELLO (2005) não se deve descartar a importância dos conceitos tradicionais, mas criticar o ensino centrado nos conteúdos pelo fato do professor se preocupar mais em querer fazer o aluno repetir que compreender. Afirmam também haver uma resistência dos docentes em optar por novas metodologias, pois a aula expositiva é uma forma mais cômoda de ensinar. Lembram que é importante que o aluno aprenda de forma significativa, contextualizando o conteúdo com a realidade, superando a fragmentação do saber e realizando um trabalho interdisciplinar. Para as autoras a interdisciplinaridade além de superar a separação entre as disciplinas num nível teórico-filosófico, é uma maneira de trabalhar cooperadamente com a união de vários especialistas.

As autoras tratam da pedagogia da complexidade, tendência que poderia conduzir a EA, já que sua intenção é de mudar atitudes diante dos problemas ambientais. Apoiando-se no trabalho de Marandola; Takeda (2004) para definir essa pedagogia, afirmam que ela objetiva adquirir o maior número de perspectivas na busca por conhecimento, ou seja, originar uma leitura complexa, múltipla e dinâmica do ambiente e do conhecimento, contribuindo para repensar as metodologias tradicionais de ensino. Apontam como o desafio da pedagogia da complexidade as seguintes questões:

Se na educação atual a escola e o professor possuem a égide da verdade, supervalorizando o objetivo, como preparar os alunos para a incerteza, para o imprevisto, para a complexidade incerta do mundo e das relações entre os seres vivos e as coisas? Como reabilitar o subjetivo? (...) Se não damos ao aluno a chance dele expor o que pensa, como formar um cidadão crítico? Como mudar valores se não se discute o modelo organizativo básico centrado no homem como dominador e explorador de uma natureza aparentemente inesgotável? (DINIZ; TOMAZELLO, 2005, p. 87).

A EA deve ocorrer como uma experiência democrática afim de que os alunos elaborem o seu próprio saber. Ela deve ter um projeto curricular explícito, “no qual se expõem intencionalidades educativas, com os objetivos previstos no tempo, conformação teórica, atividades e seqüências metodológicas pré-definidas” (DINIZ; TOMAZELLO, 2005), buscando a mudança de atitudes e uma dinâmica de ações resolutivas por parte dos alunos.

Refletindo sobre a complexidade ambiental pode-se entender o surgimento de novos atores sociais mobilizados para a apropriação da natureza e compreender a educação compromissada com a sustentabilidade e participação, privilegiando o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Essa complexidade ambiental implica também na reflexão sobre os valores que norteiam as práticas sociais impostas, levando a uma mudança na forma de pensar e a transformação das práticas educativas.

Para compreender as ações ambientais da sociedade, no modelo descritivo da realidade, as propostas de ação não passam de meros corretivos do sistema de destruição ambiental. Já o modelo interpretativo vai além da descrição, supõe ir ao fundo dos problemas ambientais, conhecer sua história, economia, política, situando o indivíduo como ator. O pensamento complexo não rejeita de maneira alguma o método científico, o determinismo, porém os considera insuficientes. Então no modelo interpretativo as respostas sobre um problema não são encerradas, mas abrem espaço para novas indagações. O objetivo da pedagogia da complexidade é buscar o conhecimento não fragmentário, porém não totalizador, pois este é tão limitado quanto o outro. Esse conhecimento é então denominado de conhecimento pertinente, o qual reconhece que não é possível a compreensão total, tornando a busca do conhecimento uma busca infinita.

Ao ensinar novas atitudes deve-se considerar o meio ambiente como um conjunto de sistemas inter-relacionados, para que a interpretação dos problemas ambientais possa se aproximar de sua complexidade real. Desse modo a análise de um problema inclui o estudo das partes e do todo. Isso é chamado de modelo sistêmico de análise, que pode ser melhor compreendido a partir seguinte explicação:

Os sistemas naturais, sociais e humanos se regulam mediante mecanismos de realimentação que tornam possível que os efeitos de suas ações retornem e informem ao sistema, de modo que esta informação influi sobre as causas que determinam novas ações (NOVO, 1997 apud DINIZ e TOMAZELLO, 2005, p. 91).

Para reverter o cenário atual de degradação ambiental, deve-se pensar em desencadear um processo educativo que aprenda a lidar com a incerteza, o subjetivo, o risco, a insegurança, sem verdades e soluções prontas. Na pedagogia da complexidade a compreensão entre as pessoas como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade, deve ser entendida e internalizada de tal modo que se manifeste nas ações e pensamentos diários. Para as autoras não haverá mudanças educacionais “se os professores não realizarem uma mudança

mental do pensamento fragmentado para o pensamento complexo, se não entenderem o meio ambiente como um sistema de interações múltiplas” (DINIZ; TOMAZELLO, 2005).

Seguindo as idéias da pedagogia da complexidade, BERTOLUCCI *et al* (2005) afirmam que uma das adjetivações da EA analisadas em sua pesquisa é a Emancipatória. Essa educação é caracterizada como algo politizado que possibilite a construção de uma educação libertadora, que “acompanha esse movimento de complexificação e politização da educação ambiental ao introduzir no debate ingredientes e análises sociológicas, políticas e extrações de uma sociologia da educação de teor crítico e integrador” (LIMA 2001 apud BERTOLUCCI *et al*, 2005, 43). Assim, a emancipação vai além de seu sentido jurídico e político convencional, integrando a emancipação da natureza de todas as formas de dominação que sobre eles se imponham.

Essa EA adota os temas geradores de Paulo Freire, priorizando uma visão multidimensional que possibilita uma compreensão da realidade politizada, complexa e transformadora. Em tal processo os alunos reconhecem o seu problema, a sua situação, tomando consciência da sua história, quebrando as barreiras que atravancavam seu crescimento e formação.

3.2.3 A pedagogia ambiental

SANTOS (2007) realizou um trabalho em que busca inserir e contextualizar a tendência da EA na história das tendências pedagógicas. Explica que as tendências não se extinguem, mas vão surgindo e se sobrepondo umas as outras, existindo assim, várias tendências que se mesclam, carregadas de sentidos e valores.

A autora classifica as tendências pedagógicas em dois grupos: as Pedagogias Liberais que incluem a Tradicional, a Renovada Progressivista ou Pragmatista e a Tecnicista; e as pedagogias Progressistas que incluem a Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos, reconhecendo também que estejam emergindo novas tendências ainda sem definições, como são os chamados estudos culturais. Além dessas tendências a autora pretende incluir as pedagogias ambientais, onde estariam compreendidos a pedagogia teórico-crítica, a pedagogia dos movimentos ecológicos, a ecopedagogia, a pedagogia da complexidade, entre outras em construção.

Na tendência pedagógica ambiental a educação se concentra na identificação, problematização, resolução e prevenção de problemas sócio-ambientais. O movimento ambiental surge da consciência dos problemas ambientais e a educação fundada nesse

movimento está livre das dicotomias entre liberais e marxistas, pois não nasce no chão da escola regular. Segundo SANTOS (2007), a pedagogia ambiental emerge depois das pedagogias liberais e progressistas como uma resposta ao esgotamento de suas antecessoras, por elas não darem conta da vigilância do cotidiano social.

O movimento ambientalista produziu uma cultura do ambiente que resultou na definição de uma educação, que apresenta semelhanças e diferenças com as demais tendências da educação. A tendência ambiental retoma a discussão da exploração dos seres humanos por outros seres humanos, iniciada com a industrialização das sociedades e o esgotamento dos recursos naturais. Manter a sociedade implica em pensar quais as necessidades humanas que podem ser atendidas sem devastar a natureza humana e não humana, sem a qual a espécie e o planeta não sobreviveram. A pedagogia ambiental se desdobra em três: a Pedagogia da Natureza Não Humana, Pedagogia da Natureza Humana e Pedagogia das Naturezas Humanas e Não Humanas ou Pedagogia Ambiental Integrada.

Na Pedagogia Ambiental da Natureza Não Humana a natureza deve ser apreciada e respeitada, enfatizando a preservação das árvores, dos animais, enfim da natureza não humana. Ela tem sua origem na visão da modernidade, onde a concepção de natureza está dissociada do homem, reforçando esta dissociação.

Embora anuncie o objetivo de renovação dos laços do homem com a natureza, tornando-nos parte dela, não consegue desfazer a culpa original de separação da natureza. Reforça o sentimento de não merecimento da natureza por causa do pecado original. Podemos ver esta pedagogia em alguns movimentos ambientalistas (SANTOS, 2007, p. 11).

Na Pedagogia Ambiental da Natureza Humana o homem deve garantir o futuro da espécie, preservando ou recuperando os recursos do planeta, em que existe uma preocupação com o fenômeno do esgotamento dos recursos e o aumento da entropia. O foco é posto na existência humana, enfatizando a gestão dos recursos e a resolução de problemas sócio-ambientais. Afirma-se que a ação negativa do ser humano devido à irracionalidade no uso dos recursos no ambiente, ameaça a vida. Almeja-se o manejo e gestão ambiental para o futuro sustentável, e através de comportamentos responsáveis, o desenvolvimento de competências e ações para a resolução dos problemas. Para alcançar tais metas as estratégias utilizadas restringem-se às campanhas para economia de energia, reciclagem do lixo e apoiar-se nas propostas da Agenda 21 e à resolução de problemas específicos. Pode-se observar esta pedagogia em algumas organizações já legitimadas pela opinião pública.

Ainda nesta tendência, podem-se incluir as representações ambientais como meio de vida que devemos conhecer e organizar, onde os seres humanos são vistos como habitantes do ambiente sem o sentido de pertencimento e o ambiente é conhecido por tudo que nos rodeia, incluindo a vida cotidiana. O objetivo principal é levar ao descobrimento dos próprios meios de vida, despertando o sentido de pertencimento, utilizando para isso itinerários de interpretação, trilhas da vida e estudos sobre o entorno.

As duas tendências citadas enfatizam a sensibilização sobre as condições do planeta causadas pelo homem. Acreditam que o sentimento de culpa e de medo podem produzir a conscientização e a mudança de comportamento humano com relação ao meio ambiente. Ambas as tendências remetem ao sentimento do homem primitivo de medo da realidade, de que o mundo é a confusão absoluta e de que o presente desconcertante nos tira a segurança.

O objetivo principal da Pedagogia Ambiental Integradora é o desenvolvimento do pensamento sistêmico, dando uma característica concreta à EA. São moldadas situações sistêmicas com a utilização de técnicas que auxiliem na resolução de problemas ambientais. Nesses processos, essas relações homem-meio ambiente e meio ambiente-homem, juntamente com a participação, podem servir de ferramentas para a tomada de decisão dos grupos participantes, fazendo com que ocorra a junção do ecológico com o sistêmico. A autora cita Morin (2000) dizendo que um pensamento ecológico-sistêmico é um pensamento relacional, dialógico, interligado, indicando que tudo que existe co-existe e que nada existe fora de suas conexões e relações.

Nessa tendência são encontradas representações que vêem o planeta como uma aldeia global, a Terra como espaçonave, os humanos como viajantes. O problema sócio-ambiental tratado por esta tendência estaria na negligência da relação do ser humano com a Terra, trazido pela cultura ocidental. Considerando as inter-relações locais e globais históricas existe uma necessidade de desenvolver essa visão global, sempre com o olhar para o futuro. Este resgate pode levar o ser humano a valorizar o planeta, promovendo a contracultura à cultura dominante, que é uma cultura de guerra e de competitividade se contrapondo as ações de solidariedade isoladas e coletivas.

A tendência é influenciada pelas idéias de Paulo Freire,

no que diz respeito à necessidade de diálogo e reconhecimento da cultura do outro para que sejam feitos projetos conjuntos. Consagra-se o comprometimento com a comunidade como essencial. O foco está na ética solidária, visando a transformação social com responsabilidade, através de um projeto político de emancipação humana e social. Objetiva-se desenvolver a práxis por intermédio do espírito crítico

e democrático, através do exercício da cidadania e do trabalho coletivo. (SANTOS, 2007, p. 95)

A autora cita Gadotti (2003) afirmando que a Pedagogia Ambiental Integradora enfatiza a importância da construção de conhecimento com a ciência e a sociedade, com a pesquisa e com a pedagogia de projetos. A Pedagogia da Terra ou Ecopedagogia é uma das pedagogias que a autora inclui na tendência Integradora. Considera que é uma pedagogia “apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz” (SANTOS, 2007). Existe um movimento para fundamentar a Pedagogia Ambiental Integradora, que propõe um conjunto de saberes/valores interdependentes, entre eles estão:

a) educar para pensar globalmente – não adianta acumular conhecimento, é preciso saber pensar a realidade; b) educar os sentimentos – somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos; c) ensinar a identidade terrena como condição humana essencial; d) formar para a consciência planetária – compreender que somos interdependentes; e) formar para a compreensão – para a ética do gênero humano, para comunicar-se, para uma nova inteligência do mundo; e f) educar para a simplicidade e para a quietude – a simplicidade tem que ser voluntária, como a mudança de hábitos de consumo e a quietude é uma virtude, conquistada com a paz interior. (GADOTTI, 2003 apud, SANTOS, 2007, p. 96)

A finalidade da educação na Pedagogia Ambiental Integradora é formar o sujeito ecológico para construir e dinamizar uma sociedade sustentável com vistas à sustentabilidade sócio-ambiental.

Segundo SANTOS (2007) as reflexões sobre a tendência ambiental ainda são muito incipientes e estão em processo de construção, abrindo janelas que possibilitam análises diversas. É necessário que a EA se insira entre as outras tendências, para promover o salto qualitativo em sua prática. A EA além de contribuir com propostas de resolução para os problemas sócio-ambientais, auxilia uma população crescente, de seres vivos humanos e não humanos, em situação de alto risco ambiental.

3.2.4 A ecopedagogia

Uma das adjetivações da tendência da EA que BERTOLUCCI *et al* (2005) buscam caracterizar é a ecopedagogia. Para tal se baseiam em Gadotti (2000) argumentando que essa tendência tem origem na educação problematizadora de Paulo Freire, centrando-se na relação entre os sujeitos que aprendem juntos em comunhão. A ecopedagogia incorpora a EA, oferece

estratégias, propostas e meios para sua realização. Consideram a EA como uma mudança de pensamento sobre qualidade de vida. A concepção de natureza adotada pela ecopedagogia é a de um todo dinâmico relacional, harmônico, organizado, em interação com as relações que se estabelecem na sociedade.

De acordo com BERTOLUCCI *et al* (2005) a ecopedagogia pretende desenvolver um olhar global para a educação, uma nova maneira de ser e estar no mundo, buscando sentido em cada ato, ultrapassando o limite de ações pontuais no cotidiano, criticando a sociedade em diversos aspectos, estabelecendo uma nova relação com a natureza a partir de uma outra relação entre os seres humanos, entendendo esse movimento como um processo pedagógico e social.

MAGALHÃES (2006) também situa o conceito de ecopedagogia como uma tendência da EA. Ela é conhecida como a Pedagogia da Terra e visa promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir do cotidiano. As discussões sobre tal tendência ganharam destaque a partir do Primeiro Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação, em São Paulo, em agosto de 1999, e do I Fórum Internacional sobre Ecopedagogia, em Portugal, em março de 2000. Nesses eventos surgiram os princípios norteadores dessa educação:

- 1.O planeta deve ser visto como única comunidade (aldeia planetária);
- 2.A Terra deve ser vista como mãe, organismo vivo e dinâmico;
- 3.A escola deve formar a consciência da sustentabilidade, fundada no sentido;
- 4.Deve-se motivar o sentimento de ternura em relação à Terra, nossa morada;
- 5.Deve-se formar uma consciência planetária e uma nova ética, visando a justiça sócio-cósmica, que vê a Terra como o maior dos pobres;
- 6.A ecopedagogia deve promover a vida, levando o educando a compartilhar, a problematizar, a se envolver e a se relacionar com os outros;
- 7.O conhecimento deve ser visto como partilha, algo que se conquista sempre em comunhão com o outro;
- 8.A escola deve ensinar ao educando o sentido da vida cotidiana;
- 9.Deve-se desenvolver uma racionalidade baseada na afetividade, na intuição e na comunicação, ao invés de se priorizar apenas a razão instrumental;
- 10.A escola deve incentivar o desenvolvimento de novas relações e atitudes em que se veja o mundo através da sensibilidade e não apenas da razão. (MAGALHÃES, 2006, p. 263)

Esta autora apóia-se no trabalho de Gutierrez e Prado (2000) que entendem a ecopedagogia como uma tendência ligada a idéia de que o sentido das coisas se dá ao vivenciar o contexto e o processo de abrir novos caminhos, e não apenas de observá-los. Valoriza o espaço-tempo no qual ocorrem concretamente as relações entre ser humano e meio ambiente, que estão mais ligadas ao nível da sensibilidade que da consciência. Ou seja, as relações fundamentais ocorrem no nível da sub-consciência, portanto não as percebemos.

Desta forma é necessário uma ecoformação para torná-los conscientes, o que reivindica uma ecopegadogia.

Essa educação pressupõe uma vivência com a natureza, um sentir a natureza mais do que um saber sobre ela. Sem ela não se poderia falar da Terra como um lar para a re-educação do homem. Sem pensar numa pedagogia com esses ideais, a Terra continuará sendo considerada apenas como espaço de sustento e de domínio técnico-tecnológico da sociedade, objeto de pesquisas, ensaios, e, algumas vezes, de contemplação, e não será o espaço de vida, o espaço do aconchego, do ‘cuidado’, fundamental para uma nova consciência (BOFF 1999, apud MAGALHÃES, 2006).

Essa tendência é um projeto alternativo cuja preocupação não está somente na preservação da natureza (Ecologia Natural), ou no impacto das sociedades humanas sobre ambientes naturais (Ecologia Social). Concentra-se num novo modelo sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral), implicando uma mudança nas esferas sociais, ambientais, econômicas e culturais. Sua utopia é mudar as relações humanas, sociais e ambientais de hoje, sendo este seu sentido mais profundo. A Terra está no centro dessa idéia de integração, no sentido de estabelecer uma nova relação resgatando o sentido da existência humana.

Não há como falar em integração e conservação ecológica sem que as desigualdades sociais sejam superadas. Baseada nessa idéia a educação para a cidadania planetária apresenta como princípios a integração da multiplicidade cultural e o estabelecimento da igualdade social e econômica, que estão contidos tanto na Agenda 21 quanto na Carta da Terra. Conforme esses dois documentos também deve ser instaurada, como uma utopia maior, uma democracia planetária.

Atualmente existe um grande desequilíbrio entre o avanço tecnológico e as questões sociais, potencializado pela globalização econômica, que provoca uma enorme distância entre os que detêm o poder econômico e político e os excluídos, cada vez mais numerosos. As nações não conseguem responder à demanda pelas condições mínimas de vida, assim como pelas condições espirituais. Assim, a ecopedagogia propõe a criação de uma cultura global de respeito a todos os seres vivos, em que a sociedade e o meio ambiente possam viver em harmonia.

Essa pedagogia não se restringe ao espaço escolar, mas à formação da comunidade em geral. A ecopedagogia propõe uma “pedagogia biófila, ou seja, capaz de promover a vida e que possa motivar o aluno a envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se, entusiasmar-se” (MAGALHÃES, 2006).

Outro princípio dessa educação é a significatividade do ensino, que só acontece quando todos participam. É preciso que a significatividade ocorra em toda a escola, do espaço administrativo até a sala de aula. Portanto é necessário que toda a comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários participem das decisões escolares.

A ecopedagogia se insere mais na organização informal que a formal da escola, ou seja, no currículo oculto. Com base em Libaneo afirma que essa 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, correspondendo ao currículo oculto (...) diz respeito aos comportamentos, às opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo. (LIBANEO, 2001 apud MAGALHAES, 2006, p. 269)

Seus elementos são de grande importância na formação da cultura da escola, sendo que os valores, costumes e modos de agir dos indivíduos, juntamente com a sua subjetividade são características essenciais para mover a dinâmica interna da organização escolar.

Destaca que uma das contribuições da ecopedagogia para a escola é a educação a partir do cotidiano e é nessa organização cultural que a escola deve investir. Sugere que o projeto político pedagógico deva incluir além dos conteúdos tradicionais a cultura da escola, de forma que se desenvolvam ações que contemplem a ecopedagogia.

Outra característica dessa tendência é o processo educativo através da sensibilidade, compaixão com todas as formas de existência, solidariedade, empatia, etc. O plano espiritual deve merecer a mesma atenção dispensada aos conteúdos disciplinares. Essa espiritualidade, elemento da ecopedagogia, pode ser considerada como uma das direções que “possibilitará a humanização da prática democrática dentro da escola, formando o cidadão ético, comprometido não apenas com o outro, mas também com o meio em que vive” (MAGALHAES, 2006).

Cuidar do espírito significa cuidar dos valores que dão rumo à nossa vida e das significações que geram esperança para além de nossa morte. Cuidar do espírito implica colocar os compromissos éticos acima dos interesses pessoais ou coletivos. (MAGALHAES, 2006, p. 272)

3.2.5 O desenvolvimento sustentável

Existem também estudos que analisam a importância da EA para o novo paradigma do desenvolvimento sustentável. JACOBI (2004) apresenta uma reflexão sobre os desafios para se desenvolver uma EA que aponte alternativas para formação de sujeitos que construam um futuro sustentável. A EA se orientaria para a busca de propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos.

A EA suscita uma reflexão sobre as práticas sociais que se inserem num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente. A questão ambiental envolve uma gama de atores da dimensão educacional, estimulando o comprometimento dos sistemas de conhecimento, capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize um novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade sócio-ambiental. (JACOBI, 2004, p. 3)

A complexidade ambiental leva a refletir sobre um espaço em que são formados novos atores que se apropriam da natureza de forma adequada, um processo educativo comprometido com a participação, privilegiando o diálogo e a interdependência das diferentes áreas de saber. Mostra-se evidente a complexidade das mudanças de um planeta ameaçado diretamente com os riscos sócio-ambientais e seus danos.

O autor apóia-se em Ulrich Beck (1992) que identifica a sociedade de risco com uma segunda modernidade, que surge com a globalização, a individualização, a revolução de gênero, o subemprego e a difusão dos riscos globais. Os riscos atuais são identificados por terem conseqüências ainda não conhecidas a longo prazo e que não podem ser avaliadas com precisão, como é o caso dos riscos ecológicos, químicos, nucleares e genéticos.

O tema da sustentabilidade confronta-se com o paradigma da “sociedade de risco”. Com isto é conveniente que se multipliquem as práticas sociais que fortaleçam o acesso à informação e à EA em uma perspectiva integradora. A informação é cada vez mais importante na educação para a cidadania, possibilitando a sensibilização das pessoas para transformar as diversas formas de participação para estabelecer uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, onde a co-responsabilização dos indivíduos torna-se um

objetivo essencial para promover o desenvolvimento sustentável. O educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para uma prática social centrada no conceito da natureza (...) O seu enfoque deve buscar uma perspectiva de ação holística que relaciona o homem, a natureza e o universo, tomando como referência que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação, é o homem. (JACOBI, 2004, p. 5).

JACOBI (2004) afirma que a EA é um aprendizado social, baseado no diálogo e interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, que podem se originar do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno.

A escola se insere numa realidade complexa e multifacetada, em que pode ser transformada num espaço para o aluno analisar a natureza dentro de um contexto entrelaçado de práticas sociais. Porém não se deve simplificar que a EA seja realizada através de uma prática pontual, distante da realidade do aluno, que irá superar a relação pouco harmoniosa entre indivíduos e meio ambiente. É sempre importante que se enfatize a historicidade da concepção de natureza, criando uma visão mais abrangente das questões ambientais e abrindo possibilidades na busca de soluções para os problemas ambientais.

A EA para a cidadania é vista pelo autor como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento, e forma cidadãos com consciência local e planetária. Deve caminhar para uma prática educativa que integre a degradação ambiental e os problemas sociais. Suscitar “uma visão do meio ambiente como um campo de conhecimentos e significados socialmente construído, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica, como pelos conflitos de interesse” (JACOBI, 2004).

A função social da EA é contribuir na construção de uma sociedade sustentável, o que pressupõe uma problematização da educação, da visão de mundo e da nossa localização nele, das ideologias presentes nas metodologias pedagógicas e dos valores que guiam a estrutura organizativa das instituições educacionais. A EA vem caminhando na elaboração de um saber mais integrador e global, que conduza à compreensão da realidade, partindo de metodologias interdisciplinares, e dos conteúdos das disciplinas tradicionais, tentando retotalizar o saber.

3.3 O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

A partir da análise sobre os estudos de EA observa-se como a definição desse conceito é complexa e construída por diferentes olhares e saberes, devida a multiplicidade de áreas e subjetividades pelas quais é perpassada.

A EA que esta pesquisa busca conceituar diverge daquela que não se compromete com os processos de transformações da sociedade e tem suas ações dirigidas apenas para a manutenção de áreas protegidas e para a defesa da biodiversidade. Tal conceito de EA é considerado conservador:

focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas. (BERTOLUCCI *et al*, 2005, 38)

BERTOLUCCI *et al*, (2005) argumentam que essa tendência da EA é despolitizada e sem contextualização social, econômica e cultural. Além disso, seu enfoque ecológico reforça o dualismo sociedade - natureza, e ainda não coloca o homem como sujeito responsável pela crise ambiental e sua solução.

Assim, a presente pesquisa toma para si a concepção de EA como um processo voltado para a compreensão do meio ambiente em suas múltiplas relações, envolvendo aspectos naturais, socioeconômicos e culturais. Essa forma de pensar romperia com o reducionismo que separa o ecológico do social e que não contribui para uma educação integradora e problematizadora.

Desta maneira, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, adotando a concepção de meio ambiente como um todo dinâmico, relacional, harmônico, organizado, em interação com as relações que se estabelecem na sociedade. Ou seja, acredita-se numa educação que proporcione ao indivíduo ter o maior número de perspectivas na busca pelo saber, originando uma leitura complexa, múltipla e dinâmica do ambiente e do conhecimento e contribuindo inclusive para se repensar as metodologias tradicionais de ensino.

Para ensinar novas atitudes considerando o meio ambiente como um conjunto de sistemas inter-relacionados e assim interpretar os problemas ambientais de modo que se aproximem de sua complexidade real, é preciso que se realize um trabalho interdisciplinar. A EA não pode estar presa apenas à transmissão de conhecimentos e informações. É preciso que seja superada a visão fragmentada dos conteúdos, exercendo um trabalho interdisciplinar, para que os sujeitos entendam o meio ambiente como um todo.

Além disso, como afirma JACOBI (2004), a questão ambiental envolve uma gama de atores de várias dimensões, além da educacional, estimulando o comprometimento dos sistemas de conhecimento, capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar. Portanto, acredita-se numa educação que desenvolva a sensibilização para uma consciência crítica da problemática social e ambiental, a partir de práticas sociais democráticas, participativas, cidadãs, integradas, inter e transdisciplinares, que articulem as questões locais com as globais.

Em acordo com BERTOLUCCI *et al* (2005) esta pesquisa toma para si uma educação que busque desenvolver um olhar global na busca por conhecimento, uma nova maneira de ser e estar no mundo, ultrapassando o limite de ações pontuais, criticando a sociedade em diversos aspectos, estabelecendo uma nova relação com a natureza a partir de uma outra relação entre os seres humanos, entendendo esse movimento como um processo pedagógico e social.

Autores como VELASCO (1999) apontam uma crítica sobre a desvinculação existente entre a realidade vivida por alunos e professores e os conteúdos programáticos da escola. E aqui, ao contrário dessa prática, destaca-se que para que as questões ambientais tenham significado para os alunos é importante que eles estabeleçam ligações entre o aprendido e sua realidade cotidiana. Portanto, é relevante que se assuma, dentro e fora da sala de aula, o debate e a busca de soluções para os problemas socioeconômicos-ecológicos da comunidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Não se deve simplificar que a realização da EA seja através de uma prática pontual e descontínua. É necessário exercer um trabalho constante e significativo, enfatizando a historicidade da concepção socioambiental, criando uma visão mais abrangente das questões ambientais e abrindo possibilidades na busca de soluções para os problemas.

A prática da EA deve criar estratégias de participação coletiva, baseada no diálogo e na ação problematizadora do mundo. De acordo com LOUREIRO (2004) participar é respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, compartilhar poder, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos. É na participação que os sujeitos constroem identidades, identificam o meio em que vivem e exercem a cidadania, e no caso da EA, buscam a resolução de problemas socioambientais.

É através do diálogo e troca de experiências proporcionados pela participação coletiva que se pode valorizar as diversas culturas, etnias e sociedades. Desta maneira valoriza-se o conhecimento do educando ao estabelecer um diálogo conscientizador entre este e o educador, suscitando, como argumenta Paulo Freire, o desvelamento crítico da realidade vivida por

ambos e a prática transformadora em relação a esta. Assim, de acordo com LOUREIRO (2004) a EA deve valorizar a diversidade cultural, criando vínculos de mútuo enriquecimento entre a cultura “erudita” e a chamada cultura “popular”. Essa educação deve entender as especificidades dos grupos sociais, seus meios de vida, condutas e sua situação na sociedade, a fim de criar processos coletivos, baseados no diálogo, no respeito e na problematização das questões socioambientais.

A EA adotada por esta pesquisa propõe uma avaliação que esteja no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação social, uma avaliação “que seja um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão” LUCKESI (1996). Segundo este autor, a avaliação deve resgatar sua função diagnóstica, deve ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. Para tal o educador deve se comprometer a ser companheiro de jornada de seus educandos, auxiliando cada um em todo o seu processo de competência e crescimento para a autonomia. A avaliação deverá verificar a aprendizagem a partir dos mínimos necessários, ou seja, é preciso que os conceitos de aprovação signifiquem o mínimo necessário para que cada cidadão se capacite para governar. O sujeito deve deter informações e capacidades de pensar, estudar, refletir e dirigir ações com adequação e saber, e através da aprendizagem de competências, atuar na sua realidade e transformá-la.

Enfim, a EA proposta deve desenvolver conhecimento, habilidades, motivação e compreensão integral e histórica do meio ambiente, levando o sujeito a adquirir valores e atitudes, necessários para lidar com os problemas socioambientais e buscar interferir em sua realidade, encontrando possíveis soluções para essas questões.

4 – UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Como foi visto, a Educação Ambiental - EA está inserida nas questões econômicas atuais e no novo paradigma do desenvolvimento sustentável, gerando políticas educativas para este campo, e interferindo no cotidiano escolar. O tema do meio ambiente está sendo inserido no cotidiano da escola, e ganhou destaque com as Leis Federais, Estaduais e Municipais sobre EA e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, fazendo surgir diversas interpretações dos atores sociais que necessitam ser analisadas, tendo em vista sua influência sobre as práticas escolares.

A preocupação com as questões ambientais criou um vasto campo para a ação educativa fazendo surgir questionamentos sobre as práticas tradicionais que desconsideravam a realidade social concreta na qual a educação acontece. A EA pode ser considerada parte de uma nova prática educativa que busca construir uma aliança entre o ser humano, a natureza e o conhecimento, ampliando a preocupação com as questões ambientais e sua interação com as questões sociais, econômicas e culturais. O modo como o discurso das políticas educacionais desse campo está chegando nas escolas, sendo interpretado pelos atores sociais e se transformando em práticas educativas é um ponto importante a ser analisado.

Para realizar tal análise esta pesquisa direciona o olhar sobre as escolas públicas do ensino fundamental. A abordagem sobre esse nível de ensino se justifica devido aos seguintes fatores: a Lei nº 9.394/96 estabeleceu a escolaridade obrigatória neste nível de ensino, aumentando o compromisso do Estado e dos municípios para realizar ações nesta área, promovendo a inserção da EA nas escolas públicas; os PCNs formularam temas transversais para este nível de ensino, em especial, o tema Meio Ambiente; e a existência de políticas educacionais focalizadoras que privilegiaram o ensino fundamental, principalmente na década de 1990, selecionando e destinando recursos para metas e objetivos considerados urgentes, segundo definições internacionais e nacionais que se estabeleceram nessa década.

4.1 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Entendendo a EA como um espaço de política pública, que tem ganhado lugar de destaque nos documentos oficiais é importante discutir e analisar como tais políticas vêm

sendo implementadas nas escolas públicas. A escolha da cidade de Belo Horizonte como local para realizar a pesquisa se deu por neste município estar sendo implementada uma nova dinâmica escolar através da Escola Plural – EP. Como uma política pública específica de Belo Horizonte, a EP busca erradicar a evasão e a repetência, propondo mudanças no tempo e espaços escolares, no tratamento dos conteúdos, nas formas de avaliação pondo fim à seriação e instituindo o sistema de ciclos. Nessas circunstâncias, formulou-se a hipótese de que essa proposta inovadora poderia ser um facilitador na implementação da EA por apresentar características comuns aos seus princípios e objetivos dessa educação.

A análise da EA como espaço de política pública permite identificar, por meio de pesquisa qualitativa, como essas políticas são interpretadas e assimiladas por professores, alunos, coordenação, direção e responsáveis, e as formas como se transformam em prática pedagógica nas escolas. O estudo qualitativo permite maior riqueza de aprofundamento da análise, buscando o entendimento de fenômenos sociais, socialmente construídos em uma dada situação de forma a compreender as atitudes, valores, representações e ideologias que compõem esse quadro.

Para a realização dessa pesquisa foi feita uma análise documental da legislação de EA e de documentos escolares, compreendendo o projeto político pedagógico, os registros de projetos escolares e os portfólios das escolas escolhidas. Esta etapa forneceu elementos importantes para a construção do referencial teórico e para compreensão de como a EA está organizada no currículo da escola.

Foram feitas observações diretas nas escolas selecionadas durante um período de cinco meses no final do ano de 2006 e início de 2007. Segundo FLICK (2004), a observação permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente ocorre, pois acontece quando o próprio pesquisador recolhe diretamente as informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Foram observadas reuniões, horários de projeto dos professores, sala dos professores, sala da coordenação, recreio, salas de aulas, visitas técnicas e eventos das escolas. Essa etapa permitiu uma proximidade maior com o cotidiano da escola e seus sujeitos, desmistificando o papel do pesquisador como um “ser estranho” naquele ambiente, e facilitando a etapa seguinte de entrevistas. Além disso, permite ao pesquisador verificar se o discurso dos entrevistados está de acordo com a realidade posta observada. É uma etapa importante da pesquisa, pois pode-se conhecer a fundo as práticas cotidianas da escola.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com coordenadores, diretores, professores, alunos e responsáveis, englobando um universo diversificado de representantes

escolares. LAVILLE; DIONNE (1999) definem que as entrevistas semi-estruturadas possuem uma flexibilidade que possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores (...) a fim de obter uma melhor compreensão da realidade social. As entrevistas com os sujeitos escolares foram realizadas para identificar as explicações e sentidos que os mesmos conferem as concepções e práticas de EA, as práticas e estratégias da escola para inserir a EA, e as mudanças que este campo pode trazer para as escolas e seus bairros. Também foram realizadas entrevistas informais com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e entidades que realizam atividades de EA, afim de mapear a situação desse tema da educação nas escolas de Belo Horizonte.

4.2 A ESCOLHA DAS ESCOLAS

A seleção das escolas municipais de Belo Horizonte foi feita a partir de entrevista informal com a coordenadora do Núcleo Cidade e Meio Ambiente que pertence a Secretaria Municipal de Educação, afim de entender o trabalho daquele setor direcionado à EA na escola. Nessa entrevista foi informado que tal setor se divide em duas vertentes, uma voltada para EA e a outra para educação patrimonial. As atividades de EA do núcleo estavam em fase inicial, já que havia sido lançada uma prioridade para ações voltadas para a implementação de um projeto sobre o patrimônio histórico. A coordenadora registra que foi feito um esforço para levantar dados sobre as escolas municipais que estariam realizando ações em EA ainda em fase inicial e sem apresentar resultados. Ainda não havia outras ações nesse campo, destacando que existia um trabalho em parceria com organizações da área, como a Superintendência de Limpeza Urbana, o Projeto Manuelzão, o Consórcio de Recuperação da Bacia da Pampulha, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, o Centro de Educação Ambiental do Parque das Mangabeiras e a Fundação Zoo-botânica. Através de entrevistas informais com os coordenadores dessas organizações foi possível definir algumas escolas que desenvolvem trabalhos relevantes de EA, identificadas pelos mesmos, sendo que duas delas, a Zoo-botânica e o Parque das Mangabeiras, não se disponibilizaram para a realização dessas entrevistas.

Os coordenadores das organizações que participaram da entrevista informal indicaram seis escolas com as quais estavam desenvolvendo projetos, e considerou-se interessante selecionar escolas com características socioeconômicas e de situação geográfica distintas. O nível socioeconômico como um fator de seleção das escolas, foi determinado a partir de um

estudo realizado em 2006 pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pedido da Prefeitura de Belo Horizonte este grupo realizou uma pesquisa¹ para medir o nível socioeconômico - NSE das escolas municipais de Belo Horizonte, criando um quadro informativo com o NSE de cada escola municipal e sua respectiva Regional, numa escala crescente de 0 a 5. O NSE dos alunos das seis escolas indicadas pelas organizações varia de 1,35 a 3,82 e elas estão situadas em seis Regionais diferentes.

Outros dois critérios foram utilizados para a escolha das escolas. O primeiro foi a quantidade de indicações que receberam das organizações, como indicativo de um maior interesse em trabalhar com esse tema, sendo que duas escolas foram indicadas por mais de uma organização. O segundo critério foi a receptividade manifestada pelas escolas para participar da pesquisa. Ao realizar contato com as direções escolares para convidá-las para o trabalho, uma informou que não realizava atividades de EA; duas outras disseram que já estavam recebendo muitos estudantes e estagiários e não aceitaram o convite; e uma quarta ministrava somente o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Assim sendo, foram escolhidas as duas escolas receptivas à pesquisa, que obtiveram o maior número de indicações das organizações, são de Regionais diferentes e possuem baixo e médio NSE: Escola Municipal da Lagoa e Escola Municipal do Rio².

Quadro 1 – Seleção das Escolas

ESCOLA	REGIONAL	NSE	INDICAÇÃO	RECEPTIVIDADE
EM da LAGOA	PAMPULHA	1,35	SLU, MANUELZÃO, PROPAM, SEMAD	SIM
EM da FLORESTA	VENDA NOVA	1,87	SLU	NÃO
EM da MATA	NORDESTE	2,22	SEMAD	NÃO
EM do BREJO	PAMPULHA	2,24	SLU	NÃO
EM do RIO	NORTE	2,27	SLU, MANUELZÃO, SEMAD	SIM
EM do OCEANO	NOROESTE	3,82	PROPAM	NÃO

4.3 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

¹ Para maiores informações consultar o artigo:

SOARES, José F.; ANDRADE, Renato J. Escala de posicionamento socioeconômico. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Belo Horizonte, MG, 2005. **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005.

² Foram adotados nomes fictícios para as escolas.

Para escolher os sujeitos entrevistados, foram buscados alunos e professores dos três ciclos do ensino fundamental; professores de diferentes áreas de formação; coordenadores dos dois turnos compreendendo todos os ciclos; um representante da direção que se disponibilizasse a participar e pais que participassem das atividades da escola. Em cada escola foram entrevistados três alunos e três professores por ciclo, dois coordenadores, dois pais e a diretora, totalizando 46 entrevistados.

As diretoras e as coordenadoras com as quais foi feito o primeiro contato das escolas, acompanharam a pesquisa e indicaram os sujeitos a serem entrevistados, de forma aleatória e de acordo com a disponibilidade desses sujeitos, de modo a não atrapalhar o andamento das atividades.

Na escola da Lagoa foram entrevistados quatro professores da Pedagogia, um da Letras, um da Geografia, um da Biologia e dois de História. Na escola do Rio foram um de Belas Artes, dois da Biologia, um da Geografia, três da Pedagogia e dois da Letras. Todas as entrevistas foram realizadas no espaço escolar, nas salas da coordenação e biblioteca.

4.4 EDUCAÇÃO EM BELO HORIZONTE: A ESCOLA PLURAL

Em 2000, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte abrangia 175 escolas com cerca de oito mil professores e 180 mil alunos. Esta rede é administrada por nove Regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Oeste, Noroeste, Norte, Venda Nova e Pampulha. Cada uma possui uma diretoria de ensino responsável pelo atendimento às necessidades pedagógicas das escolas. Segundo DALBEN (2000) pode-se afirmar que a grande maioria dos professores tem um bom nível de formação inicial. A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED oferece formação profissional através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – CAPE dos Departamentos de Educação das Regionais e através de parcerias com outras instituições. Este centro foi criado em 1991, com o intuito de formular a política de formação docente da rede municipal. Na formação de tais profissionais existe um diálogo com a prática docente que é valorizada:

Essa política do CAPE orienta-se a partir do reconhecimento do princípio da formação como um direito e se pauta pelo entendimento da escola como lugar privilegiado de formação docente. Os integrantes do CAPE são professores que se submetem a um processo de seleção, podendo ali permanecer, no máximo, por 4 anos. Esse limite de tempo é entendido como importante para que o professor retorne a escola após a experiência, apesar de que grande parte dos formadores do

CAPE mantêm também uma jornada de trabalho na escola. Esse diálogo com a prática é entendido como fundamental na relação CAPE/Escolas (DALBEN, 2000, p. 24).

A SMED é também constituída por uma Coordenação de Política Pedagógica - CPP, composta por profissionais da rede que coordena a política pedagógica de cada nível de ensino. Em 2000, estruturava-se em cinco coordenadorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Jovens e Adultos e Educação Especial. De acordo com DALBEN (2000) essa coordenação tem por objetivo analisar a implementação do programa, identificando dificuldades, entraves e possibilidades; formular e propor ao Colegiado da Secretaria Municipal de Educação a política pedagógica dos vários níveis e modalidades de ensino, de acordo com os eixos da Escola Plural; acompanhar e avaliar a implementação das decisões aprovadas por esse Colegiado.

Tanto o CAPE quanto a CPP foram estruturadas para atender à implementação da proposta da Escola Plural. Este programa foi apresentado pela SMED em 1994, como uma proposta político-pedagógica diferenciada com a instituição de novos tempos e espaços escolares, que recebeu o nome de Escola Plural. A proposta foi elaborada a partir de experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo, buscando equacionar os problemas do fracasso escolar das crianças de camada popular. A idéia rompe com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino, elimina os mecanismos de reprovação escolar próprios da concepção excludente de avaliação do ensino, rompe com as direções unidimensionais em que apenas o professor avalia, introduzindo uma nova relação educativa onde todos avaliam todos. O programa busca novos significados para o conteúdo escolar numa perspectiva interdisciplinar, propondo uma nova relação do sujeito com o conhecimento. A proposta da Escola Plural se apóia em quatro núcleos:

O primeiro núcleo se refere aos eixos norteadores da escola que se caracterizam por:

- uma intervenção coletiva mais radical;
- a sensibilidade com a totalidade da formação humana;
- a escola como tempo de vivência cultural;
- a escola enquanto espaço de produção coletiva;
- as virtualidades educativas da materialidade da escola;
- a vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- socialização adequada a cada idade-ciclo de formação;
- nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional.

O segundo envolve a reorganização dos tempos escolares.

O terceiro compreende os processos de formação plural.

O quarto núcleo re-significa a avaliação na Escola Plural. (DALBEN, 2000, p. 19)

A proposta da Escola Plural consiste em ampliar o tempo de permanência do aluno de oito para nove anos no ensino fundamental com vistas à continuidade do processo de escolarização, eliminação da seriação e favorecimento da construção da identidade do aluno. Neste programa, o centro do processo educativo passa a ser a aprendizagem dos educandos, em que a finalidade é a formação e vivência sócio-cultural próprios de cada idade. A seriação é substituída pela estrutura de ciclos: primeiro ciclo (infância – 06 a 09 anos); segundo ciclo (pré-adolescência – 09 a 12 anos) e terceiro ciclo (adolescência – 12 a 14 anos). A idéia do ciclo se baseia no pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados do processo educativo, para que ocorra a formação global do sujeito. A escola estaria criando espaços de experiências variadas, oportunidades para construção de autonomia e produção de conhecimentos. O trabalho coletivo dos professores faria com que houvesse alargamento do tempo para acompanhamento de grupos de alunos por mais de um ano.

Em 1995 a Escola Plural foi implementada no primeiro e segundo ciclos e em 1996 foi implementada no terceiro ciclo. No decorrer da implementação a proposta foi ampliada para compreender a Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Ensino Especial e Ensino Médio (quarto ciclo - juventude). A proposta após quatro anos de implementação ficou reduzida apenas aos três primeiros ciclos de formação. O Conselho Estadual de Educação sugeriu que um processo de avaliação externa fosse realizado em quatro anos para indicar avanços, dificuldades e necessidades de ajuste. Essa avaliação foi apoiada pela SMED com a negociação entre a Secretaria da Educação e o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME da Faculdade de Educação da UFMG. Os objetivos da avaliação externa seriam:

- caracterizar e problematizar a prática atual das escolas da rede municipal em relação aos eixos norteadores do programa;
- explicitar os aspectos que foram concretizados, as dificuldades para tal, aqueles que não foram concretizados e os rumos que as escolas estão tomando em relação as suas práticas;
- verificar o impacto dessas modificações na organização escolar e na gestão democrática das escolas;
- investigar os processos de ensino aprendizagem em sala de aula, analisando o desempenho escolar dos alunos e professores.

Entre os resultados dessa avaliação, muitas críticas vêm sendo apresentadas a respeito da Escola Plural, não só por esta proposta introduzir uma inovação que requer assimilação de novos conhecimentos por parte dos profissionais da educação, como também porque requer modificações de cunho ético e político relativo a novos valores. Isso remete ao redimensionamento do sistema público de ensino e de uma nova escola pública. O programa

se opõe à ordem político-pedagógica tradicionalmente existente, “mesmo aqueles professores que desenvolviam práticas que deram origem à Escola Plural se sentiram inseguros. Esta constatação justifica a enorme polêmica que existe em torno dela e as resistências de alguns professores alunos e pais” (DALBEN, 2000, p. 57).

Segundo DALBEN (2000) existe uma cultura cristalizada da escola, com valores e papéis já determinados nessa cultura, que foi construída durante séculos. Sendo assim, a implementação de um novo trabalho educativo implica em desconstruir essas práticas e valores já cristalizados. A avaliação buscou identificar qual a Escola Plural que foi possível de ser implementada nos primeiros quatro anos. A amostragem contemplou escolas bastante diversificadas no que se refere ao tempo de adesão ou não à proposta. Para isso foram consultadas pessoas da comunidade do entorno da escola, profissionais da escola, das Regionais e do CAPE / CPP. Verificou-se que existem diferentes visões sobre a implementação da Escola Plural, e que o processo de construção dessa proposta está se fazendo na própria prática de incorporação dos seus valores. Segundo a autora ser Plural é “estar construindo permanentemente o projeto pedagógico de uma escola, em conformidade com as possibilidades e necessidades do seu contexto de ação pedagógica” (DALBEN, 2000, p. 59).

4.5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MINAS GERAIS E EM BELO HORIZONTE

Trata-se aqui sobre as políticas de EA em Minas Gerais, descrevendo o programa do estado e a legislação sobre a área, e examina-se como esse campo está instituído na rede educacional municipal de Belo Horizonte, analisando as ações da secretaria e de organizações atuantes na área ambiental. A compreensão desses aspectos contribui para situar a inserção das políticas de EA em Minas Gerais e Belo Horizonte.

4.5.1 As políticas para a educação ambiental

Para iniciar a análise é importante conhecer a EA em Minas Gerais e no município de Belo Horizonte, suas ações e suas leis. Uma das ações do governo que pode ser destacada é o Programa Estadual de EA de Minas Gerais, que se iniciou em 1999. Nesse ano, houve uma demanda do Governo Federal, através do Ministério do Meio Ambiente - MMA, para a construção de programas estaduais de EA. Para elaborar um Programa para Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – SEMAD em

parceria com a Secretaria de Estado da Educação - SEE, realizou o I Fórum Estadual de EA. O evento contou com a participação de diversas instituições e nele foi decidida a criação de um Fórum Permanente de EA de Minas Gerais e sua Comissão Interinstitucional Coordenadora. Oficializado pelo Decreto Estadual nº 41.005 de 2000, iniciando-se a partir daí trabalhos em encontros para ampliar as parcerias e retratar a realidade de Minas Gerais.

Nesse primeiro Fórum, os participantes decidiram realizar a pesquisa *Mapeando a Realidade da Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais*, com o objetivo de conhecer a realidade ambiental e as ações de EA de Minas Gerais na percepção de instituições atuantes nessa área e afins. Os municípios mineiros constituíram a área de abrangência da pesquisa, e as instituições, entre elas as escolares, estabeleceram o universo da pesquisa. Foram definidas quatro esferas institucionais envolvidas com a questão ambiental: 1) órgãos públicos; 2) organizações não-governamentais; 3) ensino e 4) empresas.

Nos resultados da pesquisa foi detectado, entre outras respostas, que a captação de recursos materiais e financeiros nem sempre se dá de forma contínua, pois ela depende de projetos, contribuições de sócios, simpatizantes e voluntários, e em alguns casos do próprio setor público e de empresas. Sobre o perfil das instituições investigadas, em relação a métodos de atuação foram identificadas três dimensões: ações de mobilização e sensibilização; ações educativas e ações diretas visando a correção de problemas específicos. Nas repostas foram citadas algumas ações de mobilização e sensibilização com caráter pedagógico como a Semana do Meio Ambiente, visitas e caminhadas ecológicas, cursos, palestras, elaboração de material didático e atividades de mobilização popular. Algumas ações diretas citadas nas repostas foram trabalhos com reciclagem, reflorestamento e recomposição de matas ciliares. Verificou-se que 55% das instituições desenvolvem projetos que tem nos seus objetivos a sensibilização para as questões e problemas ambientais com a intenção de proporcionar o desenvolvimento de consciência de seu público alvo. A EA aparece como objetivo específico em 26,4% dos projetos. Na análise das repostas em relação às justificativas dos projetos, as mais frequentes foram a necessidade de promover ações de conscientização, sensibilização, educação e preservação ambiental, assim como a melhoria da qualidade de vida da população.

Os dados da pesquisa *Mapeando a Realidade da Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais* mostram que existe um senso comum na sociedade mineira quanto às questões ambientais. Parece estar claro para a maioria que existe uma responsabilidade a ser assumida sobre para com a evolução da vida na Terra daqui por diante.

Outra iniciativa partiu da Comissão Interinstitucional Coordenadora – Comfea do Fórum Permanente de Educação Ambiental de Minas Gerais junto ao MMA, que realizou o II Fórum de Educação Ambiental de Minas Gerais em 2002, para discutir e traçar diretrizes para a elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental. Nesse momento foi apresentada a pesquisa *Mapeando a Realidade da Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais*, e seus resultados serviram para a elaboração de um Programa para Minas Gerais. O encontro foi estruturado em trabalhos de grupo e plenária para discutir seis linhas de ação: a EA por meio do ensino formal; a educação no processo da gestão ambiental; articulação e integração das comunidades em favor da EA; articulação intra e interinstitucional; pesquisa, capacitação de educadores e atividades extensionistas na área ambiental; e produção e distribuição de material didático. As propostas tiradas dos grupos foram votadas e aprovadas e serviram para delinear o Programa Estadual.

Entre as propostas encaminhadas, foi decidido que os princípios básicos que devem nortear o Programa de Educação Ambiental no Estado de Minas Gerais são: sustentabilidade; parceria/integração; pluralidade e diversidade sócio-ambiental-cultural; interdisciplinaridade; caráter permanente e contínuo; planejamento participativo e gestão compartilhada; e processo avaliativo. Para a implementação do programa foram estabelecidas cinco linhas de ação: a EA por meio do ensino formal; educação no processo de gestão ambiental; articulação e integração das comunidades em favor da EA; articulação intra e interinstitucional e pesquisa, capacitação de educadores e atividades extensionistas na área ambiental. Para cada linha de ação foram definidos objetivos, ações, estratégias e atores envolvidos.

De acordo com UEMG (2006), o Programa Estadual de EA de MG está em construção. Já foi consolidada a fase de diagnóstico sobre a situação ambiental através da pesquisa descrita e discutida a sua forma de implementação no II Fórum Permanente de EA de MG em 2002 pela Comfea e representantes das 12 mesorregiões de Minas. A SEMAD e a SEE não disponibilizaram dados sobre a implementação do Programa e nem houve divulgação do mesmo.

Sobre a legislação na Constituição Estadual de 1989, a EA já estava prevista no Artigo 214, que diz ser responsabilidade do Estado promover a EA em todos os níveis de ensino e disseminar, na forma da lei, as informações necessárias à conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Em 1992, este artigo é regulamentado pela Lei Estadual nº 10.889, que prevê a especialização de professores em EA nas escolas de nível fundamental e médio, e sua capacitação para incentivar, apoiar e coordenar programas interdisciplinares de

ensino e de atividades de EA dentro das unidades escolares, mas com a preocupação de não tornar a EA uma disciplina.

Em 2005 foi publicada a Lei Estadual nº 15.441, que além de abordar a formação de professores prevista na Lei de 1992, se articula com a Lei Federal. Dispõe sobre o conceito de EA e sobre seu caráter interdisciplinar igualmente como está posto na Lei Federal. Inclui um artigo em que a EA deve ser desenvolvida conforme os PCNs: integração da EA com as disciplinas de forma transversal, incentivo à comunidade a participar de atividades de EA, capacitação de professores e especialistas em EA, adequação dos programas de formação de professores em exercício para incorporar a EA em todas as áreas de atuação docente. Nesta Lei está prevista a capacitação de professores em EA em caráter formal e a revogação da Lei 10.889/92.

No município de Belo Horizonte foi aprovada a Lei nº 5.871 de 1991 que prevê a instituição de programas de EA, em nível curricular, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede municipal de educação. Há também a Lei nº 6.929 de 1995 que prevê que uma das ações pedagógicas para o Ensino Fundamental é organizar projetos pedagógicos mais globalizantes que articulem a diversidade de ações desenvolvidas nas escolas sobre EA, AIDS, sexualidade, gênero e raça, etc.

O Programa Mineiro de EA, as Leis Estaduais e as Leis Municipais da área, são indicadores de que existe uma política em Minas Gerais para a EA, assim como em Belo Horizonte. Para compreender como essa política está inserida na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, é preciso entender a estruturação dessa rede e as instituições que atuam em parceria com ela.

4.5.2 A rede municipal de Belo Horizonte e as organizações que atuam em Educação Ambiental

Como já foi dito anteriormente essa rede é administrada por nove Regionais, e cada uma possui uma diretoria de ensino responsável pelo atendimento às necessidades pedagógicas das escolas. A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED é constituída de dois setores que atuam nas regionais: o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – CAPE e a Coordenação de Política Pedagógica - CPP. Em 2000, a CPP estruturava-se em cinco coordenadorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Jovens e Adultos e Educação Especial. Em 2005 foram criados dez núcleos dentro da SMED: cidade e meio ambiente; matemática; saberes juvenis; educação infantil; educação de

jovens e adultos; inclusão; relações étnicas raciais; bibliotecas; mobilidade social; e violência. Foi com a criação do Núcleo Cidade e Meio Ambiente que teve início a atenção à EA na rede municipal.

Segundo a coordenadoria do Núcleo Cidade e Meio Ambiente não há ações efetivas e específicas da Secretaria para a promoção da EA na escola. O que a Secretaria tem realizado são parcerias com entidades que trabalham com o tema nas escolas, sendo que sua contribuição se resume à divulgação do trabalho de tais entidades e apoio com transporte. Outra medida tomada pela SMED através desse núcleo foi um esforço para levantar dados sobre as escolas municipais que estariam realizando ações de EA, embora tal levantamento não apresente ainda resultados.

Das nove Secretarias Regionais, a da Pampulha é a única que possui um Grupo de Educação Socioambiental para sua região. O grupo tem como objetivo se constituir como espaço contínuo de instrumentalização, sustentação e compartilhamento de experiências voltadas à educação socioambiental, intermediando informações e contatos entre a equipe, escolas e as políticas públicas da rede municipal de ensino e da cidade de Belo Horizonte. É integrado por representantes de escolas municipais da Pampulha, da Gerência de Educação da Regional Pampulha, do Núcleo Cidade e Meio Ambiente da SMED, do Consórcio da Bacia Hidrográfica da Pampulha, da Superintendência de Limpeza Urbana e outros parceiros convidados. Os representantes das escolas têm a função de divulgar o que ocorre no grupo semeando idéias para implementar a EA nos estabelecimentos de ensino. Através de informações de um dos representantes da SMED que atua nesse grupo, sabe-se que a Regional Barreiro também está articulando um trabalho semelhante para formar um grupo de EA.

As organizações que realizam parceria com a Secretaria e são responsáveis por práticas de EA junto às escolas da rede de Belo Horizonte são:

. Superintendência de Limpeza Urbana – SLU

A SLU possui uma Unidade de Educação Ambiental - UEA que foi implantada em 2000 e faz parte do Programa de Educação e Mobilização para a Limpeza Urbana. O Programa objetiva, principalmente, minimizar os impactos ambientais decorrentes da geração dos resíduos sólidos urbanos, através da redução da produção de rejeitos e do máximo reaproveitamento dos materiais: reutilização e reciclagem.

A UEA é um espaço para vivência de atividades relacionadas ao meio ambiente e à cidadania, com enfoque voltado para a educação para a limpeza urbana. Situa-se no aterro

sanitário de Belo Horizonte, onde são realizadas palestras, oficinas e cursos para os alunos de escolas de 1º e 2º graus, bem como para os funcionários e demais visitantes, com o intuito de ensinar técnicas de reaproveitamento de resíduos e de transmitir conceitos ambientalmente seguros sobre a limpeza urbana.

. Projeto Manuelzão

O Manuelzão é um projeto de extensão da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais que se iniciou em 1997, e tem por objetivo promover a revitalização da bacia do Rio das Velhas. Possui como eixo de atuação a promoção da saúde, do ambiente e da cidadania e tem a volta do peixe ao rio como símbolo de sua luta. Para traduzir sua causa, o Projeto buscou inspiração na figura vivida pelo vaqueiro dos sertões mineiros, Manuel Nardi, o Manuelzão, personagem da obra do escritor Guimarães Rosa. O Projeto atua em 51 municípios da bacia do Rio das Velhas, construindo relações com o poder público e o empresariado, atuando na EA e na pesquisa. Utiliza como estratégias a mobilização, educação, arte e cultura, comunicação e pesquisa. Sua sede situa-se na Faculdade de Medicina e ao longo da bacia do Rio das Velhas conta com 50 núcleos locais, cujo objetivo é trabalhar as questões ambientais da região abrangidas.

No Projeto, a EA é vista como um ponto crucial para a revitalização da bacia do Rio das Velhas, sendo capaz de formar cidadãos capacitados comprometidos com a conservação do meio ambiente, da qualidade de vida e da saúde de todos. A proposta é incentivar o compromisso da escola com a solução de problemas concretos no município, nas áreas de saúde, cidadania e desenvolvimento sustentável. Nessa proposta, os cursos d'água são os eixos da mobilização para a solução dos problemas ambientais, sendo a volta do peixe o indicador da qualidade das águas e do trabalho desenvolvido na revitalização e proteção dos córregos e rios.

Dentre as atividades de EA desenvolvidas estão: cadastrar, manter contato e distribuir material de EA para as escolas e comitês; desenvolver trabalhos com secretarias municipais de educação e superintendências regionais, visando à cooperação, elaboração e implementação de projeto de EA; implementar, monitorar e avaliar os projetos do Programa de Gestão Ambiental Escolar (PGAE) desenvolvidos pelas escolas; promover a integração entre núcleos locais e escolas a partir da identificação de pontos comuns dos seus planos de ação; acompanhar o planejamento participativo da comunidade escolar para intervenção ambiental na sua localidade.

. Consórcio de Recuperação da Bacia da Pampulha

O Consórcio Intermunicipal de Recuperação da Bacia da Pampulha tem como objetivo recuperar e conservar a bacia através de um trabalho em conjunto entre o poder público, iniciativa privada e população. É uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, do qual participam as prefeituras de Belo Horizonte e Contagem. Suas principais atividades são: viabilizar recursos financeiros para solucionar os problemas ambientais da Bacia da Pampulha; apoiar o gerenciamento e planejamento das ações do Programa de Recuperação e Desenvolvimento Ambiental da Bacia da Pampulha – PROPAM; promover atividades de EA buscando envolvimento com as comunidades na recuperação das águas dragadas e melhoria das águas da bacia; apoiar o Sistema Estadual de Gerenciamento de Recursos Hídricos e do Comitê e Agência da Bacia do Rio das Velhas.

O Consórcio realiza o Programa Educação para as Águas, onde são executadas atividades de EA em Belo Horizonte e Contagem. O Programa visa a recuperação e conservação ambiental associada ao desenvolvimento social e qualidade de vida da Bacia da Pampulha. Seu eixo norteador é a mobilização e participação social para o desenvolvimento da consciência ambiental. As atividades de EA realizadas são: Circuito de Percepção Ambiental “Trilhas da Pampulha”, oficinas “Águas da Pampulha”, Projeto Pampulha Educação e Trabalho – PET e o Prêmio “Águas da Pampulha”.

. Secretaria Municipal de Meio Ambiente

A Secretaria de Meio Ambiente realiza diversas ações e atividades de EA: as Oficinas de EA, o Curso BH Itinerante, o Expresso Ambiental, a Ecoteca, a Produção de Materiais Educativos e os Centros de Vivência Agroecológica – CEAVES.

As Oficinas de EA são cursos com três horas de duração, independentes e voltados para o público em geral. São oferecidas duas turmas por semana, de 30 vagas cada, abordando assuntos escolhidos entre oito temas diferentes: Áreas Verdes de Belo Horizonte; Caminhos do Lixo; Cidadania pelas Águas; Serra do Curral; Qualidade de Vida; Poluição Sonora; B.H. - História Ambiental; Agenda 21.

O Curso B.H. Itinerante tem o objetivo de qualificar como agentes ambientais o público freqüentador das oficinas de EA. É um curso Itinerante, desenvolvendo atividades em locais diversos, através de Visitas Orientadas e Travessias Urbanas, palestras e relatos de

experiências, ministrado por técnicos de diversas áreas. Possui duração de 120 horas, com 80 vagas por ano, distribuídas em duas turmas, sendo uma por semestre.

O Expresso Ambiental é um tipo de EA móvel realizada através de visitas orientadas e travessias urbanas. As aulas de campo são viabilizadas através da utilização de veículo especial ("Expresso Ambiental") e de caminhadas ecológicas, possibilitando o intercâmbio em EA com outras entidades e o conhecimento dos problemas ambientais da cidade. Trabalha a percepção da população referente às suas imagens, atitudes e valores quanto ao espaço em que vive, identificando possíveis conflitos na paisagem urbana. São oferecidas duas turmas por semana, de 35 vagas cada, abordando assuntos diferentes, em pontos estratégicos da cidade, como a Bacia da Pampulha, as Áreas Verdes do Barreiro, a Serra do Curral, as nascentes dos rios Arrudas e Onça, o Aterro Sanitário, o Centro de B.H. e a Grande B.H., usinas de reciclagem, projetos socioambientais, etc.

A Ecoteca é uma Biblioteca especializada em temas ambientais, aberta ao público em geral e funciona em um espaço junto às demais dependências da Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Possui acervo variado e constantemente renovado sobre temas ambientais generalizados. Em 2002 chegou a prestar atendimento a 2.245 usuários, com 3.434 consultas e 2.249 empréstimos.

Os materiais educativos produzidos pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente têm o objetivo de disponibilizar para o cidadão informações básicas que auxiliem no entendimento e na reflexão sobre as questões ambientais. Sua distribuição é realizada nas atividades de EA oferecidas pela Secretaria, nas ecotecas e escolas públicas e privadas. Os tipos de materiais produzidos são: cartilhas, folhetos e cadernos de meio ambiente; publicações técnicas; jogos e vídeos educativos; slides e fotografias; cartazes e mensagens educativas para veiculação em meios de comunicação de massa; etc.

Os Centros de Vivência Agroecológica – CEAVES são equipamentos públicos comunitários de política de meio ambiente e segurança alimentar com atuação específica em programas de intervenção socioambiental, através de ações nas áreas de EA, Segurança Alimentar e Saúde, Agroecologia e Geração Alternativa de Renda. Belo Horizonte possui quatro CEVAEs localizados em regiões de baixa renda, cujo objetivo principal é dar apoio às comunidades urbanas envolvendo-as num processo participativo, visando ao desenvolvimento local sustentável. Os objetivos das ações dos CEVAEs são: melhorar a qualidade de vida urbana através da participação popular e desenvolvimento socioambiental, alimentar e cultural do cidadão, promovendo a melhoria do meio ambiente local; promover a EA e sanitária a partir dos contextos locais, procurando desenvolver nas crianças, jovens e adultos a percepção

sobre o meio ambiente urbano e o compromisso com sua melhoria; promover a educação alimentar a partir da valorização dos conhecimentos locais, procurando desenvolver na população a percepção sobre a relação entre alimentação e saúde e a importância da alimentação saudável para melhoria da qualidade de vida; apoiar projetos de incentivo à melhoria das condições ambientais e sanitárias de populações de baixa renda das áreas de abrangência dos programas; fortalecer os grupos formais e informais das comunidades visando o aumento da participação popular na gestão das políticas públicas.

. Centro de Educação Ambiental do Parque das Mangabeiras

A implantação do Centro de EA do Parque das Mangabeiras visa a oferecer oportunidade de desenvolvimento, experimentação e ampliação do modelo interativo e conservacionista da natureza, de modo que os usuários percebam, inclusive sensorialmente, a necessidade da atenção respeitosa aos habitantes e demais elementos constitutivos do meio ambiente. Seus objetivos específicos são: oferecer oficinas e jogos educativos de integração homem/homem, homem/natureza; oferecer cursos, palestras, exposições e audiovisuais; prestar atendimento técnico e científico a instituições; ampliar as atividades de atendimento ao público, oferecendo fontes de consultas a populares, escolares e cientistas; divulgar técnicas de manejo desenvolvidas no Parque; conscientizar o público de uma nova abordagem holística da natureza; otimizar contato com outras instituições de interesse ambiental; desenvolver técnicas pedagógicas, de maior envolvimento educacional e participativo, relacionadas com o meio ambiente; registrar a experiência da EA no Parque, constituindo um centro de memória.

No Parque são disponibilizadas oficinas de EA, que têm como objetivos o convívio direto com a natureza, especialmente a do Parque, e o desenvolvimento das crianças e adultos na sociabilidade, criatividade, senso de realidade, habilidade motora, acuidade de observação (percepção de forma, peso, cheiro e tecido de materiais). São realizadas oficinas de reaproveitamento, reciclagem, argila, máscara, gesso, criação de ambiente urbano com tocos de madeira e plantas, plantar, "Topete Verde", pintura em seixos e jogos ecológicos.

O Jovem Jardineiro é um programa de formação sócio educacional e profissional do Parque que se destina à adolescentes de baixa renda, entre 14 a 18 anos, para a inserção no mercado de trabalho a formação para cidadania e ampliação do universo cultural. Tem a duração de oito meses e se compõe de módulos de capacitação teórica em Jardinagem, Formação para Cidadania, EA e atividades práticas de manutenção de praças. Duas vezes por

semana os educandos trabalham no viveiro do Parque e três vezes trabalham em praças de Belo Horizonte. Cada adolescente recebe uma bolsa de aprendizagem no valor de meio salário mínimo, alimentação, uniforme, vale transporte e uma cesta básica. O aluno deve estar freqüentando a escola formal, sendo feito um acompanhamento com as famílias. O programa tem parcerias com as Secretarias Municipais de Meio Ambiente, Desenvolvimento Social e Abastecimento, Administração Regional Centro-Sul e a Associação Municipal de Assistência Social-AMAS.

Outro programa do Parque é o Projeto Menino no Parque, criado em 1993 a partir de uma demanda da comunidade, oferecendo uma alternativa de ocupação e educação para as crianças e adolescentes de sete a quatorze anos das vilas vizinhas, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Também visa a integração da comunidade na conservação da Reserva Florestal. Funcionando dentro da área do Parque das Mangabeiras, atende a 160 crianças e adolescentes, em horário complementar à escola formal, em dois turnos. Seus objetivos são: proporcionar às crianças atividades de EA, cultura, lazer, recreação e acompanhamento escolar; desenvolver a sensibilidade para relação homem/natureza; desenvolver ações educativas que permitam à criança o auto conhecimento e sua inserção na sociedade, de maneira construtiva; contribuir no processo de formação da cidadania, valorizando oportunidades de convivência participativa e cooperativa; promover o ingresso, regresso e sucesso das crianças na rede escolar; assegurar a participação dos pais e/ou responsáveis no processo educativo das crianças. As atividades desenvolvidas através de oficinas são orientadas por professores e monitores. São parceiros do Projeto: UFMG, Unicentro Newton de Paiva, Escolas municipais e estaduais, Fundação Abrinq, AMAS, SMDS, SMAB, SLU, PRODABEL.

. Fundação Zoo-botânica

A Fundação tem o Serviço de EA - SEA que trabalha com a proposta de sensibilizar os visitantes do Zoológico para uma convivência harmoniosa com as plantas e animais. O SEA realiza projetos e eventos educativos junto a escolas e público em geral. Entre as atividades desenvolvidas encontram-se: Visita ao Borboletário, Trilha do Lobo, Oficina de Plantar, Bicho da Hora, Atendimento a Educadores, Zooboteca, Necessidades Especiais e Terceira Idade e Visitas ao Parque Ecológico. O SEA realiza também atividades com portadores de necessidades especiais e terceira idade, com o objetivo de contribuir com o processo de

socialização desses indivíduos, realizando-se em dias e horários definidos de acordo com o interesse do grupo e disponibilidade da equipe do SEA.

O Parque Ecológico da Pampulha, administrado pela Fundação Zoo-Botânica, tem como principal proposta a EA. Durante a semana, monitores capacitados acompanham grupos organizados por toda a área do Parque, fornecendo informações sobre sua história, sua fauna e flora. O grupo é recebido na portaria pelo monitor, que planeja com o professor ou responsável, como será realizada a visita.

Parte da equipe do SEA está sediada na Casa de EA, que é equipada com auditório, com capacidade para 70 pessoas, onde são realizadas exposições educativas, palestras e seminários. Além disso, na Casa está inserido o Centro de Documentação, com acervo de periódicos, fitas de vídeo e livros relacionados à fauna, flora e EA para pesquisas escolares. Além da equipe fixa, o SEA conta com estagiários e monitores. Os monitores são responsáveis pela orientação diária do público na área de visitação, atuando em locais próximos aos recintos de alguns dos animais mais visitados, além de atuar nos jardins temáticos do Jardim Botânico, como o de Flores e Cores e o de Plantas Medicinais.

5 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE

Este capítulo traz análises sobre as características das escolas, apresentando suas estruturas, históricos, propostas e projetos. Posteriormente é feito um exame sobre a compreensão acerca da Educação Ambiental - EA de cada grupo dos sujeitos, incluindo professores, alunos, coordenação, direção e responsáveis. A intenção é apresentar qual EA que está sendo concebida no ambiente escolar.

5.1 AS ESCOLAS

Investiga-se aqui as escolas pesquisadas a partir da análise de seus projetos políticos pedagógicos e portfólios, expondo sobre como é a organização e funcionamento escolar, assim como o tratamento dado à EA descrita nesses documentos.

5.1.1 Escola Municipal da Lagoa

A Escola Municipal da Lagoa foi criada em 1995 e oferece o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos para esse nível de ensino. O turno da manhã possui 18 turmas, sendo o 1º ciclo com 11 turmas e o 2º ciclo com sete turmas, com um número aproximado de 500 alunos, sendo 24 professores e quatro coordenadores. O turno da tarde possui 15 turmas, o 2º ciclo com três, o 3º ciclo com 11, e uma turma de tempo integral, com um número aproximado de 400 alunos, sendo 23 professores e quatro coordenadores.

A escola está situada na Região da Pampulha, estando numa área limítrofe entre o município de Belo Horizonte e Contagem. O bairro foi constituído no entorno de uma igreja, sendo incorporadas, posteriormente, famílias vindas de vilas, favelas, bairros da periferia e Movimento dos Sem Casa. Através de mobilização coletiva essas famílias conquistaram a construção de um posto de saúde e de uma escola, a qual foi se desenvolvendo junto com o bairro, a partir da mobilização da comunidade. O bairro possui muitas associações comunitárias, uma delas, o Centro de Referência Popular – CERPOP, foi implantado dentro da escola durante o seminário “Construindo a paz em parceria”, no ano de 2002. Desde o início a escola esteve aberta para a comunidade, sendo utilizada como espaço para reuniões de

associações, escola dominical, catequese e uso da quadra para futebol. A comunidade participa também do colegiado escolar e de atividades escolares.

De acordo com informações no portfólio escolar, os alunos da Escola Municipal da Lagoa são moradores de diversos bairros próximos, sendo os alunos oriundos de famílias diferenciadas, muitas delas lideradas por mulheres trabalhadoras, que não possuem condições de acompanhar os estudos dos filhos, sendo os irmãos mais novos cuidados pelos velhos. As escolas de ensino médio da região não conseguem absorver a demanda, e é comum os jovens abandonarem os estudos, pois não tem condições de arcar com as despesas de transporte, e os que persistem cruzam caminhos distantes a pé. De modo geral, a inserção no mercado de trabalho começa cedo, as meninas vão trabalhar como domésticas em casas de família e os meninos vivem de trabalhos informais ou de ajudante de pedreiro. Consta no portfólio que quando não conseguem emprego muitos deles acabam se envolvendo com assaltos, tráfico de drogas e homicídios e que tem aumentado o número de crianças que fogem de casa para viverem na rua assim como casos de gravidez na adolescência. A escola intervém em alguns casos, realizando encaminhamentos para o conselho tutelar e delegacia de mulheres. Os alunos são considerados de risco social, apresentam baixa-estima, comportamentos agressivos e necessitam de uma intervenção pedagógica diferenciada.

A partir de sua realidade social a escola pensou em desenvolver um Projeto Político Pedagógico que contemplasse a identidade cultural e o desenvolvimento da cidadania. Desde 1993 o PPP da escola se mostrava comprometido com uma escola pública para todos, dizendo ser preciso considerar, “no processo de transformação da escola atual em uma escola popular, o saber traduzido pelos alunos das classes populares. Para tal, a escola deve se organizar para atender a todos os alunos, vendo-os e aceitando-os com suas possibilidades e limitações”.

Para orientar seus projetos a escola leva em consideração que seus alunos vivem em condição socioeconômica desfavorável, sendo que muitos estão em situação de vulnerabilidade social, considerando relevante o trabalho com inclusão social. Além disso, um estudo realizado pela coordenação e professores da escola, aponta que a maioria de seus alunos é negra, o que tem suscitado trabalhos sobre as diferenças étnico-raciais e consciência negra. Esses trabalhos problematizam a relação entre a cultura dominante traduzida pela própria cultura escolar e a cultura dos povos negros. A escola tem proposto intervenções no sentido de elevar a auto-estima dos alunos, garantir o processo contínuo de aprendizagem e uma construção de identidade que dialogue com a diversidade cultural.

A idéia de ciclos tem sido trabalhada desde a elaboração do primeiro PPP da escola, quando foi elaborado o Projeto Avanço Paralelo. Este projeto significava uma tentativa de

rompimento com a lógica da seriação, que não conseguia atender às necessidades de formação dos alunos da escola, e consistia em agrupar os alunos em estágios de conhecimento diferenciados, oferecendo oportunidade de avanço para aqueles com dificuldades de aprendizagem. Pautava-se pela criação de atividades específicas que estimulassem o raciocínio lógico-matemático e a linguagem escrita do aluno.

Na implantação da Escola Plural, foram implementados inicialmente o primeiro e segundo ciclos, e posteriormente o terceiro. Nesse processo havia várias dificuldades especialmente na organização de atividades que estruturavam o trabalho dos professores da escola. Foram definidos professores de referência para acompanhar os educandos ao longo de uma trajetória escolar estabelecida, permitindo a este conhecer melhor as dificuldades, habilidades e avanços dos alunos. Observou-se uma tentativa de aprimorar os trabalhos pedagógicos a partir do desenvolvimento de projetos. Segundo o portfólio da escola, os professores do primeiro e segundo ciclos se apropriaram melhor do trabalho com projetos, enquanto para os do terceiro ciclo ainda havia certa dificuldade. A sugestão de temas para trabalhar com projetos era feita apenas a partir da opinião de professores, não incluindo a dos alunos.

O Projeto Alfabetização Contínua implantado no início da criação da Escola da Lagoa representou o começo das mudanças na prática existente de retenção dos alunos. O avanço nesse sentido foi a não reprovação de alunos ainda no processo de alfabetização, considerando que 90% deles não apresentavam escolarização previa (pré-escolar). Assim, os professores dos primeiros anos de alfabetização acompanhavam os alunos por dois anos consecutivos. A escola propôs trabalhar a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico, envolvendo a realidade da criança e o entendimento de como ela se desenvolve, tendo em vista os resultados alcançados, buscando avaliar para validar e reorientar a proposta conforme as necessidades detectadas. Além da avaliação formal para verificar o desempenho do aluno (provas), era feito um relatório de avaliação com a síntese das observações, registros e análises onde se mostrava aos pais as dificuldades e avanços de seus filhos.

Com a Escola Plural a Escola da Lagoa teve que rever seus processos de avaliação e retenção. Foi modificado o sistema de notas quantitativas e aprimorado o sistema de relatórios. A rede municipal definiu a retenção por frequência em qualquer ano de cada ciclo ou por competência a cada ciclo. Os professores resolveram não proceder à retenção de aluno naquele ano por entender que a escola precisava de instrumentos de avaliação melhor elaborados e regras mais claras para acompanhamento dos alunos e pais. No ano seguinte começou um processo de conscientização de alunos e pais quanto aos critérios de retenção.

Em conseqüência, a cada ano a escola elabora uma proposta de acompanhamento dos alunos retidos, prevendo atendimento por projetos dentro do próprio turno. Para alunos retidos por frequência, os pais assinam um termo de compromisso, declarando conhecer o processo pelo qual o filho está passando e se comprometendo a serem parceiros da escola, se responsabilizando com o compromisso, envolvimento e assiduidade para o próximo ano.

O Projeto Conviver, implantado em 2002, faz uma avaliação e reflexão sobre o PPP da escola, retomando sua intenção inicial e acrescentando como eixos norteadores, as relações étnico-raciais e a EA. Todo ano os conteúdos curriculares dos três ciclos da escola são planejados a partir de ações e atividades sobre esses dois temas, sendo a EA priorizada para o 1º e 2º ciclos, e a questão étnico-racial priorizada para o 3º ciclo.

A escola adota dois princípios para trabalhar com a EA: a “ética do cuidado” e a Ecologia Integral. No primeiro princípio defendido na escola trabalha-se a formação de atitudes, valores, desenvolvimento de habilidades e procedimentos que permitam aos alunos uma atuação efetiva e um comprometimento com a vida e o bem estar social. O outro princípio adotado se divide em ecologia pessoal (visa à saúde física, emocional, mental e espiritual de cada um), a ecologia social (integração do ser humano com a sociedade, exercendo a cidadania) e a ecologia ambiental (integração do homem com a natureza).

Desde o início de sua existência a escola mantém relação ativa com a comunidade, e a partir desse trabalho com EA foi formado o Conselho Ambiental que se reúne quinzenalmente para discutir questões de relevância para a comunidade e apontar encaminhamentos. Neste conselho há representantes de pais, alunos, professores, e coordenação. Outro trabalho em parceria com a comunidade foi a mobilização para a construção de um parque no lote a sua frente. Anteriormente, este era o local onde a comunidade depositava todo o seu lixo e, além de trazer problemas por ser um espaço escuro, cheio de mato, propício para ações ilícitas, apresentava um grande mau cheiro e proporcionava a transmissão de doenças. Como nesse local situa-se uma nascente, a construção do parque proporcionou condições para sua proteção e a criação de uma área de lazer. A escola conseguiu adotar a nascente inclusive sendo reconhecida e nomeada para tanto, através da Lei Estadual nº 16655/2007.

Na Escola da Lagoa a EA é trabalhada a partir das questões relativas ao ambiente onde está inserida a escola, o que envolve as questões sócio-ambientais da comunidade e da Bacia da Pampulha. Para tal, a escola adota parcerias com a comunidade e instituições, promovendo atividades para que os alunos tenham vivências e sensibilidade em relação ao meio ambiente. Algumas das atividades são: projetos, confecção de cartilhas, cartazes, gravação de CD e vídeos, plantio de árvores, mutirões de limpeza, passeatas ecológicas, oficinas de EA,

mapeamento e análise da bacia da Pampulha e do Rio das Velhas, dentre outras. Além disso, são organizadas ao longo do ano letivo visitas técnico-educacionais em locais possíveis de se trabalhar com a abordagem ambiental, contemplando a idade dos alunos, o interesse e o ciclo em que estão inseridos.

Na Secretaria Regional desta escola há um Grupo de EA que tem como objetivo se constituir como espaço de instrumentalização, sustentação e compartilhamento de experiências voltadas à educação socioambiental, intermediando relações entre instituições e escolas interessadas e a Secretaria Regional. A coordenadora da manhã dessa escola participa desse grupo de EA, trazendo informações e sugestões de atividades que estão contribuindo para ações de EA dessa instituição.

5.1.2 Escola Municipal do Rio

A Escola Municipal do Rio foi criada em 1995 e oferece o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino fundamental, além da educação de jovens e adultos para esse nível de ensino. O turno da manhã tem 15 turmas, sendo o 2º ciclo com nove turmas e o 3º ciclo com seis, com um número aproximado de 495 alunos, 22 professores e três coordenadores. No turno da tarde são 15 turmas, o 1º ciclo com três, o 3º ciclo com 11 turmas, e uma turma de tempo integral, com um número aproximado de 400 alunos, 22 professores e três coordenadores.

A Escola está situada na Região Norte de Belo Horizonte. Sua criação em 1995 resultou de uma conquista da comunidade local. Houve uma disputa por um terreno entre a comunidade e uma empresa de manipulação farmacêutica, e com a intervenção da prefeitura conseguiu-se desapropriar uma parte do terreno para construir a escola. Esta sempre manteve relação com os moradores de seu entorno, buscando trabalhar com a realidade local.

Pode-se notar essa participação, por exemplo, no orçamento participativo de 2005/2006, em que a força da comunidade fez a diferença. A escola ganhou a ampliação de seu espaço físico, com a proposta de construção de um auditório com capacidade para 250 pessoas, e, de acordo com o seu portfólio, essa aprovação foi conseguida devido ao apoio dos moradores. Uma das atividades escolares que envolve a comunidade é o Projeto Sexta Eu Vou ao Cinema, exibindo gratuitamente filmes, algumas vezes contextualizados com os projetos ou trabalhos escolares em desenvolvimento, e com programação pré-estabelecida. Ao final do filme são gravados depoimentos sobre o mesmo, o material é editado e exibido na abertura da sessão seguinte. A comunidade tem tido uma boa participação em várias atividades e projetos

da escola, sendo o projeto de maior envolvimento comunitário o “Qualidade de Vida” que será descrito mais a frente.

Segundo o portfólio da escola, o mundo atual aponta para uma diversidade em educação que vai além do trabalho com os conteúdos tradicionais. A Escola Municipal do Rio vem trabalhando sua grade curricular no sentido de atender a essa demanda e seus projetos são realizados buscando ampliar a visão limitada da aquisição do conhecimento. Alguns temas transversais têm sido trabalhados diariamente na escola, como a questão do gênero, preconceito, etnia, entre outros.

Os alunos são de classe social média e baixa, sendo uma pequena minoria considerada de risco social. A escola se preocupa em trabalhar as diferenças entre o grupo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e socialização, realizando atividades para elevação da auto-estima e valorização do ser humano. Também existe a preocupação com a questão da negritude e são realizadas atividades e discussões sobre o papel do negro na história brasileira, racismo, o negro na atualidade. Outra preocupação é com a inclusão de alunos com necessidades especiais e de risco social, sendo realizadas oficinas direcionadas para tal clientela.

Desde o início das discussões sobre a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola iniciada em 1996, a temática dos ciclos de formação sempre foi contemplada. Em 2003 quando aconteceu o I Intercâmbio de Idéias e Soluções, a escola passou a investir, de fato, nos projetos culturais ampliando assim a capacidade de trabalhar com a diversidade. Segundo o portfólio da escola de 2006, a idéia de ciclo de formação, não se restringe às vivências experimentadas pelo grupo de estudantes junto aos que acompanham o seu desenvolvimento humano, mas que essas experiências sejam aprimoradas, avaliadas, dentro do período de duração do ciclo, professores, família e o próprio aluno tenha a exata dimensão dos avanços e dificuldades a serem considerados.

A proposta pedagógica da escola envolve a idéia de uma educação que visualiza o aluno em todos os seus aspectos, onde o conhecimento não é apenas considerado formal, mas amplia-se para as diversas áreas de vivência. Nas reuniões para a constituição do PPP, a escola tem discutido temas relacionados com sua realidade. Essa discussão partiu da visão do que é a escola e sua missão. Para essa comunidade a escola é um lugar para o desenvolvimento das capacidades e habilidades do indivíduo, comprometida com a qualidade de ensino e a formação de princípios e valores. Sua missão é organizar e assegurar um ambiente escolar propício ao desenvolvimento cognitivo, aberto à participação da

comunidade, numa convivência prazerosa, acolhedora, preocupada em investir em vários aspectos – físico, humano e material – que visam a aprendizagem.

Em 2006, a escola realizou um seminário para ampliar as discussões a respeito da retenção no ciclo, com a participação de pais, representantes de alunos, grupo de professores e da Regional. A partir desse seminário surgiram idéias para aprimorar o PPP da escola, ampliando a discussão sobre a retenção nos ciclos para a questão da organização escolar, no sentido de rever como a escola estava administrando seus tempos e espaços. A partir dessa discussão alguns critérios foram estabelecidos como, por exemplo: desconsiderar problemas de indisciplina para a avaliação de retenção e discuti-los durante o processo do aluno dentro do ciclo; elaborar mecanismos de acompanhamento do aluno no seu percurso na escola e no ciclo; e elaborar estratégias para trabalhar com os alunos que não atingiram os objetivos da etapa.

A escola sempre tem buscado o diálogo com o aluno e a família para a resolução de problemas disciplinares, e em algumas situações mais graves busca a Guarda Municipal. Com a chegada da verba da Proposta de Ação Pedagógica - PAP, foram iniciadas ações que objetivaram, entre outras, avançar nas práticas educativas frente às questões disciplinares. Um dos projetos direcionados para essa área é o Projeto Acesso, que atende alunos de risco social. Esses alunos sempre foram vistos com preconceito, atribuindo-se a eles os problemas disciplinares. Com a implementação do projeto eles ganharam um espaço de respeito e produção, desconstruindo o estigma que carregavam.

O estabelecimento possui alguns projetos de EA, e o que gerou maior impacto foi o Projeto Qualidade de Vida, que acabou se tornando permanente. Inicialmente a escola não possuía área verde, estava sempre suja e pichada pelos alunos, vários deles foram infectados por dengue, leptospirose e leishmaniose. Isso despertou nos professores o interesse de trabalhar com o tema qualidade de vida. Foi realizado então um mapeamento da comunidade do entorno da escola, um diagnóstico de seus problemas. A partir daí foram realizadas atividades de EA, envolvendo alunos das séries finais do 3º ciclo e a comunidade. Entre as atividades realizadas foi feito um trabalho de arborização da escola, seu entorno e plantio de jardim. Esses trabalhos foram feitos com enfoque na valorização do espaço em que os alunos vivem e de sua auto-estima. Foi diagnosticado que as doenças dos alunos eram oriundas das condições insalúbres do Córrego Azul³ que corre próximo à escola. Foram realizadas passeatas, distribuição de folhetos a fim de sensibilizar a comunidade para a questão da

³ Foi adotado nome fictício para o córrego que corre próximo à escola.

poluição do córrego. Para auxiliar essas atividades firmou-se uma parceria com o Projeto Manuelzão, sendo construído um núcleo do projeto na escola. Participam do Núcleo Manuelzão Córrego Azul a Escola Municipal do Rio, a comunidade dos bairros próximos à escola, representantes da Copasa, do Projeto Manuelzão e da Regional Norte. A mobilização social desse núcleo resultou na aprovação de um Parque Linear em torno do córrego, buscando sua revitalização.

Uma outra proposta desenvolvida pela escola é o Projeto Rede Ler em parceria da SMED, MEC, UFMG e nove escolas da rede municipal, cada uma representando uma regional. Dando continuidade ao Projeto Qualidade de Vida e atendendo ao projeto acima citado, os alunos desenvolveram um gibi com a história do córrego e as ações de EA que estavam sendo feitas, tendo sido premiados pela SMED.

Outro desmembramento do Projeto Qualidade de Vida é a Ecogincana, realizada anualmente, geralmente na semana do meio ambiente. Todo ano escolhe-se um tema ambiental diferente para ser trabalhado, os alunos pesquisam sobre esse tema e as turmas participam de brincadeiras e atividades durante toda a semana.

Outra atividade é o Projeto Reciclando Idéias, em que a cada mês é trabalhado com alunos, professores e funcionários do período da tarde (1º e 2º ciclos) a coleta de um tipo de lixo reciclável, e o resultado é encaminhado para reciclagem. A partir disso são criadas atividades para promover a consciência ambiental sobre a produção de resíduos e a valorização das ações de redução, reciclagem e reaproveitamento do lixo.

5.2 A COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTE NAS ESCOLAS

Para entender qual é a compreensão de EA que os sujeitos da escola têm, primeiro pensou-se em conhecer sua compreensão sobre meio ambiente e sobre a importância das questões socioambientais. A partir dessa construção é que buscou-se entender o que para eles é EA.

5.2.1 Escola da Lagoa

Na Escola da Lagoa para a grande maioria dos professores, coordenadores e diretora, o meio ambiente é o lugar em que se vive, desde o meio natural até aquele modificado pelo

homem, como sua casa, sala de aula e a escola. O consideram um todo integrado, envolvendo o homem, a natureza, as relações e produções do homem e suas relações com a natureza. Desse grupo apenas uma professora se refere ao tema como um aspecto reduzido ao natural, dissociando o homem da natureza.

“Meio ambiente pra mim é tudo que cerca, é tudo que está em volta, o externo o interno. Eu acho que é onde a gente vive onde a gente está, o ambiente ali onde você está. Eu acho que as pessoas quando falam em meio ambiente tem a idéia assim de verde, mato... Eu penso em meio ambiente como o local que você está, as vezes é a sala de aula, ali é o meio, as vezes você está aqui no parquinho. É o local onde você está” (professora 3º ciclo).

“olha minha visão hoje é bem diferente do que eu pensava há um tempo. Eu penso bem amplamente em meio ambiente, desde as próprias relações um com o outro que é o que a gente mais tem trabalhado aqui. A ética, o conviver, o compartilhar, a cidadania, então é o pensar global e agir local. Outro dia quando eu estive na praça com os meninos, a gente falando das canaletas que estavam sujas... apesar de muitos não conhecerem o centro da cidade, eles entendem que aquele papel de bala que eles jogam ali, tem a probabilidade de ir parar lá no oceano, entendeu? E o curso d’água e tudo. Coisa que a gente não aprendia quando a gente estava na escola. Eu não aprendi essa imensidão. Eu não aprendi legenda de mapa, da forma que eles tão aprendendo hoje. Pra mim o meio ambiente também é isso, é mapear seu corpo, o lugar onde você vive, sua sala de aula, sua rua. Então pra mim meio ambiente é isso tudo, é eu trabalhar as relações, a questão étnico-racial também, a ecologia pessoal, o ambiente em que vive...é isso tudo” (Coordenador tarde).

Já a visão de meio ambiente da maioria de alunos e dos responsáveis se reduz ao aspecto natural, como algo dissociado do homem, distanciando as questões ambientais das questões sociais, econômicas e culturais. Observa-se ainda que os alunos do 1º e 2º ciclos do período da manhã apresentam uma concepção mais abrangente do tema, pois alguns incluem o homem como parte desse conceito, enquanto o entendimento do 2º e 3º ciclos da tarde é mais restrito ao aspecto natural. Talvez isso aconteça pelo fato do período da manhã trabalhar de forma mais articulada tal questão, enquanto à tarde acontecem atividades mais pontuais, como será visto no próximo item desta pesquisa.

“Meio ambiente... A natureza, sei lá, tudo que tem a ver com a natureza... Ah não tenho uma definição assim não... As árvores as plantas, os animais, eu acho que é isso sim que é o meio ambiente” (Aluno 3º ciclo).

Quando indagados sobre a importância do meio ambiente a maior parte dos alunos e professores, os coordenadores, a diretora e os responsáveis responderam que ele é necessário para se poder viver, necessitando de cuidados para que seja equilibrado, limpo, saudável,

sustentável. Inferem também que é importante conhecê-lo para preservá-lo, pois os recursos naturais são finitos e as gerações futuras também precisam desfrutar dele. Um dos professores acrescenta ainda que na maioria das vezes o cuidado que temos com o ambiente não depende só de nós, mas das condições estruturais que o Poder Público oferece.

“Por que se o meio ambiente não existir não vai existir a purificação do ar, a água, porque é o meio ambiente que traz a água, a purificação do ar, os alimentos. E se não existir o meio ambiente não vai existir alimento, a purificação do ar, não vai existir nada disso. Porque as roupas e tudo o que a gente usa é feito pelo meio ambiente” (Aluno 2º ciclo).

“Eu achava que a gente tinha que falar com os meninos ‘vocês têm que recolher o lixo e tal’. Mas eu aprendi que muitas vezes a culpa das coisas estarem nessa situação é do Poder Público. Porque muitas vezes você fala com o menino assim, ‘você tem que chegar em casa e separar o lixo’. Muitos não têm lugares... não tem nem aonde colocar o lixo. Não tem nem como recolher esse lixo, o caminhão não sobe o morro... Então eu acho que o meio ambiente de uma certa forma depende de cada um de nós, mas vai depender também das nossas articulações com o Poder Público” (Professor 1º ciclo).

Esses diferentes aspectos que compõem o meio ambiente na visão dos professores, coordenadores e diretora ajudam a desvelar que a EA entendida por eles é aquela composta por múltiplos e complexos olhares na busca de conhecimento. A partir disso, entendem que ela é uma forma de conscientizar as pessoas para a conservação da natureza, para o cuidado e a transformação do espaço em que elas vivem. Destacam nessa compreensão a questão de se inserir nesse tema o tratamento sobre o consumismo e os problemas socioeconômicos, seguindo o princípio da EA sobre o agir local e o pensar global.

“Pra mim é você tentar transformar e melhorar o seu espaço de vida, melhorando o espaço onde você vive, é cuidar dele. Tentar melhorar de forma que você reinvesta na sua qualidade de vida. É saber cuidar e valorizar o que você tem. Começa no local mesmo onde você mora, não precisa ir muito longe, você conhecer a floresta amazônica, conhecer a mata atlântica, tudo isso é importante porque são ecossistemas, mas eu acho que assim pra você tomar essa consciência do meio ambiente, essa consciência ecológica, ter atitude ecológica é você começar a ter educação e saber preservar e cuidar desse espaço de vida onde você vive” (Professor 2º ciclo).

“Seria a educação voltada para a transformação e conservação do ambiente. Como se dá isso? Através de uma cultura de valores. Na medida em que eu cultivo os valores humanos eu consigo estabelecer nesse ambiente uma cultura de paz. Eu vou me salvar, depois vou me salvar junto com o outro e nós juntos vamos estar salvando esse ambiente mais próximo” (Coordenador manhã).

A maioria dos alunos diz não saber o que é EA. Para os responsáveis e alguns alunos, EA significa transmitir informações para as pessoas sobre os cuidados e a importância do meio ambiente.

“Educação ambiental... é educação em prol do meio ambiente” (Aluno 1º ciclo).

“É... educação ambiental é quando a gente tá protestando pra cuidar do meio ambiente... aprendendo sobre o meio ambiente” (Aluno 2º ciclo).

5.2.2 Escola do Rio

Os professores, coordenadores e diretora da Escola do Rio têm opiniões similares sobre o meio ambiente dizendo que é o local em que eles vivem, o conjunto de tudo que existe no mundo, incluindo nesse espaço as relações do homem com a natureza e dos homens entre si e suas produções.

“Meio Ambiente é tudo. Incluindo a minha casa, minha cozinha, meu quintal, o planeta inteiro, é tudo. Eu não sei nem porque chama assim... eu brinco assim ‘Gente é meio ambiente, mas ele é inteiro. Não é meio não’. Meio ambiente é simplesmente tudo que nos envolve. Nós estamos inseridos no ambiente. E tudo que está a nossa volta eu considero como meio ambiente. Então, tudo deve ser preservado, incluindo as pessoas” (Professor 1º ciclo).

“Meio ambiente para mim é o mundo em que a gente vive, tudo que nos cerca. Desde a natureza, porque para muitos a concepção é de que meio ambiente é uma coisa distante, às vezes fala-se de florestas, de rios, de vegetação, mas o meio ambiente é na verdade é tudo que nos cerca, tudo que nos rodeia. Desde a nossa casa, o local do nosso trabalho, até mesmo essas questões propriamente ditas da natureza, mas é o meio que nos cerca” (Coordenador tarde).

A maioria dos alunos e um dos responsáveis se refere ao meio ambiente como algo voltado para a natureza, sem incluir o homem e suas produções e relações. Poucos alunos e o outro responsável entrevistado conseguem compreender o meio ambiente como um todo, incluindo o homem.

“Meio ambiente? É... flores, certo? Folhas, mato, árvores, passarinhos e... e... o céu” (Aluno 1º ciclo).

“Eu acho que meio ambiente são as plantas, as árvores, eu acho que meio ambiente é tudo. Nós somos meio ambiente, nós fazemos parte do meio ambiente. Eu acho que meio ambiente é tudo” (Aluno 2º ciclo).

Para os professores, alunos, coordenadores, diretora e responsáveis, o meio ambiente é importante porque ser necessário para garantir a sobrevivência das espécies e a qualidade de vida. Afirmam que é importante preservá-lo para que as próximas gerações utilizem-no no futuro.

“Justamente porque o nosso futuro depende dele. Eu nunca vou ter uma qualidade de vida boa para mim, meus filhos e meus netos se eu não cuidar do meio ambiente, do lugar que eu vivo, que estou morando. Essa é a importância para mim, porque sem esse ambiente nós não vamos ter vida. Vai faltar água... Então eu tenho que tratar mesmo desses pequenos detalhes, desse mundo, do globo, e também do pedacinho que você está inserido... Eu começo a cuidar do nosso córrego e vou terminar lá no São Francisco, então eu estou começando pelo córrego, estou melhorando a qualidade de vida dos animais e da vegetação, do entorno dele, do meu, dos moradores, aí cada um vai tomando conta do seu pedaço e vai melhorando o meio ambiente. Então esse meio ambiente pra mim é o todo, mas eu começo do meu pedaço, no qual estou inserida” (Professor 3º ciclo).

“Ah a gente tem que cuidar porque a situação está complicada, o negócio do aquecimento global, esse negocio das indústrias, estão poluindo, ah sei lá, é isso mesmo. Tudo é importante porque a gente precisa da natureza pra viver. Precisa da árvore, de tudo” (Aluno 3º ciclo).

Para os professores, coordenadores e diretora a EA é a transmissão de conhecimentos sobre as questões ambientais e sobre os cuidados com o meio ambiente, inculcando nos educandos uma mudança de atitudes e de valores. Alguns professores incluem também nesse entendimento o trabalho com as questões sociais.

“É trabalhar com os nossos alunos... fazer com que eles tomem consciência da importância que nós temos em relação ao meio ambiente e que esse meio ambiente tem em relação a nossa vida. Porque é uma relação de troca, então, eu acho que o papel da educação ambiental é informar o que faz parte do meio ambiente, os cuidados que a gente tem que ter, mas principalmente conscientizar de que nós somos partes integrantes desse meio e que nós é que temos que preservá-lo. Como preservar? Por que preservar? Então é essa conscientização” (Coordenadora tarde).

Metade dos alunos afirmou não saber o significado de EA. Os outros alunos e os responsáveis dizem que é a educação que ensina sobre os cuidados com o ambiente natural,

passando essas informações de geração em geração. Uma aluna apenas consegue ampliar essa definição de EA dizendo ser um processo que ensine as pessoas desde cedo a cuidarem do seu ambiente mais próximo, como sua casa e escola. Uma das responsáveis afirma que EA seria além disso, conscientizar as pessoas a respeito do que é a educação e o trabalho, assim como a importância disso para suas vidas.

5.2.3 Síntese da compreensão dos sujeitos escolares

Na Escola da Lagoa e na Escola do Rio, professores, coordenadores e diretores compreendem o meio ambiente como um todo integrado, englobando as relações do homem com a natureza, e as produções e relações entre os homens. Já para a maioria dos alunos e responsáveis das escolas essa concepção está restrita ao aspecto natural, sem relacionar as questões naturais com as questões sociais, econômicas e culturais.

Existe nas duas escolas pesquisadas uma compreensão similar dos sujeitos escolares sobre a importância do meio ambiente, sendo este importante para manter a sobrevivência das espécies na Terra, e sendo necessário preservá-lo para garantir a qualidade de vida e seu uso para futuras gerações.

Tanto na Escola da Lagoa quanto na Escola do Rio os professores, coordenadores e diretora têm visões semelhantes sobre o que vem a ser EA: uma educação que transmite conhecimentos a partir do entendimento de um meio ambiente integrado composto por múltiplas facetas e que conscientize os sujeitos para a transformação do espaço em que vivem, buscando relacionar as questões da sua realidade com diversas realidades globais, sensibilizando os indivíduos para mudança de atitudes e valores socioambientais.

Tal percepção sobre EA pode ser considerada crítica, pois se assemelha a análise de DINIZ e TOMAZELLO (2005) sobre uma concepção de EA crítica. Essas autoras partem do pressuposto de que essa educação seria um processo que considera o meio ambiente como um conjunto de sistemas inter-relacionados, para que a interpretação dos problemas ambientais possa se aproximar de sua complexidade real. DINIZ e TOMAZELLO (2005) entendem a EA como uma educação política, reivindicando e preparando os cidadãos para exigir justiça social e cidadania planetária, autogestão e ética nas relações sociais e ambientais. Acreditam que um trabalho com EA não pode estar preso apenas à transmissão de conhecimentos e informações, e é preciso que seja superada a visão fragmentada dos conteúdos. Para que as questões ambientais tenham significados para os alunos é importante que eles estabeleçam ligações entre o aprendido e sua realidade cotidiana. O conhecimento adquirido além de ser usado para

compreender a própria realidade, deve também ser utilizado na busca de soluções para os problemas próximos e decisões da comunidade, realizando um trabalho que relacione essas questões com as questões globais.

Nas duas escolas as opiniões da maioria dos alunos e dos pais sobre a EA são semelhantes, dizendo ser uma educação comprometida apenas com a transmissão de informações sobre as questões naturais, de cunho preservativo, sem relacioná-la com os aspectos sociais, econômicos e culturais.

Esta interpretação de alunos e responsáveis sobre EA pode ser considerada conservadora, pois segundo BERTOLUCCI *et al* (2005) o processo educativo voltado para mudanças de comportamentos que visa somente um padrão idealizado de relações corretas com a natureza, reproduz o dualismo natureza-cultura, tendendo a aceitar a ordem estabelecida como condição dada, não criticando suas origens históricas. A partir desse entendimento, a interpretação desses sujeitos sobre a EA pode ser considerada despolitizada e sem contextualização social, econômica e cultural, sendo que seu enfoque ecológico reforça a dicotomia entre homem e natureza, e ainda não considera o homem como responsável pela crise ambiental e sua solução. Segundo BERTOLUCCI *et al* (2005), no plano das tendências ambientalistas hegemônicas, a EA conservadora fica restrita à resolução de problemas ambientais com finalidades pragmáticas, sem estabelecer críticas às questões sociais atuais.

Pode-se afirmar que os aspectos diferentes entre as escolas são sobre o entendimento dos responsáveis sobre meio ambiente o entendimento dos alunos sobre EA. Na Escola da Lagoa os responsáveis compreendem o meio ambiente como algo restrito ao aspecto natural, enquanto na Escola do Rio, dos dois entrevistados, um entende dessa mesma forma e outro consegue entendê-lo de forma integrada. Na Escola da Lagoa a maioria dos alunos diz não saber o que é EA, enquanto na Escola do Rio essa quantidade diminui para a metade dos alunos. O que mostra que na Escola do Rio um número maior de alunos entende o que seja EA, mesmo que de forma acrítica. Esses aspectos demonstram que a compreensão dos alunos e responsáveis sobre a EA é maior na Escola do Rio que na Escola da Lagoa.

O entendimento sobre EA da maioria dos professores, coordenadores e direção da Escola da Lagoa e da Escola do Rio é semelhante à compreensão da EA proposta por essa pesquisa, a partir da análise de vários pesquisadores da área: ser um processo que englobe o meio ambiente em suas múltiplas relações com os aspectos naturais, sociais, econômicas e culturais, rompendo com o reducionismo que separa o ecológico do social, oferecendo ao sujeito várias perspectivas na busca por conhecimento.

A compreensão desses sujeitos também converge com a proposta de EA prevista na Lei nº 9.795 de 1999, onde ela é vista como o processo no qual indivíduos e a coletividade constroem valores e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente conscientização sobre a problemática ambiental e social, sendo o meio ambiente considerado em sua totalidade, ou seja, considerando suas relações entre o meio natural, social, econômico e cultural.

Esse grupo de professores, coordenadores e diretores das escolas em questão consegue ter a visão da EA almejada nas propostas tanto da Lei nº 9.795, quanto da análise sobre as pesquisas nesta área aqui realizada. Pode-se afirmar que nessas escolas esses sujeitos interpretam a EA de uma maneira crítica. Infere-se que para que todos os sujeitos das duas instituições, principalmente alunos e responsáveis, tenham esse entendimento sobre o tema, elas devem continuar, melhorar e intensificar esse trabalho.

6 – AS PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS MUDANÇAS DOS SUJEITOS

Este capítulo trata sobre o entendimento dos sujeitos sobre as práticas e estratégias de EA inseridas nas escolas, assim como as mudanças de valores e atitudes que elas trouxeram ou não para esse ambiente.

Para examinar as práticas foram selecionadas como categorias de análise os princípios contidos na EA prevista na legislação brasileira e nas pesquisas aqui analisadas. São elas: atividades permanentes e pontuais; interdisciplinaridade; atividades coletivas e/ou individuais; a relação entre realidade local e questões globais e o envolvimento da comunidade nas atividades. Para isso foram analisadas as entrevistas de professores, alunos, coordenadores, diretores e responsáveis.

Para investigar as estratégias selecionou-se categorias sobre a prática pedagógica escolar contida nas entrevistas dos professores, coordenadores e diretores das escolas, sendo elas: planejamento de atividades; formação de professores, relação com a SMED e os parceiros e avaliação das atividades.

Para analisar se existe mudança de valores e atitudes dos sujeitos escolares, como é um dos objetivos da EA, foram investigados os problemas internos e externos das escolas e a avaliação que os sujeitos têm das atividades nessa área, utilizando entrevistas dos professores, alunos, coordenadores, diretores e responsáveis.

Os aspectos em questão trouxeram uma compreensão sobre qual EA está sendo praticada nas escolas e se ela está trazendo contribuições para melhorar a qualidade do ambiente dessas instituições.

6.1 AS PRÁTICAS DE EA REALIZADAS NAS ESCOLAS

6.1.1 Escola da Lagoa

Na visão dos professores, coordenadores e diretora a Escola da Lagoa realiza muitas atividades permanentes de EA pelo fato do próprio eixo curricular ser a questão ambiental. Os alunos e responsáveis também afirmam que a escola realiza tais atividades, tendo participado de muitas delas. As atividades permanentes citadas foram as seguintes: a ecologia integral que inclui o cuidado consigo, o cuidado com o outro e o cuidado com seu ambiente; a caixinha de reciclagem nas salas de aula; visitas e trabalhos com a nascente; o trabalho com a bacia local através do Circuito da Pampulha, trabalhos e visitas ao Zoológico; atividades em sala de aula

de leitura, escrita e sensibilização sobre a questão da água, lixo, poluição, desmatamento, violência, emprego, educação; o trabalho com as relações étnico-raciais; o trabalho da Polícia Militar sobre drogas; o Seminário Ambiental e o Conselho de Meio Ambiente.

Existem também as atividades pontuais, interpretadas pelos sujeitos como atividades que acontecem de vez em quando, ou já aconteceram uma vez e não acontecem mais. Tais atividades são: trabalhos com a horta, visitas ao aterro, à Copasa, ao Parque Ecológico, à estação de tratamento de esgoto, plantio de árvores, atividades nas datas comemorativas (dia da água, dia do meio ambiente), cartilhas e teatro sobre a água, projetos como o Projeto Angola e o Guia Cultural do Bairro.

“Sempre a gente vai na nascente e estuda lá. Tem vez que a gente leva caderno, lápis e borracha para estudar sobre a água... como que a nascente surgiu. A história da Pampulha... da Lagoa da Pampulha. Várias coisas que sempre acontecem. Eles passam um vídeo clipe da água para os meninos, depois vamos lá na Pampulha e eles mostram onde o lixo que a gente joga cai. Esses negócios sempre tem” (Aluna 1º ciclo).

Para os professores, coordenadores e diretora a interdisciplinaridade na EA acontece de duas maneiras: uma ou duas professoras tomam frente da atividade e abordam várias áreas do conhecimento, ou professores de várias áreas se reúnem para trabalhar uma atividade comum, cada um contribuindo com o seu conhecimento específico. Apontam diferenças no trabalho interdisciplinar do 1º e 2º ciclos do período da manhã e do 2º e 3º ciclos do período da tarde. À tarde, os professores não conseguem se encontrar para discutir essa forma de trabalho, pois cada um define o seu horário de projetos dificultando que se estabeleçam encontros frequentes. Enquanto isso, de manhã os horários de projetos são planejados para que os professores se encontrem. Além disso, à tarde as disciplinas são dadas de forma separada, cada professor leciona a sua, enquanto de manhã o professor regente trabalha várias disciplinas, facilitando o trabalho interdisciplinar. Afirmam que mesmo assim, os professores têm trabalhado com as questões ambientais buscando relacioná-las com outras áreas, mas que isso depende da postura e interesse de cada um.

“Trabalhamos de maneira interdisciplinar. O projeto de alfabetização é voltado muito para essa questão ambiental, é o pato, o gato, a sucuri, a foca. Depois a gente trabalha com as doenças, a questão da dengue... a gente trabalha com o boi da cara preta, pega o lúdico. Então a gente proporciona atividades de escrita, de leitura, trabalho de consciência ecológica, para gente poder construir essa base alfabética com os meninos. No 2º ciclo também trabalhamos. Estamos trabalhando as questões principais do lixo, da caixinha de

reciclagem, do corpo, da família, em que ambiente que está a família. O 3º tem mais dificuldade. Mas já tem uma iniciativa pra trabalhar com os projetos. O portfólio e o projeto político pedagógico da escola falam muito isso. O caminho para atividades interdisciplinares seria o trabalho com projetos” (Coordenador manhã).

“O nosso trabalho é interdisciplinar, cada professor tem sua área, mas aí a gente divide. A gente reúne, por exemplo, no Projeto Angola eu fico com o lado histórico, o lado político da coisa. Tem a professora de português, ela vai estar trabalhando textos, autores, os grandes escritores pra valorizar a questão do negro. Tem o lado geográfico que vai trabalhar com as questões naturais. De ciências vai estar trabalhando a questão da saúde. Em matemática vai estar trabalhando os gráficos de percentual de quantos saíram de Angola, o nível de escolaridade, então a gente faz com que todos participem. Em todas as áreas vai ter alguma coisa” (Professor 3º ciclo).

Para entender como os alunos observam a interdisciplinaridade nas atividades perguntou-se primeiramente se existia algum professor que trabalhava mais a questão do meio ambiente. A grande maioria respondeu que cada professor trabalha essa questão na sua matéria, sendo que os que mais o fazem são os de ciências.

É possível perceber a ocorrência da interdisciplinaridade também na fala dos alunos e responsáveis quando eles descrevem as atividades realizadas. Nota-se que numa mesma atividade são trabalhados diversos conhecimentos, como no caso da visita à nascente, em que são abordadas questões naturais, trabalhando ciências; o percurso dos córregos e da bacia, trabalhando geografia; as anotações e produções de texto, trabalhando português; e a produção de desenhos e cartazes, trabalhando artes.

“Ciências trabalha mais. Agora até que não... Agora entrou uma matéria diferente. A Regina começou a falar de meio ambiente, é um projeto, são entrevistas que a gente vai ter que fazer com as pessoas aqui do bairro, sobre o que elas acham do meio ambiente, cada pessoa na sua região, nós vamos perguntar se tão gostando do projeto meio ambiente da escola... Nos ainda estamos fazendo essas perguntas” (Vanessa 3º).

“Minha professora trabalha assim com meio ambiente. Ah, ela dá muita disciplina... a gente estuda com ela sobre o meio ambiente, sobre a água, a bacia, faz desenho, escreve, lê. É muita coisa” (Aluna 1º).

Para os professores, coordenadores e direção, a questão das atividades serem coletivas ou individuais é parecida com o que foi descrito na questão da interdisciplinaridade, dependendo do turno se define o modo de trabalho. De manhã existe o horário de projetos planejado para discussões entre as professoras que lecionam no mesmo ano e ciclo, facilitando um trabalho coletivo. Além disso, existem reuniões entre os professores,

coordenação e direção que incluem o planejamento de atividades e conteúdos do ano todo. Nesse período escolar, existe uma coordenadora específica para trabalhar o tema, o que não acontece à tarde. No período da tarde o horário de projetos não é planejado, o que dificulta o encontro dos professores. As atividades acabam sendo individuais e quando acontecem no coletivo, são por interesse do professor. A coordenação não auxilia para que isso aconteça e não existe planejamento para tal. Existem também iniciativas isoladas, em ambos os turnos, algumas permanecem com o professor que a criou, outras são expandidas para os demais.

“É um projeto da escola, de um grupo mesmo. Não de um professor. É um projeto que a coordenação, direção está procurando dar o maior apoio para que se concretize. Apesar de que parece ser quase um eixo do primeiro turno, porque é onde a gente consegue um aprofundamento desse tema, mas tanto o segundo turno quanto o terceiro também trabalham. Nós temos o eixo meio ambiente e étnico-racial, então a tarde deixou o professor poder escolher o eixo com que ele se identifica mais. A gente percebe que tem uns professores que se identificam com um, tem aqueles que participam dos dois. A tarde por ser 3º ciclo, então é trabalhado assim um pouco mais isolado, não de uma forma integrada igual de manhã. Eu acho até pela postura mesmo do terceiro ciclo, mas isso está se quebrando. A gente pretende que se torne uma coisa assim mais do grupo. Isso é mais difícil mesmo. Mas a gente está querendo conseguir um trabalho de uma forma mais integrada” (Diretora).

“Se for uma demanda da escola, às vezes faz sim. Agora se for uma percepção do professor dentro da escola, ele traz o projeto sozinho e conversa com o grupo e daí do grupo vem a aceitação. Por exemplo, esse projeto da África quem trouxe essa idéia inicialmente foi a professora de português, achei muito interessante a forma como ela quis trabalhar e aí eu aderi naturalmente, não teve problema não” (Professor 3º ciclo).

Os alunos observam que a maioria das atividades de EA não são desenvolvidas no coletivo. Cada professor faz o seu trabalho, cada turma tem a sua programação. Mas entendem que as outras turmas também trabalham com atividades iguais as deles, mas cada uma faz a sua. Algumas visitas são feitas em conjunto com outras turmas, então outras professoras também participam. Mas não conseguem observar um trabalho coletivo.

“A minha professora tem o horário só dela, mas só que as outras professoras também ajudam a falar do meio ambiente. A professora de matemática estava passando probleminhas de meio ambiente. A de português também fala muito. Mas cada um fala na sua aula” (Aluno 2º ciclo).

Os responsáveis afirmam que a escola realiza muitas atividades sobre meio ambiente que envolve muitos professores, várias turmas e a coordenadora de EA, afirmando que existe um trabalho coletivo.

Para os professores, coordenadores e diretora a maior parte das atividades de EA aborda o cotidiano do aluno, seus conhecimentos, seu bairro e sua realidade, e essas discussões se ampliam para as questões globais ou mais amplas.

“Por exemplo, com esse projeto da África, a gente pode tratar do desmatamento da África, mas a gente pensa assim até que ponto é importante tratar disso para um menino daqui do bairro? Será que não é mais importante aprender o que está próximo deles? Então a gente concilia as duas coisas. Nesse projeto a gente trabalha a África e faz um paralelo com a realidade deles, tentando desmistificar esse preconceito racial. Porque você sabe que 90% da nossa escola é formada por negros e auto-estima aqui na escola é bem baixa” (professor 3º ciclo).

“Um estagiário da UFMG que trabalhava aqui disse pra gente: ‘é bacana esse projeto, mas vocês não poderiam trabalhar ele numa perspectiva mais global não?’. E foi aí que nós começamos a trabalhar com essa perspectiva mais global, do ambiente como um todo. Daí junto com o Manuelzão que tem essa idéia de bacia hidrográfica que é muito legal. Porque a questão da gestão da bacia você não percebe só a questão da água em si, mas vai perceber a questão da relação da água com a questão do esgoto, da saúde pública, da fauna da região, da vegetação, então acho que isso ampliou bastante a nossa visão” (coordenador manhã).

Os alunos e responsáveis dizem que as atividades abordam temas como questões do bairro, da Lagoa da Pampulha e questões internas da própria escola, afirmando desta maneira que a escola trabalha com a realidade local.

Para os professores, coordenadores e diretora as atividades que envolvem a comunidade não são muito freqüentes. As pessoas do entorno são sempre convidadas para os eventos, reuniões, festas, seminários, passeatas, a escola está sempre aberta para quem quer participar, mas são poucas as pessoas que se interessam. O que tem ocorrido com mais freqüência são os alunos levarem seu conhecimento para a casa, assim como pessoas da comunidade que participam das atividades de EA também o fazem. Então de certa forma a escola tem disseminado conhecimento sobre as questões ambientais para o bairro onde se localiza. Entre as atividades de EA de que os responsáveis e pessoas da comunidade mais participam, mesmo em número reduzido, estão as reuniões do Conselho Ambiental da escola e de alguma mobilização que a escola faz em benefício do bairro.

A coordenação e a direção expõem também que há desinteresse da comunidade em participar de atividades na área ambiental, assim como em outras áreas, pelas próprias

condições estruturais do bairro, onde moram residentes com baixíssimo nível socioeconômico, ainda existem casas sem saneamento básico, sendo um local de extrema violência. Ou seja, inferem que essas pessoas estão ocupadas com preocupações cotidianas maiores do que participar da escola e não vêem essa instituição como uma potencial aliada nas reivindicações do bairro. Uma das coordenadoras ressalta que uma das grandes participações da comunidade foi pela mobilização para acabar com a vala em frente a escola, que a mesma denomina de “buracão”. Foi articulada a construção de uma área de lazer, já que o “buracão” trazia problemas para o bairro todo, sendo um espaço em que se jogava lixo, proporcionando doenças e era utilizado como ponto de drogas e violência.

“Olha a comunidade aqui participa é através das associações de bairro, quando é uma coisa assim muito de interesse deles, do bairro, pra promover melhorias do bairro, então eles se organizam muito. Agora para participar, a gente chama os pais aqui para resolver alguma questão pedagógica do filho, ou da própria escola, eles aderem menos. Eles não participam muito não. Mas eu achei que no Dia Internacional da Água, a gente saiu pra fazer uma passeata com os meninos, e caminhamos até a nascente. Aí os pais realmente participaram mais, eu vi que eles saíram mais pra fora de suas casas. Um pai de um aluno comentou que está preocupado, falou que eles estão querendo acabar com a nascente ali, porque vai aterrar um pedaço e vai acabar com nascente, então ele estava preocupado já com esse aspecto de soterrar a nascente e ela acabar” (professor 2º ciclo).

“A comunidade está sempre convidada para as atividades, mas não dá muito valor pra essas coisas. Quando você vai falar sobre essas questões ambientais, sobre a nascente, eles não têm muito interesse não. Acho que é questão de educação mesmo. No dia que a gente reuniu com os pais aqui pra falar do nosso projeto, eles queriam o kit de material que a prefeitura estava mandando, não se interessaram em olhar os nossos projetos, as nossas atividades. A gente tem fotos dos meninos deles, a gente faz clipe com os meninos entendeu. E eles não tiveram muito curiosidade. Então a nossa comunidade às vezes não agradece” (Coordenador tarde).

Muitos alunos e os responsáveis dizem que a comunidade não participa ativamente das atividades na escola, mas que levam junto com os alunos muitas informações sobre o que aprendem para casa e para os vizinhos, como a questão da dengue, a importância da nascente, as questões do lixo, da reciclagem, etc.

“Quando a gente vê o vizinho assim... ele fala vou cortar aquela árvore. A gente fala que não é pra cortar, porque um dia aquela árvore vai fazer falta para os netos dele... E também, eu assim dentro de casa só fico fazendo coisas para economizar o meio ambiente. Eu economizo as águas da minha mãe, quando minha mãe deixa uma água lá aberta eu falo com ela... a torneira está com vazamento, enquanto o encanador não vai lá, eu deixo um balde lá e essa água eu estou guardando para lavar o quintal. E na minha casa eu guardo todo o tipo de

coisa nas cestas de coleta seletiva pra quando passar a coleta seletiva da associação eu vou deixar o plástico, o papel, o vidro e o metal” (Aluno 2º ciclo).

Os responsáveis dizem ainda que quando comunidade participa é porque se trata de algum assunto de interesse, como na época da construção do parque no lugar do “buracão”. E nesse aspecto concordam que a escola tem uma boa relação com a comunidade, se unindo frente à busca por melhorias no bairro.

“No conselho ambiental que eu achei mais interessante esses negócios, que ela mostra sobre a bacia da água, do Rio das Velhas. Explica para nós, como a água é tratada, aí a gente dá até mais valor, aquela que está saindo da torneira, tanto sacrifício por tanto caminho que ela vai passando até chegar na torneira limpinha. E a gente vai passando pra frente. Eu oriento as outras mães que não participam que não vem nas reuniões, porque sempre nós estamos aqui. Dia a dia eu entro aqui, eu estou participando. Então eu acho que as mães tem que seguir a escola pra poder ver o que os filhos estão fazendo, mas muitos não fazem isso” (Mãe).

6.1.2 Escola do Rio

Os professores, alunos, coordenadores, diretora da Escola do Rio argumentam que existem apenas três atividades permanentes de EA, sendo elas: o Projeto Qualidade de Vida, o projeto Reciclando Idéias e a Ecogincana. Há muitas atividades pontuais, como os diversos projetos; os trabalhos feitos nas datas comemorativas; os trabalhos de artes como a confecção de revista em quadrinhos; os debates sobre notícias de jornais sobre as questões ambientais atuais como o aquecimento global; as atividades em sala de aula sobre diversos temas como lixo, água, solo, queimadas, caça ilegal, extinção de espécies, consumismo; os trabalhos sobre o cuidado pessoal e do cuidado com o seu espaço; as oficinas diversas como as de reutilização de material; as visitas a Copasa, SLU, usinas de compostagem, Zoológico, Serra do Cipó; as apresentações culturais e teatros.

“Cada ano a escola faz uma coisa diferente sobre meio ambiente. Às vezes reúnem duas salas, por exemplo, e leva no córrego. Só que isso o ano passado não aconteceu. O ano passado a gente também não plantou árvores... Tiveram poucas excursões. É... dia do índio, dia da árvore... A gente comemora mais as datas... até iam vir uns índios aqui na escola, só que eles cancelaram” (Aluno 2º ciclo).

“Atividade permanente? Tem uma Ecogincana. Aí sempre é abordado um tema. Ano passado se eu não me engano foi a água, porque a gente está vivendo esse momento de aquecimento global, de animais estarem morrendo e tal. Aí ela acontece mais ou menos em junho, são feitas gincanas entorno do tema. Aí é bem bacana os alunos fazem cartazes, se vestem, fazem desfiles, e cada coisa que eles fizeram eles ganham pontos e tal. Isso acontece sempre e envolve todos os alunos e professores da manhã” (Aluno 3º ciclo).

Os responsáveis entrevistados afirmam que já observaram muitas atividades na escola de EA, algumas já aconteceram e outras continuam existindo como as reuniões do núcleo Manuelzão e as atividades sobre o córrego. Uma das responsáveis afirma que participou dessas atividades, acompanhou os alunos nas visitas ao córrego, elaborou uma música com os alunos sobre o meio ambiente gravando um CD e ofereceu oficinas de bonecos e bolsas na fase de envolvimento da comunidade no projeto.

“Eu sei que eles fazem muitas atividades com eles. É o segundo tempo, é a flauta, replantaram o jardim, visitas à mata, visitas ao tanque que tinham peixe, estão fazendo trabalho sobre efeito estufa. Hoje passou na televisão o negocio lá que na China está tendo muito câncer por causa da poluição e minha neta de oito anos disse que está estudando sobre isso aí. Estudam sobre os carros, as fábricas, sobre o gelo que está derretendo. Então elas prestam atenção no jornal. Elas falam ‘vovó você não tem nenhuma foto do Guarani? A sala tal está fazendo trabalho sobre o bairro’. Elas estão estudando o meio ambiente, isso tudo. Meu menino participou do projeto aqui, viu os bichos, os animais, foram no parque, fazem excursão com eles, fazem também um tipo de competição. Vão muito ali no Parque da Lagoa do Nado. Eu sei isso, eles comentam tanta coisa que estão fazendo que a gente fica doida” (Mãe).

Os professores, coordenadoras e a diretora dizem que as atividades de EA são sempre interdisciplinares e no turno da tarde (1º e 2º ciclos) essa interdisciplinaridade acontece em todas as atividades, ambientais ou não, pois cada turma tem uma professora regente que ministra várias disciplinas. No turno da manhã (2º e 3º ciclos) cada professor contribui com sua área específica quando o trabalho é coletivo ou busca outras áreas quando faz um trabalho individual. Uma das professoras afirma que a Escola Plural é um incentivo para trabalhar de forma interdisciplinar, e também auxilia no rendimento das atividades, já que não é possível lecionar todo o conteúdo seguindo o livro didático.

“É interdisciplinar. Faço um resgate histórico da evolução das cidades, uma análise de percepção deles. Pego a relação de consumo, o consumismo deles, a gente faz tabelas, monta gráfico, traz embalagens, eles fazem uma análise de destinação, circulação de mercadorias. ‘Será que não é possível trocar a forma de transporte e mercadorias no Brasil? Como andam os desperdícios da produção nacional?’ Isso de certa forma vai interferir no meio agrícola. Eles têm essa noção. A dificuldade deles é de fazer a síntese, de conseguir articular, porque eles vêm ainda com o pensamento fragmentado. Apesar de não ser tanto do modo como a gente foi formado, com as disciplinas fragmentadas. Ainda assim, eles pensam fragmentado. Agora que eles tem apresentado um pouco mais de contextualização, tem conseguido contextualizar melhor, com a história, com a geografia, com a biologia” (professor 3º ciclo).

De maneira geral os alunos acreditam que os professores trabalham de forma interdisciplinar, alguns apontam a predominância dos professores de ciências estarem tomando frente nas atividades de EA. A grande maioria dos alunos e os responsáveis afirmam que os professores trabalham com diversos assuntos para trabalhar uma atividade.

“Ah essa professora aí ensina muito bem, ela ensina mais sobre meio ambiente que as outras professoras, ela é de ciências” (Aluno 3º ciclo).

“Não tem uma disciplina que os professores ensinam mais, todos os professores falam. Mas, mais em ciências também, a professora fala mais. No córrego foram todos os professores” (Aluno 2º ciclo).

Segundo os professores, coordenadores e diretora as atividades de EA variam muito entre o coletivo e o individual de professores. Afirmam que nos projetos de maior envolvimento da escola, como os permanentes, o trabalho é coletivo e nas atividades pontuais, na maioria das vezes, o trabalho é individual. Argumentam também que depende do interesse do professor, alguns se empenham mais e reúnem fora do horário escolar, outros se acomodam em sua sala de aula com um trabalho individual. No período da tarde, os sujeitos falam que existe um facilitador para que o trabalho coletivo aconteça, que são as reuniões semanais entre os professores do mesmo ciclo. Outra questão que aborda trabalhos coletivos são as atividades que podem envolver alunos, professores, comunidade e funcionários. Por exemplo, na atividade de mobilização sobre o córrego, uma parcela maior de representantes da escola foi envolvida, incluindo alunos e professores do período da manhã, funcionários e a comunidade do entorno. Já no Projeto Reciclando Idéias, todas as turmas e professores, da manhã e da tarde estão envolvidos, mas a comunidade e os funcionários não participam.

“Depende. Tem trabalhos como esse do córrego, que foi feito no 1º turno em conjunto. Esse de reciclagem também é feito em conjunto, são vários professores e um que coordena, então da para trabalhar junto, a maioria dos trabalhos a gente faz junto” (Professor 1º ciclo).

“Os meninos que visitavam o córrego faziam relatórios, que eram lidos, corrigidos, e a partir daí nós começamos a buscar estratégias pra solucionar o problema do córrego. E uma dessas estratégias foi fazermos reuniões chamando representantes de vários segmentos da comunidade, do poder público. Então nós fazíamos reuniões no pátio com as 8ª séries, chamávamos representantes da Copasa, Secretaria de Meio Ambiente, presidentes das associações de bairro, outras associações comunitárias. Aí colocávamos o problema e púnhamos essas pessoas pra discutirem. Porque um sempre jogava a culpa no outro. E a partir daí nós começamos a colocar essas pessoas frente a frente diante da comunidade e da escola e fazíamos reuniões” (Professor 3º ciclo).

Os alunos e responsáveis afirmam que em poucas atividades várias turmas e professores são envolvidos. A grande maioria das atividades é feita com cada turma separada. Concordam que a atividade do córrego foi a que envolveu realmente a comunidade do entorno. Os alunos argumentam que não existe uma demanda para os professores se reunirem para realizar as atividades, eles se agrupam pelo seu próprio interesse.

“A grande parte dos professores se envolve, mas têm alguns que são mais afastados. O mais interessante é que os que mais se envolvem mesmo não moram aqui, moram em outras regiões, mas se comoveram com a situação, porque muitos alunos que estudam aqui moravam na beira do córrego. Aí chegava aqui daquele jeito doente... Aí a maioria se moveu bastante” (Aluno 3º ciclo).

Segundo os professores, coordenadores e diretora algumas atividades são realizadas a partir do cotidiano do aluno, mas não há uma prioridade para isso. O mesmo acontece com trabalhos que envolvem a questão que relaciona a situação local com a global.

“A gente começou a notar que não se pode estudar só o aqui. Que a gente tem que estudar aqui pensando no grande. Então nós já começamos a dar a noção de bacia para os alunos, a partir da micro bacia, que é uma raizinha. Aí eles já começaram a ver que o Nossa Senhora da Piedade vai lá para o Onça, o Onça vai para o Velhas, que vai para o São Francisco” (Professor 3º ciclo).

Para os alunos e responsáveis a única atividade que se refere a sua realidade é a sobre o córrego. Os alunos citam ainda algumas atividades que relacionavam questões do Brasil com o mundo, por exemplo, no projeto Brasil-Argentina e no Projeto da África.

Segundo os professores, coordenadores e diretora, os responsáveis são convidados para as atividades e eventos da escola, mas nem sempre participam. Esses grupo de sujeitos somados aos alunos e responsáveis, afirmam que a atividade de mobilização para a construção do Parque Linear no córrego foi a que mais envolveu a comunidade, pois os moradores compareciam em reuniões, davam opiniões, discutiam com a escola e as instituições presentes sobre os rumos do córrego, todos interessados em benefícios para o bairro. Dizem que os alunos fizeram entrevistas com os moradores do bairro para resgatar a história do córrego, realizaram sensibilizações através de passeatas e distribuição de folhetos, e foram oferecidas oficinas de reutilização de material e artesanato para a comunidade, de forma a envolvê-los. Afirmam que os responsáveis estão presentes em número reduzido nas reuniões pedagógicas, mostras de vídeos, apresentações dos alunos ou festas. Observam que os alunos levam muitas informações do que acontece para suas casas, sendo uma forma indireta de envolver os responsáveis nas questões ambientais.

“ Fizemos ações dentro da comunidade, campanha de mobilização social e de conscientização, íamos nas casas das pessoas. chamávamos as pessoas, fazíamos teatros na rua pra sensibilizar os moradores para não jogarem lixo. O grande desafio nosso era primeiro conseguir solucionar o problema do córrego e melhorar a qualidade de vida das pessoas dali. E segundo, conscientizar os moradores de que a solução não era tampar o córrego e asfaltar tudo. Mas sim recuperar o córrego, de forma a preservar a água, porque ali nós temos muitas nascentes. Então mudar a cabeça das pessoas é muito difícil. Então para isso foi necessário campanhas em igrejas católicas, igrejas evangélicas, alunos participavam de peças de teatros na rua, os alunos iam com a gente lá no córrego catavam lixo junto com a SLU. Batíamos de porta em porta entregando saco de lixo, pedindo pra não jogar o lixo no córrego, instalamos lixeiras lá embaixo. Fizemos passeatas, chamávamos a imprensa. Foram oficinas com sucatas, chamávamos artistas plásticos para fazer oficina pra comunidade pra eles aprenderem como reutilizar aquele lixo” (Professor 1º ciclo).

“Esse cuidado com o córrego começou há oito anos se não me engano. Foi uma coisa que acabou envolvendo e trazendo as pessoas aqui para dentro, da própria comunidade, fazendo reuniões aqui dentro. Então é um ‘feedback’ constante entre a comunidade e nós. Agora com as outras eu não vejo não. A Ecogincana, os meninos levam tanta coisa pra casa que acho que se envolvem... Então, eles são convidados a participar” (Coordenador tarde).

Além disso, os responsáveis aprendem também com as reuniões do núcleo Manuelzão intermediadas pela escola. Argumentam ainda que a escola mantém uma boa relação com a comunidade, auxiliando nas reivindicações do bairro, como a construção do Parque Linear sobre o córrego.

“Eu estou aprendendo de tudo. Lá em casa eu deixo o lixo, vem a cachorra rasga o lixo, fica lá espalhado, vai lá, junta num cantinho. Agora quem põem o lixo para fora são eles, pegam a sacola coloca lá no lugar do lixo. Eles falam que nós temos que cuidar das plantas, aguar, estamos organizando um mutirão para cuidar dos dois canteiros centrais da nossa porta, já compramos mangueira, cada dia vamos ligar a mangueira na casa de um pra aguar, já compramos as mudas, pra nós conservarmos os dois canteiros centrais. Aprendo muito com eles. A oportunidade que eu não tive quando estudava, achava que a escola era para ir, bagunçar, procurar namorado, fugir de casa” (Mãe).

6.1.3 Análise dos caminhos tomados pelas escolas

A Escola da Lagoa tem a EA como um eixo estruturante do currículo escolar, com uma concepção de EA clara, assim como a construção de objetivos e finalidades comuns. Isso faz com que as atividades estejam unificadas por um fio condutor, que permite sua construção por um olhar coletivo sobre EA, fazendo com que haja maiores chances de estarem articuladas.

Esse eixo curricular contribui para que muitas das atividades de EA sejam permanentes, interdisciplinares, coletivas, envolvam a realidade local, porque estes aspectos são princípios da EA da escola. A dificuldade da escola está em buscar a parceria da comunidade e em trabalhar com o eixo no período da tarde.

A Escola do Rio, por sua vez, não tem um planejamento curricular para desenvolver a EA. As práticas de EA acontecem por iniciativas dos professores, o que leva a uma prática particularizada, que poderá se tornar coletiva, interdisciplinar, permanente, envolvendo a realidade local e a comunidade, conforme a percepção do professor sobre o tema. Não existe um eixo que uniformize as ações e nem um trabalho da coordenação nesse sentido. Sendo assim, cada projeto e cada atividade vai trabalhar com os princípios de EA particulares da leitura que cada professor faz sobre EA.

Comparando as duas escolas pode-se notar que na Escola da Lagoa os trabalhos são mais contínuos que na Escola do Rio. Na primeira os professores apresentam dificuldades acerca do tema interdisciplinaridade e no turno da tarde a falta de reuniões conjunta atrapalham a realização desse trabalho, enquanto na segunda escola não existem dificuldades nesse aspecto. Infere-se que na Escola da Lagoa existe um empenho coletivo para que a EA aconteça, enquanto na Escola do Rio essa questão é mais individualizada no professor. As duas trabalham a realidade local e questões globais, e a participação da comunidade é maior na Escola do Rio do que na Escola da Lagoa.

De maneira geral, as práticas das duas escolas se mostram inclinadas na implementação de uma EA que contemple atividades permanentes, interdisciplinares, coletivas, enfatizando a

realidade local e as questões globais, buscando a participação da comunidade. Esses princípios inseridos nas práticas das escolas estão contemplados na EA prevista na Lei nº 9.795/99:

Art 4º São princípios de educação ambiental:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

(...) III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva, da inter, multi e transdisciplinaridade;

(...) V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

(...) VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, nacionais e globais (BRASIL, 1999, p. 2).

Tais aspectos estão contemplados também nas pesquisas da área aqui investigadas, que trazem uma preocupação com uma EA que desenvolva a sensibilização para uma consciência crítica da problemática social e ambiental, a partir de práticas sociais democráticas e integradas, inter e transdisciplinares, que articulem as questões locais com as globais, ultrapassando o limite de ações pontuais, criando estratégias de participação coletiva, vinculando a realidade vivida e os conteúdos programáticos da escola, fazendo com que as questões ambientais tenham significado.

6.2 AS ESTRATÉGIAS DAS ESCOLAS

6.2.1 Escola da Lagoa

O planejamento das atividades dos professores com os alunos volta-se mais para a explicação de como serão as atividades, que já estão formuladas e organizadas. Existe um momento anterior na prática das atividades em que o professor explica os objetivos, a importância daquele estudo, a relação dele com o conteúdo que está sendo ministrado e como será o desenvolvimento das atividades. As sugestões dos alunos são para acrescentar nesse planejamento visitas e trabalhos com artes.

“Tudo aqui é combinado, eu tenho o hábito de fazer tudo combinado com os meninos. Eu combino de um dia para o outro ou no dia que eu chego aqui. É um prazer mesmo essas saídas da escola, essas atividades. E é tudo combinado. Eu falo ‘Amanhã nós vamos fazer isso assim por causa disso’. Não é simplesmente o que eu quero dar. Eu falo no planejamento o que eu vou dar, não é? Tem o porquê. ‘Por quê que a gente está aprendendo isso? Pra quê que vai servir isso na nossa vida?’. Então eu procuro conversar com eles primeiro” (Professor 1º ciclo).

O planejamento das atividades do período da manhã começa no início do ano reunindo direção, coordenação e professores, para elaborar dentro dos conteúdos de cada ciclo os eixos temáticos do currículo. As atividades e visitas são discutidas e selecionadas no coletivo, e a coordenação as agenda para o ano todo. As visitas ficam agendadas num mural da sala de professores, com as datas, alunos e docentes que irão participar. Ao longo do ano os professores continuam se reunindo por ciclo nos horários de projeto para discutir as atividades. Nesses espaços surgem novas idéias que vão sendo abraçadas por aqueles que têm interesse em desenvolvê-las. Todos os projetos criados são encaminhados para a direção e a coordenação para serem aprovados.

Nesse período existe uma coordenadora específica de EA que se encarrega de organizar o planejamento e atividades nessa área. Essa coordenadora orienta as reuniões do Conselho de Meio Ambiente que acontecem uma vez por mês, com representantes de pais, alunos, professores e diversos segmentos da comunidade. Nessa reunião é realizado um trabalho de sensibilização para as questões ambientais e ações conjuntas com a escola para reivindicar melhorias no bairro.

Já no período da tarde, não existe uma reunião previa para discutir essas atividades. Os professores que tem interesse criam seus projetos, abertos a receber adeptos e são submetidos à aprovação da coordenação e da direção. O planejamento ocorre em reuniões extra-turno e o agendamento das visitas é realizado pelos próprios docentes. A coordenação desse turno reclama o fato de não ter alguém à tarde para tomar frente dessa questão.

“À tarde é mais um desejo individual, você cria o projeto, você conversa com o seu grupo e aquilo ali sai. De tarde é por nossa conta, sai por nossa conta. Então quem puxa a tarde são os professores e de manhã é a coordenação que estimula que puxa, que elabora, que busca passeios, que busca estar fazendo atividades e à tarde é ao contrário, isso aí é puxado pelos professores” (Professor 3º ciclo).

“Eu precisava muito de uma professora da tarde que fizesse parte desse grupo de EA da Pampulha também para estar puxando, entendeu. Então eu acho que a tarde a gente precisa mais. Eu falo muito isso com a coordenadora de EA da manhã... Mas está caminhando” (Coordenador tarde).

As coordenadoras junto com a direção programam o “Café Ponto Com”, evento que busca a formação de professores. Os temas são direcionados de acordo com o interesse dos docentes e de pontos considerados fracos na reunião de avaliação final da escola. Os

professores afirmam que já fizeram algumas formações nesse evento na área de EA, e a própria escola buscou os formadores.

“a gente já fez alguns cursos com o pessoal também, a gente tem o “café ponto com” de meio ambiente que todo ano a gente faz em junho, que é a forma da gente estar formando os professores também porque nem todo mundo tem essa consciência ambiental ainda, não é que não tem, sabe da necessidade mas não sabe como agir” (Coordenador tarde).

Outro tipo de formação citada é a participação da coordenadora específica da área no Grupo de EA da Regional Pampulha, pois ela atua como multiplicadora, trazendo os conhecimentos do grupo para o coletivo de professores. Essa participação no Grupo de EA foi avaliada pelos professores do turno da manhã de maneira positiva, pois permite a troca de experiências com outras escolas que trabalham esse tema, sugere novas atividades a serem incorporadas no planejamento de EA e informa sobre o acontecimento de eventos da cidade nessa área. Já na coordenação da tarde os professores dizem que falta alguém para participar desse grupo de EA e trazer também informações para esse turno, alguém para tomar a frente nas atividades sobre esse tema.

“O grupo lá se forma e traz essa formação pra escola e sempre tem ações. Eu tenho que ir pra esse grupo pra trazer alguma coisa pra escola. Estou saindo do coletivo dos professores, estou tirando o tempo do meu colega, então tem que ter um retorno, eu levo isso muito a sério. Tem que ter alguma coisa de concreta para fazer. Aqui eu fui democraticamente escolhida para participar desse grupo. Depois que eu iniciei no grupo a escola cresceu muito, inclusive o projeto étnico racial cresceu muito nos objetivos e nos entraves, porque vai abrindo a visão, as vezes você fica aqui na escola muito fechado. É outro espaço de informação. Então é um espaço até pra mim de informação, de reflexão, pra ver se eu como coordenadora desse eixo de meio ambiente, se ele está embarcando ou se não está” (Coordenador manhã).

Os professores, coordenadores e a diretora dizem que a SMED tem contribuído nas atividades de EA fornecendo o transporte para as visitas. Existe um número determinado de ônibus para as excursões do ano, e a coordenação realiza a distribuição dessas visitas de acordo com os projetos. Segundo os mesmos, não existe um programa, projetos ou atividade da Secretaria nessa área, e a mesma não oferece formação para os professores. A Secretaria também fornece a verba da Proposta de Ação Pedagógica - PAP para as escolas investirem em projetos, dentro deles são eleitos alguns sobre EA na Escola da Lagoa.

“Nós temos uma verba que a prefeitura manda para as escolas que chama PAP, e essa verba é dedicada a projetos. Então assim, esse ano ainda não chegou. Mas no ano passado, esse dinheiro foi uma quantia muito boa e deu pra escola desenvolver vários projetos, tanto em relação ao meio ambiente quanto em relação ao étnico racial. Então, proporcionou momentos bacanas, proporcionou excursões para as crianças, onde as crianças iam lá e aprendiam, visitas técnicas muito interessantes, que deu para aprofundar bastante o conhecimento, Foi super produtivo, esse dinheiro deu assim para gente desenvolver esse projeto de várias maneiras, foi muito bom” (Diretor).

A coordenação é responsável por procurar parceiros e manter essa relação de acordo com a demanda das atividades. Os professores, coordenadores e a diretora afirmam que existem diversas parcerias como o Manuelzão, que forma professores e distribui material; a Fundação Zoobotânica, que oferece atividades de EA no Zoológico e materiais; o Consórcio da Pampulha, que oferece entre outras atividades o Circuito da Lagoa; a SLU, que ofereceu formação para os funcionários e atividades de EA para os alunos no Aterro Sanitário e na escola; a CEMIG que já ofereceu material; a COPASA que ofereceu formação para os funcionários, atividades de EA para os alunos na estação de tratamento de água e esgoto, e materiais; alunos da UFMG que realizam pesquisas e atividades na escola; associações do bairro, que participam do Conselho de Meio Ambiente e oferecem oficinas para alunos e moradores da comunidade e o Projeto Amigo da Água que oferece atividades de EA para os alunos.

A avaliação realizada sobre os trabalhos geralmente é feita durante o processo, observando as mudanças de atitudes, o conhecimento apreendido quando os alunos dialogam e produzem materiais. Poucos professores afirmam utilizar provas como instrumento avaliativo. A avaliação acontece também nas reuniões em que a coordenação se une com os professores para discutir o que pode ser melhorado. Outra maneira da escola toda avaliar as atividades acontece no Seminário Anual de EA, onde os professores apresentam os projetos realizados naquele ano e depois os discutem no coletivo.

“Eu avaliava no dia a dia mesmo, com coisas que eles produzem, um mural... alguma coisa que eles fazem... as atitudes deles... se você sai pra uma visita técnica com eles, aí você vê as atitudes, como foi? Como ele ficou? Como ele participou naquilo ali?” (Professor 2º ciclo).

6.2.2 Escola do Rio

Na Escola do Rio não existe uma coordenadora específica para EA, e os professores, coordenadores e a diretora afirmam que não realizam um planejamento anual para essa área. O planejamento da atividade ou projeto em questão ocorre nas reuniões do horário de projeto, onde as professoras costumam trabalhar individualmente, ou se unem com outros professores por um projeto em comum. Normalmente são professores do mesmo ciclo no turno da tarde que compreende o 1º e 2º ciclo, ou na mesma área no turno da manhã que compreende o 2º e 3º ciclo.

Existem planejamentos em conjunto da coordenação com os professores para o desenvolvimento dos projetos maiores da escola: Reciclando Idéias, Projeto Qualidade de Vida e Econgincana. O planejamento dessas atividades costumam ser extra-turnos ou no horário de projetos, mesclando professores de ciclos e áreas diferentes. Todos eles são encaminhados para a aprovação da direção e coordenação. A coordenação não realiza o agendamento das visitas e a busca por parceiros, sendo estas tarefas responsabilidade do professor. As visitas não são um recurso muito freqüente nas atividades.

Não existe um seminário ou evento específico para debater sobre os projetos e atividades de EA. Esse aspecto é abordado junto com as outras diversas questões educacionais da escola na reunião de avaliação geral do fim do ano.

Alguns professores percebem que as atividades de EA da escola não estão articuladas, o que pode prejudicar a qualidade dos trabalhos, pois, por exemplo, os professores têm iniciado atividades sem o conhecimento de que ela já foi realizada. Eles poderiam trocar experiência com o professor que já tinha feito isso, adquirir material, aprender com os erros já cometidos, o que não acontece.

“Então nós temos que estudar o córrego e amarrar. Não adianta estudar o córrego e um professor chegar aqui e fala ah hoje é dia da água eu vou lá no córrego visitar e esquece de um trabalho de sete anos da escola. E isso acontece aqui. As vezes quando a gente menos assusta já tem um professor que vai lá... Você já fez aquilo. Igual nós fizemos aquelas fotografias, então vamos pegar um outro professor e vamos fazer de outros lugares... Aí daí a pouco junta fotografia de uma sala com a da outra, que são as mesmas, já tinha as fotos, não precisava fazer esse mesmo trabalho. Os professores podem ir ali e desenvolver esses trabalhos, mas de forma coletiva, juntos num objetivo só. E não um indo para um lado e outro para o outro, sem ter noção” (Professor 3º ciclo).

Alguns docentes apontam que existe uma resistência dos professores em participar de projetos mais amplos, por estes serem mais trabalhosos, exigindo um trabalho extra-turno, uma busca por novos conhecimentos e saídas com os alunos para fora da escola.

“Antes eu não preocupava porque pra mim era bem mais fácil eu trabalhar aqui na escola, pego minha turma, dou aula, vou embora e tudo. Porque isso demanda trabalho, dá trabalho. Qual professor quer sair da escola e trabalhar fazendo uma pesquisa de campo, indo mesmo a luta, igual é hoje em dia. É muito difícil, os alunos, as crianças estão difíceis hoje, não tem aquela educação que tinha antigamente, o respeito delas é menor, a gente também não sabe como chegar a esse respeito com os alunos. Então para o professor é preferível ele ficar ali trancado na sala com os alunos, porque ali ele tem domínio daquela turma, é uma porta só, janela com cadeado, então como se diz, ele está preso dentro da sala de aula. Então é muito mais fácil o domínio” (Professor 2º ciclo).

Um dos auxílios que a SMED tem dado a escola para desenvolver as atividades de EA são os transportes, sendo um número limitado de ônibus disponíveis por semestre. O outro tipo de apoio é o recurso do PAP, destinado ao desenvolvimento projetos. As coordenadoras desconhecem se existem cursos de EA oferecidos pela SMED e a maioria dos docentes afirma que a Secretaria não oferece formação na área.

Existe uma formação mensal dada pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente, mas os professores têm dificuldade de ir porque essa capacitação é no horário de trabalho. Afirmam que quando aparece alguma formação fora da escola, os professores interessados participam de um sorteio para determinar quem irá, pois a escola não pode liberar todo mundo.

O núcleo do Projeto Manuelzão que funciona na escola realiza reuniões quinzenais, com representantes da comunidade e professores. O grupo busca sensibilizar os participantes para questão do córrego, articular ações de EA na escola e no bairro, buscar soluções para os problemas do bairro e apoio de instituições para sanar tais problemas. Uma das professoras desse grupo afirma que leva informações nas reuniões de professores, sobre os projetos e ações que estão sendo desenvolvidas e planejadas, cabe ao professor que se interessar participar ou não. O núcleo oferece uma capacitação ao professor que quiser trabalhar com a questão do córrego, e também formações para as pessoas da comunidade se inteirarem sobre esse assunto.

“Este é o projeto que nós desenvolvemos na escola que mais houve participação de professores e de alunos. A gente busca participação, incentiva, quanto mais professor quiser participar melhor. Ele precisa ser um projeto da escola como todo e não só da escola, um projeto da comunidade da cidade. Se não fosse esse nosso trabalho o córrego não estaria sendo recuperado. Porque as instituições como a escola elas ainda tem o poder de articular, de argumentar, de implementar um debate sério, de respeito, onde você sabe cobrar, tem pessoas que sabem reivindicar. Porque a comunidade as vezes por mais força que ela tenha, as vezes o morador não tem condição de estar escrevendo um ofício, ele não tem condição de

argumentar diante das pessoas, e na escola não. Existe uma formação do professor e ele tem recursos pra poder buscar isso. Por isso, as vezes uma luta que a comunidade tem há muito tempo não vai adiante, não consegue resultado, porque não tem uma pessoa que articule e que tome frente pra lutar, argumentar, que saiba brigar no bom sentido” (Professor 3º ciclo).

Segundo os professores, coordenadores e diretora a escola possui parcerias com o Projeto Manuelzão que fornece formação, atividades de EA, materiais; a SLU, que fornece atividades de EA e materiais; a CEMIG que oferece atividades de EA e materiais; as associações do bairro, que oferecem oficinas; alunos da PUC que realizam pesquisas e atividades; a COPASA que fornece cursos de formação para professores e comunidade.

“Tem a Cemig, quando a gente faz o Festival de Papagaios a gente sempre tem a cooperação da Cemig, por exemplo, tem alguns teatros que vem e falam diretamente sobre o perigo do cerol, essas coisas assim. É... outra que a gente tem... a gente sempre contou com o teatro da SLU. Eles têm um grupo de teatro que sempre vem na escola, faz apresentações. Agora, mais direto que a gente está trabalhando mesmo é com o Manuelzão” (Professor 2º ciclo).

Os professores, coordenadores e diretora afirmam que a avaliação das atividades de EA é realizada durante todo o processo, observando o envolvimento e o interesse dos alunos, e as mudanças de atitudes.

“A avaliação é durante o processo, você tem uma avaliação mais sistematizada que na sala de aula e a da observação que você faz. Por exemplo, diminuiu a pichação, tem uma boa conservação aqui nos nossos jardins, então a gente vê o resultado do trabalho. Quando não está dando resultado o menino agride o meio ambiente, estraga e tudo. Se você não vê isso acontecer ele está entendendo a educação que está recebendo” (Diretor).

Um dos professores em uma das atividades realizou uma prova como instrumento avaliativo. Os demais observam e analisam os materiais produzidos e atitudes dos alunos.

6.2.3 Síntese das estratégias

Na Escola da Lagoa no período da manhã existe uma coordenadora específica de EA, que organiza um planejamento coletivo entre a coordenação e os professores, além de ocorrer um planejamento entre professores e alunos. Já na Escola do Rio o planejamento coletivo só ocorre nos projetos mais amplos, envolvendo professores e coordenação. No período da tarde da Escola da Lagoa, assim como na Escola do Rio, não existe coordenador específico na área

e as atividades são planejadas pelos professores que demonstrarem interesse em realizar determinada atividade. Os professores dessa última escola observam que não existe articulação entre as atividades, o que pode prejudicar o trabalho. Afirmam que existe uma resistência entre os professores a participarem das atividades sobre o tema por serem mais trabalhosas, pois o planejamento é extra-turno, há a necessidade de buscar de novas informações e muitas exigem trabalhos fora da sala de aula. Na outra instituição isso não tem ocorrido.

A Escola da Lagoa realiza um evento de formação, que traz entre outros temas, a EA. A formação também acontece com a participação da coordenadora específica da área no Grupo de EA da Pampulha, atuando de forma a multiplicar na escola os conhecimentos adquiridos no grupo. Na Escola do Rio não há tais estratégias de formação. Embora exista um núcleo do Projeto Manuelzão localizado na escola, que oferece capacitação para aqueles que se interessarem.

As duas escolas concordam que a SMED não tem fornecido capacitação na área, mas tem auxiliado com fornecimento de transporte e a verba do PAP. Afirmam que buscam parceiros que contribuem com formação, material, atividades e oficinas.

A avaliação das atividades também é similar nas duas escolas, ocorrendo durante todo o processo, na maioria das vezes, por meio de observações e análises. Na Escola da Lagoa existe ainda um Seminário Anual de EA, em que são apresentados os projetos existentes e avaliados.

As parcerias são estratégias importantes fazendo com que as escolas estejam articuladas em redes de EA, facilitando para que tenham uma compreensão integrada e sistêmica das relações entre suas ações e as de várias instituições que atuam na busca de uma melhor qualidade de vida e um ambiente sustentável.

O planejamento coletivo e a avaliação são questões destacadas nas pesquisas sobre EA aqui investigadas, que analisam esses aspectos como fundamentais para o sucesso no trabalho nessa área. Além disso, a Lei nº 9.795 prevê a avaliação permanente no processo educativo como um princípio que deve estar contemplado na EA. Ou seja, as escolas estão inclinadas a realizarem trabalhos de EA de acordo com esses princípios destacados em pesquisas e na legislação brasileira.

6.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ESCOLA PLURAL

A implementação da EA na Escola Plural é facilitada pela identidade de princípios entre uma e outra: ênfase no trabalho coletivo, perspectiva interdisciplinar, valorização do conhecimento do educando e avaliação formativa. A inserção de um tema que exige transformações de aspectos pedagógicos no ambiente escolar é facilitada quando esses aspectos já estão presentes no cotidiano da escola.

Um dos eixos norteadores da Escola Plural é a produção coletiva de saberes, tempos e espaços escolares. Segundo GUIMARÃES (1995) a EA deve ser planejada por todos os atores da escola de forma que cada um contribua com sua experiência acumulada, sua visão de mundo e suas expectativas.

Nas escolas em questão existe um encaminhamento para a prática do planejamento coletivo. Nas atividades de EA observa-se um esforço para que isso também aconteça, embora não envolva muitos representantes escolares, ficando essa tarefa mais a cargo do professor, e em alguns casos do coordenador.

O projeto da Escola Plural procura estabelecer uma nova relação do sujeito com o conhecimento aderindo à perspectiva interdisciplinar e de formação humana integrada, que também são características da EA. Para GUIMARÃES (1995) a noção de totalidade é fundamental para a compreensão e ação equilibrada do ambiente, que é inteiro e não fragmentado. A fragmentação do saber gera uma estrutura cristalizada em áreas do conhecimento ou disciplinas escolares, fazendo com que a escola não integre os saberes científicos com os outros saberes (artísticos, filosóficos, populares, etc.), dificultando uma melhor compreensão da realidade, que é integrada e forma uma totalidade. Prioriza-se ações com essa abordagem relacionando os conteúdos e saberes integrados com a realidade local e global.

A interdisciplinaridade é uma prática já aplicada nos projetos escolares. Observa-se que ela ocorre também nos projetos de EA das escolas, onde os conteúdos são abordados de forma articulados e integrados, buscando também abordar a contextualização da realidade em que as escolas estão inseridas.

A avaliação, tanto na escola Plural quanto na EA deve ser acompanhada durante todo o processo educativo, onde o foco da avaliação é posto sobre o aluno e não nos conteúdos, onde ele passa a ser um agente desse processo. Nessa avaliação formativa se faz um diagnóstico do estágio de desenvolvimento do educando como forma de subsidiar estratégias de aprendizagens que contribuam para o seu crescimento. Mas o aluno não deve ser o único a ser avaliado, devendo a avaliação envolver também os diversos aspectos escolares, como o

projeto curricular da escola e a intervenção dos professores, realizando dessa maneira uma avaliação coletiva, onde todos são avaliados.

A avaliação formativa é praticada nas duas escolas nas atividades de EA, onde os professores durante todo o processo educativo observam e analisam os alunos, suas mudanças de atitudes, e o conhecimento aprendido quando dialogam e produzem materiais. A Escola da Lagoa, em especial, faz uma avaliação dos professores, das atividades e do projeto curricular de EA, durante o Seminário Anual desse tema.

Diante dessas análises pode-se inferir que existe uma identidade de princípios entre a EA e a Escola Plural, compondo uma característica específica da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, o que pode facilitar a inserção do tema nas escolas, assim como foi verificado nos estabelecimentos investigadas.

6.4 MUDANÇAS DE VALORES E ATITUDES AMBIENTAIS NA ESCOLA E SEU ENTORNO

Como já foi dito, um dos objetivos da EA é produzir mudanças de atitudes e valores voltadas para uma boa qualidade de vida, constituir um ambiente conservado, equilibrado e sustentável. Para refletir sobre essas mudanças, foram abordadas nas entrevistas questões sobre os seus problemas internos das escolas, do entorno, e feita uma avaliação sobre a procedência do trabalho de EA.

Na Escola da Lagoa, de modo geral, os sujeitos escolares apontam como problemas internos a falta de consciência ambiental das pessoas, a dificuldade de relacionamento entre as pessoas, o desperdício de água, principalmente por parte dos funcionários, o desperdício de material, principalmente por parte dos professores, o desperdício de luz e de comida, a má alimentação dos professores e alunos, a falta de separação de todo o lixo – só separa-se papel, garrafas pet e latas –, o lixo jogado no chão por parte dos alunos e a falta de conservação da limpeza dos banheiros. Os professores enfatizam mais os problemas de relacionamento e os alunos o desperdício de merenda e de água.

“Aqui na escola... Temos problemas com o lixo, os meninos eu acho que não tem muita consciência disso... Até do reciclar mesmo ainda. Apesar de fazermos um trabalho e tudo, mas ainda tem muito a desejar. Tem muito desperdício de folha sabe, que eu ainda noto, por mais que se trabalhe ainda tem... de material mesmo. Agora é... Água, eu acho que tem desperdício de água aqui, porque lava demais. Não é porque eu acho que tem ficar sujo não, mas lava muito, nossa senhora. E também quando termina o recreio você vê aquele tanto de papel espalhado, de biscoito, de não sei o que. Então esse trabalho que nós fazemos ainda

tem muito para fazer. Apesar de você tentar, falar, acho que ainda fica muito a desejar.”
(Professor 3º ciclo da Escola da Lagoa)

Na Escola do Rio foram apontados pelos sujeitos entrevistados problemas internos da escola como o desperdício de água por parte dos funcionários e alunos, o de comida por parte dos alunos, de material por todos na escola, de luz, a sujeira e o lixo no chão por parte dos alunos, a falta de área verde e os problemas de relações entre os professores. A maioria dos alunos diz que não existem problemas ambientais na escola, apontam que os alunos do 1º ano escolar e os novatos ainda estragam o jardim, picham e colam chicletes nas mobílias. Professores e coordenadores alertam principalmente para o problema de relação entre as pessoas da escola.

“Com a falta de espaço físico, vai só diminuído a área verde daqui da escola. Por exemplo, vai ser construído aqui um anfiteatro, então aquela parte de cima onde tem umas árvores, não vai ter mais. O desperdício de energia... Por exemplo, quando eu passo no corredor, as luzes estão todas acesas... Torneira pingando. As crianças vão lavar as mãos e deixam a torneira aberta. Então a gente tem que ficar o tempo todo mostrando, chamando a atenção. Todo lugar que eu vou eu vejo esses desperdícios. Outro problema ambiental seria de relações mesmo... Tem conflitos, em alguns casos, de relação entre os professores... tinha que ter uma atividade de respeitar o espaço do outro, respeitar o limite do outro” (Professor 2º ciclo da Escola do Rio).

Apesar de todos os problemas, professores, alunos, coordenação e pais das duas escolas dizem que as instituições escolares fazem um trabalho de cuidado com o meio ambiente que muitas escolas não fazem, observando que houve uma melhora, estando mais limpas, não tendo muitas pichações, sendo o cuidado com o patrimônio maior.

“Eu, por exemplo, saio dessa escola e vou para outra onde não se discute nada. Da rede municipal. Não tem esse tipo de discussão. Então, quando termina o recreio, é muito mais sujo, é no chão mesmo, eles não possuem lixeiras. Aqui na escola tem isso tudo é uma escola limpa, de certa forma, é organizada, até o nosso ambiente mesmo de estar preservando. Porque eu acho que é o meio ambiente as salas de aula, limpas, lá na outra as pichações permanecem. Aqui foi feito um trabalho muito cansativo de estar pichando e limpando”
(Professor 1º ciclo da Escola da Lagoa).

Os problemas do entorno das duas escolas são semelhantes, foram citados a poluição da nascente e do córrego, depósito do lixo nas ruas e lotes, queimada de lixo e de mato, incidência de dengue, desperdício de água, corte de árvores, depredação e pichação do

patrimônio público, falta de conscientização ambiental das pessoas e baixa escolaridade. Na Escola da Lagoa os sujeitos apontaram ainda a falta de saneamento na favela, a falta de área verde e os problemas sociais como violência, tráfico de drogas, famílias desestruturadas e desemprego. Na Escola do Rio foram apontadas também algumas doenças como a leptospirose e leishmaniose, e o problema de convivência entre os vizinhos.

“Ah fica muito lixo na rua. Jogam muito lixo na rua. Muita gente também desperdiça água, na hora que vai lavar a porta de casa, fica lá esbanjando água na mangueira, sem economizar. Eles jogam de tudo lá no córrego também, até sofá velho tem, a água está suja demais” (Aluno 3º ciclo da Escola do Rio).

A Escola da Lagoa realizou uma intervenção direta na realidade da comunidade ao mudar a sua paisagem. Conquistaram a construção de um parque no lugar de uma vala, que foi nomeado de “buracão” pelos moradores, situando-se em frente à escola, no centro do bairro. Tal espaço trazia diversos problemas para a escola e comunidade, por estar abandonado, coberto de mato, entulho e lixo. Notava-se que a partir dali eram gerados problemas de violência, doenças e poluição de uma nascente ali localizada. A escola realizou um trabalho de mobilização e sensibilização da população para essa questão, através de passeatas, mutirões de limpeza, reuniões, atividades, e juntos conseguiram que a prefeitura construísse um parque, com uma área de lazer e uma grande área verde entorno da nascente. Tal conquista apresenta-se como um importante passo na relação entre comunidade e escola e na disseminação da EA para fora dos muros da escola.

“Eles falam que ali era muito cheio de bicho, trazia uma poluição danada aqui para o bairro, o bairro era todo desvalorizado porque ninguém quer morar onde tem lixo. Os ratos iam para as casas dos moradores mais antigos, todos aqueles bichos, tinha muita cobra, muito escorpião por causa dos entulhos. Depois a prefeitura resolveu se juntar com a escola e a comunidade e fazer uma praça para ver se o bairro melhorava um pouco, trazia mais pessoas e até que deu certo. Acho que isso ajudou. Foi importante porque para fazer o parque vai ter que plantar muitas árvores e a nascente vai ficar protegida” (Aluno 2º ciclo da Escola da Lagoa).

A Escola do Rio também interviu na realidade de sua comunidade ao conseguir a construção de um Parque Linear para o córrego que corre próximo ao seu espaço. O córrego estava poluído com todo o tipo de lixo, inclusive entulhos e esgoto. Isso trouxe condições insalubres para os moradores do bairro e principalmente para os ribeirinhos. A escola

mobilizou e sensibilizou a comunidade para essa questão, realizando atividades de EA, passeatas, entrevistas, panfletagens e reuniões. Junto da comunidade conquistaram através do orçamento participativo a realização do Parque Linear, que irá conservar o córrego e proporcionar à comunidade um espaço melhor para se viver. Esse trabalho criou um laço entre a escola e a comunidade, que continua trabalhando a questão do córrego através da atuação do Núcleo Manuelzão instalado nessa instituição.

“No córrego, o esgoto corria a céu aberto. Várias famílias moravam no local do córrego, porque hoje elas já foram retiradas de lá. Havia muito rato, havia muita contaminação por doença, nós tivemos umas três ou quatro pessoas contaminadas por leptospirose, mais uns por leishmaniose, muita verminose, muitas crianças entravam no córrego, mesmo sendo sujo. Nas latas de mantimento das famílias que moravam na beirada do córrego, sempre havia fezes de rato. Então assim, a qualidade de vida era muito baixa. Então, a partir daí nós começamos a desenvolver o projeto Qualidade de Vida, buscando melhorar a qualidade de vida da comunidade. Os meninos ficaram muito sensibilizados com a vida que as pessoas levam lá e a partir disso nós começamos a desenvolver um projeto. E hoje felizmente estamos vendo o córrego sendo recuperado, a obras estão iniciando agora e foi uma luta de muito tempo, a comunidade já lutava pela recuperação desse córrego há mais de 40 anos sem sucesso. Nós abraçamos essa causa, nós fomos caminhando devagar, até que finalmente nós conseguimos a recuperação do córrego e a construção de um Parque Linear para nossa comunidade” (Coordenador da Escola do Rio).

Nas duas escolas os professores, coordenadores e diretoras dizem que as transformações em EA acontecem em longo prazo, e que as mudanças de atitudes e valores vão sendo inculcadas nas pessoas ao longo dos anos. Esses sujeitos somados aos alunos e responsáveis das duas escolas observam que as atividades estão sendo bem sucedidas, pois se vêem mudanças nos alunos e responsáveis, que se envolvem, estão interessados, levam o que aprendem para casa. Avaliam que as atividades têm repercutido de forma positiva na comunidade, pois muitos pais comentam que estão mudando algumas práticas em casa. Embora na Escola da Lagoa ainda exista a dificuldade da comunidade de assimilar essa questão por estarem numa área de extrema pobreza, risco social, violência.

“Você sabe que o projeto demora para dar fluxo. Porque na verdade você está construindo uma nova concepção de sociedade. Os meninos do 2º ano já têm uma construção de conceitos bacana. Tem uns até que dão palestra, a gente coloca aqui na escola para dar palestra. Você pega os pequenininhos eles ainda estão jogando papel de bala no chão os de seis anos, porque é um trabalho de construção. Você vê que o nosso pátio é limpo. Eles criticam quando vêem funcionário desperdiçando. Então nós temos que envolver mais os funcionários, porque eles são os nossos parceiros de EA. E aí tem que ser uma política pública da prefeitura porque só a escola não dá conta também não. Os professores tem

formação, os alunos tem formação, a formação está na comunidade, nós precisamos da formação dos funcionários para poder ter a estrutura para trabalhar. O grande problema nosso ainda são os funcionários. O uso de papel também diminui, a gente está fiscalizando melhor essa questão do papel, porque a gente gasta muito, então acho que já mudou. Acho que já tem algumas mudanças nos professores de uma maneira geral. Aí todo mundo fala olha o meio ambiente, olha a educação, ô escola que preocupa com a água. Então já teve uma melhora” (Coordenador manhã da Escola da Lagoa).

Nas duas escolas os professores, coordenadores e diretora consideram que as parcerias ajudaram muito no desenvolvimento das atividades de EA da escola. Na Escola da Lagoa, esse grupo de sujeitos junto dos responsáveis, afirmam que o sucesso do período da manhã se deve a organização e empenho da coordenação dessa área, e vêem uma mudança de postura nos professores desse período. Nas duas escolas os sujeitos observam que houve mudanças no estabelecimento, como agora está mais limpa, bem cuidada, sem muitas pichações devido ao trabalho com EA. Os professores da Escola do Rio inferem que a escola sempre é citada na Prefeitura por ser uma instituição que está conseguindo de fato atuar na área da EA. Na Escola da Lagoa já existe uma economia no uso de materiais por parte dos professores, coordenação e direção.

“Olha, na minha opinião houve uma melhora. Em relação aos alunos e a própria comunidade como eu já disse é um trabalho difícil, demorado, porque mudar a cultura das pessoas é muito difícil. Mas a gente percebe a mudança de atitudes dos alunos. Você pode ver essa escola aqui quando ela abriu, ela era imunda. Não tinha nada, os alunos pichavam a escola. Eles não sabiam sentar na mesa. Hoje apesar dos problemas que nós ainda temos, nós temos uma escola toda gramada, nos temos um jardim lindo, você não vê uma pichação na escola. Com alguns alunos a gente consegue isso e outros não. Mas com aquele que a gente consegue é válido. Eu acho que houve um envolvimento grande dos alunos, eles gostam muito de fazer isso, ficam mais concentrados nas atividades. Quando saem dessa coisa só de livros, caderno, eles conseguem perceber melhor o que está acontecendo, ainda mais quando é no próprio local onde eles moram. Acho que esses trabalhos tem tornado a escola uma referência, dá sim uma visibilidade para a escola. As vezes, quando tem um encontro, o pessoal lembra da escola pelas atividades que ela desenvolve. Eu acho que já é um grande avanço” (Professor 3º ciclo da Escola do Rio).

Pode-se inferir que as duas escolas apresentam um avanço nas práticas de EA, na sensibilização dos envolvidos, nas mudanças de atitudes das pessoas, nas mudanças de práticas escolares e na busca de solucionar problemas ambientais locais, como a construção do parque no lugar do “buracão” e a construção do Parque Linear sobre o córrego. Mas ainda nota-se alguns aspectos que envolvem essas práticas que deixam a desejar, como por

exemplo, continuam existindo os desperdícios de água, luz, material, problemas de relações, falta de formação e conscientização e os demais problemas já apontados. Outro exemplo é que as escolas ainda não conseguiram fazer com que a comunidade se envolva por completo, observa-se que esse envolvimento é pontual, somente quando é algum assunto de interesse.

Essas dificuldades podem estar relacionadas com o próprio fato apontado pelos sujeitos escolares da EA ser um processo que traz resultados a longo prazo, tendo em vista que as atividades voltadas para essa área são recentes para serem absorvidas de imediato. Um fator que também pode indicar uma falha no sucesso das atividades é a falta de formação dos funcionários, responsáveis diretos na manutenção das escolas e estão diretamente ligados ao manejo do lixo, da água, da energia, da limpeza e da organização. Destaca-se também as próprias condições socioeconômicas da comunidade em que as escolas estão inseridas, estando uma delas num local de extrema violência e pobreza. Isso dificulta a mudança de valores, pois as pessoas estão muito mais preocupadas com a sua sobrevivência do que em mudar alguma prática.

“As dificuldades são você falar de meio ambiente, de água limpinha, de lixo, de muita coisa que envolve isso, numa comunidade muito carente onde a questão da sobrevivência fala muito mais alto. Aqui a gente vive numa comunidade em que a renda per capita é uma das mais baixas de Belo Horizonte. É uma área de risco social. Para falar para essa população que vive aqui sobre meio ambiente, as vezes assim é até complicado porque a vida que eles levam é muito difícil, sabe, a questão da sobrevivência deles ainda é constante... Ameaças, os meninos vivem numa situação de muita carência. Então sabe, como você vai falar que a água está acabando, que precisam economizar se eles não tem nem água encanada dentro de casa, não tem um esgoto, não dá para lavar uma vasilha direito... Viver dignamente sabe, acho que é muito complicado. Aqui no entorno da escola até que você tem as casas melhorzinhas e tal, mas se você vai subindo um pouco ali mais pra cima da comunidade, você vê que a qualidade de vida das pessoas é baixa...” (Professor 2º ciclo da Escola da Lagoa).

Por fim, analisa-se que apesar das escolas possuírem uma clientela de baixo nível socioeconômico, elas conseguiram realizar um trabalho que pode ser considerado efetivo em EA. Isso se confirma pelo fato dessas escolas serem mais conservadas que as demais da rede municipal, pela preocupação com o desperdício de material e pela presença da discussão e atividades das questões ambientais dentro e fora das escolas, o que mostra um avanço na sensibilização da comunidade escolar para as questões socioambientais através da EA.

7 - A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AMBIENTAIS

A organização da sociedade moderna se estrutura em diversos setores como o da saúde, da segurança, da indústria, da educação e etc. As políticas públicas são uma estratégia do Estado para solução de problemas que ocorrem nesses setores, para assegurar que eles se reproduzam de forma harmônica e de acordo com os interesses dominantes na sociedade. Para essas políticas públicas existe um projeto mais global do que se deseja implantar na sociedade, através do Estado e de agentes que ocupam posições estratégicas e possuem diversas compreensões acerca da realidade. A educação como um desses setores que demanda uma política específica, também reflete um projeto global para a sociedade.

Uma política educacional está articulada ao projeto de sociedade que se quer implantar dada uma determinada conjuntura, inserida no jogo de interesses de determinados atores sociais. Essas políticas são construídas de acordo com a leitura que esses atores influentes têm da sociedade, fazendo com que seus interesses cheguem ao Estado, o qual é um dos atores que atuam na formulação e implementação das políticas. Os programas educacionais que chegam às escolas podem ser considerados o resultado de uma complexa cadeia que se estabelece para a formulação de uma política.

Para a política ser apropriada da forma como foi concebida pelos atores sociais envolvidos, é percorrido um longo caminho, passando por gabinetes, departamentos, secretarias até chegar às escolas. Essa distância é “uma (re)interpretação dos procedimentos oficiais, resultando em outros e novos desdobramentos da política, que podemos chamar de ‘política real’ ou ‘política cotidiana’” (OLIVEIRA, 2003).

Observa-se que as escolas analisadas nesta pesquisa estão tentando trabalhar com a Educação Ambiental - EA de acordo com as orientações das políticas dessa área, interpretando e executando o tema, de acordo com as compreensões dos sujeitos escolares e com as condições que a elas foram dadas. Embora existam indicadores que revelam uma adesão às orientações das políticas de EA, pode-se formular algumas questões: Por que a EA ainda não se concretizou no currículo de todas as escolas? O Estado tem oferecido reais condições para a implementação dessa política? Até que ponto a responsabilidade dessa implementação pode ser atribuída às escolas?

7.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UM NOVO TEMA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Existem relações de poder entre os agentes sociais que trabalham com a educação e dentro desse ambiente de disputas, atores sociais buscam a legitimação da EA e lutam por um espaço entre as disciplinas já consagradas na escola. Para entender porque a EA ainda não é um tema incorporado na estrutura dos currículos escolares de modo geral e em uma das escolas pesquisada, esta pesquisa se apóia no campo dos estudos curriculares.

A Nova Sociologia da Educação deu origem ao estudo da história das disciplinas escolares, buscando explicar sua emergência e sua evolução, e o predomínio de certas tendências durante determinado período e das mudanças na estrutura do conteúdo e dos métodos de ensino. Para analisar as mudanças nas disciplinas escolares é importante que se considerem as influências tanto dos fatores internos (próprias condições de trabalho na escola), quanto dos externos (política educacional e o contexto social, econômico e político que a determina), sobre os fenômenos educacionais. SANTOS (1990) afirma que o peso desses fatores dependerá das seguintes condições: do prestígio acadêmico e tempo de existência da área de estudos ou da disciplina; do nível de organização dos profissionais da área; e das condições socioeconômicas do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional. Segundo a autora:

as mudanças em uma disciplina, ou conteúdo escolar, são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisados dentro de uma perspectiva sócio-histórica. O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como uma resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional e o social e lidar com complexas relações entre esses dois níveis. (SANTOS, 1990, p. 27)

Existem conexões e disputas de poder na educação e no Estado, que produzem saberes que orientam o que seja considerado como conhecimento legítimo no currículo escolar. No currículo circulam diversos discursos que formam uma política de representação, sendo esta a forma em que se produzem os saberes que são ensinados como verdadeiros. Tais representações da verdade estabelecem que o currículo continue centrado em disciplinas tradicionais. APPLE (1989) afirma que o sistema educacional contribui para o processo de

produção de conhecimento econômico e ideologicamente útil. Tal conhecimento considerado útil na reprodução da cultura e nas formas ideológicas de grupos dominantes está representado pelas disciplinas tradicionais e conhecimentos mais técnicos. Nessa rede de forças onde os saberes são selecionados, existem diversos atores sociais, entre eles há grupos que adotam uma perspectiva diferente sobre a educação, sendo incorporado nesse discurso, novos conhecimentos curriculares, como por exemplo, a EA.

É possível perceber que existe uma busca para que a EA seja legitimada entre os conhecimentos escolares, mas pode-se notar nessa pesquisa que ela ainda não foi abraçada por toda a comunidade escolar, e seguindo as orientações teóricas do estudo das disciplinas escolares, isto pode ser explicado por esta ser uma área que:

- não possui uma tradição, pois é uma discussão recente e que ainda começa a ganhar prestígio acadêmico. Por um lado, as discussões sobre o tema no Brasil se intensificaram só na década de 1990, e por outro lado, este não é um tema obrigatório nos cursos de graduação, só existindo um programa específico de pós-graduação stricto sensu, resultando na formação ainda insuficiente de docentes;

- se encontra em fase de organização entre os profissionais que se reúnem para discutir as concepções, conteúdos e metodologias da área em congressos, seminários, e encontros, sendo os periódicos específicos em número reduzido e que também se encontram em fase de expansão.

- foi objeto de uma política educacional recente, orientada por discussões globais sobre o tema que se firmaram a partir da década de 1990.

Tais considerações ajudam a entender porque a EA ainda não é um tema corporificado na estrutura curricular das escolas, como no caso da Escola do Rio, embora haja escolas que já inserem o tema na estrutura curricular, como a Escola da Lagoa.

7.2 O ESTADO E AS RELAÇÕES DE PODER: IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Parte-se agora para as discussões sobre as condições que o Estado oferece para implementar uma política de EA, iniciando as considerações a partir da análise do atual contexto socioeconômico.

Vive-se num período de intensas mudanças no contexto do processo multidimensional da globalização, das revoluções técnico-científicas, das transformações das divisões do trabalho e produções dos bens materiais e simbólicos, o que tem causado profundas mudanças

na economia e na cultura. Tais modificações geram fenômenos de desequilíbrios ecológicos que se alastram, e se não forem impedidos ameaçarão a vida na Terra. Esses modos ameaçadores de vida humana aumentam com o crescimento demográfico:

o número crescente de indivíduos que passam a ocupar o mesmo nicho, dentro da biosfera, ou seja, cada vez mais pessoas adotam os mesmos padrões de consumo, em todo o mundo exercendo pressões crescentes sobre uma mesma categoria de recursos finitos ou cuja velocidade de regeneração não está sendo observada. (DIAS, 2003, p. 92)

Outro efeito destacado a partir da globalização seria a perda da diversidade cultural já que se diluem os limites entre o nacional e o internacional, onde o nacional passa a ser transnacional, encurtando as distâncias. Existe uma disseminação de conteúdos, modos de vida e formas de lazer americanos, projetados pela mídia mundial, despertando nas pessoas o desejo de “ter” e “ser” assim, sem às vezes nem mesmo possuírem condições econômicas, sociais, culturais e ecológicas para tal. Tal cultura unidimensional reúne aspectos que se traduzem em estados de insatisfação, frustração, estresse e violência e a reprodução de uma característica moderna, a mesma de espécies sob estresse ecossistêmico, denominada por DIAS (2003): *todos contra todos*.

O modelo de desenvolvimento econômico vigente por meio de diversos processos e instituições financeiras internacionais gera uma situação socioambiental insustentável. Tal modelo baseia-se no lucro a qualquer custo, que está ligado ao aumento da produção, onde os recursos naturais são utilizados sem critérios, vistos como infinitos, sendo o consumo dessa produção estimulado pela mídia. Isso produz uma maior pressão sobre os recursos naturais causando degradação ambiental e refletindo na perda da qualidade de vida. Muitas vezes o que foi degradado pode ser recuperado através de empréstimos feitos ao sistema financeiro internacional que já havia lucrado com a degradação desse ambiente. Este lucra novamente ao cobrar juros dos empréstimos realizados, aumentando a dívida externa, comprometendo finanças e o orçamento interno dos países.

Este cenário passou a orientar a conduta das sociedades na maior parte dos países que exercem alto poder de pressão de consumo sobre os recursos naturais. Para sensibilizar as pessoas sobre essa questão, a EA é considerada uma importante ferramenta, mas seria necessário ainda promover uma mudança estrutural mais profunda, pois se observa que existe

De um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de resolver as problemáticas ecológicas dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do

planeta e, de outro, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos (GUATTARI, 1990, p. 12)

As instâncias executivas e as formações políticas não conseguem resolver essa problemática, apesar de estarem inicialmente inclinados a solucionar uma parcela dela no que se refere às questões naturais, abordando apenas o campo dos danos industriais, sem articular o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade dos indivíduos.

A questão é de como se viver pensando num futuro onde as pessoas tenham qualidade de vida e os recursos naturais sejam conservados e utilizados de modo sustentável, diante desse contexto do desenvolvimento desenfreado dos artifícios técnico-científicos, do considerável crescimento demográfico e de uma economia que objetiva crescimento e lucro e continua a gerar desemprego, marginalidade e estresse? Segundo GUATTARI (1990), “Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais”.

Considerando a EA no caso brasileiro observa-se que há uma política de EA, que tem como objetivo sensibilizar as pessoas para uma mudança de valores e atitudes buscando um ambiente sustentável e uma melhora na qualidade de vida, o que exige que as escolas cumpram o papel de difundir essa educação. Porém o modelo econômico vigente faz com que o mercado continue produzindo em larga escala, gerando uma pressão sobre os recursos naturais e estimulando as pessoas a consumirem cada vez mais. Ou seja, existem relações de poder entre grupos em conflito dentro do Estado onde predominam grupos que defendem o modelo de desenvolvimento econômico em vigor, disputando espaço com outros que se preocupam com os efeitos dessa economia sobre o meio ambiente.

O governo tem buscado implementar uma política de EA e conseguido produzir alguns efeitos nas escolas na busca de sensibilizar as pessoas e transformar o ambiente em que se inserem, mas enfrenta uma correlação de forças que impede tais mudanças. Por mais que as escolas se esforcem para promover uma tomada de consciência socioambiental em sua comunidade, quando as pessoas se deparam com a realidade, encontram uma barreira grande proporcionada pelas próprias condições oferecidas pela conjuntura socioeconômica.

Para ilustrar essa análise pode-se citar exemplos observados nos próprios sujeitos pesquisados. No caso da Escola da Lagoa, onde parte da comunidade vive em condições de pobreza e não tem condições básicas de moradia, os pais e os alunos são sensibilizados para a questão dos resíduos e do consumo, instruídos a separarem o lixo para posteriormente ser

reciclado, diminuindo o seu volume. Observa-se que eles não têm condições estruturais para realizar tal ação, pois não existe uma coleta seletiva no bairro e muitas vezes nem a coleta normal, pois o caminhão de lixo não entra na comunidade. A própria Prefeitura só realiza coleta seletiva em alguns bairros da cidade, pois sua estrutura de armazenamento e encaminhamento não comporta o lixo separado da cidade toda, até mesmo o aterro sanitário está próximo da saturação num futuro não muito distante. Existe um discurso de reciclagem, mas não são dadas as condições para se realizar essa ação, pois é importante para o êxito da economia que se continue consumindo.

Os sujeitos escolares aprendem sobre as questões ambientais, as escolas buscam promover sua sensibilização, mas como inculcar uma real mudança nesses atores com a EA se eles mal possuem condições estruturais básicas para se viver? Muitos habitam em moradias inapropriadas, não tem saneamento básico, vivem em condições de pobreza e violência. Estão preocupadas com o que comer, o que vestir, se a casa vai cair no próximo temporal, como pagar as contas, onde conseguir emprego, se vão chegar vivos em casa, se o traficante vai deixá-los transitar pelas ruas, etc. O modelo econômico vigente faz com que o desemprego, a pobreza e a violência existam, o que condiciona a vida de muitas pessoas a essa realidade, tornando difícil uma mudança de valores e atitudes.

Não se quer aqui diminuir o valor das ações de EA em particular de cada escola. Elas têm sua importância e precisam continuar a existir. Mas chama-se a atenção para o fato de que os efeitos dessas ações continuarão pequenos se juntamente com elas não ocorrerem mudanças numa esfera maior, se um outro modelo econômico que não cause a degradação do meio ambiente e desigualdade social, não for pensado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

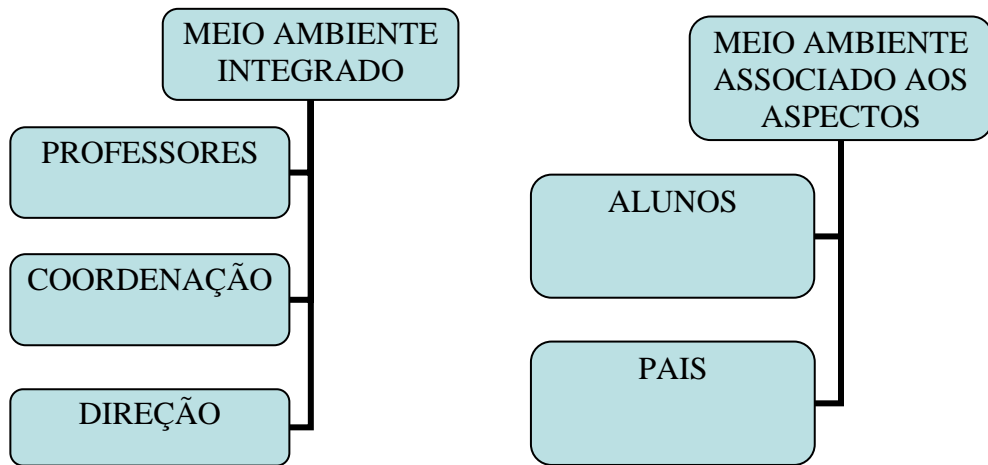
A Educação Ambiental – EA é um campo recente de estudos que vem sendo tratada como uma ferramenta importante capaz de sensibilizar as pessoas para buscarem uma melhor qualidade de vida e um ambiente sustentável. A chamada questão ambiental ganhou força a partir dos movimentos ambientalistas da década de 1960 com a divulgação dos perigos decorrentes dos desastres ecológicos produzidos pelo desenvolvimento econômico desenfreado. Discute-se que a economia vigente se fundamenta no lucro a partir do aumento constante da produção e do consumo, causa pressão sobre os recursos naturais e modifica as relações dos homens na sociedade. Frente a uma realidade social de desemprego, miséria, violência, baixa escolaridade, perda de diversidade cultural, instabilidade ecossistêmica e drásticas mudanças climáticas, têm-se como consequência uma baixa qualidade de vida além de provocar no homem um estado de frustração e estresse.

Deste modo as discussões sobre os problemas ambientais ganharam intensidade e fizeram com que a EA ganhasse importante papel como uma estratégia para atingir um ambiente sustentável e de melhor qualidade. Na década de 1990 intensificaram-se os debates e as pesquisas sobre o tema, marcados por várias concepções. Esta questão política global ganhou espaço também na legislação brasileira, estabelecendo a necessidade das instituições educacionais trabalharem com o tema em todos os níveis e modalidades de ensino.

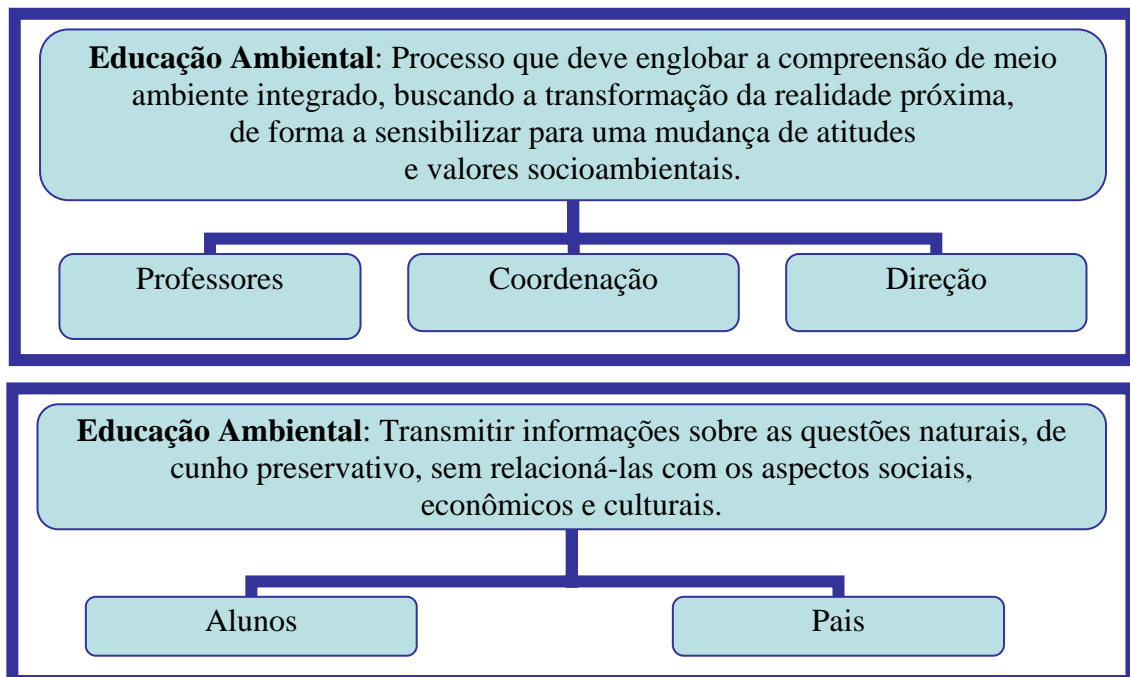
A presente pesquisa buscou compreender como a EA está sendo implementada nas escolas, analisando sua presença em duas instituições educacionais públicas do ensino fundamental de Belo Horizonte. Foram apresentadas as compreensões que os sujeitos têm sobre o tema, as práticas e estratégias aplicadas nas escolas, avaliando as mudanças ocorridas em comportamentos e valores, sendo analisada ainda a apropriação da EA como uma política educacional.

Observou-se que nas duas escolas, a maioria entre os grupos de coordenadores, professores e diretores, possui uma visão mais crítica sobre o que seja meio ambiente e EA, enquanto que a maioria entre os grupos de alunos e responsáveis, possui uma visão mais conservadora sobre esses elementos, assim como mostram a figura e o quadro abaixo:

Figura 1 – Concepções de Meio Ambiente dos sujeitos das Escolas



Quadro 2 – Concepção de Educação Ambiental dos sujeitos escolares



Pode-se afirmar ainda que a compreensão dos alunos e responsáveis sobre a EA é maior na Escola do Rio que na Escola da Lagoa. Apesar da Escola da Lagoa desenvolver a EA na estrutura curricular fazendo com que suas ações estejam integradas e tenham continuidade e a Escola do Rio desenvolver apenas projetos de EA de forma isolada e descontínua, a primeira realizar uma sensibilização menor da clientela escolar que a segunda. Acredita-se que isso

ocorra, não pelo fato da eficiência do trabalho, mas pelo nível socioeconômico da clientela escolar, onde os alunos e responsáveis da Escola da Lagoa são em sua maioria de risco social e os da Escola do Rio são de classe baixa e média.

Para analisar as práticas de EA nas escolas foram tomados os princípios e finalidades da EA previstos na legislação brasileira e nas pesquisas da área examinando se as atividades são permanentes ou pontuais, interdisciplinares, coletivas ou individuais, realizam a articulação entre a realidade local e as questões globais e se envolvem a comunidade local. Infere-se que as escolas possuem as seguintes características:

Quadro 3 – Práticas de EA das Escolas

ESCOLA MUNICIPAL DA LAGOA	ESCOLA MUNICIPAL DO RIO
Trabalhos mais contínuos.	Trabalhos mais pontuais.
Trabalham de forma interdisciplinar. Professores apresentam dificuldades sobre esse conceito e no turno da tarde a falta de reuniões conjuntas atrapalham a realização desse trabalho.	Trabalham de forma interdisciplinar. Os professores não apresentam dificuldades de trabalharem de forma interdisciplinar.
Empenho coletivo para realizar ações de EA.	Ações de EA a partir de práticas individuais do professor.
Trabalha a realidade local e sua relação com questões globais.	Trabalha a realidade local e sua relação com questões globais.
Dificuldade de envolver a comunidade.	Dificuldade de envolver a comunidade, porém o envolvimento é maior que na outra escola.

Analisou-se que a Escola da Lagoa adota a EA como um eixo curricular e, portanto possui uma definição de EA, contendo objetivos e princípios. Essa prática contribui para que as atividades escolares tenham caráter permanente, interdisciplinar, coletivo, envolvam a realidade local, porque estes aspectos já estão contidos nos princípios da EA adotada pela escola. Já a Escola do Rio não possui um planejamento curricular para desenvolver a EA. Não existe um eixo que uniformize as ações e nem um trabalho da coordenação nesse sentido.

Sendo assim, cada projeto e cada atividade vai trabalhar com os princípios de EA particulares da leitura que cada professor faz sobre o tema.

As instituições pesquisadas têm utilizado várias estratégias para implementar a EA, que podem ser observadas no seguinte quadro:

Quadro 4 – Estratégias de EA adotadas pelas escolas

ESCOLA MUNICIPAL DA LAGOA	ESCOLA MUNICIPAL DO RIO
Período da manhã: existe uma coordenadora de EA que auxilia os professores no planejamento coletivo / Período da Tarde: os professores realizam um planejamento individual das atividades.	Planejamento coletivo: projetos de maior abrangência / Planejamento individual: demais projetos
Realiza um evento específico de formação docente. A coordenadora da área se forma através do Grupo de EA da Pampulha (atua como multiplicadora).	Não possui essas estratégias. Possui um Núcleo do Projeto Manuelzão que oferece capacitação para aqueles que se interessarem.
SMED não tem oferecido formação na área, auxilia com transporte e a verba da Proposta de Ação Pedagógica.	SMED não tem oferecido formação na área, auxilia com transporte e a verba da Proposta de Ação Pedagógica.
Os parceiros oferecem formação docente, material, atividades e oficinas.	Os parceiros oferecem formação docente, material, atividades e oficinas.
Avaliação ocorre durante todo o processo das atividades, por meio de observações e análises.	Avaliação ocorre durante todo o processo das atividades, por meio de observações e análises.

Observa-se que o trabalho da coordenação específica sobre EA na Escola da Lagoa, auxiliou de maneira significativa para que os resultados das ações de EA alcançassem êxito nessa instituição, visto que a maioria de sua clientela é de risco social, necessitando de um trabalho diferenciado. Infere-se que se as atividades de EA fossem realizadas apenas em projetos isolados como na Escola do Rio, talvez não tivessem o mesmo resultado. A estratégia da coordenação específica foi considerada positiva por todos os entrevistados, assim como

constatado nas observações do cotidiano escolar. Considera-se que se a Escola do Rio adotasse a mesma estratégia, teria um trabalho de EA ainda melhor.

O projeto da Escola Plural do município de Belo Horizonte, é um facilitador na implementação da EA dado que existe uma identidade de princípios entre essa proposta pedagógica e a proposta do tema, como a ênfase nas atividades coletivas, a perspectiva interdisciplinar, a valorização do conhecimento do educando e a avaliação formativa. Desse modo, a inserção de um tema que exige o tratamento de certos princípios no ambiente escolar é mais fácil quando esses princípios já estão presentes na escola.

O município de Belo Horizonte adota essa política educacional da Escola Plural que contem os princípios acima citados, revelando defender uma educação diferenciada, rompendo com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino, eliminando os mecanismos de reprovação escolar próprios da concepção excludente de avaliação do ensino, rompendo com as direções unidimensionais em que apenas o professor avalia, introduzindo uma nova relação educativa onde todos avaliam todos. O programa busca novos significados para o conteúdo escolar numa perspectiva interdisciplinar, propondo uma nova relação do sujeito com o conhecimento.

Para conseguir que esses princípios diferenciados das características de uma educação tradicional sejam contemplados numa política educacional, infere-se que um campo de disputa de poder foi traçado por grupos na SMED, já que a educação ainda é uma esfera ditada pela ordem social que combina premissas econômicas do neoliberalismo com premissas morais conservadoras utilizando a educação e o currículo para tentar moldar a sociedade baseada em critérios de funcionamento de mercado. Ao introduzir mecanismos de controle e regulação nas instituições educacionais, objetiva produzir resultados educativos que se ajustem às demandas empresariais.

Sendo assim, existiu um grupo dentro da SMED que através de disputas de poder com outros grupos que defendem essa educação tradicional, foi capaz de defender seus interesses e colocá-los em prática, a favor de uma educação mais problematizadora e que também possui uma identidade de princípios com os da EA. Ou seja, pensando no âmbito do Estado, as idéias dos grupos de poder que defendem uma nova educação contrária aos interesses da ordem econômica, já estão sendo refletidas em esferas institucionais menores, como a da Secretaria.

Como foi dito, um dos objetivos da EA é a mudança de valores e atitudes na busca de um ambiente sustentável e de boa qualidade de vida. Pode-se inferir que os sujeitos escolares das duas escolas caminham para atingir esse objetivo, pois estão conseguindo promover a sensibilização dos envolvidos, mudar atitudes e práticas escolares e estão buscando solucionar

problemas ambientais locais, como é o caso da construção do parque no lugar do “buracão”, na Escola da Lagoa e a construção do Parque Linear sobre o córrego, na Escola do Rio. Apesar desse avanço, as escolas apresentam ainda algumas práticas que não condizem com esse objetivo, como por exemplo, os desperdícios de água, luz, material; problemas nas relações entre os professores; a falta de formação e conscientização sobre as questões ambientais de alguns sujeitos; e a dificuldade de envolver a comunidade nas atividades. São vários os fatores que contribuem para esses entraves como a falta de formação dos funcionários, que são agentes diretamente ligados a manutenção e organização das escolas; o fato de que o próprio processo educacional é construído a longo prazo, não trazendo resultados imediatos, já que a inserção do tema é recente; e as próprias condições socioeconômicas das comunidades do entorno das escolas, cuja realidade de pobreza e violência torna mais complexa a tarefa de sensibilização das pessoas.

Infere-se que as escolas conseguiram realizar um trabalho que pode ser considerado efetivo em EA apesar de possuírem uma clientela de baixo nível socioeconômico, o que dificulta a sensibilização desses sujeitos que vivem em condições de pobreza e violência. Isso se confirma pelo fato dessas escolas serem mais conservadas que as demais da rede municipal, pela preocupação com o desperdício de material e pela presença da discussão e atividades das questões ambientais dentro e fora das escola, apontando que existe um avanço na sensibilização da comunidade escolar para as questões socioambientais através da EA.

Analisa-se que a EA ainda não é um tema incorporado na estrutura dos currículos escolares de modo geral e em uma das escolas pesquisada. Isto se justifica pelo fato de que este campo é recente não tendo ainda tradição, prestígio acadêmico, organização sistematizada dos profissionais da área, por ser um objeto de uma política educacional recente, orientada por discussões globais sobre o tema que se firmaram somente a partir da década de 1990.

Nas investigações sobre as disputas de poder dentro do Estado para firmar a legitimação e institucionalização da EA verificou-se que existe, de um lado, um grupo social que defende o modelo de desenvolvimento econômico vigente visando à produtividade e o lucro a qualquer custo e de outro, um grupo que se preocupa com os efeitos desse modelo no ambiente, buscando a EA como um instrumento de mudança para um novo padrão econômico a ser pensado. A partir dessa análise infere-se que as escolas buscam formar seus sujeitos através da EA, mas estes não conseguem ainda uma mudança em suas atitudes, pois encontram entraves nos efeitos produzidos pela economia em vigor.

Ao refletir sobre todos esses resultados da pesquisa, sugere-se que a SMED poderia realizar algumas ações para que a EA seja implementada de fato nas escolas do município. Primeiramente, é necessário mapear o que as escolas estão realizando nessa área e diagnosticar quais os entraves que impedem que a EA seja implementada. A partir da entrevista informal com o representante do Núcleo Cidade e Meio Ambiente foi investigado que não existe esse estudo por parte da secretaria. Os parceiros da SMED que realizam atividades de EA indicaram algumas escolas que trabalham com o tema, mas e todas as outras escolas da rede municipal, estão trabalhando com a EA? De que forma?

A SMED deveria aproveitar melhor o trabalho dessas parcerias. As escolas afirmam que essa secretaria não oferece formação docente na área, mas existem parceiros que realizam tal formação. Por exemplo, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente possui um amplo leque de formação na área da EA que é pouco aproveitada pelas escolas. Os professores reclamam que o curso é oferecido nos horários de aula e que não são liberados para participar deles. A SMED deveria rever a formação dos professores e incluir a EA no seu cronograma de capacitação, assim como existe a formação na área de alfabetização e letramento em que os professores são liberados para participar. Poder-se-ia aproveitar os parceiros que já oferecem essa formação, o que reduziria custos, mas exigiria um remanejamento nos horários de trabalho dos professores e no cronograma de capacitação da secretaria.

A SMED deveria também divulgar amplamente os programas de EA como o *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* e o *Programa Educação de Chico Mendes*, que visam a importante estratégia das instituições de ensino adotarem a Agenda 21 Escolar, agenda esta já discutida e recomendada nas Conferências Mundiais sobre EA. As escolas pesquisadas, por exemplo, não participaram de programas de EA externos, apesar de conhecê-los. Será que todas as escolas da rede os conhecem? Será que haveria interesse em participar deles?

A secretaria poderia também zelar para que a verba do PAP fosse enviada em dia para as escolas, para que estas possam desenvolver seus projetos, entre eles os de EA. Outra precaução seria a ampliação oferta de transporte para as visitas técnicas, que são de extrema importância na vivência e aprendizagem de professores e alunos nas atividades de EA. Segundo MAGALHÃES (2006), a EA pressupõe uma vivência com a natureza, um sentir a natureza mais do que um saber sobre ela, sendo uma tendência ligada a idéia de que o sentido das coisas se dá ao vivenciar o contexto e o processo de abrir novos caminhos, e não apenas de observá-los.

Pode-se afirmar que as discussões sobre o tema tendem a se intensificar, assim como as estratégias de sua inserção nas instituições educacionais. As escolas pesquisadas já

apresentam um avanço na área, mas ainda há muito por fazer. O Estado precisa continuar incentivando ações nessa área e redirecionar o trabalho das secretarias, de forma a acompanhar, avaliar e auxiliar o trabalho das escolas, além de fornecer subsídios para a elaboração dos projetos e a capacitação dos sujeitos envolvidos. Além disso, é preciso que os atores influentes que atuam no Estado também se conscientizem sobre o tratamento que a questão ambiental vem recebendo, de forma a formular em um outro modelo econômico, que concilie o desenvolvimento social e econômico com a conservação dos aspectos naturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Daniel Fonseca. Implementação da Educação Ambiental em Escolas: uma reflexão. **Revista eletrônica de mestrado em Educação Ambiental**, Porto Alegre, v. 04, nov/dez 2002.

APPLE, Michael W. Currículo e Poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 14, n 2: 46-57, jul/dez 1989.

BERTOLUCCI, D. et al. Educação ambiental ou Educações ambientais? As adjetivações da educação ambiental brasileira. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, v. 15, jul/dez 2005.

BRASIL, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Decreto nº 43238 de 2003. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, 2003.

CERVO, Luiz Amado; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo, SP: Prentice Hall, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DALBEN, Ângela I. L. F. **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte, MG: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DANIEL, Michelle H.; MARIN, Andréia A. Referenciais teóricos metodológicos nas pesquisas em educação ambiental no ambiente escolar. In: IV Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Rio Claro, SP, 2007. **Anais do IV Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, SP: USP / UNESP / UFSC, 2007.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 8ª Edição. São Paulo, SP: Gaia, 2003.

DINIZ, Edna Maria; TOMAZELLO, Maria Guiomar C. A pedagogia da complexidade e o ensino de conteúdos atitudinais na educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, v. 15, jul/dez 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREITAS, Elias José Lopes de. **A implementação da política pública Escola Plural: as representações sociais dos pais sobre seus princípios de avaliação**. 2000. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2000.

GAZZINELLI, Maria Flávia. Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.173-194, mar. 2002.

GOODSON, Ivor F. **Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo**. Currículo: Teoria e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

GUERRA, A. F. S., TAGLIEBER, José E. A inserção da Educação Ambiental no Currículo: o olhar dos pesquisadores de um programa de mestrado em educação. In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Poços de Caldas, MG, 2003. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, MG, 2003. p. 1-18.

GUIMARÃES, Alice de S.; ROCHA, Ana Carolina C. L. Referenciais teóricos para Educação Ambiental: Paulo Freire. In: I Encontro Nacional de Ensino de Biologia (I ENEBIO), III Encontro Regional de Ensino de Biologia (III EREBIO), 2005, Rio de Janeiro. **Anais do I ENEBIO e III EREBIO**. Rio de Janeiro, RJ, 2005, p. 520-521.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Educação Ambiental**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO Editora, 2000.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.189-205, mar. 2003.

_____. Educação e Meio Ambiente – um diálogo em ação. In: 27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, MG, 2004. **Anais da 27º Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG, 2004

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. A Produção Acadêmica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG – 1997 - 1998. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA, Rio Claro, SP, 2007. **Anais do IV EPEA**, Rio Claro, SP: UPS/UNESP/UFSCAR, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n° 0, nov. 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

LUSTOSA, Maria Gabriela L. *et al.* O Estado da Arte da Educação Ambiental Brasileira a partir do Fórum Brasileiro de Educação Ambiental: Agentes Sociais e Problemáticas. IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA, Rio Claro, SP, 2007. **Anais do IV EPEA**, Rio Claro, SP: UPS/UNESP/UFSCAR, 2007.

MAGALHÃES, Hilda G. D. O conceito de gestão escolar na ecopedagogia. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, v. 17, jul/dez 2006.

MARTINELLI, Núbia R. B. da Silva. Bases para a Educação Ambiental como Proposta Pedagógica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, v. 02, jan/fev/mar 2000.

MEDINA, Naná Mininni. Formação de multiplicadores em Educação Ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, v. 01, jul/ago 1999.

MENDES, Regina. **O papel da escola na educação ambiental: experiências e perspectivas de professores**. 2002. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

MINAS GERAIS, Lei nº 10.889 de outubro de 1992. Regulamenta o Artigo 214, parágrafo 1, da Constituição do Estado. Belo Horizonte, 2005.

_____. Lei nº 15.441 de janeiro de 2005. Regulamenta o inciso I do § 1º do Artigo 214 da Constituição de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília, 1997.

_____. Coordenação de Educação Ambiental. Brasília. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Políticas de melhoria da qualidade da educação**: Um Balanço Institucional. Brasília, 2003.

Ministério do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente / Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental. **Educação Ambiental**. Brasília, 1985.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de Oliveira. Quando a renda passa pela escola: fronteiras entre a economia e a educação no Programa Bolsa-Escola. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2003.

PARAÍSO, Marlucy. Contribuições dos Estudos Culturais para a educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.10, n. 55, jan/fev 2004.

PARAÍSO, Marlucy e SANTOS, Lucíola. **Dicionário Crítico da educação: Currículo**. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, jan/fev 1996.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação Básica no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

REIGOTA, Marcos. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1, jan/jun 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, v. 2, 1990, p. 21-27.

SANTOS, Virginia M. K. dos. A configuração das tendências educacionais e pedagógicas e da inclusão da educação ambiental: reflexões iniciais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, v.18, jan/jun 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, José F.; ANDRADE, Renato J. Escala de posicionamento socioeconômico. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Belo Horizonte, MG, 2005. **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005.

TRISTÃO, Martha. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n. 0, nov. 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS (UEMG). Programa Estadual de Educação Ambiental de Minas Gerais. Disponível em: <www.uemg.br/cadastro2/php/downloads/16.doc>. Acesso em: 24 nov. 2006.

VALENTIN, Leirí. Tendências das pesquisas em educação ambiental no Brasil: algumas considerações. In: 27º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, MG, 2004. **Anais da 27º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2004.

VELASCO, Sírio Lopez. Notas Filosóficas sobre a Pedagogia da Educação Ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, v. 01, jul/ago 1999.

_____. Sírio Lopez. Como entender e viver o meio ambiente? **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, v. 03, jul/ago/set, 2000.

_____. Sírio Lopez. Perfil de Política de Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande, v. 02, jan/fev/mar 2000.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Protocolo de kyoto. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mecanismo_de_Desenvolvimento_Limpo>. Acesso em: 15 jan. 2007.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 14, jan/jun 1989.

ANEXO I - Roteiro de entrevista para os professores, coordenadores e diretores

- 1) Qual a sua formação? Há quanto tempo trabalha na escola? Há quanto tempo leciona?
Qual a sua definição de meio ambiente?
- 2) Em sua opinião, qual a importância de se preocupar com as questões ambientais?
- 3) O que você entende por educação ambiental?
- 4) Quais são os problemas ambientais mais graves vivenciados na escola?
- 5) Quais são os problemas ambientais mais graves existentes no entorno da escola?
- 6) Que atividades de educação ambiental a escola desenvolveu ou desenvolve? Existem projetos ou atividades de EA permanentes?
- 7) Como essas atividades são planejadas?
- 8) São realizadas reuniões para discutir o tratamento da educação ambiental na escola?
- 9) Os projetos e atividades de EA são desenvolvidos no coletivo, envolvendo professores, funcionários, alunos e comunidade?
- 10) Os projetos vêm sendo implantados de forma interdisciplinar?
- 11) Como as atividades são avaliadas? A avaliação é realizada ao longo de todo o processo? De que maneira?
- 12) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola no processo de elaboração e implementação dos projetos?
- 13) Na sua percepção esses projetos estão sendo bem sucedidos?
- 14) A escola possui parcerias para desenvolver projetos de EA? Como são estas parcerias?
- 15) A SMED realiza alguma capacitação docente neste campo?
- 16) A escola recebe apoio/recursos da SMED para realizar projetos?
- 17) Existe algum grupo de educação ambiental na Regional de sua escola? Você participa dele? Que atividades realizam? Como o grupo contribui no desenvolvimento da EA na escola?

ANEXO II - Roteiro de entrevista para os alunos

- 1) Qual a sua idade? Onde você mora? Há quanto tempo estuda na escola? Em qual ciclo você está estudando?
- 2) O que você entende por meio ambiente?
- 3) Por que é importante se preocupar com meio ambiente?

- 4) O que você entende por educação ambiental?
- 5) Quais são os problemas ambientais mais graves vivenciados na escola?
- 6) Quais são os problemas ambientais mais graves existentes no entorno da escola?
- 7) Você já participou de alguma atividade de educação ambiental na escola? Como foi essa atividade? Você participou de seu planejamento?
- 8) Existem atividades permanentes de EA na sua escola?
- 9) Existe alguma disciplina em que você aprende mais sobre educação ambiental? As atividades de educação ambiental são realizadas por mais de um professor?
- 10) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola para a realização dessas atividades?
- 11) Você acha que essas atividades estão sendo bem sucedidos?

ANEXO III - Roteiro de entrevista para os responsáveis

- 1) Qual o seu grau de escolaridade?
- 2) Qual a sua ocupação?
- 3) Quantos filhos estudam na escola? Em qual ciclo estudam?
- 4) Qual a sua definição de meio ambiente?
- 5) Por que é importante se preocupar com meio ambiente?
- 6) O que você entende por educação ambiental?
- 7) Quais são os problemas ambientais mais graves vivenciados na escola?
- 8) Quais são os problemas ambientais mais graves existentes no entorno da escola?
- 9) Você tem observado se a escola realiza atividades de educação ambiental? Como são desenvolvidas e planejadas? Existe alguma atividade permanente de EA?
- 10) São realizadas reuniões para discutir a educação ambiental na escola?
- 11) Na elaboração/implementação dos projetos, há o envolvimento de professores, coordenadores, alunos, pais e direção?
- 12) Como é sua participação nessas atividades? Como é a participação dos outros pais?
- 13) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola para realizar essas atividades?
- 14) Na sua percepção esses projetos estão sendo bem sucedidos?

ANEXO IV - Roteiro de entrevista dos representantes das entidades que desenvolvem ações de educação ambiental

Dados de identificação do entrevistado:	
Instituição	
Função	
Formação	

- 1) A entidade desenvolve projetos de educação ambiental com escolas das redes pública de ensino? Quais? De que tipo?
- 2) Esses projetos são desenvolvidos há quanto tempo?
- 3) Quais os objetivos destes trabalhos?
- 4) Como começou a ser desenvolvido o projeto com essas escolas?
- 5) Como é feito o trabalho nas escolas?
- 6) O projeto já se encerrou? Qual o tempo de duração?
- 7) O trabalho busca desenvolver uma atividade contínua com a escola?
- 8) Foi firmado algum acordo com a Secretaria Estadual e Municipal de Educação? De que tipo?
- 9) Entre estas escolas com as quais vocês realizam trabalhos de educação ambiental, quais trabalhos são considerados mais relevantes?